



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

Seda ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

THE CURRICULUM LITERACY LEVEL OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Seda ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Seda ASLAN'ın hazırladığı “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık D¼zeyleri” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Nuri DOĞAN

Imza

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Eda G¼RLEN

Imza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. G¼lg¼n BANGIR ALPAN

Imza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Canay DEMİRHAN IşCAN

Imza

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Özge CAN ARAN

Imza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından **18. / 06 / 2018** tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri öğretmenleriyle yürütölmüştür. Çalışmada Ankara ilinde görev yapan 311 ortaokul öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştirilen ölçme aracı için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları göz önüne alındığında, bu aracın araştırmada kullanılabilecek güvenilir bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir. Araştırmada ölçekle elde edilen veriler SPSS® 22.0 ile analiz edilmiş ve veriler aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Bulgular branş bazında incelendiğinde Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları görölmüştür. Öğretmenlerin ortalamaları program okuryazarlığı alt boyutlarında yüksekten düşüğe planlama, uygulama, program bilgisi şeklinde çıkmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmiş, bu değişkenlere göre program okuryazarlık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Program okuryazarlıkları alt boyutlar bazında incelendiğinde cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı değişkenlerinde anlamlı farklılık görölmezken, mezun olunan okul türü değişkeninde planlama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görölmüştür. Bu fark eğitim fakóltesinden mezun olan öğretmenler ile diğer okullardan mezun olan öğretmenler arasında olup diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: eğitim programı, ortaokul öğretmeni, program okuryazarlığı, program okuryazarlık ölçeği.

Abstract

In this research, curriculum literacy levels of teachers working at secondary school are aimed to examine. This study is performed with Turkish, Math, Social Studies, and Science teachers. During the study, 311 teachers working in Ankara are consulted. In order to determine curriculum literacy level of teachers, "Curriculum Literacy Scale" developed by researcher is used. By performing validity and reliability tests, developed scale is evaluated to be used as a reliable data acquisition tool. Data obtained from scale are analyzed with SPSS® 22.0 by using mean, standard deviation, independent-samples t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA). According to results obtained from this research, it is determined that participants are high-level curriculum literate. By examining the findings on branch basis, it is concluded that Turkish, Math, Social Studies, and Science Teachers are high-level curriculum literate. The average curriculum literacy score of teachers by subscales are ranked as planning, implementation and program knowledge, from high to low respectively. Curriculum literacy levels of secondary school teachers are investigated with respect to four different variables which are gender, branch, type of graduated faculty, and experience in profession. It is revealed that there is no statistically significant difference between curriculum literacy level of secondary school teachers and these variables. As curriculum literacy is examined by its subscales, no significant difference was found between subscales and gender, branch, experience in profession variables while there is a statistically significant difference between type of graduated faculty variable and planning subscale. This difference is observed between the teachers graduated from education faculties and the teachers from other faculties and it is in favor of the teachers from other faculties.

Keywords: education program, secondary school teacher, curriculum literacy, curriculum literacy scale.

Teşekkür

Yüksek lisans hayatım boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, vazgeçtiğim anlarda beni güdüleyen, çalışmaya teşvik eden, güler yüzü ve hoşgörüsü ile her sorumu sabırla cevaplayan, bana çalışmam boyunca hep destek olan değerli danışmanım Doç. Dr. Eda GÜRLEN'e,

Tez jürimde yer alan, öneri ve değerli görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Nuri DOĞAN'a, Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN'a, Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Özge CAN ARAN'a,

Araştırmam boyunca bana vakit ayıran, yardım isteklerimi geri çevirmeyen Arş. Gör. Samet DEMİRKAYA'ya, dostum Önder Kamil TÜLEK'e, en zor zamanlarımda en büyük desteği veren can dostlarım Kübra SAY, Mehtap ÇİÇEK ERBAŞ, Begüm Ezgi KAPUCU'ya, araştırmamın çeşitli aşamalarında yardımlarını esirgemeyen değerli ağabeyim Mustafa TORUŞ'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Beni bugünlere getiren, her zaman sevgilerini ve desteklerini hissettiğim canım annem ve canım babama, biricik ablam ve biricik kardeşime, enişteme çok teşekkür ederim.

Bu yoğun süreçte her vazgeçişimde beni cesaretlendiren, umutsuzluğa kapıldığım anlarda desteğini, sevgisini her an hissettiren eşim Gökтуğ Murat ASLAN'a sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür	iv
Tablolar Dizini	viii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Eğitim Programı.....	12
Eğitim Programının Öğeleri	17
Eğitimde Program Geliştirme.....	21
Okuryazarlık	23
Program Okuryazarlığı.....	27
İlgili Araştırmalar.....	34
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	34
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
İlgili Araştırmalar Özet.....	44
Bölüm 3 Yöntem	46
Araştırmanın Modeli	46
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	46
Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	47
Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	47
Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları	47

Katılımcıların Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları.....	48
Katılımcıların Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları.....	48
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	49
Veri Toplama Süreci.....	53
Verilerin Analizi.....	53
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	55
Bulgular	55
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	55
Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	59
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	63
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	67
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	71
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Ve Alt Düzeylerine İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	75
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Ve Alt Düzeylerine İlişkin Düzeylerinin Branş, Mezun Olunan Okul Türü, Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	76
Bulguların Yorumlanması.....	80
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar ..	80
Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar	82
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar	83
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar	83
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar	83
Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okuryazarlık Düzeylerinin Yorumlanması	84

Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Okuryazarlık Düzeylerinin Yorumlanması	84
Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Olan Okul Türü Değişkenine Göre Okuryazarlık Düzeylerinin Yorumlanması	84
Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Okuryazarlık Düzeylerinin Yorumlanması	85
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	86
Sonuçlar	86
Öneriler	87
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	88
Kaynaklar	90
EK-A: Program Okuryazarlığı Ölçeği	99
EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	101
EK-C: Milli Eğitim Bakanlığı İzni	102
EK-Ç: Etik Beyanı	103
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	104
EK-E: Thesis Originality Report	105
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	106

Tablolar Dizini

Tablo 1 Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	47
Tablo 2 Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları	48
Tablo 3 Katılımcıların Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları...48	
Tablo 4 Katılımcıların Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları	49
Tablo 5 Program Okuryazarlığı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	51
Tablo 6 Program Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları	52
Tablo 7 Alt Problemlerin Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler	54
Tablo 8 Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	55
Tablo 9 Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 10 Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 11 Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Programı Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Tablo 12 Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 13 Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 14 Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 15 Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 16 Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63

Tablo 17 Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 18 Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
Tablo 19 Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo 20 Ortaokul Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	67
Tablo 21 Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	68
Tablo 22 Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
Tablo 23 Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo 24 Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Tablo 25 Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 26 Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	73
Tablo 27 Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	74
Tablo 28 Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (t Testi Sonuçları)	75

Tablo 29 Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları).....	76
Tablo 30 Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Program Okuryazarlık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 31 Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları) ...	77
Tablo 32 Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Program Okuryazarlık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 33 Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)	79
Tablo 34 Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Program Okuryazarlık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları.....	80

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlamalar, tanımlar, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, bireylerin ve dolayısıyla toplumların geleceğine yön vermede önemli bir yere sahiptir. Toplumların bulunduğu çağa ayak uydurması ve toplumsal gelişime katkı sağlaması için, eğitimin gerekliliğinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Toplumların gelişmesi için öncelikle toplumdaki bireyler belli bir eğitim-öğretim sürecinden geçmelidir. Ertürk (2013)'ün de ifade ettiği gibi eğitim çok geniş kapsama sahip bir kavramdır. Kısaca bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla oluşan değişim olarak ifade edilebilir. Bu değişim olumlu olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilir. Bireyin davranış değişimi doğduğu andan itibaren başlamakla birlikte, istenen yönde davranış değişimini sağlayacak olan eğitim, örgün eğitim kurumlarında verilmektedir. Örgün eğitim kurumlarında olumlu davranış değişikliği öğretim ile sağlanabilir. Öğretimin yapılabilmesi için öğrenci, öğretmen, öğretim programı gibi belli unsurların bir araya gelmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde, program geliştirmede görev alan uzman grup tarafından hazırlanan programların bir öğretici rehberliğinde uygulanması beklenir. Öğretmen, uygulayıcı olarak hem program ile hem öğrenci ile etkileşim halindedir. Programın başarısı bu üç unsurun uyumuna (Başaran & Aksu, 2007), program uygulaması ise öğretmene bağlıdır (Carson, 2003). Öğretmenin uygulayıcı olarak görevi öğrenci ile program arasındaki ilişkiyi sağlamaktır. Bu üç unsurun nitelikleri ve aralarındaki uyum önemlidir.

Sünbül (1996)'ün de belirttiği gibi öğretmenlerin öğretim sürecinde çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Öğrenci özelliklerine uygun dersin özel hedeflerinin belirlenmesi, hedefe ulaşmayı sağlayacak öğrenme yaşantılarının hazırlanması ve çevrenin düzenlenmesi, öğrencilere bu yaşantıların kazandırılması ve öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin belirlenerek eksik ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi öğretmenin görev ve sorumluluğudur (Senemoğlu & Özçelik, 1989). Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarından belki de en büyük öneme sahip olanı öğretimi

sağlamaktır. Öğretimi sağlamak için de uzmanlarca geliştirilmiş programı ilkelerine uygun biçimde uygulama sorumluluğu öğretmenlerin en temel sorumluluğudur (Taşdemir, 2006).

Geliştirilen program ne kadar iyi olursa olsun uygulayıcı olarak öğretmene büyük görev düşmektedir. Bu nedenle programın öğelerini anlayıp, ilkelere uygun şekilde işe koşmak öğretmenin görevidir. Bir eğitim sisteminde programın iyi olması ya da öğretmenin yeterli bilgi, beceri ve niteliğe sahip olması tek başına yeterli değildir. Eğitim kalitesinin artması için geliştirilen programın iyi olması, öğretmenin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ve yerine getirmesi gerektiği söylenebilir. İyi öğrenciler yetiştirilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu,2004). Karacaoğlu (2008)'nin de belirttiği gibi, öğretmen ne kadar yeterli ise öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri de o kadar artacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşturabilmesi için öncelikle ne öğreteceğini bilmesi, geliştirilen program içeriğine hakim olması gerekmektedir.

Shavelson ve Stern (1981)'e göre öğretmenler karar verici role sahiptirler. Ne öğretilene, nasıl öğretilene karar verirler ve bu kararlar öğretimin sonuçlarını etkiler. Öğretmenler programın boyutlarına hakim olmalı ve kararlarını program boyutlarını göz önüne alarak vermelidir. Öğretmenlerin verdiği kararlar öğretim sürecine yön verir. Öğretmenler, öğretim sürecinin yönetimine ilişkin kararlar aldıkları ve sonuç olarak öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sağladıkları için (Superfine, 2008) öğretmenlerden öğretimi en iyi şekilde planlamaları beklenir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinin ilk adımı olan planlama aşamasında, Baştürk ve Dönmez (2011)'in de belirttiği gibi kaynak olarak başvuracakları en önemli referans program olmalıdır. Program öğretmenlere yalnız ne öğretecekleri konusunda değil, nasıl ve hangi sınırlar içinde öğretecekleri konusunda da yol göstericidir. Bir konunun ne kadarının o sınıf düzeyine uygun olduğu, öğretim sırasında hangi yöntemlerin kullanılabileceği, ölçme değerlendirme yaklaşımları da yine programda yer alan temel öğelerdir. Öğretmenlerin yalnız hedef açısından değil, içerik, eğitim durumları, ölçme değerlendirme gibi diğer temel öğeler açısından da programı takip etmeleri ve uygulama esnasında göz önünde bulundurmaları önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı (2008)'nin öğretmen yeterlikleri kitabında da belirttiği gibi, öğretmenin programdan haberdar olması ve sınıf içi

etkinliklerde programı kullanması öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden birisidir.

Eğitim programı ülke genelinde verilen eğitimde, uygulanacak olan genel çerçeveyi belirler ve öğretim sürecine katılan tüm bireylerin süreç sonunda ulaşması beklenen hedefleri içerir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm eğitim kurumlarındaki öğrencilerin bu programda belirtilen hedeflere ulaşması beklenmektedir. Carson (2009)'ın ve MEB (2008)'in öğretmen yeterlikleri kitabında da ifade ettiği gibi, öğretmenler programı dikkate almalıdır. Program nasıl bir eğitim öğretim verileceğini, öğrencilerin neler öğrenmesi gerektiğini içeren bir rehber olarak öğretmenlere yol gösterir. Bu nedendir ki öğretmenlerin, öğretim sürecini planlarken kaynak olarak programı temele almaları önemlidir. Öğretim sürecine katılan bireylerin hedeflere ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin programdan haberdar olması, öğretim planlaması, uygulaması ve değerlendirmesinde program hedeflerini, ilkelerini kullanmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Programla ilgili bilgi sahibi olma, programı okuma, planlama ve uygulama program okuryazarlığı ile ifade edilebilir.

Eğitim programları ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar öğretmenlerin programlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını bu nedenle uygulamada zayıf kaldıklarını göstermiştir. Arı (2010)'nın öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasına göre, öğretmen adayları programı tanıma, uygulama, programın öğretmene ve öğrencilere yükledikleri rollerin farkında olma, öğretimi planlama gibi konularda oldukça zayıf olduğunu göstermiştir. Baştürk ve Dönmez (2011) yine öğretmen adayları ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın bulguları, bazı öğretmen adayları program değişikliklerini takip etmediğini, ders planlarken programda yer almayan bilgilere yer verdiğini, programda yer alan açıklamaları dikkate almadıklarını göstermiştir. Program bilgisi yüksek öğretmen adaylarının programa uygun ders planı hazırladıkları ve program doğrultusunda hazırladıkları planı uyguladıkları araştırma bulguları arasındadır. Bu araştırma program bilgisi yüksek öğretmen adaylarının programı uygulama konusunda diğer adaylara kıyasla daha iyi olduğunu göstermektedir. Güven (2013)'nin matematik öğretmenleri ile yürüttüğü kazanım okuryazarlığını incelediği çalışması öğretmenlerin bu konuda zayıf kaldıklarını göstermiştir. Kazanımı anlamının onu öğrenciye edindirmek için yeterli olmadığı da bu çalışmanın bulguları arasındadır.

Kazanım okuryazarlığı da program okuryazarlığının kapsamında kabul edilebilir. Öğretmenler program okuryazarı olursa, program bilgisi ve planlama becerileri yüksek olacağından kazanım okuryazarlıklarının da yüksek olması beklenebilir. Yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında öğretmenlerin program okuryazarı olmalarının dersi doğru planlamaları konusunda çok önemli olduğu söylenebilir. Program okuryazarı olmayan öğretmenlerin hazırladıkları ve uyguladıkları ders planı farklı sorunlar yaratabilir. Programda yer almayan ya da kaldırılan bilgilerin derste kullanılması, öğrenci seviyesinin üzerinde bilgilerin kullanılması, farklı sınıf düzeylerinde bulunan hedeflerin doğru zamanda öğrenciyle buluşturulmaması, eksik ya da fazla bilgi verilmesi, program hedeflerinin yetiştirilememesi ve tüm bunlara bağlı olarak program çıktılarının beklenen düzeyde olmaması yaşanabilecek sorunlardan bazılarıdır. Eğitim programının hazırlanmasının amacı ortak bir hedefe ortak adımlarla ilerlemektir. Ancak öğretmenlerin farklı uygulamalarının ve programı doğru şekilde kullanmalarının ulaşılması beklenen hedefe ulaşmasını zorlaştıracakı söylenebilir. Bu nedenle ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin ölçülmesini amaçlayan bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Öğretmenlerin programdan haberdar olmaları, öğrencilerin ne öğreneceği, öğrenme ortamlarının nasıl ve neye göre düzenleneceği, nasıl bir değerlendirme yapılacağına farkında olmak olarak ifade edilebilir. Bu farkındalığın programın uygulanması ve beklenen hedeflere ulaşılması sürecinde öğretmenin doğru uygulamalar yapmasını sağlayacağı düşünülebilir. Öğretmenlerin hazırlanan programdan haberdar olmaları tek başına yeterli değildir. Uygulamaya doğru şekilde aktarmalarının ve program üzerinde yapılan değişiklikleri takip etmelerinin de eğitimin kalitesini artıracak önemli unsurlardan olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin programdan haberdar olmamaları, gelişmeleri takip etmemeleri ise eğitimin kalitesini olumsuz etkileyebileceği gibi, aynı zamanda örgün eğitim kurumlarında verilen ulusal eğitimde beklenenden farklı sonuçlar doğurabilir. Beklenen hedeflere ulaşma düzeyinde düşme görülebilir. Öğretmenlerin programa dayalı değil, kitaplara ya da eskiden gelen bilgilerine dayalı hazırladıkları öğrenme ortamlarının ve kullandıkları yöntemlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerini istenmeyen biçimde etkileme gücüne sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim sistemlerinin amacı çağın gerektirdiği şekilde toplumun, toplumu oluşturan bireylerin ihtiyaçlarını bilim ve toplumu yöneten politika doğrultusunda karşılamaktır. Bir toplum ihtiyaçları doğrultusunda eğitim vermek için eğitim programlarını kullanır. Eğitim programları verilen eğitim sonunda bireylerin kazanması gereken özellikleri içerir. Bu nedenle öğrenme ortamları, program temele alınarak hazırlanır. Öğrenme ortamlarının düzenleyicisi olan öğretmenlerin programları sınıflarında uygulamaları en önemli görevlerinden biri olarak düşünülebilir. Çünkü programlar öğretmen onları sınıfta uyguladığı zaman anlam kazanır. Aksi takdirde programların yazılı birer plan olmaktan öteye gidemeyeceği söylenebilir.

Eğitim sistemleri topluma faydalı, değişime açık, kendini geliştirebilen, öğrenme kaynaklarına ulaşip onları doğru kullanabilen, analitik düşünen, bilgi iletişim teknolojilerini etkin kullanabilen, farkındalık düzeyi yüksek, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek amacındadır. Bireylerin bu becerileri kazanması konusunda en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Eğitim programları bu becerileri kazandıracak şekilde hazırlanır ve öğretmenler uygulama konusunda anahtar role sahiptir. Öğretmenlerin içselleştirmedeği hiçbir yenilik çalışmasının başarılı olamadığı ve sınıf ortamına yansımadağı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017c).

Bireylere becerilerin kazandırılmasında kullanılan temel araç eğitim programlarıdır (Senemoğlu, 1997). Eğitim programları hazırlanırken ilk adım, ihtiyaç belirleme ve bu ihtiyaçların karşılayacak hedeflerin belirlenmesidir. Eğitimde hedefler uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak çeşitli düzeylerde düşünülebilir (Ertürk, 2013). Uzak hedefler toplumun ulaşmak istediği konumu, genel hedefler uzak hedeflerin bir yorumu olarak milli eğitimin ya da okulların ulaşmak istediği konumu, özel hedefler ise derslerde bireye kazandırılacak davranış örüntüleri içerir (Sönmez, 1985). Ülkemizde eğitim tek bir ulusal eğitim programı üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle ülkenin her yerinde aynı gelişim düzeyindeki bireylerin aynı hedeflere ulaşmasının beklendiği söylenebilir. Bu durumun sağlanabilmesi öğretmenlerin eğitim programlarını doğru bir şekilde uygulayabilmesine bağlıdır. Herhangi bir yapının uygulanabilmesi için

de öncelikle o yapının farkında olunması, yapı hakkında bilgi sahibi olunması ve yapının nasıl kullanılacağına bilinmesi gerekir. Eğitim programlarının uygulanmasında kritik öneme sahip olan öğretmenlerin programın amaçlarının farkında olması, içeriği hakkında bilgi sahibi olması ve nasıl uygulanacağını biliyor olması gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarı olmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde okuryazarlık kelimesinin karşılığı "okuryazar olma durumu" olarak geçmektedir. Okuryazar kelimesinin karşılığı ise "okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse" olarak geçmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK]). Günümüze kadar yapılan çalışmalarla bu tanım genişletilerek, farklılaşmıştır. Okuryazarlık günümüzde yalnızca okuma ve yazma olmaktan çıkmış, anlamlandırma ve uygulama da tanıma dahil olmuştur. Önal (2010)'a göre okuryazarlığın temelinde bilgi, bilgiyi uygulama, kurallara uygunluk, güncel gelişmeleri takip etme ve bilgi kullanımına aktif katılım bulunduğu görülmektedir. Program okuryazarlığı ise eğitim programlarının içeriği hakkında bilgi sahibi olma, bu içeriği doğru anlama, planlama ve uygun eğitim ortamlarında uygulama olarak ifade edilebilir.

Sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeler dünyada ve ülkemizde eğitimi etkileyen etmenlerdendir. Eğitimin bu gelişmelerin doğurduğu ihtiyaçlara göre düzenlenmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bu sebeple dinamik bir yapı olan eğitim programları belli aralıklarla değiştirilebilir ve geliştirilebilir. Ülkemizde de ihtiyaçlar doğrultusunda program üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin bu gelişmeleri takip etmeleri, öğrenme ortamlarına aktarmaları mesleklerinin gereklilikleri arasındadır. Türk Eğitim Derneği (2009)'nin yaptığı çalışmanın sonuçları öğretmenlerin program değişikliklerini takip etmede yetersiz kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Program okuryazarı bir öğretmenin program değişiklik ve yeniliklerinden haberdar olması ve bunları sınıf ortamına yansıtması beklenmektedir.

Program okuryazarlığı programdan haberdar olmayı, program farkındalığını, program bilgisine sahip olmayı, programda yer alan öğeleri doğru yorumlayarak planlamayı ve öğrenme ortamına aktarmayı kapsar. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini, programı ne derece derslerine yansıttıklarını, program gelişmelerini ne kadar takip ettiklerini belirlemektir. Ayrıca

bu çalışmanın amaçlarından birisi de öğretmenlerde program farkındalığı yaratmak ve uygulama sürecinde programdan yararlanmalarının önemini hissettirerek programı temele alarak öğretimi planlamaya yönlendirmektir.

Araştırmanın öğretmenlerde program okuryazarlığının önemi hakkında farkındalık oluşturacağı, program geliştiriciler için bilgi kaynağı oluşturabileceği, öğretmen yetiştiren kurumlar için program okuryazarlığının öğretmenin sahip olması gereken bir özellik olması nedeniyle bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Araştırma konusu ve bulgularının öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimi açısından önemli olması ve alana katkı sağlayacağı, yapılacak araştırmalara ışık tutacağı için önemlidir.

Araştırma Problemi

“Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nedir?”

Alt problemler.

1. Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Ortaokul Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nedir?
3. Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nedir?
4. Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nedir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinde meslekteki hizmet yılı, mezun olunan okul türü ve branşlara göre anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara ilinin 24 ilçesinden seçilen 9 ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri öğretmenleri araştırmada yer almaktadır.

2. Program okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim Programı. Belli öğrencileri, belli bir süre içinde yetiştirmeye yönelik eğitim durumları düzenidir(Ertürk, 2013).

Resmi Ortaokul. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı, eğitim sistemimizin zorunlu eğitime dahil olan ikinci dört yıllık kademesine eğitim veren kurumlardır.

Program Okuryazarlığı. Eğitim programlarının içeriği hakkında bilgi sahibi olmak, bu içeriği doğru anlamak, planlamak ve uygun eğitim ortamlarında uygulamaktır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, eğitim, öğretim, eğitim programları, program geliştirme, okuryazarlık ve çeşitlerine değinilmiş son olarak araştırmanın konusu program okuryazarlığına yer verilmiştir.

Eğitim insanoğlunun varoluşundan beri insanlığın hayatında olan bir kavramdır. Bir organizma olarak yaşamına başlayan birey çevresiyle etkileşiminin bir ürünü olarak bazı alışkanlıklar kazanır ve bunu diğer insanlarla paylaşır (Ertürk, 2013). Bir arada yaşamak, toplumsallaşmak ve merak duygusu insanlığın, dolayısıyla eğitimin gelişmesini sağlamıştır. Eğitim, toplumun gelişmesi, ihtiyaçların artmasıyla gelişmiş, zorunluluk haline gelmiştir. Nasıl insanın varlığını sürdürmesi için yemek içmek gibi temel ihtiyaçları varsa toplumların da varlığını sürdürmesi için eğitime ihtiyacı vardır. Eğitim, toplumsal kurallar değiştikçe, değişimden etkilenen değişime cevap veren bir sistemdir. Biyolojik yapısı gereği insan her bireyin karşılaması gereken doğal ihtiyaçları(açlık, susuzluk, uykusuzluk, cinsellik vb), bunların ötesinde organizma olarak bazı zihinsel güçleri vardır (Ertürk, 2013). İnsanların öncelikli amacı doğal ihtiyaçlarını karşılamaktır. Doğal ihtiyaçlar karşılandıktan sonra kendini tanıma, geliştirme gibi özelliklerini keşfeder. Bireyler kendini geliştirdikçe ihtiyaçları yemek, su, güvenliğin ötesinde geçmiş, kendini ve dünyayı tanıma, geliştirme olarak değişim göstermiştir. Eğitim sistemi de önce birincil ihtiyaçları gidermek amacındayken ihtiyaçların değişimi ile birlikte bireyin kendisini geliştirmesi için bir araç haline gelmiştir. Gelişen ve değişen dünyada bireyin de kendisini geliştirmesi şart olmuştur. Eğitim ise insan hayatında bu gelişmeyi sağlayan bir araç olarak varlığını sürdürmüştür. Bu nedenle eğitim, insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir (Senemoğlu, 1997).

Eğitimin şimdiye kadar yapılan çok sayıda tanımı vardır. Varış (1978)'a göre eğitim bireyde davranış değiştirme sürecidir. Fidan ve Erden (1998)'e göre eğitim, bireyi belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Ertürk (2013) ise eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Eğitimin amacı bireyde davranış değişikliği meydana getirmenin yanı sıra bireyin doğuştan getirdiği bazı yetenekleri ortaya çıkarmak ve geliştirmektir (Şişman, 2015). Bu nedenle eğitimin temel amacı hatırlama, anlama ve bilgi-beceri geliştirmedir (Erdem & Demirel, 2002). Eğitim

süreci, bireyin yaşadığı yerin kültürel değerleri, yetenek, beceri, tutum ve olumlu yönde davranışlar kazanmasını içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017b). Tyler (1969)'a göre eğitim, insanların davranış kalıplarında değişiklik oluşturma sürecidir.

Eğitim, en genel anlamıyla bir amaca yönelik olarak bireylerde kendi deneyimleri ile kendi potansiyelinde davranış değiştirme sürecidir. Bireyin kendini tanıması, potansiyeli dahilinde çevresel etmenler de göz önüne alınarak geliştirmesidir. Bu gelişim bir süreçtir ve insanın yaşam süresini kapsar.

Bir süreç olan eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar olan bir zamanı kaplar. İnsan yaşamı süresince devam eden, zaman ve mekân yönünden kapsamı ve boyutları oldukça geniş bir kavram olarak ifade edilebilir. Eğitim aktif bir süreçtir (Tyler, 1969). İnsan geliştikçe eğitim de gelişmek zorundadır. İnsan durağan bir varlık olmadığından kendini yenileyerek daha iyiye gitmek ister. Bu da ancak eğitim yoluyla olabilir (Özan Boydak, 2014). İnsanın yaşamında eğitim yoluyla meydana gelen değişimin kalıcı olması, insanın dünya düzenine uyum sağlaması, eğitim sistemlerinin belirleyicisidir.

Eğitimin amacı eğitim öncesi ve sonrasında gözlenebilir ve ölçülebilir bir değişimin oluşması ve bu değişimin yaşam biçimi haline dönüşmesidir. Dolayısıyla eğitim ile farklı sosyo-kültürel yapılardan gelmiş bireylerde bir amaç doğrultusunda davranış değişikliği meydana gelmekte ve bu değişim bireyin bundan sonraki yaşantısına yol gösterici ve geliştirici nitelik taşımaktadır (Şahin, 2006). Eğitimin amaçlarından bir diğeri de insan hayatını daha etkin, verimli ve doyum halinde yaşamasını sağlamaktır. İnsanın yaşam kalitesini artırmak için öğrenmeye istekli bireyler yetiştirmek, tüm yeterliklerinden en iyi şekilde yararlanarak ve tüm çalışmalarında başarılı olmak için ihtiyaç duydukları koşulları yaratarak, sosyal bütünleşmeye katkıda bulunmaktır (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2010). Bu nedenle eğitim, bilginin insanlar için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayanmaktadır (MEB, 2017b).

İnformal eğitim. Belirli bir programa bağlı kalınmadan gerçekleşen eğitim informal eğitim olarak adlandırılmaktadır. Plansız eğitim etkinlikleri, bireyin farkında olmadan gelişigüzel, yaşadığı tüm çevrede, daha çok sosyal ortamlardaki davranış değişikliği ile sonuçlanabilen etkinliklerdir. Ancak insanın yaşam süresi, bireyin istedik davranış değişikliğini tesadüfen yani informal eğitim yoluyla kazanmasını bekleyecek kadar uzun değildir ve bu yöntem hem birey hem de toplum için pahalı bir yöntemdir (Senemoğlu, 1997). Öğrenci ve öğretmenler arasındaki karşılıklı olan özellikle duygular ve davranışlar gibi sosyo-psikolojik etkileşimler planlanmamış süreçler dahilindedir(Ornstein & Hunkins, 2014).

Formal eğitim. Eğitimin kasıtlı bir süreç olması önemlidir. Kasıtlı olması, eğitimde gerçekleşmesi istenen değişimin belli bir “plan” dahilinde olması demektir. Kasıtlı kültürleme olarak adlandırılan eğitimin planlı faaliyetleri bir düzen içerisinde, kültürel unsurları içerir (Ertürk, 2013).

Planlı eğitim etkinlikleri, formal eğitim olarak adlandırılır. Formal eğitimde bireyin davranışlarını önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda değiştirme söz konusudur. Formal eğitim, planlı, programlı ve kontrollü bir öğretme sürecidir. Planlanmış süreçler amaç, hedef, konu ve öğretim düzenine odaklanır (Ornstein & Hunkins, 2014). Yer, zaman, öğrenme hedefleri, öğrenen özellikleri önceden bellidir. Öğretmenler, bu süreci yöneten kişilerdir. Öğretmenlere süreci yönetme konusunda yol gösteren araç ise eğitim programlarıdır.

Öğretim. İnsanların bir arada yaşamaları, birbirleri ile etkileşim halinde olmalarını sağlamıştır. Öğretme kavramı insanların etkileşimi sonucu sahip oldukları bilgi ve becerileri çevresine aktarmaya çalışmaları ile ortaya çıkmıştır. Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti öğretme, istedik öğrenileri gerçekleştirme durumundaki planlı faaliyetlere öğretim denir. (Ertürk, 2013).

Çoğu zaman eğitim yerine kullanılan öğretim, eğitimin içeriğinin önemli bir dilimidir. Öğrenenlerin insan düşüncesi ve araştırmanın temel etki alanlarına dahil olmalarını sağlamak amacıyla entelektüel kaynakları geliştirme konusunda yol göstermek öğretimin amacıdır(Ball & McDiarmid, 1990). Bu nedenle yaşam boyu süren eğitimin öngörülen hedefleri doğrultusunda davranış değişikliği ya da yeni davranış meydana getirme faaliyetlerinin planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı

öğretimi oluşturur (Çelik & Önal, 2005; Varış, 1978). Eğitim her yerde gerçekleşebilecek bir süreçtir ancak öğretim daha çok okullarda gerçekleştirilir.

İçsel bir süreç olan öğrenmeyi oluşturan ve öğrenmeye destek veren dışsal olayların planlama, uygulama ve değerlendirilmesi süreci öğretim olarak adlandırılır (Senemoğlu, 1997). Bu üç aşama öğretimin başarısını etkilemektedir. Öğretimin niteliği büyük ölçüde ilk aşama olan planlamaya bağlıdır. Belli hedeflere yönelik öğrenmeleri oluşturma süreci planlama ile başlar, uygulama ve değerlendirme aşamaları ilk aşamaya bağlı olarak ilerler.

Eğitim Programı

İnsanın belli özellikleri kazanması, eğitim aracılığıyla belli bir düzen dahilinde gerçekleşir. Öğretmenler bu düzenin sağlanmasında ve öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmekle görevlidirler. Planlı bir eğitim için öğretmene bu görevinde yol gösterecek, düzen sağlayacak bir düzeneğe ihtiyaç vardır. Bu düzenin sağlanmasında “eğitim programı” kavramı devreye girer. Ertürk (2013)’ün yetişek olarak tanımladığı eğitim programı belli öğrencileri, belli bir süre içinde yetiştirmeye yönelik eğitim durumları düzenidir. Eğitim programı öğrenci ve öğretmen yanında planlı değişim süreci için vazgeçilmezdir (Şahin, 2006).

“Eğitim programı”, tek bir tanımla ifade etmek için zor bir kavramdır ve ortak bir tanım oluşturulması için daha zamana ihtiyaç vardır (Beacco vd., 2010). 20.yüzyıla kadar derslerin öğretim sırasını ya da konuların listesinin gösteren bir plan olarak tanımlanana eğitim programına, 20.yüzyılın ilk yarısından itibaren felsefe, bilim, sosyal yaşam ve ekonomik alanlarda hızlanan gelişimlerle birlikte eğitim farklı anlamlar yüklenmiştir (Komisyon, 2014).

Ornstein ve Hunkins (2014) eğitim programını amaca ulaşmak için bir plan, geniş anlamda öğrenenlerin deneyimiyle açıkça ilgili, insanlarla ilgili bir sistem, program temelleriyle birlikte bir çalışma alanı ve son olarak konu alanı ya da içerik olarak beş temel tanımla ifade etmiştir. Fidan ve Erden (1998), bireyde istenen yönde davranış değişikliği oluşturmak amacıyla yapılan tüm faaliyetleri gösteren plan olarak tanımlamıştır. Demirel (2008)’e göre ise eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Bu öğrenme yaşantıları öğrenene kazandırılmak istenen davranışlar için bir süreçtir. Program bu sürecin oluşturulması için bir yol göstericidir.

Öğrencinin neyi, ne zaman öğreneceği konusunda öğretmene yardımcı olur. Öğretim amacıyla, öğretim ve öğrenme hedeflerini içeren bilginin sunumu (Elliot, 1994; Schwarz, Gunckel, Smith, Covitt, Bae, Enfield & Tsurusaki, 2008) olan eğitim programını kullanarak öğretmen nasıl bir öğrenme ortamı hazırlayacağına karar verir.

Remillard (2005), programı ne öğretileceğinin belirtildiği rehber, öğretmenlerin sınıfta uygulamaya karar verdiği ve tasarladığı etkinlikler için kullandığı kapsamlı bir çerçeve olarak tanımlamıştır. Bu kapsamlı çerçeve, temel değerler, öğrenim kavramları, eğitimin temel amaçları ve görevleri, okul kültürünün gelişimi hakkında açıklamalar içerir (Stabback, 2016). Bu açıklamalar öğretmenin öğrenciye kazandırılacak özelliklerin nasıl kazandırılacağına ilişkin eğitim durumu düzenlemesinde rehberdir. Bu nedenle program, yalnızca öğretmenlerin öğrettiği konuyu tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere iyi öğretmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri, içeriği belirtir, öğretim materyalleri sunar, bir zaman çizelgesi önerir (Kauffman, Johnson, Kardos, Liu & Peske, 2002). Eğitim programı en genel tanımıyla öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceriler çerçevesidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a).

Marsh ve Willis (2007)'e göre programlar, öğrencilere aktarılacak olan temel bilgi, yetenek ve değerlerin bulunduğu okul ajandalarını temsil eder. Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için kültürel değerlerinin, politik yapısının, toplumsal hedeflerinin yeni nesillere iletilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yetiştirilmesi için bir rehber olan programlar ile toplumsal değerler yeni nesillere iletilir. Programlar, okullarda uygulanır. Okul, program yoluyla çocuğun üyesi olduğu toplumun yapılandırıcı kültürel unsurlarını iletmek için bir araçtır (Cemane, 1987). Okul, yalnız belli hedeflere yönelik öğrenmelerin gerçekleştiği yer değildir. Öğrenciler ve öğretmenler okullarda sosyal ortamlar oluşturur. Bu ortamlar içinde bulunan toplumun küçük bir yansıması gibidir. Okullar, öğrenenlerin çeşitliliğinin, sosyal ve kültürel ilişkilerinin yapı ve biçiminin yerleri (Beacco vd., 2010) olduğu için program, bir öğrencinin okulda yaşadığı tüm deneyimlerden oluşur (Festus & Kurumeh, 2015). Bu nedenle okulun öğrettikleri kadar öğretmediklerinin de önemli olduğu söylenebilir (Eisner, 2002).

Bazı eğitimciler eğitim programının daha çok yazılı olan çalışmaların ve resmi dokümanların tanımlanmasıyla ilgili olduğunu ileri sürmektedir (Köksal, 2007). Bu tanıma benimseyen insanlar, belirli konu alanlarının gerçeklerini ve kavramlarını vurgularlar (Ornstein & Hunkins, 2014). Ancak programlar yalnız kuramsal temellere dayanmaz. Çünkü program insan ile ilgili bir sistemdir. İnsan sürekli gelişen değişen canlı bir yapı olduğu için programlar kuramsal temellerin ötesinde dinamik bir yapıdır. Bu nedenle program kuramsal ve teorik anlamının yanında her öğrencinin kendi potansiyelini elde etmesini sağlamayı da amaçlamaktadır. Çocukları düşünmeye, merakla, eleştirel sorgulama ve hayal gücünü geliştirmeye teşvik ederek onların yeteneklerini genişletmesi önemlidir (Stabback, 2016). Bazıları programın birincil amacının bilişsel bilgi edinimi olarak görmekteyken diğerleri ise öğrencilerin insancıl ve rasyonel niteliklerini geliştirmesi için yardım ettiğinden bahseder (Orlosky & Smith, 1978). Eğitim programı bireyin deneyim ve ilgileri üzerine kurulur ve onu hayata hazırlar (Erdem & Demirel, 2002). Ancak program bir rehber olduğu için, yaşamın kendisi kadar geniş ve kapsamlı olmasına gerek yoktur (Cemane, 1987).

Öğrencilerin neyi öğrenme fırsatlarının olduğunun ve ne öğrendiklerinin önemli bir belirleyicisi olan program, öğretim uygulamasını çerçevelemek veya yönlendirmek için verilmiştir (NCTM, 2000; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2008). Eğitim programları, toplumların amaçları doğrultusunda insan tipi yetiştirmelerini sağlamada önemli bir yere sahiptir. Eğitim programı önemli ulusal belgelerdir ve geniş toplumsal değerleri ve ülkenin isteklerini yansıtmalıdır (Stabback, 2016). Bu nedenle toplumların politikaları doğrultusunda insan yetiştirmek için planlanan eğitimin temel taşı eğitim programlarıdır. Öğrencileri toplumun hedeflerine doğru etkilemek için planlanmış deneyimler kümesi olarak eğitim programları (Festus & Kurumeh, 2015), öğrenme yaşantıları yoluyla öğrencilerin edinmesi gereken özellikleri, değerleri, tavırları, geliştirilmesi gereken becerileri içermektedir. Bu nedenle eğitim programları, tüm dünya ülkelerinin hedefinde olan nitelikli insan tipinin yetiştirilmesinde ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde önemli bir araçtır (Özdemir, 2012). Eğitimde amaçlanan nitelikli insan tipi için yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Hedeflere ulaşmak için bir plan olarak tanımlanan (Ornstein & Hunkins, 2014) programlar ulaşılacak hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve

belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2013). Öğretimde kullanılacak içeriğin tasarlandığı programda, aynı zamanda bu içeriğin iletilmesinin yolları da yer almaktadır (Karacaoğlu & Acar, 2010).

Eğitim programları, yetiştirilmek istenen birey yani öğrenen, programı uygulayan öğretmenler eğitimin üç temel ögesidir. Öğretmenler diğer iki öge arasında bağlantıyı sağlayan bir çeşit köprü görevindedir. Öğretmen, eğitim programında yer alan hedeflere, öğrenenin ulaşması için gerekli çalışmayı yapan kişidir. Öğrenen için öğrenme ortamları hazırlama öğretmenin temel görevlerinden birisidir. Şüphesiz öğretmenin başvuracağı en önemli kaynaklardan birisi programdır. Tüm çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim programının uyarlanması, her şeyden önce öğretmenin ve programın kendisinin sorumluluğudur (Stabback, 2016). Eğitim programları, öğretmene öneriler, yerine getirmesi beklenen çalışmalar içerir, öğrenme içeriği için etkili yönerge sağlar (Kauffman vd.,2002). Öğretmenler bu yönergeye göre ders planlar. Ancak öğretmen programın içeriğinin önemi konusunda farkındalığa ve programı uygulama becerisine sahip olmadığı takdirde program konu listesi olmanın ötesine geçemez. Bu nedenle Öğrenme içeriğini, etkinlikleri ve çocukların programa etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak şekilde hareket etmeleri gerektiğine karar veren ve uyarlayan öğretmenlerin (Stabback, 2016) programa bakış açıları programın etkili bir biçimde uygulanmasına temel oluşturacaktır (Gültekin, 2013). Herhangi bir programın uygulanması ve başarısı öğretmenlere bağlıdır (Beacco vd., 2010).

Eğitim programının şimdiye kadar yapılmış farklı tanımları bulunmaktadır. Ancak bu tanımlarda genel anlamda programın yazılı bir plan, öğretmene ve öğrenme etkinliklerine rehber, insanla ilgili olduğundan dolayı dinamik olduğundan bahsedilmektedir. Programların ihtiyaçlar doğrultusunda birey yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerleri iletme gibi özelliklere sahip bir yapı olmasından dolayı programlar ulusal belgelerdir ve ulusal hedefleri yansıtır.

Öğretim programı. Çoğu zaman birbiri yerine kullanılan eğitim programı ve öğretim programı birbirleriyle ilişkili ancak farklı kavramlardır. Eğitim programı daha geniş ve kapsamlı bir kavramdır. Öğretim programı ise eğitim programının

kapsamında olan bir kavramdır. Öğrenciye kazandırılması planlan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm faaliyetleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015). Bir dersin kazandırılmak istenen hedeflerini ve öğrenme yaşantılarını kapsayan özel bir alandır. Senemoğlu (1997)'na göre öğretim programı bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyacak sınav durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür. Bir öğretim programı, belirli bir konuda çeşitli sınıflarda veya aşamalarda gerekli olan öğrenmeyi açıklar ve konuyla ilgili bilgi, beceri ve değerlere aşına olan konu uzmanları tarafından hazırlanır (Stabback, 2016).

Ders programı. Ders programı, bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin öğrenciye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm faaliyetlerin yer aldığı düzenektir (Demirel, 2015). Ders programı, öğretim programının özelleştirilmesi ile oluşur. Öğretim programı bir dersin tüm sınıf seviyesindeki programı iken ders programı dersin bir sınıf seviyesindeki hedef ve öğrenme yaşantılarını kapsar. Ders programı eğitim programı ve öğretim programına bağlı olarak yapılır. Bu nedenle eğitim programında belirlenen hedefleri öğrenciye kazandırmak amacındadır. Stabback (2016)'e göre bir ders programı programın çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel yeteneklerinin gelişmesiyle tutarlı olmasını, konu alanları ile değerler ve ilkeler arasında bir yaklaşım tutarlılığı, konu alanları arasında disiplinler arası bağlantıların kurulmasını, ulusal program amaçlarında ifade edilen yeterliliklerin geliştirilmesinin konu alanlarına entegre edilmesini, programın yerel koşullara uyulmasını veya bunlara uyarlanabilmesini ve farklı bağlamlarda uygun şekilde yorumlanmasını, programın farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine uyarlanabilmesini sağlamalıdır.

Herhangi bir programın başarısı, gerekli öğretim materyallerinin sağlanmasına ve okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve müfettişlerin hazır bulunmasına bağlıdır (Festus & Kurumeh, 2015). Programın başarısında belki de en önemli görev öğretmenlerindir. Eğitim programları öğretmenler tarafından uygulandığından bu belgeler onlar için önemli bilgiler içerir (Beacco vd., 2010). Bu bilgiler eğitim programının öğeleri ile verilir ve öğretmene öğretme-öğrenme sürecini planlamada yol göstericidir. Öğretmenler eğitim programının öğelerini,

birbiri ile ilişkisini bilmeli ve dersine yansıtmalıdır. Eğitim sistemleri ve yetkilileri, programı anlama ve uygulama çabalarında öğretmenleri ve okulları desteklemelidir (Stabback, 2016).

Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programı çok yönlü bir düzendir. Program açık bir şekilde belgelenmiş ve tutarlı belgelerle ifade edilen birbiriyle ilişkili birkaç öğeyi içeriğinde barındırır (Stabback, 2016). Program hedef, içerik, öğretme-öğrenme durumları, değerlendirme temel bileşenlerini ve bileşenlerin arasındaki ilişkiyi ele alır. Programın bileşenleri programın bütününe desteklemelidir (Ornstein & Hunkins, 2014).

Hedef. Gelişen ve değişen dünyada bilim ve teknoloji ile birlikte insanlar da gelişim içindedir. Toplumlar bu değişimlere ayak uydurmak için nitelikli insan tipi yetiştirme ihtiyacı duyarlar. Yetiştirilecek insanda bulunması istenilen özelliklerden önemli olduğu düşünülerek öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikleri belirleme (Ertürk, 2013), eğitim için geliştirilen programları tasarlamının ilk aşamasıdır (Beacco vd., 2010).

Hedefin sözlük anlamı; varılacak yer, ulaşılabilecek son noktadır(TDK). Eğitimde ise hedefler, öğretimi yönlendiren, öğretme-öğrenme işlemini ortaya koyan ve ölçmelere kılavuzluk eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Kısaca hedefler, yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir (Ertürk, 2013).

Programın ilk ve en temel öğesi olan hedefler, dikey ve yatay olmak üzere ikiye ayrılır. Dikey hedefler uzak hedefler, genel hedefler, özel hedefler şeklinde üç başlıkta incelenebilir (Ertürk, 2013).

Uzak hedefler. Bir toplumun politik felsefesini, anayasal doğrultusunu, toplumun varmak istediği konumu gösterir niteliktedir (Ertürk, 2013; Sönmez, 1985). Uzak hedefler, genel hedefler için yol göstericidir.

Genel hedefler. Milli eğitimin ya da okulun varmak istediği konumu belirleyen, uzak hedeflerin yorumu olarak ifade edilebilir (Ertürk, 2013; Sönmez, 1985). Eğitimin genel hedefleri politik öneme sahiptir, toplumun büyük çoğunluğunun fikir birliğini sağlamaştırırlar (Festus & Kurumeh, 2015).

Özel hedefler. Okulun genel hedeflerini gerçekleştirecek, her bir ders ya da konu alanında öğrenciye kazandırılması uygun görülen davranış örüntülerini gösterir (Ertürk, 2013; Sönmez, 1985). Özel hedefler, genel hedefleri açıklamakta ve onları eğitim sisteminin olanaklarını dikkate alan daha kesin hedeflere ayırmaktadır (Beacco vd., 2010).

Yatay boyutta ise aşamalı olarak üç alanda sınırlandırılmıştır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardır.

Bilişsel alan. Bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme; kavramlar, genellemeler, kuramlar oluşturma ve bunları denetleme gibi süreçlerde kendini gösteren yeterliklerden oluşan alandır.

Duyuşsal alan. İlgi, tutum özkavramı (özgüven) gibi adlarla anılan duygu ve eğilimlerden oluşan alandır.

Devinişsel alan. Organların tek tek veya birlikte hareketleri ile ilgilidir (Özçelik, 2014).

Hedef, diğer tüm öğelerini birbirine bağlayan merkezi bir bağlantı işlevi görür (Akker, Boer, Folmer, Kuiper, Letschert, Nieveen & Thijs, 2009). Programın diğer öğeleri hedefleri temele alarak oluşturulur. Hedefler, program için tutarlı bir odak sağlanmasına, içerik seçimi ve öğrenim deneyimleri için ölçütler oluşturulmasına ve öğrenme çıktılarının yönlendirilmesine ve doğrudan değerlendirilmesine yardımcı olur (Lunenburg, 2011). Bu işlevi ile hedefler, eğitim programlarının en önemli öğesidir. Diğer öğelerin dayanağı olan hedefler belirlenirken bazı etmenler göz önüne alınır.

Toplum; İhtiyaçlar, değerler ve diğer sosyal güçler, öğrenme kurumlarına etki eder ve talep eder. Toplum sürekli bir değişim halindedir (Festus & Kurumeh, 2015). Eğitimde bu değişimden etkilenir ve eğitim hedefleri buna göre şekillenir. Çünkü eğitimin amacı nitelikli insan tipi yetiştirmektir. Nitelikli insan tipinin özellikleri ise toplum tarafından ihtiyaçlara yönelik olarak belirlenir. Bu nedenle eğitim hedefleri toplumdaki etkilenir.

Öğrenci ihtiyaçları; Öğrencinin istihdam ve mesleki ihtiyaçları programın planlamasında dikkate alınmalıdır. Çünkü eğitimin özü, yaşamı ve yaşamaya elverişli hale getirmektir (Festus & Kurumeh, 2015). Eğitimin hedefleri toplumdaki etkilenir gibi toplumu oluşturan bireylerden de etkilenir. Öğrencilerin öğrenmeye

ihtiyaç duymaları ve istekli olmaları eğitimin kalitesini artırır. Bunu sağlamak için eğitimin hedeflerini öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda belirlemek bir gerekliliktir.

Konu alanı; bilim ve teknoloji her geçen gün gelişmektedir. Bu gelişimin etki alanı konu alanını içine almaktadır. Bu bağlamda, tasarlanacak olan program, yeni bulgular, çağdaş ortamda yaşama ile ilgili konu yapıları tanıtımı düşünmek zorundadır (Festus & Kurumeh, 2015).

Programın ilk ögesi olan hedefler, eğitim sürecine yön verir. Programın diğer öğeleri toplum, birey ve konu alanının ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen hedeflere göre şekillenir. Hedefler eğitim sisteminin çıktılarıdır ve eğitimle ulaşılmak istenen davranışları ifade eder. Eğitim programı bir bütün olarak hedeflerin etrafında şekillenir.

İçerik. Bireylere öğretilecek konuların düzenlenmesi programın içerik ögesinin konusudur. İçerik ögesinde hedef-içerik ilişkisi kurularak hedefe uygun bilgiler bir ders içinde yer verilmesi gereken temel ünite ve konulara yansıtılır. Öğrencileri yarının toplumundaki rolleri için donatmak için arzu edilen hedefler ve içerik nedir? (Akke vd., 2009) bu nedenle Programın içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için “Ne öğretelim?” sorusuna cevap aranır. Bu sorunun cevabı, bir ders içinde yer verilmesi gereken temel ünite ve konuları temsil eder (Çelik, 2006).

Programdaki her sınıf seviyesinin içeriği, her yıl bir yıllık temayı vurgulayan bir dizi öğretme-öğrenme biriminde yer almaktadır ve bu birimlere öğrenme alanı adı verilir (Lunenburg, 2011). Bu sınıflama içerik hazırlanmasında öğretmene yardımcıdır. Her öğrenme alanı belli hedefleri içerir ve içerik bu hedefler doğrultusunda hazırlanır. Öğretmenin görevi belirlenen hedeflere uygun içerik hazırlamaktır. Öğretmenler programın sınıflarda uygulanmasıyla doğrudan ilişkilidir (Ornstein & Hunkins, 2014).

Öğretme-öğrenme süreci. Öğretme-öğrenme süreci, eğitim durumlarının düzenlenerek istendik davranış değişikliğinin oluşturulduğu aşamadır (Senemoğlu, 1997). Eğitim programlarının en can alıcı süreci öğretme-öğrenme durumlarıdır. Bu süreçte bir ders için belirlenen hedeflerin öğrencilere nasıl ve hangi yolla öğretileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin programın hedeflerine ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını

sağlayacak koşulların düzenlenmesi öğretme-öğrenme durumlarının konusudur (Erden, 1998). Öğrencilerde istenen davranışların gelişebilmesi için etkili öğretme-öğrenme yaşantılarının planlaması gerekmektedir. Bu yaşantılar planlanırken dikkat edilecek ilk husus hedefler doğrultusunda olmasıdır.

Uygulama aşaması olan öğretme-öğrenme durumlarında öğrenme aktiviteleri farklı yöntem teknik kullanılarak hazırlanabilir. Öğrencilerin bu süreçte aktif olması sürecin etkililiğini artıracak bir etkidir. Kullanılacak yöntem ve teknikler öğrencilerin deneyim kazanarak öğrenmelerini teşvik edici olmalıdır. Hedefler doğrultusunda içerikle ilişkili olarak seçilen yöntem ve tekniklerle planlanan öğrenme yaşantıları öğretmen ve öğrencinin aktif rol aldığı öğedir.

Ölçme değerlendirme. Programın son ögesi olan ölçme-değerlendirme, eğitim hedefleri doğrultusunda beklenen ölçüde gelişme olup olmadığını ortaya koymak ve eldeki bilgilere anlam verme ve yorumlamaya yönelik bir süreçtir (Özçelik, 2014). Ölçme-Değerlendirme yalnızca öğrenci hakkında değil programın geneli hakkında da bilgi verir. Değerlendirme sürekli, döngüsel bir süreç olarak algılanır (Stabback, 2016). Bu süreçte öğrencilerin ulaşması beklenen hedeflere ulaşmış olup olmadığını, ulaştıysa ne ölçüde ulaştığını, ulaşamadıysa neden ulaşamadığını, ulaşabilmesi için neler yapılabileceğini belirleme gibi çok yönlü sonuçlara ulaşılabilir. Değerlendirme genellikle öğretim sürecinin sonunda yer alan bir etkinlik olarak algılanmasına rağmen, öğretmenler öğretim amaçlarını belirledikleri anda değerlendirme tekniklerini seçmeye başlamalıdır (Stabback, 2016). Değerlendirme süreci, eğitime kendini onarıcı olma imkanını verir (Ertürk, 2013).

Ölçme değerlendirme tüm öğretim sürecinin bir incelemesidir. Bu basamak hem öğrenci hem planlanan öğretme öğrenme süreci hem program ile ilgili fikir verir. Öğrenci açısından programda belirlenen hedeflere ulaşmış olup olmadığını, öğretme öğrenme süreci açısından planlanan sürecin etkili olup olmadığını, program açısından programın hedeflerinin ulaşılabilir olup olmadığını, etkili bir program olup olmadığını dair sonuçları içeren bir süreçtir.

Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim gelişen dünyada sürekli ilerleyen bir süreçtir. Eğitim, kendisini etkileyen kuvvetlere tepki olarak kendini değiştiren bir eğitim programıyla değişime cevap verir (Oliva, 1988). Eğitim programı durağan bir yapı değildir ve çağın gerektirdiği yenilikleri, ihtiyaç ve beklentilere uygun yeni yönelimleri yansıtmalıdır (Çelik, 2006). Bir eğitim programı, bir öğrencinin okulun yönetimi altında yaşadığı tüm deneyimlerden oluşur ve herhangi bir eğitim sisteminin programı toplumun ihtiyaçlarına göre planlanır ve geliştirilir (Festus & Kurumeh, 2015). Toplum dinamik bir yapıdır buna bağlı olarak eğitim ve eğitim programı da dinamik olmak zorundadır. Eğitim evrensel bir kavram olduğu için, eğitim programları da kapsamlı olmak zorundadır. Bu nedenle programın gelişimi, belirli bir ülkenin içinde ve ötesinde iyi araştırmalar ve uygulamalar dikkate alınmalıdır. Bu, şu anki programda dışa bakmayı, başkalarının ne yaptığını (yerel, ulusal ve uluslararası) ve gençleri kendi gelecekleri için hazırlamak için ne yapmamız gerektiğine bakmayı ima eder (Stabback, 2016). Programı dar anlamıyla okullarda öğretilen konular ya da daha geniş anlamıyla bireylerin toplum içinde tam bir katılımını gerektiren tecrübeler olarak düşünüldüğünde, programın eğitimcileri, öğrencileri ve toplumdaki diğer bireyleri etkilediği gerçeği yadsınamaz (Ornstein & Hunkins, 2014). Programlar toplumu etkilediği gibi, yaşanan gelişmelerden etkilenir ve sürekli bir değişim gelişim içinde bulunurlar. Bu dinamik etkileşimli süreçte program geliştirme değiştirilebilecek ortamda şimdiye kadar var olan bazı inanç ve anlayışların dönüşümünü de içerecek olan öğretim ve öğrenme uygulamalarını değiştirmeye yönelik bir girişim olarak tanımlanabilir (Altrichter, 2005).

Erden (1998)'e göre program geliştirme kavramı eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Başka bir deyişle programın öğelerinin daha etkili ve yeterli hale getirilmesi olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 1997). Program geliştirme, eğitimin iyileştirilmesi ve yenilikçiliğine odaklanır (Akker vd., 2009).

Program geliştirme çalışmaları tek yönlü değildir. Yalnızca program geliştiren uzmanların programı öğretmenlere iletmesi şeklinde değildir. Eğitim sisteminin üç temel ögesi öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarının etkileşimi

program geliştirme çalışmalarına yön vermektedir. Duyarlı bir eğitim programı, eğitimin en üst amacının, yani öğrencinin toplam gelişiminin başarılmasında özellikle merkezi bir noktadır (Festus & Kurumeh, 2015). Programın başarısı öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşılabilme derecesine bağlıdır. Hedeflere ulaşılma durumundaki başarısızlık ise program geliştirme çalışmalarını gerektirir (Senemoğlu, 1997).

Eğitim sisteminin etkili bir biçimde işlemesi için eğitimin üç ögesinin nitelikli ve birbiri ile uyumlu olması gerekmektedir. Öğretmen programı uygulayacak, öğrencilerden dönüt alacak ve program dönütlere göre yeniden şekillenecektir. Ertürk (2013)'e göre uzmanlar tarafından geliştirilecek kılavuz-kaynak kitaplarla donatılmış, uzman yardımıyla sürekli bir yetişek geliştirme faaliyetine girişmiş öğretmenlerin başarı şansı artacaktır. Akker (2013)'e göre program geliştirmede karşılaşılan en büyük zorluklardan biri program bileşenleri arasında uyum ve dengenin sağlanmasıdır. Hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme birbirinden etkilenen bileşenlerdir. Hedefler en temel bileşen olarak diğerlerini etkileme gücü yüksektir. Programlar açık bir yapı ve amaç ile yazılır ve öğretim, öğrenme ve değerlendirme ile ilgili tutarlı mesajlar iletir (Stabback, 2016). Bu nedenle bu bileşenler arasında uyum önemlidir. Öğrencilerin ne öğreneceği, hangi hedeflere ulaşacağı, bu hedeflere ulaşmak için hangi eğitim durumlarının uygulanacağı, nasıl öğrenecekleri, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının nasıl ölçüleceği, ne zaman, nerede ve kiminle öğrenecekleri program bileşenlerinin kapsamındadır ve bunlar program geliştirme çalışmalarında temel sorulardır. Bu soruların cevaplanması ve beklenen şekilde program geliştirmede istenen süreçler, pratikte somut sonuçlar elde etmek için birbiri ile etkileşimli gerçekleşen döngüsel bir tasarım, uygulama ve değerlendirme sürecine dahil edilir (Akker vd., 2009). Bu süreçte ihtiyaçlara göre program tasarlanır, uygulanır ve program çıktılarına göre nihai program oluşturulur ya da yeniden tasarlama sürecine dönülür. Bir program tasarlamak, eğitim sisteminin tüm seviyelerini içerir (Beacco vd., 2010). Eğitim programı geliştirme, eğitim hedeflerinin ve amaçlarının belirlenmesini, öğrenme deneyimlerinin seçilmesini, organizasyonunu, uygulamayı ve değerlendirmeyi içermektedir (Festus & Kurumeh, 2015).

Okuryazarlık

Dünyada yaşanan değişim ve gelişimlerle birlikte insan daha bilgili olma gereksinimi duymaktadır. Bilginin aktarılması için eğitimle, toplumun bütününe okuma-yazma becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Okumak; genellikle ilgilendiğimiz şeyler hakkında daha fazla bilgi edinmek için ilk adım (Lee, 2016), yazı sembolleriyle oluşturulan anlamı çözmek, yazmak; yazı sembollerini kullanmaktır (Aşıcı, 2009).

Teknolojinin gelişmesi ile okuma-yazma becerisi yeterli gelmemiş, dünyayı anlamlandırmak için yeni dil becerileri gereksinimi ortaya çıkmıştır. İnsan hayatındaki değişimler ve ihtiyaç duyulan yeni dil becerileri okuma-yazma kavramlarını kapsayan ve daha geniş bir kavram olan "okuryazarlık" kavramını ortaya çıkarmıştır.

Okuryazarlık kavramı sıklıkla okuma-yazma kavramları ile eş tutulmaktadır. Ancak okuryazarlık, okuma-yazma eylemlerini kapsamakla beraber bu eylemlerden farklıdır (Aşıcı, 2009). Birbiri yerine kullanılan okuma-yazma ile okuryazarlık kavramlarının anlam farkı her geçen gün artmaktadır. Okuma ve yazmanın okuryazar olmayı öğrenmek için önemli beceriler olduğu doğru olsa da, bunlar okuryazarlığın ilk adımıdır ve okuryazarlık için yeterli değildir. Okuma ve yazma üzerine odaklanmış olan öğretim, okuryazarlığın toplumsal sonuçlarıyla birlikte ele alınmaz (Lee, 2016).

Okuryazarlığın anlamı, yalnızca dominant dili ve kültürü yansıtan, kağıda dayalı, resmileştirilmiş ve standartlaştırılmış dil biçimleriyle sınırlıdır (Sang, 2017). Kaydedilen tarihin başlangıcından bu yana, "okuryazarlık" kavramı, bir parça kâğıt üzerindeki anlamsız çizgiler bir araya getirildiğinde, anlam taşıyan sözcükleri oluşturan harfler olarak yorumlama becerisine sahip olmak anlamına gelir (Thoman & Jolls, 2003). Okuryazarlık, yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan, daha ayrıntılı anlama ve anladıklarını yorumlama olarak tanımlanabilir (Altun, 2005). Yazı sembollerini anlamlandırmanın ötesinde pek çok zihinsel beceriyi gerektiren okuryazarlık, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini içeren bir terim (Aşıcı, 2009), bir etkileşim yolu, bilgi, beceri, sosyal normları anlama, paylaşma, yorumlama ve sonraki nesillere aktarma aracıdır (Altun, 2005). Okuryazarlık içinde, okuma, yazma, anlama, yorumlama ve

kullanma becerilerini barındırır. OECD (2000) tanımına göre ise okuryazarlık; günlük faaliyetlerde, evde, işyerinde ve toplulukta basılı bilgiyi anlama ve kullanma becerisi, bireyin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelinin geliştirilmesidir.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) okuryazarlığı şöyle bir örnekle açıklamıştır: “Basılı bir metni okuma sürecinde, metnin yazarı iletilisini kullandığı dilin harf sistemine göre oluşturmuştur. Bu noktada okurdan beklenen ilk olarak ilgili harf sistemini bilmesi ve mevcut bilgisini kullanarak harf sistemini çözmesidir. Buraya kadar olan kısım okur-yazarlık davranışıdır. Bu noktadan sonra okurun harflerin simgelediği nesnelere üzerine düşünmesi, önündeki kağıttan soyutlaması gerekmektedir. Bu kısım bir anlamlandırma içerdiği için okuryazarlık becerisi olarak adlandırılır.”

20. yüzyılın sonunda internet ve bilgisayarlar olmak üzere teknolojiye gelişmelerin günlük hayata dahil olmasının etkisiyle, bilginin zamandan ve mekandan bağımsız, ulaşılabilir olması yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkarmıştır (Aşıcı, 2009; Önal,2010). Anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık kavramı, zamanla yeni terimlerle birleşerek anlam kapsamını genişletmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Farklı okuryazarlık türlerine örnek olarak; bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı vb. verilebilir. Okuma-yazma becerisi bu okuryazarlık türlerinin uygulanmasının temelini oluşturmakla beraber (Önal, 2010), okuryazarlık türlerinin uygulanması karmaşık ve çoklu okuma-yazma becerilerini gerektirmektedir (Aşıcı, 2009).

Yeni okuryazarlık türlerinde, okuryazarlık sadece yazılı ve basılı metinler değil, aynı zamanda dijital teknolojilerin tasvir ettiği hedef dilin yeni temsil biçimlerini de dikkate almalıdır (Sang, 2017). Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ve takip edilmesi gereği okuryazarlığa yeni anlamlar kazandırmış, okuryazarlığın yaşamla bütünleşmesine sebep olmuştur. Yeni okuryazarlık anlayışında okuryazarlık kağıt tabanlı olmanın ötesinde çoklu temsil biçimleri içerir.

Teknolojinin gelişmesi, bilginin kolay ulaşılabilir olması farklı kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kavramlarla bağlantılı olarak alanyazında birçok okuryazarlık türü bulunmaktadır. Bu okuryazarlık türlerinin bazılarında kısaca bahsedilerek araştırma kapsamında üzerinde çalışılan program okuryazarlığına daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Medya okuryazarlığı. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgi kolay ulaşılabilir bir hale geldi. Bugün etrafımızdaki dünya hakkında bilgi bize sadece bir kağıda yazılan kelimelerle değil, aynı zamanda çoklu medya kültürümüzün güçlü görüntüleri ve sesleri ile daha da fazla gelir (Thoman & Jolls, 2003). Medya okuryazarlığı medya ürünlerinden gelen mesajları yorumlayabilme, tartışabilme, farklı medya araçlarıyla mesaj iletme ve paylaşma becerisidir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Medya önemli bir kültürel güç haline gelmesi doğruluğundan emin olunmayan bilgilerin doğruyuşçasına paylaşılmasını tetikledi. Bu nedenle medya okuryazarlığı, tüm medya biçimlerinde insanların eleştirel ve okuryazar olmalarına yardımcı olmak, böylece gördükleri veya duydukları şeylerin yorumunu kontrol etmelerini sağlamaktır (Thoman & Jolls, 2003).

Bilgi okuryazarlığı. Sorun çözme ve karar verme aşamasında bilgiye etkili bir biçimde ulaşma, değerlendirme ve kullanma becerisi olarak tanımlanabilir (Gürdal, 2000). Bilgi okuryazarlığı bilginin bir ihtiyaç olduğu farkındalığını, bilgiye nereden nasıl ulaşılacağını bilmeyi, ulaşılan bilginin yorumlanmasını, bilginin değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bilgi okuryazarlığı diğer tüm okuryazarlıkların temelinde bulunur. Okuryazarlık ile çeşitli terimlerin bir araya gelmesiyle oluşan okuryazarlıklar aslında bu terimlere ait bilgilere ulaşma, yorumlama ve kullanma becerilerini içerir.

Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenlerin çeşitli eğitimsel amaçlara ulaşabilmesi için gerekli olan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını yeterli seviyede bilmesi, uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerini seçebilmesi ve sınıfında kullanabilme becerisine sahip olmasıdır (Mertler, 2004'den akt, Karaman & Şahin, 2014). Değerlendirme okuryazarlığı, bir öğretmenin uygun değerlendirme sonuçlarını kullanma, seçme, yorumlama ve tasarlama süreçlerini eğitimsel kararlara yansıtma için sahip olması gereken bir yeterlidir (Gül, 2011).

Eleştirel okuryazarlık. Okuryazarlık eleştirel bir duruş olarak görüldüğünde, kelimelerin önünden gelen bir süreç haline gelir ve dünyayı kodlama ve çözme becerilerini edinmenin önemini vurgular (Mendoza, 2010). Eleştirel okuryazarlık yaşadığımız dünyayı anlamak, anlamlandırmakla ilgilidir.

Geniş bakış açısıyla sosyal, eğitim, politika gibi temel yaşam alanlarındaki gelişmeleri takip ederek, yorumlamak ve harekete geçmeyi içerir (Lewison, Flint & Sluys, 2002). Eleştirel okuryazarlık eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilidir ancak metinleri eleştirel bir şekilde analiz etmenin ve anlamının ötesine geçer (Mendoza, 2010). Basılı metinlerin yanı sıra basılı olmayan metinlerle de eleştirel okuryazarlığın aktif bir ilişkisi vardır (Lee, 2016).

Bilimsel okuryazarlık. Bilimsel okuryazarlık, 1950'lerin sonlarından beri, halkın bilime olan yakınlığını tanımlamak için kullanılan bir terimdir (DeBoer, 2000). Bilim, yalnızca uzmanların ilgilendiği ve halkın çok farkındalığı olmayan karmaşık bir süreçtir. Oysaki Bilim okuryazarlığı, bir şekilde veya başka bir şekilde, herkesin bilmesi gereken içerik temel bilgiyi ifade ettiği için, tüm gruplar için eşit derecede önemli olabilir (Klucevsek, 2017). Herkesin bilim açısından eşit derecede bilgi sahibi olması beklenmese de temel olarak fikir sahibi olunması beklenen bir şeydir. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı bilimsel okuryazarlığın temelidir. Öncelikle bilgi okuryazarı olmak, bilimsel bilgiyi ayırt etmek gereklidir.

Bilimsel sürecin en temel ve sürekli kısımlarından biri bilgi okuryazarlığıdır ve bilimsel bilgi okuryazarlığı, bilim okuryazarlığını anlamak için önemli bir parçasıdır (Klucevsek, 2017). Bilimsel okuryazarlık, halkın bilimle ilgili bilmesi gerekenleri, doğal dünyaya daha etkin bir şekilde yaşamak için tanımlar (DeBoer, 2000).

Günümüzde gelişen teknoloji ve büyüyen bilgi ağında birçok okuryazarlık türü sayılabilir. Okuryazarlık kavramı ile farklı terimlerin birleşmesi ile oluşan okuryazarlık türlerinin tanımlarında bulunan özelliklere bakıldığında, okuryazarlık çeşidine göre uyarlanmış tanımlar olduğu görülmektedir. Buna göre her okuryazarlık tanımında okuma-yazma, bilgi edinme, bilgiyi yorumlama, anlamlandırma, kullanma, analiz etme ve iletme basamakları bulunmaktadır.

Dünyada yaşanan gelişimlerle birlikte okullar da giderek daha karmaşık hale gelmekte, buna bağlı olarak öğretmenlerin sorumlulukları da artmaktadır. Öğretmenler ulusal taleplerin yanı sıra bölgesel talepleri dikkate alma, yazılı eğitim programlarını uygulama ve öğrencileri değerlendirme için hazırlama baskısıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Hill, Friedland & McMillen, 2016). Bu sorumlulukların birçok getirisi var ve programı uygulama bunların başında gelmektedir. Çünkü

program talepler ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencileri yetiştirmek için hazırlanmış bir düzenektir. O halde öğretmenlerin programı okuma-anlama-uygulama konusunda uzman olması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin program okuryazarı olması konusunda bir ihtiyaç oluşturmaktadır.

Program Okuryazarlığı

Gelişmiş ülkelerin sahip olduğu eğitilmiş, nitelikli insan gücünün, bu ülkelerin en önemli avantajları olduğu görülmektedir. Halkın iyi eğitim alması ülkenin var olan kaynaklarının kullanılmasını, doğru değerlendirilmesini sağlamakta, bunun sonucunda ülkenin gelişmiş, zengin ülkeler arasına girmesi sağlanmaktadır. Halkı eğitilmemiş, nitelikli insan gücüne sahip olmayan ülkeler ise var olan kaynaklar ne kadar zengin olursa olsun nitelikli insan gücü olmadığından kaynakları doğru değerlendirememekte, yoksul kalmakta hatta diğer ülkelere bağlı olarak varlıklarını sürdürmek zorunda kalmaktadırlar. Bu noktada eğitimin gerekliliği, ekonomik açıdan da vazgeçilmez olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak da öğretmenlik mesleğinin önemi, eğitilmiş, nitelikli insan gücünün eğitim ve öğretmenle yakından ilişkili olmasından dolayı ortaya çıkmaktadır (zer & Gelen, 2008).

Eğitim ve ğretmen birbirini etkileyen iki kavramdır ve eğitimin gelişiminde öğretmenin önemi bilinen bir gerçektir. Bir toplumun gelişmesi nitelikli insan gücüyle sağlanırken, nitelikli insan gücü ise okullar aracılığıyla yetiştirilir. Öğretmenin mesleki gelişimi, verdiği eğitimin kalitesini belirleyen (Seferoğlu, 2004), eğitime yön veren ve yenilik aracı olan bir süreçtir. Eğitim sisteminin nitelikli olmasının büyük lde, eğitimin insan gücünü oluşturan, eğitimi işlevsel hale getirerek uygulayacak öğretmenlere bağlı olmasının sebebi, öğretmenin, eğitim programlarının uygulanmasından sorumlu, öğretme-öğrenme süreçlerinde en etkin olan, ğretimi düzenleyen, değerlendirme süreçlerini yöneten kişi olmasıdır. Bu nedenle, eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi ğretmen niteliklerine göre değişmektedir (zer & Acar, 2011).

Öğretmenlerin ğretim sürecinde çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Dünyada yaşanan gelişmeler, yalnız eğitimde değil ğretmen ve öğretmenin görev ve sorumlulukları üzerinde de etkili olmaktadır. Modern toplumlardaki değişim ve gelişmeler, eğitim sistemi, sistemin en temel elemanı program ve bu programların

yöneticisi olan öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde önemli etkiler göstermektedir (Özkan, 2016). Çağa uyum sağlamak ancak eğitim yoluyla sağlanabileceğinden, eğitim sisteminin en temel öğeleri eğitim programları ve öğretmenlerin de kendilerini sürekli yenilemeleri, geliştirmeleri gerekmektedir. Bu durum beraberinde öğretmene farklı sorumluluklar getirmektedir. Ornstein ve Hunkins(2014) eğitim programının devamlılığını, bütünlüğünü ve konu ve seviyeleri arasındaki birliği garanti altına almak için öğretmenlerin eğitim programında etkin rol almalarının bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin aldığı bu etkin rol, eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmakla başlar ve programı anlama, planlama ve uygulama basamaklarıyla devam eder. Bu nedenle programın çok iyi hazırlanmış olması, öğretmenin isteksiz olmasıyla önemsiz hale gelebilir. Öğretmenlerin eğitim programındaki rolleri, eğitimin etkililiğini, programların hedeflerine ulaşılmasını olumlu ya da olumsuz etkileme gücüne sahiptir. Programların etkili olabilmesi uygulama alanlarında hayat bulmasına bağlıdır (Fer, 2015). Bu nedenle bir programın hedefleri ne kadar özenli hazırlanırsa hazırlansın programın etkililiği onu uygulayacak öğretmenlerin niteliği ile yakından ilişkilidir. Öğretmenler uygulama sürecine konulan programın ilkeleri, uygulama anlayışı, hedefleri, değerlendirme anlayışı boyutlarında yetiştirilmiş olmalıdırlar (Taşdemir, 2006).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi tüm dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen ve reformların aracı olarak görülen bir süreçtir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerden sahip olmaları beklenen, öğrenci ihtiyaçlarını belirleyen ve karşılayan, ulusal ve evrensel değerleri benimseyerek öğrencilerini bu değerler doğrultusunda yetiştiren, sorun çözümüne odaklı eğitim verebilen, programların amaçlarını öğrenci davranışına dönüştüren ve öğrenmeyi öğreten öğretmen olmalarıdır. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmenin kalıcılığı (Karacaoğlu, 2008) dolayısıyla programların başarıya ulaşma oranı o kadar artacaktır. Eğitim sistemleri, okullar ve öğretmenler, program belgelerinin gereksinimlerini ve önerilerini sınıfta anlamlı ve etkili öğrenme etkinliklerine dönüştürürler (Staback, 2016).

Günümüzde, eğitim programları belirli amaçlara, edinilecek yeterliliklere referansla planlanmaktadır (Beacco vd., 2010). Program içeriğinde verilecek eğitimin genel amaçları, derslere ait özel amaçlar, program doğrultusunda

uygulanan eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler yer almaktadır. Program içeriği, öğrencilerin ezber listesi veya sınavlarda ezberlemek ve tekrarlamak için ihtiyaç duydukları bilgiler olarak algılanmaktadır (Stabback, 2016). Öğretmenlerin çoğu da öğretilcek içeriği düşünerek derse başlar ve sonra problemler, alıştırmalar vb. gibi etkinlikleri seçerler (Sánchez & Valcárcel, 1999). Ancak program bu algılandan çok daha fazlasıdır. Eğitimin genel amaçları, eğitim sisteminden çıkan öğrencilerde görülmesi beklenen özellikleri yansıtır. Ders bazında ulaşılması beklenen hedefler, genel amaçlara ulaşılması için birer basamak görevindedir.

Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi temelde eğitim programlarının geliştirilmesiyle ilişkilidir (Alak & Nalçacı, 2012). Bir programın, program geliştirme ilkelerine göre hazırlanmış olması zorunludur ancak bu nitelik programın etkililiği için tek başına yeterli olmamaktadır (Aykaç, 2007). Program geliştirme ilkelerine uygun hazırlanmış programın sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Kaliteli program içeriği, öğrenciler için iyi öğrenme çıktıları açısından önemlidir, ancak bu içeriğin etkili bir uygulama ile desteklenmesi gerekmektedir (Stabback, 2016). Bu durumda en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır (Ekinci, Yıldırım, Bindak, Öter, Özdaş & Akın, 2014). Öğretmenin sorumluluklarından en önemlisi öğretimi sağlamaktır (Sünbül, 1996). Bunu sağlamak için öğretmenin en temelde program bilgisi yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi, program öğrencilere kazandırılacak hedef/davranışları, içeriği, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme süreçlerini içeren bir düzendir. Öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde programı kullanabilmeleri, bir eğitim ortamı yaratmaları, eğitim-öğretim çalışmalarında başarılı olmaları için program ve program terimlerinin bilgi ve farkındalığının önemli düzeyde olması gerekmektedir (Özkan, 2016). Dolayısıyla öğretmenin öğretimi sağlamak için program hakkında bilgi sahibi olması ve programda yer alan bilgiler ışığında dersini planlaması gerekmektedir. Programın dengeyi sağlayacak şekilde yorumlanması ve uygulanması öğretmene bağlıdır (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2014). Program farkındalığına sahip olması, programı anlaması, programın ilkelerine uygun şekilde programı işe koşması program okuyazarı olan bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerdir. Program okuyazarlığı, geliştirilen programın amacına

ulaşmasında önemli bir etkidir. Çünkü program uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin, programı beklenen şekilde işe koşması ancak program okuyazarı olmalarıyla mümkündür. Program okuyazarlığı programı bilme, planlama ve uygulama olarak ifade edilebilir. Okuyazarlık tanımı okuma yazmanın ötesinde anlama, yorumlama ve uygulama becerilerini de içeren bir kavramdır. O halde program okuyazarı bir öğretmenin programı okuyup anlaması, yorumlayıp plan hazırlaması ve sınıf ortamında uygulaması gerekmektedir. Program bilgisi okuma anlama becerisi, planlama ve uygulama ise yorumlama ve yazma becerilerini ifade etmektedir. Bu nedenle bir programın başarısı uygulayıcısı olan öğretmenin programı uygulayabilme yeterliğine bağlıdır (Arı, 2010).

Kaliteli bir program öğretmen için yeni rolleri tanımlar ve teşvik eder (Stabback, 2016). Öğretmenler programın kendisine yüklediği rolleri yerine getirirse programın başarısından söz edilebilir. Eğitim için planlanan program iyi uygulanmadığı takdirde, herhangi bir eğitim seviyesinin hedeflerine ulaşamaz (Opoh & Awhen, 2015). Böyle bir durumda geliştirilen programın niteliği önemini kaybeder. Çünkü uygulama kısmındaki eksiklikler programın tam anlamıyla başarıya ulaşmasını engelleyecektir. Bu nedendir ki uygulayıcı olarak öğretmenler bir ülkenin eğitim sisteminin niteliğinin temel belirleyicisidir (Baskan, Aydın & Madden, 2006).

Öğretmenlere ne öğreteceğini öğretmenin ötesinde program, öğretmenlere "öğretim hakkında düşünmek" konusunda yardım eder (Kauffman vd., 2002). Öğretimin ilk aşaması planlamadır. Planlama, öğretmenin öğretimin çeşitli yönleri hakkında kararlar verdiği ve böylece öğrencilerin öğrenme fırsatlarını şekillendiren, öğretim görevlerinin oluşturulduğu önemli bir öğretim aşamasıdır (Superfine, 2008; Shavelson & Stern, 1981). Planlama sürecinde, derste ulaşılması beklenen, programda yer alan hedefler belirlenir ve bunu hedeflere yönelik içerik hazırlanması, öğretme-öğrenme durumlarının hazırlanması ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi takip eder. Ayrıntılı olarak hazırlanmış ve gerekli niteliklere sahip bir günün (derslerin) planlaması öğretmeni gelişigüzel hareket etmekten kurtaracak ve gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin başarısını şansa bırakmayacaktır (Taşdemir, 2006). Programın uygulanması için planlama aşaması ilk ve en önemli adımlardan birisidir. Planlama, öğretmen pratiğinin gelişiminin bir bileşeni, temel eğitim birimidir (Ball, Knobloch & Hoop, 2007;

Shavelson & Stern, 1981). Öğretmen bu aşamada programı nasıl işe koşacağına karar verir. Öğretmenler genellikle karar vericiler olarak karakterize edilir; örneğin, hangi konuların öğretileceğine, konuların nasıl sıralanacağına ve hangi örneklerin kullanılacağına karar verirler (Klimczak vd., 1995).

Öğretmenler eğitim sisteminin en temel ögesi ve eğitim işinin profesyonelleridir (Bektaş, Aydın & Ayvaz, 2015; Yeşil, 2008). Programı uygulama konusunda aldıkları kararlar öğrenme çıktılarına etkileyecek önemli kararlardır. Alınan kararlara göre planlanan dersin uygulama aşaması başlar. “Uygulama”, yazılı programın öğrencilere nasıl sunulduğunu ve öğretim, öğrenim ve değerlendirmenin gerçekte nasıl gerçekleştiğini ifade eder (Stabback, 2016). Programların uygulamadaki etkililiğinin sağlanabilmesi için ilk önce öğretmenlerin yeni programları tanıyıp benimsemelerinin yanında yüklendikleri rollere uygun hareket etmeleri sağlanmalıdır (Arslan & Özpınar, 2008). Öğretmenlerin yüklendikleri rollerden birisi eğitim-öğretime rehberlik etmektir. Program bileşenleri doğrultusunda planlanan derse rehberlik ederler. Bu bileşenler hakkında nasıl düşündükleri, uygulamada nasıl inşa ettikleri konusu bu nedenle önemlidir. Öğretmen eylemleri programdan etkilenir, program öğretmen eylemlerine bir sınır çizer (Clark & Peterson, 1984).

Program geliştirme çalışmaları sonucu oluşturulan programlar öğretmenler tarafından okullarda uygulanır. Programların hedeflerine ulaşılması için ders planlanır ve öğretme-öğrenme süreci sonunda öğrencilerin hedeflere ulaşması beklenir. Ancak her zaman kağıt üzerindeki yazılı programın hedefleri ile uygulanabilen ve öğrencileri tarafından anlaşılan hedefler aynı olmayabilir. Posner (1995) programı “resmi”, “işevuruk”, “ihmal edilen”, “destekleyici”, “örtük” olmak üzere beş farklı boyutta incelemiştir.

Resmi program. Kılavuz olarak programı, hedefleri, ders planlarını, araç gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı programdır.

İşevuruk program. Öğretmenin sınıftaki uygulamaları, öğrencilerin öğrenme ürünlerini içeren pratikteki programdır.

İhmal edilen program. Öğretmen, öğrenci, okul kaynaklı olabilecek öğretilmeyen konuları içeren programdır.

Destekleyici program. Resmi program dışında öğrencilerin ilgileri ve gönüllülük esasına dayalı planlanmış öğrenme yaşantılarını içeren programdır.

Örtük program. Resmi programda belirtilmediği halde öğrencileri etkileyen, sosyal etkileşimle ortaya çıkan programdır.

Eğitim programları belli bir standartta oluşturulmakla beraber uygulama sürecinde farklılıklar ortaya çıkabilir. Uygulanması beklenen program öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı gibi değişkenlerden etkilenebilir. Programların başarıya ulaşması için resmi program ile işevuruk program arası farkın en aza indirgenmesi istenen bir durumdur. Posner'in sınıflamasına benzer olarak Akker(2013) programın "hedeflenen", "uygulanan" ve "elde edilen" olarak üç seviyesinden bahsetmiştir.

Planlanan/tasarlanan program. Program geliştirme uzmanları tarafından geliştirilen resmi programlardır.

Algılanan/uygulanan program. Uygulayıcıları tarafından yorumlanan, uygulanan programdır.

Deneyimlenen/uygulanan program. Öğrenciler tarafından algılanan, öğrencilerin öğrenme çıktılarının sonucu olan programdır.

Posner'in ve Akker'in oluşturduğu program seviyeleri aslında tek bir program olmakla birlikte yorum ve uygulama durumlarına göre farklı sonuçlar doğurabilir. Bir programın uygulanmasında beklenen planlanan, uygulanan ve deneyimlenen programların birbirine çok yakın hatta birebir sonuç vermeleridir. Benzer olarak Remillard (2005) ve Gehrke, Knapp ve Sirotnik (1992) planlanan ve sınıfta uygulanan program şeklinde bir ayırmadan bahsetmiştir. Planlanan program hedeflenen program iken, uygulanan program sınıfta fiilen gerçekleşen programdır (Gehrke, Knapp & Sirotnik, 1992). Çoğu kişi (eğitimciler de dahil) uygulanan program ile planlanan programın özdeş olduğuna inanır (Marsh & Willis, 2007). Ancak bu pek mümkün değildir. Planlanan program ile uygulanan program arasında çevre, öğrenci ve öğretmen değişkenlerinin etkisiyle bazı farklılıklar doğabilir. Aralarındaki farkın en aza indirgenmesi sağlanmalıdır. Programın iyi geliştirilmiş olması bu seviyeler arası farklılığın azalmasını garantilemez. Bu farklılığın en aza indirgenmesinde öğretmenlerin oldukça önemi vardır. Amacına uygun uygulanan programların çıktılarının tüm seviyelerde de aynı olması

beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin programı doğru anlayıp, amacına uygun şekilde işe koşmaları, program okuryazarı olmaları, bu seviyelerin çıktıları arasındaki farkı en aza indirmede yardımcı olacaktır. Program okuryazarı öğretmenler resmi/planlanan programı okuyup anlayıp doğru şekilde planlar ve uygularsa uygulamadaki/işevuruk program ile arasındaki farkı azaltabilir. Böylece eğitimle hedeflenen sonuca ulaşılması sağlanabilir. Program okuryazarlığı seviyesinin yüksek olması, en azından program geliştirme yaklaşımları ve bu süreçte göz önüne alınması gereken değişkenlere aşina olmayı, programı doğru uygulamayı gerektirir (Ariav, 1991). Ancak programın başarısını sadece öğretmene ya da programa bağlamak çok doğru değildir. Çünkü program ne kadar iyi geliştirilmiş olursa olsun programın uygulanması için uygun koşullar sağlanmadığı sürece programın başarı şansı da pek yüksek olmayacaktır (Aykaç, 2007).

Sosyal yaşamın en önemli paçalarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksikliklerin bulunduğu herkes tarafından bilinmektedir (Işık, Çıltaş & Baş, 2010). Bazı araştırma sonuçları özellikle programların takip edilmesi, uygulanması sürecinde öğretmenlerin zorlandığını gösteriyor. Öğretim programının uygulanma sürecindeki en uç ve önemli konumda bulunması bakımından öğretmenlerin, geliştirilmiş olan programı, ilkelerine uygun olarak işe koşma sorumlulukları bulunmaktadır (Taşdemir, 2006). Bu sorumluluğu yerine getirmek, programı uygulayabilmek için öğretmenlerin program okuryazarı olması gerekmektedir. Arı(2010)'a göre öğretmen adayları programı uygulayabilir yeterlikte yetiştirilmelidir. Bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir (Arslan & Özpınar, 2008). Bu nedenle öğretmen eğitiminin de, öğretmenlerin değişen sorumlulukları ve rolleri ile uyumlu bir biçimde tasarlanması gerekmektedir (Ünver & Demirel, 2004).

Program okuryazarlığı öğretmen ya da öğretmen adaylarının temel becerileri arasında yer almaktadır (Bolat, 2017). Program okuryazarlığı program bilgisi, planlama ve uygulama olmak üzere üç alt boyutta incelenebilir. Program bilgisi alt boyutunda program hakkında bilgi sahibi olma, amaçları hakkında bilgi sahibi olma, içeriğini anlama, programı takip etme, planlama alt boyutunda ders

planı hazırlama, içerik hazırlama, uygulama alt boyutunda sınıf içi uygulamalar, materyal tasarlama, etkinlik hazırlama, uygun yöntem teknik kullanma gibi beceriler yer almaktadır. Öğretmenler öğretme-öğrenme sürecinde sorumlu oldukları derse ait programın amaçlarına ulaşmasını sağlamakla yükümlü olmalarından dolayı program okuryazarlığı sahip olmaları gereken temel bir beceridir.

Program okuryazarlığı, eğitimde beklenen hedeflere ulaşılmasına katkıda bulunacak bir kavramdır. Eğitim sistemi öğretmen, öğrenen ve eğitim programı unsurlarından oluşmaktadır. Bu üç unsurun etkileşiminin etkililiği ise eğitimin kalitesini ve başarısını göstermektedir. Öğretmen programı sınıf ortamında ne kadar etkili uygulayabilirse öğrenen o kadar etkili öğrenmelere sahip olacaktır. Programın etkili uygulanması içinse programın doğru şekilde anlaşılması önkoşuldur. Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarı olması eğitim kalitesinin artırılmasında büyük etkindir. Program okuryazarı öğretmenler programların hedeflerine ulaşmasında büyük ölçüde etkili olacaktır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın konusu ile ilgili araştırma olmamakla beraber Türkiye’de yalnızca bir adet ölçek geliştirme çalışması olduğundan program okuryazarlığının alt boyutları olan program bilgisi, planlama ve uygulama ile ilgili olabilecek araştırmalardan bahsedilmiştir.

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Eskiocak’ın 2005 yılında sınıf öğretmenlerinin ders planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenleri belirlemeye yönelik hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında 2004-2005 eğitim öğretim yılında Adana ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine anket ve görüşme teknikleri uygulanmıştır. Bulgular ders planlamada en çok etkisi olan etmenlerin öğretim programı, ders kitapları, işlenecek konu, amaç ve davranışlar, işlenecek dersin özellikleri, öğrencilerin seviyesi, amaca uygunluğu iken daha az etkisi olan etmenlerin ise ünite dergilerindeki planlar, internette hazırlanmış planlar, liselere giriş sınavında çıkmış sorular, piyasadaki hazır planlar, öğretmenin hazırladığı eski

planlar, ünite değerlendirme testleri olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı arttıkça planlamada daha titiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretimi planlamada konunun belirlenmesi, hedef davranışların belirlenmesinde en çok öğretim programını göz önünde bulundurdukları, yöntem ve etkinliklerin belirlenmesinde en çok amaç ve davranışları göz önünde bulundurdukları, değerlendirme aşamasında en çok öğrenci seviyesine göz önünde bulundurdukları araştırmanın bulguları arasındadır. Yapılan görüşmelerde de anket sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar alınmıştır. Programı göz önünde bulundururum maddesinde alınan sonuçlar meslekteki hizmet yılına göre incelendiğinde 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin lehine sonuçlar çıktığı gözlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin planlama aşamasında göz önünde bulundurmaları gereken bazı etmenleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha az önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunu nedeni eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitime çok güvendiklerinden kendilerini yeterli görüyor olmaları olabilir.

Taşdemir (2006) sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeylerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okullarındaki eğitim öğretim politikalarının belirlenmesinde en çok etkili faktörün program olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendi öğretim hedeflerini belirlemede en belirleyici faktör yine program olarak ifade edilmiştir.

Özer ve Gelen (2008) öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen meslek bilgisi yeterliklerine sahip olma düzeylerini kendi görüşleri aracılığıyla belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında geliştirdikleri iki farklı anketi Hatay ilinde görev yapan 242 öğretmen ve Mustafa Kemal Üniversitesi öğrencisi 159 öğretmen adayına uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları kendilerini hem genel anlamda hem de bütün alt boyutlarda öğretmenlik mesleği genel yeterliği bakımından öğretmenlerden daha yeterli görmektedir. Kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile, toplum ilişkileri, program içerik bilgisi konularında öğretmen adayları kendilerini daha yeterli görürken öğretmenler kararsız kalmışlardır. Öğretmen adayları ankete tamamen katılıyorum şeklinde cevap verirken, öğretmenler katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının daha idealist olmalarından ve kendilerini mesleki

yeterliklerini yerine getirebilecek nitelikte görüyor olmalarından olabileceği belirtilmiştir. Öğretmenler ise mesleğin zorluklarını görmüş olduklarından daha gerçekçi değerlendirme yaparak, kendilerini meslek bilgisi yeterliği konusunda daha az yeterli görmüş olabilecekleri belirtilmiştir.

Karacaoğlu'nun 2008 yılında yaptığı çalışmaya göre öğretmenler kendilerini öğretmende olması gereken yeterliklerin tümünde yeterli görmektedirler. Program bilgisi ve içeriğe ilişkin yeterliklerde kendilerini en yeterli gördükleri mesleki yeterlik "Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkeleri bilgisi", kendilerini en yetersiz gördükleri ise "Özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme yeterliğidir.

Kırmızı ve Akkaya (2009) "Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmalarını 50 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'i kendini programı uygulayacak kadar yeterli görmediklerini, 9'u kendini programı uygulayacak kadar yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler program ile ilgili yapılan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulguları öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Numanoğlu ve Bayır'ın 2009 yılında birlikte yürüttüğü çalışmanın amacı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) dördüncü sınıfta okuyan bilgisayar öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin görüşlerini almaktır. Katılımcıların "Program ve İçerik Bilgisi"ne ilişkin ana yeterliğin alt yeterlik performans göstergelerini kazanma durumlarına ilişkin görüşlerinin genel ortalamaları incelendiğinde en yüksek "Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri"en düşük "Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi"dir.

Türk Eğitim Derneği (2009) uluslararası öğretmenlik standartlarının incelenmesi ve Türkiye'de öğretmenlerin yeterlikleri değerlendirilerek öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için öneri üretmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler görev alanlarıyla ilgili mevzuat değişikliklerini ve öğretim programındaki değişiklikleri takip etmede yetersiz kalmaktadır. Yenilenen programları basılı edinen öğretmenlerin oranı %1 iken, öğretmenlerin %70'i program değişikliklerini ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından takip ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum program

değişikliklerinin izlenmediği anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin %32'si derslerini bir alt ve bir üst sınıfın hedeflerini göz önüne alarak düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Arı (2010) eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin programı tanıma ve anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada alınan görüşlere göre öğretmen adayları programı uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve donanımı yeterince kazanmadan mezun olmaktadır. Öğrencilerin %25.2'si fakültede derslerine giren hocaların programa hakim olduklarını düşünmektedir. Öğrencilerin %25.8'i fakültelerin programı uygulayabilmek için gerekli bilgi ve beceriyi kazandığını düşünmektedir. Programa uygun öğretme öğrenme ortamı düzenleyebilmede kendini yeterli gören öğrenciler araştırmaya katılan öğrencilerin %25.7'sini oluşturmaktadır. Öğretimi planlamada kendilerine yeterli düzeyde eğitim verildiğini düşünen öğrenciler ise araştırmaya katılan öğrencilerin %20.3'üdür. Araştırma katılan öğrencilerin %32.5'i öğrenimi süresince programın öğretmene yüklediği görev ve roller hakkında yeterli bilgi ve becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Programın öğrenciye yüklediği görev ve roller hakkında öğrenimi süresince yeterli bilgi sahibi olduğunu araştırmaya katılan öğrencilerin %34.3'ü belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %33.9'u programın öğretim sürecine getirdiği değişikliklerden yeteri düzeyde haberdar olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %33.5'i programların başarılı olacağına inanmaktadır. Programın başarısı uygulamaya dolayısıyla öğretmene bağlıdır. Bu araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının programı tanıma, uygulama, programın kendilerine ve öğrencilere yüklediği rollerin farkında olma, öğretimi planlama, programın başarılı olacağına inanma konularında oldukça zayıf kaldıklarını göstermektedir.

Baştürk ve Dönmez (2011) matematik öğretmen adaylarının öğretim programı hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını tespit etmeyi amaçladıkları araştırmalarında, limit ve süreklilik konusunu dikkate almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öncelikle alan bilgileri belirlenmiş, farklı düzeyde alan bilgisine sahip 4 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Belirlenen öğretmen adayları ile yüz yüze görüşme yapılmış, limit ve süreklilik konusunda hazırladıkları ders planı incelenmiş ve ders anlatımları izlenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının öğretim programı bilgisinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarından birinin, hazırladığı ders planına uygun ders işlemiş olsa da

programda yer alan hedefleri ve bu hedeflerin verilif sırasını dikkate almaması, programda yer almayan kavramlara yer vermesi gibi davranışlarından dolayı program bilgisinin zayıf olduğu söylenebilir. Bir başka öğretmen adayının sonuçları ders planı hazırlarken öğretim programını dikkate almadığını, konuyla ilgili hedefleri incelemediğini dolayısıyla program bilgisinin zayıf olduğunu ortaya çıkarmıştır. Programda yapılan değişiklikleri takip ettiğini söyleyen bir öğretmen adayı ders planını programda verilen hedeflere ve hedeflerin verilif sırasına uygun hazırlamıştır. Ayrıca programda yer alan etkinlik örnekleri kullanmıştır. Öğretmen adayının programa karşı tutumunun olumlu olması ve alan bilgisinin yüksek olması da program bilgisinin yüksek olmasını olumlu etkilemiştir. Alan Bilgisi Anketi sonuçlarına göre öğretim program bilgisine bakıldığında, ders planı hazırlarken programı dikkate alma, hedeflerin programda verilen sırasına göre ders işleme, programdan çıkarılan bilgilere yer vermeme gibi program bilgisi bakımından olumlu sayılabilecek davranışların alan bilgisi yüksek öğretmen adayları tarafından sergilendiği görülmüştür. Bazı öğretmen adaylarının ısrarla kaldırılmış kavramlara derslerinde yer vermesi öğretim programı olgusunun oluşmadığını göstermektedir. Programa karşı olumsuz tutuma sahip olan öğretmen adaylarının programı dikkate almadığı, programın uygulanabilirliğinden şüphe duyan öğretmen adaylarının programda yer almayan kavramlara yer verdiği dolayısıyla programa karşı tutum ve uygulanabilirliğine olan inancın da program bilgisine etki ettiği söylenebilir.

Özdemir (2012) öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Katılımcılar 8 farklı kategoride 148 geçerli metafor geliştirmiştir. Kategoriler, “Düzenli ve hiyerarşik olarak oluşturulan/işleyen bir organizasyon/mekanizma olarak eğitim programı”, “yol gösterici olarak eğitim programı”, bir süreç olarak eğitim programı”, “belli bir sonuca ulaşmaya yönelik bir araç olarak eğitim programı”, “bir kural, ilke ya da amaç doğrultusunda hazırlanan tasarı olarak eğitim programı”, “vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı”, “bireyleri şekillendiren bir kalıp olarak eğitim programı”, “sürekli değiştirilen bir kavram olarak eğitim programı” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları en fazla “düzenli ve hiyerarşik olarak oluşturulan/işleyen bir organizasyon/mekanizma” kategorisinde metafor geliştirmişlerdir. En fazla metafor geliştirilen ikinci kategori yol gösterici olarak

eğitim programıdır. Bu kategoriden en çok kılavuz/rehber metafor imgesi geliştirilmiştir.

Güven (2013)'ün yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü çalışmasının amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı durumlarını incelemek ve bu yeterliğe sahip olup olmadıklarını belirlemektir. Katılımcılar çeşitli okullarda görev yapan beş matematik öğretmeninden oluşmakta ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemlerden elde edilmiştir. Araştırmada Matematik Dersi Öğretim Programının 6.sınıf Cebir ve Sayılar öğrenme alanlarından seçilmiş 10 kazanım temel alınmış, her kazanım için ayrı ayrı görüşme formları hazırlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda katılımcıların belirlenen 10 kazanım için kazanım okuryazarlıklarının zayıf olduğu belirlenmiştir. Kazanımı anlamının onu öğrenciye edindirmek için yeterli olmadığı sonucu da çalışmanın sonuçlarından biridir.

Gültekin (2013)'in çalışmasının amacı öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin kullandıkları metaforları belirlemektir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının 84 metafor ürettikleri belirlenmiş, genel olarak program algılarının olumlu yönde ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ürettikleri metaforlardan yola çıkarak oluşturulan temalar “kilometre taşı”, “sistemli bir bütün”, “geniş bir yelpaze”, “gelişmeye açık bir olgu”, “rehber”, “şekillendirici” ve “sorun yaratan karmaşık biryapı” kategorileri altında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının belirlediği metaforlara göre, öğretmen adaylarının eğitim programının eğitim öğretim sürecindeki öneminin, programın ögelerinin birbiriyle ilişkili olduğunun ve programın eğitime yön verdiğinin, yenilenebilir ve esnek bir yapı olduğunun farkında oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bazı öğretmen adayları programı karmaşık bir yapı ve bir baskı unsuru olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Taneri ve Ok (2014) alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunlarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmalarında Ordu, Samsun ve Sinop illerinden 275 sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırmada sorulan yeni başlayan sınıf öğretmenleri meslekteki ilk üç yıllarında en sık hangi sorunlarla karşılaşıyor sorusuna, en çok birleştirilmiş sınıfta öğretim (%97), ilköğretim birinci kademeyle ilgili yasa, tüzük, yönetmelikleri anlama ve uygulama (%90), program hakkında yeterli bilgiye sahip olmama (%66), öğretim etkinliklerini destekleyen materyal hazırlama (%66), sınıf

öğretmenliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmama (%65) konularında sorun yaşadıkları cevabı alınmıştır. Yaşanan sorunların alandan ve alan dışından atanan öğretmenler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Alandan atanan öğretmenler alan dışından atanan öğretmenlere göre daha az sorun yaşamaktadırlar. Alan dışından atanan öğretmenler öğretim programı ve sınıf öğretmenliği konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Her iki grup da birleştirilmiş sınıfta öğretim konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kadınlar ve erkekler benzer sorunlar yaşarken 24 yaş altı öğretmenler daha az sorun yaşamaktadır. Yeni başlayan öğretmenlere etkili bir destek verilmesi yaşanan sorunların azaltılması açısından önemlidir.

Bektaş, Aydın ve Ayvaz (2015)'in sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerini incelediği çalışmalarına katılan öğretmen adaylarının yarıya yakını öğretim programı ve içerik bilgisi ile ilgili olarak öğretim programlarını rahatlıkla uygulayabileceklerini belirtirken aynı sayıdaki öğretmen adayı ise öğretim programlarını uygulamada eksiklikler yaşayacaklarını belirtmiştir.

Bolat (2017)'in eğitim programı okuryazarlığı kavramını tanımladığı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği geliştirdiği çalışması bu tezin konusu ile ilgili Türkiye'de bulunan tek çalışma özelliğini taşımaktadır. Program boyutlarıyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve 32 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler için uzman görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışma için hazırlanan ilk ölçek formu 2016-2017 eğitim öğretim yılında farklı branşlarda eğitim gören 313 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulamanın bulguları ölçek geliştirme çalışması için kullanılmıştır. Veriler analiz sonuçlarına göre geliştirilen ölçek okuma ve yazma olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Okuma alt boyutunun güvenilirliği .888 yazma alt boyutunun güvenilirliği .907 olarak hesaplanmıştır. 32 maddeden iki tanesi bulgular sonucunda çıkarılmış ve ölçeğe nihai hali verilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Munby (1987) öğretmenlerin pratik program bilgisiyle ilgili metafor çalışması yapmışlardır. Çalışmanın amacı program teorisi ile ilgili farklı bir düşünce oluşturmaktır. Ayrıca çalışma “teorik program” ve “kullanımda olan program” arasındaki farka da dikkat çekmiştir.

Ariav (1991), çalışmasında öğretmenlere program materyallerini kullanma konusunda bir araç olacağına inandığı SALTAL isimli yeni bir tasarımı geliştirmeyi amaçlamıştır. Veriler çalışma süresinde öğretmenlerin program bilgilerinin değişimini ortaya çıkarmıştır. Bu değişiklikler öğretmenlerin analiz sürecinin ne olduğunu, iyi bir yönlendirmenin önemini, program çalışmalarında kendi görevlerini anlamalarından anlaşılmaktadır. Başlangıçta program materyallerini zaten fonksiyonel olarak kullandıklarını düşünen öğretmenlerin çoğunun aslında o seviyede olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma öğretmenlerin program bilgilerinin artmasını sağlamıştır.

Klimczak ve diğerleri (1995) deneyimli ve acemi öğretmenlerin içerik yapısına ilişkin karar vermesi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ile deneyimli öğretmenler arasında içerik yapısına ilişkin karar vermede istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak bu çalışmanın bulguları, özellikle öğretmen adayları ve tecrübeli öğretmenler ile ilgili olarak öğretmen karar verme ile ilgili literatürün çoğu ile tutarsızdır.

Sánchez ve Valcárcel (1999)'in çalışması bir grup ortaokul fen öğretmenin ders planlama konusundaki görüş ve uygulamalarını incelemektedir. Çalışma “Öğretmenler ders hazırlanırken ne yapıyor?” “öğretmenler kendi planlarında ne düşünüyor?” soruları üzerinden yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğretmenlerin neredeyse hepsinin (%92) ilk referans olarak öğrenci ders kitaplarını kullandığı, bazılarının (%33) ise rehber olarak kullandığı, bir kısmı içinse (%59) kitapların dersin temel dayanağı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yalnız küçük bir oranda öğretmen (%22) ders planının hedeflere göre yapılması gerektiğinin farkında olduğu da araştırma bulguları arasındadır. Katılımcı öğretmenlere planlama sürecinin en önemli yönleri sorulduğunda çoğunluğun cevabı içerik (%64), ve

hedefler (%48) olmuştur. Sadece %15'i hedeflerin kilit unsur olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin % 26'sı için, hedefler içeriğe bağlıdır.

Kauffman, Johnson, Kardos, Liu ve Peske'nin 2002'de yaptığı çalışma yeni öğretmenlerin program ve değerlendirme tecrübelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre Massachusetts'de görüşme yaptıkları çoğu yeni öğretmenin neyi nasıl öğretecekleri konusunda ya çok az rehberlik aldığı ya da hiç rehberlik almadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler devletin verdiği program çerçevesinin yetersiz oluşundan yalnız neyi öğreteceklerinin belirtildiği bir liste oluşundan nasıl öğretecekleri konusunda yol gösterici olmayışından rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler ders kitabını ders planlamada programdan daha etkin kullandığından bahsetmiştir. Meslekteki hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin programa olan ihtiyaçlarının azaldığı da araştırma bulguları arasındadır. Bazı katılımcılar ders planlamasında hangi adımları atacaklarından emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre yeni öğretmenlerin doğru yönlendirmeye, bir rehber ihtiyacı vardır. Ayrıca ders planlaması konusunda yaşadıkları problemler de program bilgisi ve kullanımı konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Remillard (2005), öğretmenlerin matematik öğretim programının kullanımı üzerine araştırmalardaki anahtar kelimeleri inceliği araştırmada, program kullanımı ve program materyali gibi yapıların kavramsallaştırılmasını amaçlamıştır. Bazı çalışmalar öğretmenlerin programı yakından takip etmediğini gösterirken bazıları programa yakın bağlılıktan bahsetmektedir. Yenilenen programlarla ilgili çalışmalarda karşı çıkanlar olduğu kadar yeniliği kabullenen öğretmenler olduğunu da göstermektedir. Örneğin, Stephens (1983) öğretmenlerin yenilikçi program materyallerini kullanmasını analiz etmiştir. Çalışma öğretmenlerin programı değiştirdiğini ve çoğu öğretmenin öğretim kalıplarının matematikten ziyade grup yönetimi üzerine olduğunu göstermiştir. Komoski (1977) ise çalışmasında öğretmenlerin rehberleri ile sınıf uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu, sınıfta yapılan uygulamanın programda açıklanandan farklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Freeman ve Porter (1989) da ayrıca öğretmenlerin yalnızca matematik ders kitaplarına güvendiği birkaç vaka bulmuştur. Remillard araştırmasında program geliştiricilerin materyallerin öğretmenlerle nasıl iletişim kurduğuna ve öğretmen-

program ilişkisini nasıl şekillendirip desteklediklerine önem vermeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Superfine (2008) çalışmasında 6.sınıf matematik öğretmenlerinin program materyallerini kullanmasından elde edilen verilerle deneyimli öğretmenlerin planlamasının disipline özgü bir modelini sunmaktadır. Bu makalede sunulan kuramsal hususları incelemek için, yazar, 6. sınıf öğretmenlerinin Bağlantılı Matematik Projesi (Connected Mathematics Project) materyallerini kullanmasını inceleyen daha geniş bir çalışmadan alınan öğretmenlerin planlama rutinlerinden örnekler seçmiştir. CMP, Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'ne (NCTM, 1989) Program ve Değerlendirme Standartlarına yanıt olarak geliştirilen bir ortaokul reform programıdır. Öğrenmen planlamasında farklı konu alanlarına odaklanan Brown (1988) öğretmenlerin planlamada program materyal ve hedeflerini başlangıç noktası olarak kullanma eğiliminde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bazı araştırmacılar, öğretmenlerin planlama kararları verirken yararlanacakları bir kaynak olarak program materyallerinin rolüne odaklanmıştır. Örneğin, McCutcheon (1981), günlük dersleri planlarken, öğretmenlerin öğretmen kılavuzundaki önerilere yoğunlaştığını tespit etmiştir. Clark ve Elmore (1981) programın öğretmen planlamada birincil kaynak olduğunu bulmuştur. Benzer olarak planlamayı ünite bazında inceleyen Smith ve Sendelbach (1979) öğretmenlerin ünitenin zihinsel bir görüntüsünü veya planını oluşturma eğiliminde olduklarını ve daha sonra öğretmen kılavuzundaki önerilere dayanarak planlarını notlarla desteklediklerini tespit etmişlerdir. Ek araştırmalar, öğretmenlerin bu program kaynaklarını planlama ve öğretim süreçlerinde nasıl kullandığını etkileyen çeşitli faktörleri vurgulamıştır. Araştırmalar deneyimin öğretmen planlaması için potansiyel bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar deneyimli öğretmenlerin yazılı plandan çok zihinsel plan yaptıklarını ve kendi deneyimlerine program materyallerinden daha çok bel bağladıklarını belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre planlama sırasında, öğretmenler genellikle program materyallerini ders planlaması için bir başlangıç noktası olarak kullanmaktadır.

Schwarz, Gunckel, Smith, Covitt, Bae, Enfield ve Tsurusaki (2008) araştırmalarında öğretmenlerin program materyallerini kullanmayla ilgili öğrendikleri, öğretim yönergelerini analiz etmeyi, değiştirmeyi ve yürürlüğe koymayı amaçlayan, Proje 2061 Öğretim Analiz Kriterlerinin kullanılmasını

vurgulayan öğretmen adaylarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin program analizinde nasıl çalıştıkları ve bu konudaki görüşlerini de incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının etkili öğretim için program materyallerini kullanmayı öğrenmeye ihtiyaçlarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Opoh ve Awhen (2015) çalışmalarında öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında program uygulamasının algılanan problemlerini araştırmışlardır. 480 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin algıladıkları problemlerden bazıları program geliştirme çalışmalarına öğretmenlerin katılmaması, öğretmenlerin programın yorumlanması konusunda yetersiz bilgisi, öğretmenlerin uygulama sürecine olan ilgisizliği şeklindedir. Öğretmenler algıladıkları problemlerin nedenlerinden bazılarını devletin program uygulama tekniklerinde öğretmen yetiştirmedeki başarısızlığı, öğretmenlerin program uygulaması için gerekli olan ilgili yeterlilik eksikliği şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenlerin algıladıkları problemlere çözüm önerilerinden bazıları ise program uygulamasının doğru şekilde izlenmesi şeklindedir. Frekanslar incelendiğinde öğretmenlerin programı yorumlama ve uygulama konusunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Programı uygulama, program sürecinin çok önemli bir bileşenidir ve okul başarısı ya da başarısızlığının temel nedenidir.

İlgili Araştırmalar Özeti

Program okuryazarlığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, program okuryazarlığının bir bütün olarak ele alınmadığı, öğretimi planlama, program bilgisi uygulama boyutları ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların bir kısmı öğretmen adayları, bir kısmı ise öğretmenlerle yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin ders planı hazırlarken en çok programı göz önüne aldıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini program içerik bilgisi ve özel alan öğretim programını takip etme ve değerlendirme konusunda zayıf gördükleri ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmaların aksine öğretmenler ders kitabını öğretimi planlamada ilk referans olarak kullandıkları görülmektedir. Yalnızca Superfine (2008) çalışmasında programın birincil kaynak olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sánchez ve

Valcárcel (1999) alışmalarında öğretmenlerin küçük bir kısmının programın öneminin, hedeflerin kilit unsur olduğunun farkında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin program değişikliklerini takip etmediği, program bilgilerinin yetersiz olduğu, uygulamada yetersiz kaldıkları da çalışmaların sonuçları arasındadır.

alışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmada yapılan diğer araştırmalarda farklı olarak program bilgisi, planlama ve uygulama boyutları bir arada program okuryazarlığı adı altında birleştirilerek incelendiği için alana katkısının olacağı düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması için gerekli ortamın düzenlenmesidir (Karasar, 2010). Tarama modeli olayların, olguların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan inceleme çalışmalarıdır (Kaptan, 1977). Başka bir ifadeyle tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün & Demirel, 2014). Tarama modellerinde amaçlar “Nedir?” “Ne ile ilgilidir?” gibi sorularla ifade edilir (Karasar, 2010). Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin ne olduğunu belirlemeyi amaçladığı için araştırma tarama modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki resmi ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmalarda bilgilerin örnekleme yapılarak toplanması, daha az insan kaynaklarının ve maddi kaynakların kullanılmasına ek olarak bilginin çok daha kısa sürede toplanması nedeniyle araştırmacılar için avantajdır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve sonuçlar ilgili evrene genellenir (Karasar, 2010).

Araştırma kapsamına giren branş öğretmenlerinden araştırma problemine en uygun örneklemin seçilmesi için basit seçkisiz ya da basit olasılıklı(rastgele) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi evrendeki her bir birime eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürkv., 2014). Bu yöntemde evrendeki tüm birimler örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Bu çalışmada Ankara ilinin 24 ilçesinden dokuz ilçeye (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) ulaşılmıştır. Ankara İl Milli Eğitim

Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi, İstatistik Bölümünden alınan 2016-2017 eğitim öğretim yılı verilerine göre Ankara ilindeki resmi ortaokulda görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerin toplam sayısı 7743'tür. Ortaokul öğretmenleri ortaokulda her sınıf seviyesinde (5,6,7,8.sınıf) derslere girebildiğinden sınıf seviyesine göre ayırım yapılmamıştır.

Veri toplama sürecinde yaklaşık 500 adet veri toplama aracı ilgili okullara dağıtılmıştır. Tablo 1'de de görülebileceği gibi 311 adet veri toplama aracı analize uygun bulunmuştur.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve meslekteki hizmet yılı değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 1'de araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde(%)
Kadın	222	71.4
Erkek	89	28.6
Toplam	311	100.0

Araştırmaya katılan katılımcıların 222'sini (%71.4) kadın öğretmenler, 89'unu (%28.6) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 1'e göre araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 2'te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin branş değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Branş	Frekans	Yüzde(%)
Türkçe	80	25.7
Matematik	97	31.2
Sosyal Bilgiler	52	16.7
Fen Bilimleri	82	26.4
Toplam	311	100.0

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin 80’i (25.7) Türkçe öğretmeni, 97’si (%31.2) Matematik öğretmeni, 52’si (%16.7) Sosyal Bilgiler öğretmeni, 82’si (%26.4) Fen Bilimleri öğretmenidir.

Katılımcıların Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3’te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul Türü	Frekans	Yüzde(%)
Eğitim Fakültesi	247	79.4
Fen-Edebiyat Fakültesi	55	17.7
Diğer	9	2.9
Toplam	311	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 247’si (%79.4) eğitim fakültesi, 55’i (%17.7) fen-edebiyat fakültesi, 9’u (%2.9) diğer okullardan (biyoloji bölümü, eğitim enstitüsü, dil, tarih ve coğrafya fakültesi, fen fakültesi, mühendislik fakültesi) mezun olmuştur. Bu bilgilere göre katılımcıların çoğu eğitim fakültesi mezunudur.

Katılımcıların Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 4’te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları

Meslekteki Hizmet (yıl)	Frekans	Yüzde(%)
1-5	43	13.8
6-10	75	24.1
11-15	81	26.0
16-20	50	16.1
21 ve üzeri	62	19.9
Toplam	311	100.0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 43'ü (%13.8) 1-5 yıl aralığında, 75'i (%24.1) 6-10 yıl aralığında, 81'i (%26.0) 11-15 yıl aralığında, 50'si (%16.1) 16-20 yıl aralığında, 62'si (%19.9) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olduğu gözlenmektedir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin girişinde öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla program okuryazarlığı tanımını, ölçeğin amacı ve kullanımına ilişkin bilgileri içeren açıklamaya yer verilmiştir. Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Taslak ölçek formunun geliştirme sürecinde öncelikle program okuryazarlığı ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Bunun yanı sıra maddelerin yazımı için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu 13 branş öğretmenine uygulanmıştır. Bu çalışmaların ardından program bilgisi, planlama, uygulama olmak üzere üç başlıkta 71 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan 71 maddelik taslak ölçek formundaki her maddenin tek tek incelenmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşlerine göre yapılan düzenlemeler sonucunda 39 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda öncelikle yönerge ve kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek formunda verilecek cevaplar için puanlama Kesinlikle

Katılmıyorum(1), Kısmen Katılmıyorum(2), Karasızım(3), Kısmen Katılıyorum(4), Kesinlikle Katılıyorum(5) şeklinde belirlenmiştir.

Ölçek formunun pilot uygulamasında örneklem sayısı olarak 200'ün yeterli olacağı ancak daha az olduğu durumlarda bu sayının 100'e kadar düşebileceği ifade edilmektedir (Kline, 1994). Bu araştırmada deneme formu 195 branş öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Örneklemin büyüklük açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014) Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Bu çalışmada KMO .901 bulunmuştur. Barlett testi incelendiğinde ($X^2=3695.163$, $p<.05$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösterir. Bu değerler pilot uygulama için seçilen örneklemin uygun ve yeter sayıda olduğunu göstermektedir. 39 maddelik ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanarak ölçeği oluşturan temel faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör analizi direct oblimum döndürme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Ölçek üç faktör üzerinden hazırlanmış olduğu için döndürme işleminde faktör sayısı üç olarak belirlenmiştir. 39 maddelik ölçek üzerinde yapılan faktör analizinde faktör yükü .30'un altında kalan maddeler ile birden fazla faktöre yük veren maddeler ve ölçekte hangi maddelerin hangi faktörün altında yer aldıkları belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda faktör yükü .30'un altında kalan ve birden fazla faktöre yük veren maddeler (3, 6, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 38, 39) ölçekten çıkarılarak 18 maddelik nihai ölçek formu oluşturulmuştur. Tablo 5'te ölçek maddelerinin faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 5

Program Okuryazarlığı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör 1 (Program Bilgisi)	Faktör 2 (Planlama)	Faktör 3 (Uygulama)
Madde 4	.778		
Madde 1	.750		
Madde 2	.599		
Madde 7	.564		
Madde 8	.555		
Madde 5	.539		
Madde 10		.911	
Madde 11		.876	
Madde 22		.775	
Madde 21		.708	
Madde 26		.677	
Madde 13		.638	
Madde 37		.633	
Madde 32			.922
Madde 33			.846
Madde 31			.705
Madde 30			.520
Madde 24			.476

Üç faktörden oluşan ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları, açıklanan varyans, her bir faktörün madde sayısı, maddelerin en yüksek ve en düşük faktör yükleri tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Program Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	KMO	Barlett's X^2	Açıklanan Varyans %	Faktör Yüğü	
					En Düşük	En Yüksek
Program Bilgisi	6			40.370	.555	.778
Planlama	7	.893	1516.791 P<.001	9.487	.633	.911
Uygulama	5			8.539	.476	.922
Genel Toplam	18			58.396	.476	.922

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin üç alt faktörden oluştuğu görülmektedir. Program bilgisi alt boyutu 6 maddeden, planlama alt boyutu 7 maddeden, uygulama boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Program bilgisi alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri .555 ile .778 arasında değişmektedir. Bu alt boyut tek başına program okuryazarlığı ölçeği varyansının %40.370'ini açıklamaktadır. Planlama alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri .633 ile .911 arasında değişmektedir. Bu alt boyut tek başına program okuryazarlığı ölçeği varyansının %9.487'sini açıklamaktadır. Uygulama alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri .476 ile .922 arasında değişmektedir. Bu alt boyut tek başına program okuryazarlığı ölçeği varyansının %8.539'unu açıklamaktadır. Ölçeğin program bilgisi alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .731, planlama alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .901, uygulama alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .843 bulunmuştur. Program okuryazarlığı ölçeğinin bu üç alt boyutu birlikte program okuryazarlığına ilişkin açıklanan varyansın %58.396'sını açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri .476 ile .922 arasında değişmektedir. Çok boyutlu ölçeklerin güvenirlilik katsayısı, her biri alt bir test olarak değerlendirilen tabakaların (faktörlerin) güvenirlilik katsayıları kullanılarak hesaplanabilir (He,2009). Program okuryazarlığı ölçeğinin güvenirliliğinin hesaplanması için tabakalı alfa formülü kullanılmış ve ölçeğin güvenirlilik katsayısı .774 bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlığı Ölçeği”nin branş öğretmenleri üzerinde uygulanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul’una ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için Ankara ilinin belirlenen ilçelerindeki resmi ortaokullara gidilerek branş öğretmenlerine veri toplama aracı uygulanmıştır. Ölçeğin araştırmacı tarafından uygulanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiştir. Katılımcıların verecekleri cevabın samimiyetinin araştırma sonucunun geçerliği için önemli olduğu sözel olarak uygulama sürecinde vurgulanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 30günlük bir süreçte tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Program Okuryazarlığı Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle hatalı veya aykırı girilen değerler belirlenmiş, katılımcıların cevaplarına uygun olarak düzeltilmiştir. Eksik değer analizinde rastlantısal olarak çok az sayıda maddelere EM algoritmasına kullanılarak atama yapılmıştır. Araştırma verilerinin parametrik ya da non-parametrik yöntemlerden hangisi ile analiz edileceğinin belirlenmesi için normallik dağılımına bakılmıştır. Veri setinin çarpıklık katsayısı -0.639 ve basıklık katsayısı $.142$ bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2001)’in -1.5 ile 1.5 arasında çarpıklık ve basıklık değerlerine sahip verilerin normal dağılıma sahip olduğu varsayımıyla verilerin normal dağıldığına ve parametrik testlerin kullanımının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS® 22.0 ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ölçekleri puanlamak amacıyla, katılımcıların verdikleri cevapların puanı Kesinlikle Katılmıyorum(1), Kısmen Katılmıyorum(2), Karasızım(3), Kısmen Katılıyorum(4), Kesinlikle Katılıyorum(5) şeklinde belirlenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama gibi istatistiklerin yanında, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda çeşitli değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için, iki alt gruplu kategorik değişkenlerde bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla alt gruplu kategorik değişkenlerde tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Bağımsız örneklem t testi varyansının homojenliği incelenmiş, ölçeğin tümü ve planlama alt boyutu için homojen olmadığı sonucuna ulaşılmış ve bu değere göre p değeri belirlenmiştir. Uygulama ve program bilgisi alt boyutlarında ise bağımsız örneklem t testi varyansının homojen olduğu görülmüştür. ANOVA testinde varyans homojenliğine bakılmış, bu değer ($p > .05$) olduğu için varyansın homojen dağıldığı sonucuna varılmıştır. ANOVA testi ile çıkan sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına karar vermek için Post Hoc testlerinden en küçük önemli fark yöntemi (Least significant difference - LSD) kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi ($\alpha = .05$) olarak alınmıştır. Tablo 7’de alt problemlerde veri analizinde kullanılan yöntemler ifade edilmiştir.

Tablo 7

Alt Problemlerin Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler

Alt Problemler	Veri Analizi
Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	Yüzde, Frekans, Ortalama
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	Yüzde, Frekans, Ortalama
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	Yüzde, Frekans, Ortalama
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	Yüzde, Frekans, Ortalama
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	T testi, Ortalama
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Branş, Mezun Olunan Okul Türü, Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi	ANOVA, Ortalama

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde elde edilen verilerden istatistiksel işlemler sonucu ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için geliştirilen “Program Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ve ölçeği oluşturan alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Program Bilgisi	4.08	.52
Planlama	4.53	.46
Uygulama	4.42	.50
Genel Toplam	4.35	.40

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.35$) yüksek düzeydedir. Katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin planlama ($\bar{X}=4.53$) boyutunda olduğu, bunu sırasıyla uygulama ($\bar{X}=4.42$) ve program bilgisi ($\bar{X}=4.08$) boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar program bilgisi, planlama ve uygulama alt boyutlarında yüksek düzeyde program okuryazarıdır.

Öğretmenlerin program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Program Bilgisi Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Program geliştirme süreçlerini takip ederim.	3.94	.97	f 6 % 1.9	30 9.6	15 4.8	187 60.1	73 23.5
2.Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim	4.36	.70	f 1 % .3	9 2.9	8 2.6	151 48.5	142 45.7
3.Programın nasıl hazırlandığını bilirim.	3.49	1.07	f 15 % 4.8	48 15.4	69 22.2	131 42.1	48 15.4
4.Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.	4.24	.92	f 6 % 1.9	17 5.5	17 5.5	128 41.2	143 46.0
5.Programın genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.	4.13	.82	f 3 % 1.0	14 4.5	29 9.3	159 51.1	106 34.3
6.Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim	4.37	.76	f 1 % .3	12 3.9	12 3.9	133 42.8	153 49.2
Ortalama 4.08							

Tablo 9’da verilen değerler incelendiğinde program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna ait en yüksek ortalama değerleri “Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim.” (\bar{X} =4.37), “Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim.” (\bar{X} =4.36), “Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.” (\bar{X} =4.24) maddelere ait ortalama değerleridir. En düşük ortalama değeri “Programın nasıl hazırlandığını bilirim.” (\bar{X} =3.49) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde öğretmenlerin program bilgisi alt boyutunda yüksek düzeyde (\bar{X} =4.08) okuryazar oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Planlama Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
7.Ders planı hazırlarken programı temele alırım.	4.58	.66	f	1	6	7	95	202	
			%	.3	1.9	2.3	30.5	65.0	
8.Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.	4.65	.60	f	1	3	6	85	216	
			%	.3	1.0	1.9	27.3	69.5	
9.Programda verilen hedef/ davranışlarla ilgili açıklamalar/ uyarıları dikkate alırım.	4.59	.65	f	1	4	12	87	207	
			%	.3	1.3	3.9	27.9	66.6	
10.Hedef-davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım.	4.45	.68	f	2	5	7	134	163	
			%	.6	1.6	2.3	43.1	52.4	
11.İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım.	4.57	.61	f	2	1	5	113	190	
			%	.6	.3	1.6	36.3	61.1	
12.Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.	4.44	.80	f	4	9	10	110	178	
			%	1.3	2.9	3.2	35.4	57.2	
13. Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.	4.45	.71	f	1	6	14	116	171	
			%	.3	1.9	5.5	37.3	55.0	
Ortalama 4.53									

Tablo 10'da verilen değerler incelendiğinde program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri "Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım." (\bar{X} =4.65) maddesine aittir. En düşük ortalama değerleri "Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım." (\bar{X} =4.44) ve "Hedef-davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım." (\bar{X} =4.45) maddelerine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde öğretmenlerin planlama alt boyutunda yüksek düzeyde (\bar{X} =4.53) okuryazar oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Programı Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Uygulama Maddeler	Boyutuna Ait	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
14.İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım.		4.57	.64	f -	4	14	94	199	
				% -	1.3	4.5	30.2	64.0	
15.Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.		4.63	.57	f 1	2	3	98	207	
				% .3	.6	1.0	31.5	66.5	
16.Programda yer alan hedef/davranışa uygun farklı öğretim yöntemi veya teknikleri kullanırım.		4.52	.63	f -	4	12	114	181	
				% -	1.3	3.9	36.7	58.2	
17.Farklı öğrenme alanlarına uygun alternatif etkinlikler planlarım.		4.31	.75	f -	11	21	139	140	
				% -	3.5	6.8	44.7	45.0	
18. Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.		4.11	.82	f 2	14	36	154	105	
				% .6	4.5	11.6	49.5	33.8	
		Ortalama 4.42							

Tablo 11’de verilen değerler incelendiğinde program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri “Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.” (\bar{X} =4.63)maddesine aittir. En düşük ortalama değeri “Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.” (\bar{X} =4.11) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde öğretmenlerin uygulama alt boyutunda yüksek düzeyde (\bar{X} =4.42) okuryazar oldukları görülmektedir.

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri branş bazında incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Program Bilgisi	4.00	.55
Planlama	4.56	.45
Uygulama	4.54	.47
Genel Toplam	4.37	.41

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.37$) yüksek düzeydedir. Katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin planlama ($\bar{X}=4.56$) boyutunda olduğu, bunu sırasıyla uygulama ($\bar{X}=4.54$) ve program bilgisi ($\bar{X}=4.00$) boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar program bilgisi, planlama ve uygulama alt boyutlarında yüksek düzeyde program okuryazarıdır.

Türkçe öğretmenlerine ait program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna göre frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Program Maddeler	Bilgisi	Boyutuna	Ait	Ortalama	Standart Sapma	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1.Program geliştirme süreçlerini takip ederim.				3.75	1.15	f %	4 5.0	12 15.0	5 6.3	38 47.5	21 26.3
2.Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim				4.25	.85	f %	- -	5 6.3	3 3.8	37 46.3	35 43.8
3.Programın nasıl hazırlandığını bilirim.				3.34	1.08	f %	6 7.5	13 16.3	17 21.3	37 46.3	7 8.8
4.Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.				4.17	.96	f %	3 3.8	3 3.8	4 5.0	38 47.5	32 40.0
5.Programın genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.				4.06	.32	f %	1 1.3	5 6.3	11 13.8	34 42.6	29 36.3
6.Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim				4.41	.70	f %	- -	3 3.8	1 1.3	36 45.0	40 50.0
				Ortalama 4.00							

Tablo 13'te verilen değerler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna ait en yüksek ortalama değerleri "Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim." (\bar{X} =4.41), "Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim." (\bar{X} =4.25) maddelerine ait ortalama değerleridir. En düşük ortalama değeri "Programın nasıl hazırlandığını bilirim." (\bar{X} =3.34) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin program bilgisi alt boyutunda yüksek düzeyde (\bar{X} =4.00) okuryazar oldukları görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Planlama Maddeler	Boyutuna	Ait	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
7.Ders planı hazırlarken programı temele alırım.			4.58	.70	f	-	3	1	23	53
					%	-	3.8	1.3	28.8	66.3
8.Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.			4.64	.57	f	-	-	4	21	55
					%	-	-	5.0	26.3	68.8
9.Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/ uyarıları dikkate alırım.			4.48	.84	f	1	2	6	20	51
					%	1.3	2.5	7.5	25.0	63.8
10.Hedef-davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım.			4.55	.59	f	-	1	1	31	47
					%	-	1.3	1.3	38.8	58.8
11.İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım.			4.64	.48	f	-	-	-	29	51
					%	-	-	-	36.3	63.8
12.Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.			4.53	.69	f	-	2	3	26	49
					%	-	2.5	3.8	32.5	61.3
13. Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.			4.58	.59	f	-	-	4	26	50
					%	-	-	5.0	32.5	62.5
Ortalama 4.56										

Tablo 14'te verilen değerler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri "Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım." ($\bar{X}=4.64$) ve "İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım." ($\bar{X}=4.64$) maddelerine aittir. En düşük ortalama değerleri "Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım." ($\bar{X}=4.53$) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin planlama alt boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.56$) okuryazar oldukları görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Uygulama Maddeler	Boyutuna Ait	Ortalama	Standart Sapma	f	%	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
14.İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım.		4.59	.70	f	-	2	4	19	55	68.8
				%	-	2.5	5.0	23.8		
15.Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.		4.75	.43	f	-	-	-	20	60	75.0
				%	-	-	-	25.0		
16.Programda yer alan hedef/davranışa uygun öğretme yöntemi veya teknikleri kullanırım.		4.61	.58	f	-	-	4	23	53	66.3
				%	-	-	5.0	28.8		
17.Farklı öğrenme alanlarına uygun alternatif etkinlikler planlarım.		4.50	.63	f	-	1	3	31	45	56.3
				%	-	1.3	3.8	38.8		
18. Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.		4.29	.76	f	-	2	9	33	36	45.0
				%	-	2.5	11.3	41.3		
Ortalama 4.54										

Tablo 15’te verilen değerler incelendiğinde program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri “Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.” (\bar{X} =4.75) maddesine aittir. En düşük ortalama değeri “Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.” (\bar{X} =4.29) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin uygulama alt boyutunda yüksek düzeyde (\bar{X} =4.54) okuryazar oldukları görülmektedir.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri branş bazında incelenmiştir. Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Program Bilgisi	4.17	.51
Planlama	4.57	.45
Uygulama	4.39	.50
Genel Toplam	4.39	.39

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.39$) yüksek düzeydedir. Katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin planlama ($\bar{X}=4.57$) boyutunda olduğu, bunu sırasıyla uygulama ($\bar{X}=4.39$) ve program bilgisi ($\bar{X}=4.17$) boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar program bilgisi, planlama ve uygulama alt boyutlarında yüksek düzeyde program okuryazarıdır.

Matematik öğretmenlerine ait program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna göre frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Program Bilgisi Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Program geliştirme süreçlerini takip ederim.	4.07	.72	f %	-	6	4	64	23
2.Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim	4.32	.63	f %	1	-	3	56	37
3.Programın nasıl hazırlandığını bilirim.	3.71	.98	f %	2	11	21	43	20
4.Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.	4.41	.82	f %	1	3	6	33	54
5.Programın genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.	4.15	.83	f %	1	4	9	48	35
6.Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim	4.38	.78	f %	-	5	3	39	50
Ortalama 4.17								

Tablo 17’de verilen değerler incelendiğinde Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna ait en yüksek ortalama değerleri “Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.” (\bar{X} =4.41), “Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim.” (\bar{X} =4.38) maddelerine ait ortalama değerleridir. En düşük ortalama değeri “Programın nasıl hazırlandığını bilirim.” (\bar{X} =3.71) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Matematik öğretmenlerinin program bilgisi alt boyutunda yüksek düzeyde (\bar{X} =4.17) okuryazar oldukları görülmektedir.

Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Planlama Maddeler	Boyutuna	Ait	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
7.Ders planı hazırlarken programı temele alırım.			4.65	.57	f	-	1	2	27	67
					%	-	1.0	2.1	27.8	69.1
8.Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.			4.71	.55	f	-	1	2	21	73
					%	-	1.0	2.1	21.6	75.3
9.Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/uyarıları dikkate alırım.			4.67	.56	f	-	1	2	26	68
					%	-	1.0	2.1	26.8	70.1
10.Hedef-davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım.			4.48	.66	f	-	2	3	38	54
					%	-	2.1	3.1	39.2	55.7
11.İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım.			4.61	.66	f	1	1	1	29	65
					%	1.0	1.0	1.0	29.9	67.0
12.Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.			4.43	.85	f	1	5	2	32	57
					%	1.0	5.2	2.1	33.0	58.8
13. Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.			4.48	.73	f	-	4	2	34	57
					%	-	4.1	2.1	35.1	58.8

Ortalama 4.57

Tablo 18’de verilen değerler incelendiğinde Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri “Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.” (\bar{X} =4.71) ve “Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/uyarıları dikkate alırım.” (\bar{X} =4.67) maddelerine aittir. En düşük ortalama değerleri “Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.” (\bar{X} =4.43) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Matematik öğretmenlerinin planlama alt boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.57$) okuryazar oldukları görülmektedir.

Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Uygulama Maddeler	Boyutuna Ait	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
14.İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım.		4.53	.67	f %	- -	2 2.1	4 4.1	32 33.8	59 60.8	
15.Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.		4.62	.56	f %	- -	1 1.0	1 1.0	32 33.0	63 64.9	
16.Programda yer alan hedef/davranışa uygun farklı öğretim yöntemi veya teknikleri kullanırım.		4.51	.66	f %	- -	1 1.0	6 6.2	33 34.0	57 58.8	
17.Farklı öğrenme alanlarına uygun alternatif etkinlikler planlarım.		4.26	.79	f %	- -	5 5.2	6 6.2	45 46.4	41 42.3	
18. Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.		4.07	.78	f %	- -	4 4.1	14 14.4	50 51.5	29 29.9	
				Ortalama	4.39					

Tablo 19’da verilen değerler incelendiğinde program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri “Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.” ($\bar{X}=4.62$) maddesine aittir. En düşük ortalama değeri “Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.” ($\bar{X}=4.07$) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Matematik öğretmenlerinin uygulama alt boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.39$) okuryazar oldukları görülmektedir.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri branş bazında incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Ortaokul Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Program Bilgisi	4.04	.59
Planlama	4.40	.52
Uygulama	4.36	.57
Genel Toplam	4.27	.46

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.27$) yüksek düzeydedir. Katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin planlama ($\bar{X}=4.40$) boyutunda olduğu, bunu sırasıyla uygulama ($\bar{X}=4.36$) ve program bilgisi ($\bar{X}=4.04$) boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar program bilgisi, planlama ve uygulama alt boyutlarında yüksek düzeyde program okuryazarıdır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine ait program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna göre frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Program Bilgisi Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Program geliştirme süreçlerini takip ederim.	3.85	.95	f %	1 1.9	6 11.5	4 7.7	30 57.7	11 21.2
2.Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim	4.42	.66	f %	- -	1 1.9	2 3.8	23 44.2	26 50.0
3.Programın nasıl hazırlandığını bilirim.	3.42	1.2 2	f %	3 5.8	12 23.1	8 15.4	18 34.6	11 21.2
4.Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.	4.08	1.0 4	f %	1 1.9	5 9.6	5 9.6	19 36.5	22 42.3
5.Programın genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.	4.14	.97	f %	1 1.9	4 7.7	3 5.8	23 44.2	21 40.4
6.Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim	4.38	.79	f %	- -	2 3.8	4 7.7	18 34.6	28 53.8
Ortalama 4.04								

Tablo 21’de verilen değerler incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna ait en yüksek ortalama değerleri “Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim.” ($\bar{X}=4.42$), “Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim.” ($\bar{X}=4.38$) maddelerine ait ortalama değerleridir. En düşük ortalama değeri “Programın nasıl hazırlandığını bilirim.” ($\bar{X}=3.42$) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program bilgisi alt boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.04$) okuryazar oldukları görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Planlama Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
7.Ders planı hazırlarken programı temele alırım.	4.56	.69	f	-	2	-	17	33	
			%	-	3.8	-	32.7	63.5	
8.Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.	4.56	.69	f	-	2	-	17	33	
			%	-	3.8	-	32.7	63.5	
9.Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/ uyarıları dikkate alırım.	4.48	.70	f	-	1	3	18	30	
			%	-	1.9	5.8	34.6	57.7	
10.Hedef-davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım.	4.25	.92	f	2	1	2	24	23	
			%	3.8	1.9	3.8	46.2	44.2	
11.İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım.	4.40	.56	f	-	-	2	27	23	
			%	-	-	3.8	51.9	44.2	
12.Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.	4.38	.82	f	1	1	2	21	27	
			%	1.9	1.9	3.8	40.4	51.9	
13. Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.	4.21	.89	f	1	1	7	20	23	
			%	1.9	1.9	13.5	38.5	44.2	
Ortalama 4.40									

Tablo 22’de verilen değerler incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değerleri “Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.” ($\bar{X}=4.56$) ve “Ders planı hazırlarken programı temele alırım.” ($\bar{X}=4.56$) maddelerine aittir. En düşük ortalama değeri “Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.” ($\bar{X}=4.21$) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmenlerinin planlama alt boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.40$) okuryazar oldukları görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Uygulama Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
14.İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım.	4.65	.52	f	-	-	1	16	35	
			%	-	-	1.9	30.8	64.3	
15.Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.	4.57	.77	f	1	1	-	15	35	
			%	1.9	1.9	-	28.8	67.3	
16.Programda yer alan hedef/davranışa uygun farklı öğretim yöntemi veya teknikleri kullanırım.	4.40	.79	f	-	3	1	20	28	
			%	-	5.8	1.9	38.5	53.8	
17.Farklı öğrenme alanlarına uygun alternatif etkinlikler planlarım.	4.31	.67	f	-	1	3	27	21	
			%	-	1.9	5.8	51.9	40.4	
18. Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.	3.88	1.02	f	2	4	6	26	14	
			%	3.8	7.7	11.5	50.0	26.9	
	Ortalama 4.36								

Tablo 23'te verilen değerler incelendiğinde program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri "İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım." ($\bar{X}=4.65$) maddesine aittir. En düşük ortalama değeri "Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım." ($\bar{X}=3.88$) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulama alt boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.36$) okuryazar oldukları görülmektedir.

Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri branş bazında incelenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Program Bilgisi	4.09	.45
Planlama	4.52	.41
Uygulama	4.39	.45
Genel Toplam	4.34	.35

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul Fen bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.34$) yüksek düzeydedir. Katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin planlama ($\bar{X}=4.52$) boyutunda olduğu, bunu sırasıyla uygulama ($\bar{X}=4.39$) ve program bilgisi ($\bar{X}=4.09$) boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar program bilgisi, planlama ve uygulama alt boyutlarında yüksek düzeyde program okuryazarıdır.

Fen bilimleri öğretmenlerine ait program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna göre frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Program Bilgisi Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Program Bilgisi Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Program geliştirme süreçlerini takip ederim.	4.01	.80	f	1	6	2	55	18
			%	1.2	7.3	2.4	67.1	22.0
2.Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim	4.46	.68	f	-	3	-	35	44
			%	-	3.37	-	42.7	53.7
3.Programın nasıl hazırlandığını bilirim.	3.42	1.03	f	4	12	23	33	10
			%	4.9	14.6	28.1	40.2	12.2
4.Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.	4.22	.90	f	1	6	2	38	35
			%	1.2	7.3	2.4	46.3	42.7
5.Programın genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.	4.16	.59	f	-	1	6	54	21
			%	-	1.2	7.3	65.8	25.6
6.Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim.	4.29	.77	f	1	2	4	40	35
			%	1.2	2.4	4.9	48.8	42.7
Ortalama 4.09								

Tablo 25'te verilen değerler incelendiğinde Fen bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri "Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim." ($\bar{X}=4.46$) maddelerine ait ortalama değeridir. En düşük ortalama değeri "Programın nasıl hazırlandığını bilirim." ($\bar{X}=3.42$) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Fen bilimleri öğretmenlerinin program bilgisi alt boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.09$) okuryazar oldukları görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Planlama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Planlama Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
7.Ders planı hazırlarken programı temele alırım.	4.51	.70	f	1	-	4	28	49
			%	1.2	-	4.9	34.1	59.8
8.Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.	4.63	.61	f	1	-	-	26	55
			%	1.2	-	-	31.7	67.1
9.Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/uyarıları dikkate alırım.	4.70	.48	f	-	-	1	23	58
			%	-	-	1.2	28.0	70.7
10.Hedef-davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım.	4.44	.59	f	-	1	1	41	39
			%	-	1.2	1.2	50.0	47.6
11.İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım.	4.56	.66	f	1	-	2	28	51
			%	1.2	-	2.4	34.1	62.2
12.Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.	4.41	.83	f	2	1	3	31	45
			%	2.4	1.2	3.7	34.8	54.9
13. Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.	4.43	.64	f	-	1	4	36	41
			%	-	1.2	4.9	43.9	50.0

Ortalama 4.52

Tablo 26'da verilen değerler incelendiğinde Fen bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri "Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/uyarıları dikkate alırım." ($\bar{X}=4.70$) maddesine aittir. En düşük ortalama değeri "Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım." ($\bar{X}=4.41$) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Fen bilimleri öğretmenlerinin planlama alt boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.52$) okuryazar oldukları görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ilişkin frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Uygulama Alt Boyutuna Göre Frekans Yüzde Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Uygulama Boyutuna Ait Maddeler	Ortalama	Standart Sapma		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
14.İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım.	4.55	.61	f %	-	-	5	27	50	
				-	-	6.1	32.9	61.9	
15.Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.	4.57	.54	f %	-	-	2	31	49	
				-	-	2.4	37.8	59.8	
16.Programda yer alan hedef/davranışa uygun farklı öğretim yöntemi veya teknikleri kullanırım.	4.51	.52	f %	-	-	1	38	43	
				-	-	1.2	46.3	52.4	
17.Farklı öğrenme alanlarına uygun alternatif etkinlikler planlarım.	4.20	.82	f %	-	4	9	36	33	
				-	4.9	11.0	43.9	40.2	
18. Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.	4.13	.76	f %	-	4	7	45	26	
				-	4.9	8.5	54.9	31.7	
	Ortalama 4.39								

Tablo 27’de verilen değerler incelendiğinde program okuryazarlığının uygulama alt boyutuna ait en yüksek ortalama değeri “Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.” (\bar{X} =4.57) maddesine aittir. En düşük ortalama değeri “Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.” (\bar{X} =4.13) maddesine aittir.

Ölçeğin tamamı incelendiğinde Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulama alt boyutunda yüksek düzeyde (\bar{X} =4.39) okuryazar oldukları görülmektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Ve Alt Düzeylerine İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 29’da ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 28

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (t Testi Sonuçları)

	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	t	p
Ölçek(Tümü)	Kadın	222	4.36	.38	309	.732	.465
	Erkek	89	4.32	.44			
Program Bilgisi	Kadın	222	4.07	.53	309	-1.161	.246
	Erkek	89	4.14	.52			
Planlama	Kadın	222	4.57	.43	309	1.791	.075
	Erkek	89	4.45	.51			
Uygulama	Kadın	222	4.45	.48	309	1.224	.222
	Erkek	89	4.37	.54			

Tablo 28’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet ($t_{309}=.732$, $p<.05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri program bilgisi ($t_{309}=-1.161$, $p>.05$), planlama ($t_{309}=1.791$, $p<.05$) ve uygulama ($t_{309}=1.224$, $p>.05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Ve Alt Düzeylerine İlişkin Düzeylerinin Branş, Mezun Olunan Okul Türü, Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 29'da ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 29

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Türkçe	Gruplararası	.504	3	.168			
Matematik	Gruplarıçi	49.395	307	.161			
Sosyal Bilgiler					1.045	.373	-
Fen Bilimleri	Toplam	49.900	310				

Tablo 29 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin branş değişkenine göre program okuryazarlıklarının ($F_{(3-307)}=1.405$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 30'da ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 30

Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Program Okuryazarlık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Program Bilgisi	Gruplararası	1.423	3	.474	1.709	.165	
	Gruplarıçi	85.226	307	.278			
	Toplam	86.649	310				
Planlama	Gruplararası	1.128	3	.376	1.779	.151	
	Gruplarıçi	64.915	307	.211			
	Toplam	66.043	310				
Uygulama	Gruplararası	1.582	3	.527	2.122	.097	
	Gruplarıçi	76.292	307	.249			
	Toplam	77.874	310				

Tablo 30 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program bilgisi ($F_{(3-307)}=1.709$, $p>.05$), planlama ($F_{(3-307)}=1.779$, $p>.05$), uygulama ($F_{(3-307)}=2.122$, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 31'de ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 31

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Eğitim Fakültesi	Gruplararası	.818	2	.409	2.566	.078	-
Fen-Edebiyat Fakültesi	Gruplarıçi	49.082	308	.159			
Diğer	Toplam	49.900	310	-			

Tablo 31 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre program okuryazarlıklarının ($F_{(2-308)}=2.566$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği. benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 32’de ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 32

Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Program Okuryazarlık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Program Bilgisi	Gruplararası	0.742	2	.371	1.331	.266	
	Gruplarıçi	85.907	308	.279			
	Toplam	86.649	310				
Planlama	Gruplararası	1.507	2	.753	3.595	.029	Eğitim Fakültesi- Diğer
	Gruplarıçi	64.537	308	.210			
	Toplam	66.043	310				
Uygulama	Gruplararası	0.549	2	.274	1.093	.337	
	Gruplarıçi	77.326	308	.251			
	Toplam	77.874	310				

Tablo 32 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program bilgisi ($F_{(2-308)}=1.331$, $p>.05$) ve uygulama ($F_{(2-308)}=1.093$, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği, planlama ($F_{(2-308)}=3.595$, $p<.05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Planlama alt boyutundaki farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan LSD testi sonuçlarına göre eğitim fakültesi mezunları ($\bar{X}=4.50$) ile diğer okullardan mezun olan ($\bar{X}=4.80$) öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İki grup arasındaki farkın etki büyüklüğü .022 olarak hesaplanmıştır

Tablo 33'te ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 33

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
1-5 yıl	Gruplararası	.789	4	.197			
6-10 yıl	Gruplarıçi	49.111	306	.160			
11-15 yıl					1.229	.299	-
16-20 yıl	Toplam	49.900	310				
21 yıl ve üzeri							

Tablo 33 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre program okuryazarlıklarının ($F_{(4-306)}=1.229$, $p>.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği, benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 34'te ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 34

Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Program Okuryazarlık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Program Bilgisi	Gruplararası	0.986	4	.247	.881	.476	
	Gruplarıçi	85.663	306	.280			
	Toplam	86.649	310				
Planlama	Gruplararası	1.630	4	.408	1.936	.104	
	Gruplarıçi	64.413	306	.210			
	Toplam	66.043	310				
Uygulama	Gruplararası	1.655	4	.414	1.661	.159	
	Gruplarıçi	76.220	306	.249			
	Toplam	77.874	310				

Tablo 34 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program bilgisi ($F_{(4-306)}=.881$, $p>.05$), planlama ($F_{(4-306)}=1.936$, $p>.05$), uygulama ($F_{(4-306)}=1.661$, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bulguların Yorumlanması

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelendiği araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları ifade edilebilir. Program okuryazarlığının alt boyutlarında en düşük düzeyin program bilgisi alt boyutunda olduğu görülmektedir. Kırmızı ve Akkaya (2009), Baştürk ve Dönmez (2011) ve Arı (2010) araştırmalarında öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Numanoğlu ve Bayır (2009) araştırmasında “Program ve İçerik Bilgisi”ne ilişkin ana yeterliğin alt yeterliklerinden “Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi”nin en

düşük ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi olduğu ancak diğer alt boyutlarla karşılaştırıldığında program bilgisinin ortalamasının daha düşük olduğu gözlenmektedir. Program bilgisi alt boyutunun ortalamasının diğer alt boyutlara göre düşük çıkmasının sebebi mesleğe başladıktan sonra planlama ve uygulama konusunda daha etkin olmaları, program geliştirme çalışmalarından uzak kalmaları olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri ölçekte yer alan alt boyutlarına göre incelendiğinde öğretmenlerin program bilgisi boyutunda yüksek düzeyde program okuyazarı olduğu söylenebilir. Program bilgisi alt boyutunda bulunan bazı maddeler için ortalama puanlar, diğer maddelere göre düşük çıksa da öğretmenler kendilerini program bilgisi konusunda yeterli hissetmektedirler. Karacaoğlu (2008) çalışmasında öğretmenlerin özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme yeterliğinin diğer yeterliklerle karşılaştırıldığında daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlerin diğer maddelerle karşılaştırıldığında aritmetik ortalaması en düşük konularda bile kendilerini oldukça yeterli buldukları da bu araştırmanın bulguları arasındadır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Ariav (1991), Kauffman ve diğerleri (2002), Schwarz ve diğerleri (2008) araştırmalarında bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin program bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. TED (2009) ve Remillard (2005)'in çalışmaları ise öğretmenlerin program değişikliklerini takip etmedikleri sonucunu ortaya koymuştur. Ancak TED (2006) ve Remillard (2005)'in çalışmalarının bulguları ile bu araştırmanın bulguları birbirini destekler nitelikte değildir. Bu araştırmada öğretmenler program değişikliklerini takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

Planlama alt boyutuna ait bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutunda kendilerini yeterli gördüklerini, planlama alt boyutunda yüksek düzeyde program okuyazarı olduklarını göstermektedir. Öğretmenler meslek hayatına başlamalarından itibaren yıllık ve günlük planlar hazırladıkları için bu alt boyutta öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri yüksek çıkmış olabilir. Özellikle kılavuz kitapların kaldırılmasından sonra öğretmenlerin planlarını kendilerini yapıyor olması bu alt boyutun ortalamasının yüksek çıkmasının nedenlerinden biri olabilir. Öğretmenlerin ders planı hazırlarken programı temele aldıkları da araştırma bulguları arasındadır. Araştırma bulgularına benzer olarak Eskiocak

(2005), Taşdemir (2006) ve Superfine (2008) çalışmalarında öğretmenlerin planlamada en çok programı temele aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak Sánchez ve Valcárcel (1999) çalışmalarında öğretmenlerin referans olarak ders kitaplarını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Kauffman ve diğerleri (2002) bazı öğretmenlerin planlamada ders kitabını programdan daha etkin kullandıklarını ifade etmiştir.

Uygulama alt boyutunun bulguları incelendiğinde öğretmenlerin uygulama alt boyutunda kendilerini yeterli gördükleri ve yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları görülmektedir. Öğretmenler sınıf ortamında, hazırlamış oldukları planlara göre öğretim yapıyor olmaları, uygulama alt boyutunda yüksek düzeyde program okuryazarı olmalarının nedeni olabilir. Kırmızı ve Akkaya (2009) araştırmalarında öğretmenlerin kendilerini programı uygulayacak yeterlikte görmediklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Arı (2010) öğretmenlerin programı uygulama konusunda öğretmenlerin oldukça zayıf oldukları sonucuna ulaşmıştır. Opoh ve Awhen (2015) öğretmenlerin programı uygulama sürecine ilgisiz olduğunu ve bu süreçte problem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgularının aksine öğretmenlerin programı uygulama konusunda kendilerini eksik gördüklerini ve problem yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bektaş ve diğerleri (2015)'nin araştırmasına göre ise çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarıya yakını gelecekte programı rahatlıkla uygulayacağını ifade ederken diğer öğretmen adayları programı uygulamada eksiklikler yaşayacaklarından bahsetmişlerdir.

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılabilir. Program okuryazarlığının alt boyutları bakımından incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sonuçları ile paralel olarak diğer alt boyutlara göre program bilgisi alt boyutunun ortalaması daha düşük çıkmıştır. Kırmızı ve Akkaya (2009) Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmenlerin uygulama boyutunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar

Ortaokul Matematik öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan Matematik öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılabılır. Program okuryazarlığının alt boyutları bakımından incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sonuçları ile paralel olarak diğer alt boyutlara göre program bilgisi alt boyutunun ortalaması daha düşük çıkmıştır. Baştürk ve Dönmez (2011) matematik öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmen adaylarının program bilgilerinin düşük düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca programa karşı tutum ve inancın programın uygulanmasına ve program bilgisine etki ettiği de araştırmanın sonuçları arasındadır. Remillard (2005) de yine araştırma bulgularının aksine matematik öğretmenlerinin programı takip etmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Superfine (2008) ise araştırma bulgularına benzer olarak matematik öğretmenlerinin ders planı hazırlarken programı birincil kaynak olarak kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar

Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılabılır. Program okuryazarlığının alt boyutları bakımından incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sonuçları ile paralel olarak diğer alt boyutlara göre program bilgisi alt boyutunun ortalaması daha düşük çıkmıştır.

Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yorumlar

Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılabılır. Program okuryazarlığının alt boyutları bakımından incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sonuçları ile paralel olarak diğer alt boyutlara göre program bilgisi alt boyutunun

ortalaması daha düşük çıkmıştır. Sánchez ve Valcárcel (1999) bir grup ortaokul fen öğretmeni ile yaptıkları çalışmada araştırmının bulgularından farklı olarak öğretmenlerin nerdeyse hepsinin ilk referans olarak ders kitaplarını kullandıkları, hedeflerin kilit unsur olduğunun ise az sayıda öğretmenin farkında olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okuryazarlık Düzeylerinin Yorumlanması

Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Program okuryazarlığının alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde alt boyutlarda da anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Eskiocak (2005) kadın öğretmenlerin planlama aşamasında erkek öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Okuryazarlık Düzeylerinin Yorumlanması

Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin benzer şekilde yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları ifade edilebilir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Olan Okul Türü Değişkenine Göre Okuryazarlık Düzeylerinin Yorumlanması

Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre program bilgisi ve uygulama alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken, planlama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Planlama alt boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Mezun olunan okul türünde etki büyüklüğü incelenmiştir. Cohen (1988)'e göre .01 ile .06 arasındaki değerler düşük etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Akt. Kilmen, 2015). Buna göre mezun olunan okul türünün program okuryazarlığının planlama

alt boyutunda düşük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Planlama alt boyutundaki bu farklılığın nedeni eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin aldığı eğitime çok güvenmesi, diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin ise eksikliklerini tamamlamak adına daha ders planlamaya çok önem vermeleri olabilir. Bu sonuçlara benzer şekilde Eskiocak (2005) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin planlama aşamasında göz önünde bulundurması gereken etmenleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha az önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Okuryazarlık Düzeylerinin Yorumlanması

Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eskiocak (2005) araştırmasında öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça öğretimi planlamada daha titiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kauffman ve diğerleri (2002), Eskiocak (2005)'in aksine meslekteki hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin programa olan ihtiyaçlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Superfine (2008) ise deneyimli öğretmenlerin yazılı plandan çok zihinsel plan yaptıklarını ve kendi deneyimlerine bağlı kaldıklarını ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar ve bu araştırmanın bulguları çelişmektedir.

Program okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerin farklı değişkenlere göre incelenmesinde yapılan bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA testinde anlamlı farklılık çıkmamasının nedeni katılımcı grubunun homojen olması, program okuryazarlık düzeyi yüksek bir grup olması ve ranjin küçük olması olabilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, 311 branş öğretmenine uygulanan program okuryazarlık ölçeği ile elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlığının alt boyutları göz önüne alındığında en yüksek okuryazarlık düzeyinin planlama alt boyutunda olduğu, bunu sırasıyla uygulama ve program bilgisi alt boyutlarının takip ettiği görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplarda “Programın nasıl hazırlandığını bilirim.” maddesinin ortalaması en düşük, “Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim.” maddesinin ortalaması en yüksek çıkmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığının planlama alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplarda “Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.” maddesinin ortalaması en düşük, “Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.” maddesinin ortalaması en yüksek çıkmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığının uygulama alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplarda “Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.” maddesinin ortalaması en düşük, “Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.” maddesinin ortalaması en yüksek çıkmıştır.

Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ayrı ayrı incelendiğinde hepsinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, alt boyutlar bazında en yüksekten en düşüğe planlama, uygulama, program bilgisi şeklinde bir sıraya sahip olduğu görülmüştür. Tüm branşlarda program bilgisi alt boyutunda “programın nasıl hazırlandığını bilirim.” maddesinin ortalaması diğer maddelere göre düşük çıkmıştır. Uygulama

boyutunda “hedef davranışlara uygun materyal tasarlarım.” maddesinin ortalaması diğer maddelere göre düşük çıkmıştır.

Program okuryazarlık düzeyleri ve program okuryazarlığının alt boyutlarının düzeyleri cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Mezun olunan okul türüne göre incelendiğinde program okuryazarlık düzeyleri, planlama ve uygulama alt boyutlarının düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmezken planlama alt boyutunda diğer okullardan mezun olan öğretmenlerle eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak geliştirilen araştırmacıya yol göstermesi açısından önemli görülen, bundan sonraki araştırmalara konu olabilecek araştırmaya yönelik öneriler ve sonuçların uygulanabilirliği açısından uygulamaya yönelik öneriler olarak iki başlık altında incelenmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin program bilgisi alt boyutunda diğer boyutlarla karşılaştırıldığında daha düşük ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin program bilgisi alt boyutunda nasıl geliştirileceği, bu durumun ortaya çıkmasındaki nedenler yapılacak nitel ve nicel araştırmalarla daha detaylı incelenebilir.

Araştırma Ankara ilinin 9 ilçesi ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın farklı illerde farklı örneklem ile tekrarlanması önerilebilir. Program okuryazarlığı tüm öğretmenlerin sahip olması gereken bir özellik olduğu için araştırma Türkiye genelinde uygulanabilir.

Resmi ortaokullarda uygulanan bu çalışma özel okullarda da uygulanarak verilerin karşılaştırılması yapılabilir. Ayrıca araştırmanın farklı örgün eğitim kademelerine uygulanması önerilebilir. Program okuryazarlığı yalnız ortaokul

düzeyinde değil, tüm örgün eğitim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip olması gereken bir beceridir.

Araştırma öğretmenlerin çalıştıkları kademenin bir alt kademesine ait eğitim programını da kapsayacak şekilde genişletilebilir. Eğitim önceki bilgiler üzerine yenileri eklenilerek sağlanan bir süreçtir. Bu nedenle önceki bilgilerin öğrenmeler üzerinde önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenmiş olarak gelmesi gereken bilgileriyle ilgili fikir sahibi olması eğitimde başarıyı artıracaktır.

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmiştir. Program okuryazarlık düzeyleri öğretmenin ders yükü/haftalık ders saati, lisans eğitiminde aldığı dersler, katıldığı hizmet içi eğitimler gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.

Araştırma bulgularına göre program okuryazarlığının alt boyutlarından planlama alt boyutu mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin ortalaması eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Beklenenin aksine çıkan bu sonuç daha büyük örnekleme araştırılabilir. Bu sonucun nedenleri araştırılabilir.

Araştırma program okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen bulgular ile sınırlandırılmıştır. Ölçeğin yanında öğretmenlerle yüz yüze görüşme, gözlem gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırma bulguları genişletilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde diğer maddelere göre en düşük ortalamaya sahip maddelerden birisinin “Programların nasıl hazırlandığını bilirim.” maddesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında daha aktif rol almaları sağlanarak bu ortalamanın artırılması sağlanabilir.

Araştırma kapsamında ölçek maddelerine verilen cevaplarda ortalaması diğer maddelere göre düşük olan bir başka madde ise “Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.” maddesidir. Öğretmenlerin kendilerinde eksiklik

gördükleri bu konuda kendilerini geliştirmeleri konusunda öğretmenler desteklenmelidir. Bu anlamada öğretmenlere materyal tasarlama konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

Kaynaklar

- Akker, J. v. (2013). Curricular development research as a specimen of educational design research. T. Plomp, ve N. Nieveen (Ed.), *Educational design research* (s. 53-72). Enschede, the Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Akker, J. v., Boer, W. d., Folmer, E., Kuiper, W., Letschert, J., Nieveen, N. ve Thijs, A. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Hollanda: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.
- Alpar, R. (2016). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. M. Waxmann (Ed.), *Context based learning of science* (s. 35-62). Linz, Austria: Peter Nentwig and David Waddington.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Ball, A. L., Knobloch, N. A.ve Hoop, S. (2007). The instructional planning experiences of beginning teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 56-65.

- Ball, D. L. ve McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (s. 1-29). New York: Macmillan.
- Baskan, G. A., Aydın, A.ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Başaran, S. T.ve Aksu, M. (2007). Anadolu öğretmen liseleri: avantajları, sınırlılıkları ve gelişme için öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,40(1), 157-179.
- Baştürk, S.ve Dönmez, G. (2011). Öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin öğretim programı bilgisi bağlamında incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F.ve Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Division Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe.
- Bektaş, M., Aydın, E.ve Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-192.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 12(18), 121-138.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S.ve Skogen, K. (2014). Inclusive and individually adapted education in Norway results from a survey study in two municipalities focusing the roles of headteachers, teachers and curriculum planning. *International Journal of Special Education*, 29(1), 47-60.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E.ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, T. R. (2003). Implementing the new curriculum in China: Re-thinking curriculum change from the place of the teacher.25 Mart 2018 tarihinde <https://sites.ualberta.ca/~tcarson/Projects.html> adresinden alınmıştır.

- Cemane, K. B. (1987). *The school curriculum and its relevance to black societal pressures*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, In the Department of Philosophy of Education at the University of Zululand, Western Michigan.
- Clark, C. M. ve Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes*. Michigan: The Institute for Research on Teaching. (ERIC No: ED251449)
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-15.
- Çelik, F. ve Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 31-49.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research In Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs third edition*. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Ekinci, A., Yıldırım, M., Bindak, R., Öter, Ö. M., Özdaş, F. ve Akın, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 723-734.
- Elliott, J. (1994). The teacher's role in curriculum development: An unresolved issue in english attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2(1), 42-69.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

- Eskiocak, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Festus, A. B. ve Kurumeh, M. S. (2015). Curriculum planning and development in mathematics from the formative stages. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 62-67.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Gehrke, N. J., Knapp, M. S. ve Sirotnik, K. A. (1992). In search of the school curriculum. *Review of Reseach In Education*, 18(1), 51-110.
- Gözütok, F. (2013). Cumhuriyet'in ilanından 2013'e türkiye'de program geliştirme çalışmaları. F. Gözütok, & F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği* (s. 1-23). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği "Enformasyon Okuryazarlığı". *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Güven, N. D. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- He, Q. (2009). Estimating the Reliability of Composite Scores. 15 Mart 2018 tarihinde <http://dera.ioe.ac.uk/1060/1/2010-02-01-composite-reliability.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hill, P. d., Friedland, E. S. McMillen, S. (2016). Mathematics-literacy checklists: A pedagogical innovation to support teachers as they implement the common core. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 8(1), 23-38.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kaptan, S. (1977). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Tekişik Matbaası ve Rehber Yayınevi.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. ve Peske, H. G. (2002). "Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records*, 104(2), 273-300.
- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.
- Klimczak, A. K. ve diğerleri. (1995). Teacher decision making regarding content structure: A study of novice and experienced teachers. *Proceedings of the 1995 Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (s. 284-293). Columbia Missouri: Educational Resources Information Center.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Klucevsek, K. (2017). The intersection of information and science literacy. *communications in information literacy*, 11(2), 354-365.
- Komasyon. (2014). *Pedagojik formasyon için eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köksal, N. (2007). Eğitim programları ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 179-191.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve türkçe eğitimi. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*(28), 283-298.
- Lee, C.-j. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-service teachers through children's-literature-based engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 39-52.

- Lewison, M., Flint, A. S. ve Sluys, K. V. (2002). Taking on critical literacy. *The Journey of Newcomers and Novices*, 79(5), 382-392.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum alternative, approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson.
- Mendoza, M. S. (2010). Critical literacy: Changing the world through the word. *McNair Scholars Research Journal*, 6(1), 39-44.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *2017 Program değişikliği talim terbiye kurulu basın bülteni*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Matematik dersi (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017c). *Öğretmen strateji belgesi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Munby, H. (1987). Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (s. 1-12). Washington, DC: American Educational Research Association.
- NCTM. (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Reston VA: NCTM.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- OECD. (2000). *Literacy in the information age*. Canada: OECD.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. United States of America.
- Opoh, O. E. ve Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Orlosky, D. E., & Smith, B. O. (1978). *Curriculum development: Issues and insights*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Curriculum foundations, principles, and issues* (6th edition). London: Pearson.

- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özan Boydak, M. (2014). Temel kavramlar. M. Taşdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 2-25). Ankara: Edge Akademi.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 369-393.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yetelikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Posner, G. F. (1995) *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Sánchez, G. ve Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. *Journal of Resarch in Science Thinking*, 36(4), 493-513.
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of "Literacy": New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16-19.
- Schwarz, C. V., Gunckel, K. L., Smith, E. L., Covitt, B. A., Bae, M., Enfield, M. ve Tsurusaki, B. K. (2008). Helping elementary preservice teachers learn to use curriculum materials for effective science teaching. *Science Education*, 345-377.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40-45.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. ve Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına "öğretmen bilgisi" kanazdırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. 01 Mayıs 2018 tarihinde www.nuraysenemoğlu.com.tr adresinden alınmıştır.
- Shavelson, R. J. ve Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Özen Matbaacılık.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and critical issues in curriculum and learning*, (2), 1-41.
- Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (8), 597-607.
- şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (22), 1-9.
- şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th edition). Boston: Pearson Education Company.
- Taneri, P. O. ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 418-429.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri [Elektronik versiyon]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.
- Thoman, E. ve Jolls, T. (2003). Literacy for the 21st century an overview & orientation guide to media literacy education. 20 Nisan 2018 tarihinde http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01_MLKOrientation.pdf adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (t.y.) www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.

- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 188-195.
- Varış, F. (1978). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

EK-A: Program Okuryazarlığı Ölçeği

Program Okuryazarlığı Ölçeği

Sevgili Öğretmenler

Program okuryazarlığı, eğitim programlarının içeriği hakkında bilgi sahibi olma, bu içeriği doğru anlama, planlama ve uygun eğitim ortamlarında uygulama olarak ifade edilebilir. Program okuryazarlığı ölçeği, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda siz öğretmenlerin görüşleri araştırma için büyük önem taşımaktadır. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliği sizlerin ölçek maddelerine vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm giriş soruları demografik özellikleri belirleyici sorulardan, ikinci bölüm ölçek maddelerinden oluşmaktadır. Ankette *Kesinlikle Katılmıyorum*, *Kısmen Katılmıyorum*, *Kararsızım*, *Kısmen Katılıyorum*, *Kesinlikle Katılıyorum* seçeneklerinden size uygun olanı (X) işaretleyeceğiniz toplamda 18 madde bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel çalışma için kullanılacağından adınızı, soyadınızı belirtmeniz gerekmemektedir.

Araştırmanın gerçekleşmesine değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Seda Aslan

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Giriş Soruları

Branşınız:

Türkçe ()

Matematik ()

Sosyal Bilgiler ()

Fen Bilimleri ()

Meslekteki Hizmet : yıl

Çalıştığınız İlçe :

Mezun Olduğunuz Okul Türü :

Eğitim Fakültesi ()

Fen-Edebiyat Fakültesi ()

Diğer (Belirtiniz)

Cinsiyetiniz :

Kadın ()

Erkek ()

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Programı bilme					
1. Program geliştirme süreçlerini takip ederim.					
2. Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim					
3. Programın nasıl hazırlandığını bilirim.					
4. Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.					
5. Programın genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
6. Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim.					
Planlama					
7. Ders planı hazırlarken programı temele alırım.					
8. Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.					
9. Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/uyarıları dikkate alırım.					
10. Hedef-davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım.					
11. İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım.					
12. Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.					
13. Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.					
Uygulama					
14. İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım.					
15. Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.					
16. Programda yer alan hedef/davranışa uygun farklı öğretme yöntemi veya teknikleri kullanırım.					
17. Farklı öğrenme alanlarına uygun alternatif etkinlikler planlarım.					
18. Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.					

EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

13 Nisan 2018

Sayı : 35853172/ 433-1670

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 27.03.2018 tarih ve 820 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Seda ASLAN'ın Doç. Dr. Eda GÜRLEN danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri (The Program Literacy Level Of Branch Teachers in Secondary Schools)" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 03 Nisan 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-C: Milli Eğitim Bakanlığı İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8076540
Konu : Araştırma İzni

20.04.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 17/04/2018 Tarihli ve 51944218/992 sayılı yazımız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Seda ASLAN'ın "Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

24.04.18
Olu

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 884696b0-89e6-484a-bd22-ba3f0248bf52 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Konya Yünlü Başkent Öğretmen Evi Ankara Tepelet ANKARA
e-posta: istatistik@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 92 17/138 734

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://eml.sagun.gov.tr> adresinde, 9c32-47ac-3bf2-a171-3298 kodu ile testi edilebilir.


EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada.

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi.
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu.
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu.
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi.
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı.
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

11/07/2018


Seda ASLAN

EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

10.09.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına.

Tez Başlığı : Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
09/07/2018	119	153875	18/06/2018	%13	981397639

Uygulanan filtreler:

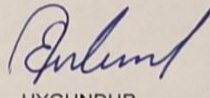
1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder. gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Seda ASLAN
Öğrenci No.: N11228700
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
Doç. Dr. Eda GÜRLEN

EK-E: Thesis Originality Report

10.07.2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Sciences

Thesis Title : The Curriculum Literacy Level of Secondary School Teachers

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
09/07/2018	119	153875	18/06/2018	%13	981397639


Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

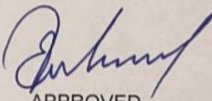
I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Seda ASLAN
Student No.: N11228700
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Assoc. Prof. Eda GÜRLEN

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak. tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 23/07/2019 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.


(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....
.....
.....

11/07/2018


Seda ASLAN

