



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE  
YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Ahmet KESKİN

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En iyiye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE  
YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

DETERMINING THE PERCEPTIONS OF TEACHERS' INSTRUCTIONAL  
PROGRAM LITERACY LEVELS

Ahmet KESKİN

Doktora Tezi

Ankara, 2020

## Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı düzeylerini belirlemektir. Keşfedici sıralı karma desende yürütülen bu araştırma Bahar 2017 – Bahar 2019 tarihleri arasında Ankara ilinde 14 farklı ilçede devlet okullarında görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda, açık uçlu soru formu ile 181 öğretmenden ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile 18 öğretmenden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” aracılığıyla 713 öğretmenden nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, kolmogorov smirmov ve faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Öğretim Programı Okuryazarlığının dört boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar a) programı tanıma, b) programı hayata geçirme, c) programı sorgulama ve d) programa değer verme olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar doğrultusunda geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” 38 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini tüm boyutlarda iyi derecede öğretim programı okuryazarı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, en yüksek puan ortalamasını programa değer verme boyutunda elde ettikleri, programı sorgulama boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip boyut olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarında, öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve program geliştirme çalışmalarına katılmalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim programlarına verilen önem derecesi ve programlardan yararlanma sıklığı arttıkça öğretmenlerin öğretim program okuryazarlığı algı puanlarında olumlu değişim gözlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği, öğretmenlerin program yeterliği.

## Abstract

The aim of this study was to reveal the dimensions of curriculum literacy and to determine the perception of teachers' curriculum literacy levels. This research design was exploratory sequential mixed methods design and was conducted with primary, secondary and high school teachers teaching in public schools in 14 different districts of Ankara between Spring 2017 – Spring 2019. In the qualitative part of the research, qualitative data obtained from 181 teachers with open-ended questionnaire and from 18 teachers through semi-structured interviews were analyzed by content analysis. In the quantitative part of the research, quantitative data were collected from 713 teachers through the “Curriculum Literacy Perception Scale”. To analyze quantitative data, descriptive statistics, independent sample t test, one-way analysis of variance, kolmogorov smirmov test were used. According to the findings obtained from the research, it was concluded that Curriculum Literacy consists of a four-dimensional structure. These dimensions were named as a) recognizing the curriculum, b) implementing the curriculum, c) querying the curriculum and d) valuing the curriculum. Curriculum Literacy Perception Scale developed according to these dimensions consists of 38 items. As a result of the study, it was concluded that teachers perceive themselves as curriculum literate in all dimensions. It was concluded that the teachers had the highest average scores in the dimension of valuing the curriculum, and the lowest average scores in the dimension of querying the curriculum. The results showed that in-service training activities related to curriculum and their participation in curriculum development studies were effective in the teachers' scores obtained from the Curriculum Literacy Perception Scale. In addition, it was observed that while the importance given to the curriculum and the frequency of benefiting from the curriculum increased, curriculum literacy perception scores increased.

**Keywords:** curriculum literacy, curriculum literacy perception scale, teachers' curriculum competencies.

## Teşekkür

Doktora eğitimimde ilk derslerimden itibaren birikimi, özgün bakış açısı ve vizyonu ile bana katkı sunan, konu seçimimde beni yönlendiren, tez sürecimde kritik noktalarda hep desteğini gördüğüm, öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim değerli Hocam Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan, yapıcı eleştiri ve katkılarında dolayı kendilerinden çok şey öğrendiğim, Prof. Dr. Hanife AKAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN'a teşekkür ederim.

Tez çalışmama değerli önerileri ile katkıda bulunan Prof. Dr. Ahmet OK'a ve Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİYE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin veri toplama sürecinde, okul ziyaretlerimde içten davranan, yardımcı olan okul personellerine ve araştırmama katkı sağlayan tüm öğretmenlerimize çok teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca bana destek olan bütün arkadaşlarıma yürekten teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her alanında sevgilerini ve desteklerini hissettiğim sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	8
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Okuryazarlık Kavramı.....	10
Okuryazarlık Türleri.....	12
Eğitim Programı.....	13
Öğretim Programı ve Öğretmen.....	15
Öğretim Programı Okuryazarlığı.....	17
İlgili Araştırmalar.....	37
Bölüm 3 Yöntem.....	43
Araştırma Deseni.....	43
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	44
Veri Toplama Araçları.....	49
Veri Toplama Süreci.....	76
Verilerin Analizi.....	76

Geçerlik ve Güvenirlik .....	81
Araştırmacının Rolü .....	83
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....	84
Öğretim Programı Okuryazarlığının Boyutlarına Yönelik Bulgular .....	84
Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular .....	103
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	117
Öğretim Programı Okuryazarlığının Boyutlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....	117
Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	122
Öneriler .....	128
Kaynaklar .....	131
EK-A Açık Uçlu Soru Formu Örnekleri .....	149
EK-B Görüşme Soruları .....	150
EK-C İncelenen Öğretim Programları .....	153
EK-Ç Taslak Ölçek .....	154
EK-D Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği .....	160
EK-E Nihai Uygulama ile İlgili Bazı İstatistik Veriler .....	162
EK-F Ankara İl ve İlçelerinde Uygulama Yapılan Okullar .....	163
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	164
EK-H: MEB İzin Belgesi .....	165
EK-I: Etik Beyanı .....	166
EK-İ: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	167
EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report .....	168
EK-K Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	169



## Tablolar Dizini

Tablo 1 Alan Yazında Program Okuryazarlığı İle İlgili Çalışmalar .....	42
Tablo 2 Açık Uçlu Soru Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılımı.....	45
Tablo 3 Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	46
Tablo 4 Ölçek Uygulaması Yapılan İlçelere Göre Öğretmen Sayıları .....	47
Tablo 5 Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı .....	48
Tablo 6 Ölçeğin Nihai Uygulaması ile İlgili Demografik Özellikler.....	48
Tablo 7 Görüşme Sorularını İnceleyen Uzmanların Eğitim Düzeyi ve Mesleği.....	50
Tablo 8 Görüşme Formu için Oluşturulan Program Okuryazarlığı Kavramı Alt Bileşenleri.....	51
Tablo 9 Ölçeğin Geliştirilmesine Yönelik İşlemler.....	52
Tablo 10 Ölçek Maddeleri ve Yararlanılan Çalışma .....	55
Tablo 11 Ölçek Sorularını İnceleyen Uzmanların Eğitim Düzeyi ve Mesleği .....	60
Tablo 12 Uzmanlar ve Öğretmenlerden Gelen Değerlendirmeler Sonucunda Ölçek Maddelerinde Yapılan Düzenlemeler .....	61
Tablo 13 Ön Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	62
Tablo 14 Ölçeğin Ön Uygulamasına Ait Bazı İstatistiksel Veriler.....	64
Tablo 15 Ölçek Ön Uygulama KMO ve Barlett Testi Sonuçları .....	65
Tablo 16 Başlangıç Özdeğerleri .....	66
Tablo 17 Nihai Uygulama ile İlgili Paralel Analiz Sonuçları .....	68
Tablo 18 Maddelere Ait Yükler ve Faktörler .....	69
Tablo 19 Faktörlerin Toplam Varyans Oranları ve Cronbach's Alfa Güvenirlilik Katsayıları .....	70
Tablo 20 Faktörlere Ait Korelasyon Değerleri.....	71
Tablo 21 Nihai Uygulamanın Yapıldığı Örnekleme Ait Bazı İstatistiksel Bilgiler ...	72
Tablo 22 Ölçek Maddelerine Ait $R^2$ Değerleri.....	73
Tablo 23 Ölçeğin DFA Analizine Ait Uyum Ölçütleri .....	75
Tablo 24 Temel Problem-Veri Toplama Aracı ve Veri Analiz Tekniği .....	77
Tablo 25 Görüşmelerden Elde Edilen İfadelere Yönelik Örnek Kodlamalar .....	78
Tablo 26 Nitel Verilerden Elden Edilen Öğretim Programı Okuryazarlığına İlişkin Ana Temalar ve Alt Temalar .....	84

Tablo 27 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait İstatistikler .....	103
Tablo 28 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Alt Boyutları ve Maddelerine Ait İstatistikler .....	104
Tablo 29 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	107
Tablo 30 Okul Türüne Göre Ölçeğe Ait Betimsel İstatistikler .....	108
Tablo 31 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	108
Tablo 32 Branş Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları .....	109
Tablo 33 Kıdem Yılı Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler .....	110
Tablo 34 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	110
Tablo 35 Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları .....	111
Tablo 36 Mezun Olunan Program Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları .....	111
Tablo 37 Lisansüstü Eğitim Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları .....	112
Tablo 38 Lisans Eğitim Sürecinde Alınan Eğitim Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları .....	112
Tablo 39 Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları .....	113
Tablo 40 Program Geliştirme Çalışmasına Katılma Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları .....	114
Tablo 41 Branş Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları .....	114
Tablo 42 Programdan Yararlanma Sıklığı Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler	115
Tablo 43 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Programdan Yararlanma Sıklığı Değişkenine Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	115

Tablo 44 <i>Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Programdan Yararlanma Değişkenine Ait LSD Testi Sonuçları</i> .....	116
--	-----

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Araştırmanın aşamaları. ....	44
Şekil 2. Nitel analiz sonucu program okuryazarlığına ait dört tema. ....	54
Şekil 3. Çizgi grafiği. ....	67
Şekil 4. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'ne ait yol diyagramı. ....	74
Şekil 5. Veri toplama ve analiz süreci. ....	80
Şekil 6. Programı tanıma temasına ait alt temalar ve kodlar. ....	85
Şekil 7. Programı hayata geçirme temasına ait alt temalar ve kodlar. ....	90
Şekil 8. Programı sorgulama temasına ait alt temalar ve kodlar. ....	96
Şekil 9. Programa değer verme temasına ait alt temalar ve kodlar. ....	101

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**BEP:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**MRFA:** Minimum Rank Factor Analysis

**TED:** Teknoloji Eğlence ve Tasarım (Technology Entertainment Design)

**WEF:** Dünya Ekonomik Forum (World Economic Forum)

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Üzerinde ne kadar durulursa durulsun tıpkı “demokrasi” ve “adalet” gibi “eğitim” de kesin bir şekilde tanımlanamayan tartışmaya açık bir kavramdır ve farklı insanlar eğitime kendi kültürel değer, etnik köken, cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf farklılıklarına göre farklı şekilde anlam yüklerler (Robinson ve Aronica, 2018). Mağara döneminde yaşayan bir kabile için eğitim mamutlara karşı savunma yöntemlerini bilmek ya da onları avlayabilmekken (Oliva, 2009), Antik Yunan’da eğitilmiş olmak atletik yeteneğe, savaş becerisine ve sosyal sorumluluk anlayışına sahip olmak demektir. Orta çağda ise eğitimle daha çok dini ve ahlaki gelişim göstermek hedeflenmişti. Rönesans döneminde eğitilmiş olmanın göstergesi entelektüel, estetik, ahlaki ve fiziksel gelişime sahip olmak olarak görülüyordu (Posner, 1995). Genel çerçeveye bakıldığında eğitimin bir bakıma dünyaya müdahale etmenin bir yolu olduğu görülmektedir (Freire, 2019). S. Ertürk (2013) de yapılan eğitim tanımlarının çok çeşitlilik gösterdiğini belirtir ve bunun her düşünürün eğitimi tanımlarken kendisinin uygun bulduğu “*belli bir eğitim*” (s. 11) dikkate alarak onu yansıtabilecek şekilde bir tanımlama yapmasından kaynaklandığını belirtir. Bu farklı tanımlamalara rağmen S. Ertürk (2013) yapılan tanımlarda üç ortak nokta olduğunu özellikle vurgulamıştır;

1. Eğitimin bir süreç olarak görülmesi,
2. Bireyin olduğu haliyle yetersiz kabul edilip belirli bazı ölçütleri sağlaması halinde yeterli hale geleceği,
3. Bireyde bir değişimin ortaya çıkması hali.

Hangi açıdan tanımlarsak tanımlayalım kabul edilmelidir ki eğitim; öğrenciler, öğretmenler, idareciler, veliler ve daha birçok paydaştan oluşan büyük bir sistemdir ve “eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanırlar” (Erden, 1998, s. 2). John Franklin Bobbit’in 1918 yılında yazdığı “The Curriculum” ve 1924 yılında yazdığı “How to Make a Curriculum” kitabı ile bir bakıma kavramsallaşma süreci

başlayan (Ornstein ve Hunkins, 2003), özellikle hedeflerin belirlenme aşamasıyla eğitim programlarının hazırlanmasının bir uzmanlık alanı olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Daha sonraki dönemlerde eğitim programının kuramsal çerçevesi ile ilgili yapılan çalışmaların da etkisiyle eğitim programları eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ögesi haline gelmiştir. Programların nasıl daha iyi hazırlanacağı ile ilgili çalışmalar yapılarak, yeni modeller geliştirilmiş, uygulamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmalar günümüzde de artarak devam etmektedir. Eğitim sistemiyle ilgili yaşanan sorunlarda da ilk incelenen boyut eğitim programları olmuştur. Programların dönemin şartlarına uygun olup olmadığı, temel aldığı felsefesi ve eğitim anlayışı, güncellenmesi, içeriği, önerdiği yöntem ve teknikler ile ilgili sürekli değerlendirmelere yapılmıştır. Posner'ın (1995) da vurguladığı gibi önümüze ne zaman büyük problemler sıralansa okula ve programlara yönelme eğilimimiz var. "Program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel/teknolojik dinamizmin, her geçen gün, daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yattığından" (Varış, 1996, s. 16) eğitimde reform çalışmaları da programlar üzerinde yoğunlaşmıştır (Doğan, 2010). Benzer olarak programlara verilen önem ülkeyi yöneten ya da yönetmeye talip olan siyasetçilerin yaklaşımlarında da karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyetten günümüze hükümet programlarında ve partilerin seçim bildirgelerinde (MEB, 1989; TEDMEM, 2018) yine sorunlar ve sorunların kaynağı olarak görülen programların güncellenmesi veya yenilenmesi ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Örneğin farklı hükümetlere ait raporlarda şöyle ifadeler yer almaktadır:

Bütün eğitim kademelerinde uygulanacak programlar, Atatürk ilkelerine laik ve sosyal devlet esaslarına, hür, demokratik düzene yürekten inanmış milli bir ruh ve heyecan taşıyan vatandaşlar yetiştirilecek şekilde değiştirilecektir (MEB, 1989, s. 33).

Eğitim kurumları modern araç ve gereç ve laboratuvarlarla donatılacak, "öğretim programları" taklitçilikten kurtarılarak milli koşullarımıza uygun hale getirilecektir. Öğretimin her kademesinde kitaba ve ezbere dayanan öğretim yerine deneye, gözleme, milletlerarası seviyede araştırma yapmaya metod ve teknik maharet kazanmaya kişisel inisiyatifin geliştirilmesine, iş ve üretime yönelmiş bir eğitime ağırlık verilecektir (MEB, 1989, s. 36).

Müfredat programlarının milli kültürümüze uymayan kısımları değiştirilecek, milletimizin ilme ve insanlığa yaptığı hizmetlerin öğretilmesine önem verilecektir (MEB, 1989, s. 41).

Program geliştirme ve güncelleme çalışmaları her dönem gündemde olmaya devam etmiştir. Özellikle 2017-2018 öğretim yılında öğretim programlarının

kamuoyu görüşüne sunulması (13 Ocak 2017) ve son haliyle kamuoyuyla paylaşılması (18 Temmuz 2017) sonrası Türkiye’de farklı kesimlerde öğretim programı tartışmaları yapılmıştır. Bu konuda gazetelerde köşe yazıları yazılmış, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin ilgili birimleri, devlet kurumları (Berberoğlu, 2017; Eğitim Reform Girişimi, 2017; ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü, 2017; Özcan ve Düzgünoğlu, 2017; Talim Terbiye Başkanlığı, 2017) raporlar, açıklamalar ve araştırmalar yayınlanmıştır. Bu çalışmaların bazılarında da vurgulandığı gibi programlarda temel alınan eğitim anlayışı ve içeriğinin yanında öğretmenlerin programı nasıl okuyacakları, nasıl yorumlayacakları veya uygulamaya nasıl aktaracakları da tartışılmalıdır.

“Özgün eğitim programı, yeni eğitim ihtiyaçlarına cevap verme amacıyla geliştirilen bir düzenektir. Bu ihtiyaçlar, yeni disiplin veya eğitim alanları, bilimsel bilgiler, yeni teknik ve teknolojik uygulamalar doğdukça ortaya çıkar” (Demeuse ve Christine, 2016, s. 6). İhtiyaçlar doğrultusunda eğitim programları belli aralıklarla ülkenin kendi dinamikleri göz önüne alınarak geliştirilir. Eğitimde sistemin her parçası değişimden etkilendiği gibi eğitim programları da etkilenir. Ülkemizde de Türkiye Cumhuriyeti’ nin kuruluşundan bugüne (1923-2019) program geliştirme ve güncelleme çalışmaları defalarca yapılmıştır. Örneğin; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul/İlköğretim) (Sosyal Bilgiler/Coğrafya-Tarih) ortalama 9 yılda bir (1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2017, 2018), Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul/İlköğretim) yaklaşık 8 yılda bir (1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2015, 2017, 2018) değişmiştir. Son yirmi yılda programların geliştirme/güncellenme sıklığının arttığı da göz önüne alınırsa günümüzde bir öğretmenin, 20 yıllık meslek hayatında kendi alanı ile ilgili birden fazla öğretim programı değişikliği ile karşılaşacağı söylenebilir. Üstelik çağımızdaki hızlı değişimi de düşünürsek bu programlar ve hedef aldığı kitle her geçen yıl daha farklı olacaktır. Öğretmenlerin, öğretim programını kullanımıyla ilgili yeterli ve öz güvenli hale gelebilmeleri gerektiğinden yeni bir programı etkili bir şekilde uygulayabilmek ciddi bir zaman gerektirir (Marsh ve Willis, 2007). Öğretmen uyguladığı öğretim programına ne kadar çabuk adapte olabilirse planlanan öğrenmelerin gerçekleşmesi o kadar çabuk olur. Bu durum ancak öğretmenlerin programları anlama ve uygulama ile ilgili daha donanımlı olabilmeleri ile mümkün olabilir.



Eđitim programını Taba'nın (1962) ifade ettiği Őekilde "oğrenme planı" (s.76) olarak dűŐündűđümüzde planın en doğru Őekilde hayata geğirilebilmesi ve amacına ulaŐabilmesi iđin doğru anlaŐılıp, doğru uygulanabilmesi gerekir. Ođretmenin programı konu sıralamasından oluŐan bir metin olarak gormeyip, programın rehberliği ile planını uygulaması gerekmektedir. Bu bakıŐ ağısı program okuryazarlığı olarak isimlendirilebilir. Program okuryazarlığı; oğretim programıyla ilgili bilgiye sahip olma, programı eleŐtirel bakıŐ ağısıyla inceleyebilme, uygulamaya dűnűk yorumlayabilme ve programa yűnelik olumlu bakıŐ ağısına sahip olma olarak tanımlanabilir. Ariav (1988) da oğretmenlerin programın nasıl olması gerektiğini anlayamaması ve program rehberliğinde nasıl oğreteceği konusunda beceri eksikliği olması durumunu ifade etmek iđin "program okuryazarlığı" kavramını kullanmıŐtır.

Her program bir tasarı olarak baŐlar. Ancak, ođretmen gerđek bir sınıfta, gerđek ođrencilerle bu planı uygulamaya baŐladıđı zaman gerđekliđe dűnűŐű (Ornstein ve Hunkins, 2003). "Ođretmen, bir taraftan programı yűnetirken bir taraftan da programı dođru aktarabilmeli, katılımı ve ođrenmeyi sađlamalı, ođretimi ođrenci ihtiyađları ve deđiŐen sınıf dinamiklerine uyarlayabilmelidir" (BirleŐmiŐ Milletler Eđitim, Bilim ve Kűltűr Ođgűtű (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) [UNESCO], 2017, s.65). Teoride ıok dođru ve gerekli olan bu yaklaŐım pratikte bu seviyeye ulaŐamayabilir. Semerci (2007) tarafından yapılan bir ıalıŐmaya gűre, ođretmenlerin programı tanımlarken en ıok kullandıkları metafor "internet" metaforudur ve gerekđe olarak ifade edilen "Bilen bir insan iđin internetin ıok kolay ve etkili olmasına rađmen bilmeyen bir insan iđin ise kűbus gibi olması" dűŐűncesi űzerinde dűŐűnűlmeye deđer bir konudur. Gűncellenen veya yenilenen programda yer alan farklı hedef, iđerik veya eđitim anlayıŐı ile yeni ođretim ve ołme-deđerlendirme tekniklerine ihtiyađ duyulması; programın nasıl uygulayacađını bilmeme ya da "programa yabancılık hissetme" ođretmenlerin karŐılaŐabileceđi ve űstesinden gelmesi gereken durumlardır. Ođretmenler, ođretim programlarını daha iyi tanıyıp, uygulama becerilerini geliŐtirdikđe karŐılaŐabilecekleri benzer sorunların űstesinden gelebilirler.

Tűrkiye'de eđitim programlarının geliŐtirilmesi, uygulanması, deđerlendirilmesi gibi baŐlıklarda yapılan ıalıŐmalarda bu konuya yűnelik ilginı sonuđlara ulaŐıldıđı gűrűlmektedir. Programlarla ilgili gűrűŐleri sorulan

öğretmenlerin arasında; programlarla ilgili bilgisinin yetersiz olduğunu düşünen (Doğan ve Semerci, 2016), programların amaçlarını anlayamadığını belirten (Keleş, Haser ve Koç, 2012), programlarda geçen bazı kavram ve ifadelerle, içerik ve kazanımları anlamada sorun yaşayan (Doğan ve Semerci, 2016; Ercan, 2011; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2015; Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010), tavsiye edilen öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını belirten (Güneş ve Baki, 2011; Kahraman, 2014), ölçme teknikleri ile ilgili kendini yeterli görmediğini, istenen çeşitlilikte ölçme-değerlendirme yöntemi uygulayamadığını düşünen (Durdukoca ve Arıbaş, 2014; İncekara, 2011; Kesten ve Özdemir, 2010; Tarman, Ergür ve Eryıldız, 2012; Tuncer ve Berkant, 2012), programın felsefesi ve eğitim yaklaşımlarını anlayamayan (Epçaçan ve Erzen, 2008; M. Ertürk, 2013; Gelen ve Beyazıt, 2007; Kesten ve Özdemir, 2010; Kuduban ve Aktekin, 2013; Kurt ve Yıldırım, 2010), programın nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili sorun yaşayan (Akdeniz ve Paçın, 2012; Feyzioğlu, 2014; Kaymakçı, 2015; Kırmızı Susar ve Akkaya, 2010; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Şengül Bircan ve Tokdemir, 2013; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) öğretmenlerin sayısı hiç de az değildir.

Program okuryazarı öğretmenlerin programların uygulanması ile ilgili yaşayabilecekleri buna benzer sorunları çözebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın başladığı dönemde (Ocak 2017) Türkiye’de öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. En son Ekim 2019 tarihinde ise veri tabanlarında (YÖK Tez Merkezi, Google Akademik, ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi), ERIC (Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi [Education Resources Information Center]), Scopus, Web of Science-01.10.2019 son tarihiyle) yapılan aramalar sonucunda Türkiye’de yapılmış program okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların az bir kısmı öğretmenler (Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019) ve okul yöneticileri (Yıldırım, 2018) ile yürütülmüşken daha çok öğretmen adayları (Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Sural ve Dedebeali, 2018; Yıldız, 2019) ile çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırma öğretim programı okuryazarlığının boyutlarının ortaya çıkarılmasında öncelikle nitel veri toplama araçlarından faydalanılması ve ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerden ayrı ayrı veri toplanması yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu bağlamda, öğretim programı okuryazarlığının boyutlarının ve

öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerini belirlenmesinin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmalarına yönelik katkılar sunacağı düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını belirlemektir.

Program okuryazarlığı kavramı, 16 Mayıs 2018 tarihinde kamuoyuna açıklanan güncellenmiş öğretmenlik lisans programlarında yer almıştır. Meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında yer alan “Eğitimde Program Geliştirme” adlı dersin içeriği ile ilgili bilgi vermek amacıyla verilen açıklama şu şekildedir:

Program geliştirme süreciyle ilgili temel kavramlar; program türleri; öğretim programlarının felsefesi, sosyal, tarihi, psikolojik ve ekonomik temelleri; program geliştirme ve öğretim programlarının özellikleri; program geliştirmenin aşamaları; programın temel öğeleri (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) ve öğeler arasındaki ilişkiler; hedeflerin sınırlandırılması ve programın öğeleriyle ilişkisi; içerik düzenleme yaklaşımları, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, program geliştirme süreci ve modelleri, eğitim programı tasarım yaklaşımları, program değerlendirme modelleri, **program okur-yazarlığı**, öğretim programlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarının özellikleri, öğretim programlarının uygulanması, dünyada ve Türkiye’de program geliştirmede yeni yaklaşımlar ve yönelimler (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018, s. 16).

Bununla beraber program okur-yazarlığı kavramının kapsamı ve içeriği ile ilgili herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Ayrıca alan yazında program okuryazarlığı kavramının kuramsal çerçevesini çizecek herhangi bir araştırma da bulunmamaktadır. Var olan çalışmalardan (Aslan, 2018; Bolat, 2017; Erdem ve Eğinir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Yıldız, 2019) farklı olarak bu çalışmada öncelikle bu çerçevenin oluşturulmasına yönelik öğretmenlerden yazılı metinler ve görüşmeler aracılığı ile veriler toplanmıştır. Bu çalışmanın program okuryazarlığı kavramına ait boyutların ortaya çıkarılmasında alan yazına katkı sunacağı ve yapılacak araştırmalar için bir başlangıç noktası olacağı düşünülmektedir.

2014 yılında toplanan 19. Milli Eğitim Şurası’nda belirlenen dört ana gündem maddesinde biri öğretmenlerin niteliğinin artırılması olarak belirlenmiştir (MEB,

2014). Yine 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Öğretmenlik Strateji Belgesi'nde "öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak" amacı üç ana amaçtan biri olarak vurgulanmıştır (MEB, 2017c, s. 10). Bu bağlamda öğretim programı okuryazarlığının boyutlarının belirlenmesinin, öğretmenlerin niteliğini artırmak, kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak adına öğretmen eğitimcilerine ve öğretmen yetiştirmeye yönelik geliştirilen politikalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim alanında gerçekleştirilecek her türlü değişim, eğitimin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenerek anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenler yapmaktadır. Bu nedenle yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olmak, eğitim alanında yapılacak değişimler için bir ön şart niteliğindedir (Komisyon, 2017). Çünkü en harika programlar bile yanlış ellerde kullanışsız hale gelebilir (Ellis, 2013). Ryu'nun (2015) belirttiği gibi sınıfta alınan sonuçlar, öğretmenin, programı ne kadar iyi anladığı ve anladıklarını sınıfta uygulayabilme ve adapte edebilme konusunda nasıl bir yapılandırma içinde oluşuna göre ciddi değişkenlik gösterebilir. Program okuryazarlığı öğretmenlerin bu niteliklerini artırmaya katkı sunacaktır.

Öğretim programı her öğretmen için farklı anlam ifade edebilir. Böylece farklı öğretmenler tarafından farklı algılanan birçok öğretim programı ortaya çıkar. Uygulayıcının görevi kendi perspektifini seçmek ve ne gördüğünü tasvir etmektir (Goodlad, 1979). Bu "seçim ve tasvir" aşamasında en belirleyici rol şüphe götürmez bir şekilde öğretmenlere aittir ve program okuryazarlığının bu sürece olumlu katkılar sunacağı açıktır. Bu çalışma ile bir öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin belirlenmesi, öğretim programlarının hayata geçirilmesinde yaşanabilecek sorunlarda aydınlatıcı olacak; programların doğru anlaşılması, doğru uygulanmasına bu da eğitim için harcanan emek ve gayretlerin daha verimli kullanılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, elde edilen bulgular, öğretmen eğitimcileri ve eğitim politikacılarına öğretmenlerin bu becerilerinin gelişimi için eğitim olanaklarının nasıl işe koşulacağına kaynaklık edecek ve katkı sunacaktır.

## **Araştırma Problemi**

Araştırmanın, öğretim programları okuryazarlığının boyutlarının ortaya çıkarılması ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarına yönelik düzeylerinin belirlenmesi olmak üzere iki temel problemi bulunmaktadır.

**Alt problemler.** Temel problemler doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretim programı okuryazarlığının boyutları nedir?
2. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri;
  - a. Cinsiyetine
  - b. Görev yaptıkları okula,
  - c. Branşlarına,
  - d. Kıdem yılına,
  - e. Mezun oldukları lise türüne,
  - f. Mezun oldukları programa,
  - g. Lisansüstü eğitim durumuna,
  - h. Lisans eğitimi sürecinde alınan eğitime,
  - i. Hizmet içi eğitim alma durumuna,
  - j. Program geliştirme çalışmalarına katılma durumuna,
  - k. Programları önemseme durumuna,
  - l. Öğretim programlarından yararlanma sıklığına göre değişmekte midir?

## **Sayıtlılar**

Araştırmaya katılan öğretmenler, duygu ve düşüncelerini objektif ve samimi bir şekilde yansıtmışlardır.

## **Sınırlılıklar**

Bu çalışma, 2017-2019 öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise türlerinde devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

Okuryazarlık: Bu kavram, 19.yüzyılın son dönemlerinden itibaren bir metni okuyabilme ve yazabilme becerilerini ifade etmeye yönelik kullanılmasının yanında, belirli bir alanda ya da alanlarda bilgili ya da eğitilmiş olma anlamını da korumaktadır (UNESCO, 2006). Bu çalışmada okuryazarlık kavramı, özel bir alana yönelik daha derin bilgi ve anlayışa sahip olma çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında özel bir alanda okuryazar olmak, o alanla ilgili bilginin önemini farkında olmayı, bilgiyi anlamlandırma, yorumlama ve etkin kullanmayı, gelişime ve değişime ayak uydurmayı gerektirir.

Öğretim Programı Okuryazarlığı: Program okuryazarlığı, bir konu ile ilgili program materyallerini sistematik bir şekilde değerlendirip seçebilmek, bu materyalleri özel ihtiyaçlar ve öğretim ortamına göre adapte edebilmek, program geliştirme alanı ile ilgili bilgi sahibi olmak (Ariav, 1988) şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışmada ise öğretim programı okuryazarlığı; öğretmenin, öğretim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak öğretim programını kendine rehber olarak kullanabilmesi anlamında kullanılmıştır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Okuryazarlık Kavramı

Hem kompleks hem de dinamik bir kavram olan okuryazarlık, temel bilişsel becerilerin edinildiği basit bir süreç olma anlayışından, sosyo-ekonomik gelişmeye, sosyal bilinç, eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak ve temelde kişisel ve toplumsal değişime yön verecek etken olma anlayışına evrilmiştir (UNESCO, 2006). Okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse (Türk Dil Kurumu [TDK],2016) olarak ifade edilmesine rağmen farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda göreceli bir değere ve anlama sahip olması okuryazarlıkla ilgili her topluluğa uygun standart bir tanım yapısı oluşturulmasını zorlaştırmıştır. Örneğin, orta çağda İngiltere'de okuryazar bir kişi Latince konuşabilen bir kişi iken, iç savaş döneminde Amerika'da okuryazarlık, isimleri imzalamak ve askeri talimatları kavramak anlamında kullanılmıştır. 20. yüzyılın başlarında, endüstriyel hareketin hızlı bir şekilde büyümesi, çalışanların temel okuma ve yazma becerilerine sahip olmasını talep eder hale geldiğinde ise, bu becerilere yönelik okuma yazma gereksinimleri üzerinde durulmuştur (Ntiri, 2009). Okuryazarlık, geçmişten bugüne metin okuma ve yazma yeteneklerini ifade etmesinin yanında, belirli bir alanda ya da alanlarda bilgili ya da eğitilmiş olma anlamını da korumaktadır (UNESCO, 2006).

Barone (2015) okuryazarlığın, her gün yeniden tanımlandığını belirtmiştir. Okuryazarlık, başlangıçta okuma-yazma ile aynı anlamda kullanılıyor olsa da harf bilgisi, kelime bilgisi, numara bilgisi gibi birtakım sembollerin karşılıklarını ifade etme anlamına gelen okuma-yazma eyleminden zamanla farklılaşmış ve sembolleri çözümlenmekten çok onları anlamlandırmak, farklı sembolik sistemleri kullanarak yeni anlamlar ortaya koyabilmek olarak yorumlanmıştır (Altun, 2005; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Okuryazarlık sahip olduğu anlayış ve gelişim basamakları göz önüne alındığında geliştirilebilir, güçlendirilebilir özelliğe sahiptir. Dinamik bir yapısı vardır ve değişen şartlara göre tekrar yorumlanabilir. Bu bağlamda okuryazarlık tanımları da dönemin şartlarına ve ihtiyaçlarına göre farklılaşmaktadır. Okuryazarlıkla ilgili dünya çapında çalışmalar yürüten farklı uluslararası kuruluşlar da farklı tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda kuruluş ismi ve yıllara göre

sunulmuştur (Carr-Hill ve Pessoa, 2008; Güneş, 1994; OECD, 2000; UNESCO, 2006):

UNESCO-1958: Okuryazar, günlük yaşamı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişidir.

UNESCO-1962: Okuryazar, kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma-yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişidir.

OECD-2000: Okuryazarlık bireyin hedeflerine ulaşabilmesi, bilgisini artırıp potansiyelini geliştirebilmesi için günlük aktivitelerinde (evde, işte, toplum içinde) yazılı metinleri anlayıp, kullanabilmesidir.

UNESCO-2003: Çeşitli içeriklerde olan yazılmış ve basılmış materyalleri tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletme, hesaplama ve kullanma yetisidir.

Tanımlardaki değişim kavramın dinamik bir yapısı olduğunun göstergesidir. Dönemler değiştikçe tanımlardaki bakış açısı da değişmiştir.

Farklı araştırmacılar da okuryazarlıkla ilgili farklı tanımlar yapmıştır. Keister ve Southgate (2012) okuryazarlığın, sadece kitap okumaktan ve harfleri yazmaktan daha fazlası anlamına geldiğini; toplum, siyaset ve ekonomik faaliyetlerde etkin katılımın anahtarı olduğunu; Gilster (1997) okuryazarlık kavramının sadece okuyabilmenin ötesinde, anlamlandırma ve anlayabilme olduğunu belirtmektedir. Danesi (2013) ise okuryazarlığı, matematik, bilgisayar vb. belirli bilgi alanlarındaki sembolleri okuma ve yazma ya da manipüle etme yeteneğinin yanında, bir toplumda entelektüel olarak işlev gösterecek bilgi ve beceriye sahip olabilme şeklinde açıklamıştır.

Gee (2015) ise okuryazarlığı bilişsel bir süreçten çok öncelikle sosyokültürel bir süreç olarak görmüş ve sadece okuma-yazma eylemi şeklinde görülmesinin doğru olmadığını belirtmiştir. Gee (2015)'ye göre insanlar farklı metinleri kendilerine özgü özel yollarla okuyup anlam verirler ve bu yolları belirleyen ise farklı sosyal ve kültürel grupların sahip oldukları değerler ve uygulamalardır. Benzer şekilde Freire ve Macedo (1998) da sadece yazılı sözcüğün ya da dilin kodlarını çözmek olarak anlaşılmasını eleştirir ve okuryazarlığının "dünyayı okumak" (s. 79) anlamına geldiğini ifade eder.



Okuryazarlık tarih boyunca toplumlar tarafından çeşitli bilgi ve beceri birikimlerini karşılayacak şekilde farklı tanımlanmış olsa da okuryazarlığın (literacy) zıt karşılığı olarak görülen okuryazar olmama durumu (illiteracy) her zaman dezavantajlı olmayla eş anlamlı olmuştur (United Nations Regional Information Centre, 2018). Bu karşıtlık dikkate alındığında okuryazarlık daha iyi anlaşılabilir olacaktır.

## **Okuryazarlık Türleri**

Okuryazarlığın temelinde dünyayı, sosyal çevreyi anlamlandırabilmek vardır. Klasik anlamdaki okuryazarlık bu çerçevede yeterli gelmemeye başlayınca yeni okuryazarlıklar ortaya çıkmaya başlamıştır. Küresel değişim dalgası ve teknolojik inovasyon, okuryazarlığın sınırlarını daha da zorlamıştır. Farklı kitlelere ve ihtiyaçlara hitap etmek için yeni okuryazarlıkların ortaya çıkmasına yol açmıştır. İncelenen alana göre özelleşen okuryazarlık, zamanla şemsiye terim haline gelerek diğer becerileri de kapsayan bir kavram haline gelmiştir (Ntiri, 2009).

1980'lerin sonunda Amerika'da çok kültürlü eğitim tartışmalarının yapıldığı dönemde, düşünülen ortak ulusal kültürün temeli olan bilgiye gönderme yapan kültürel okuryazarlık (cultural literacy), sonraki yıllarda Eğitim Bakanlığı'nda ve uyuşturucu ile mücadele birimindeki bir görevli tarafından dile getirilen ahlak okuryazarlığı (moral literacy), 1990'larda gelişen teknolojinin etkisiyle eğitimcilerin önemine dikkat çektiği bilgisayar ve teknoloji okuryazarlığı (Collins ve Blot, 2003) kavramları yeni okuryazarlık türlerinin başlangıç örnekleridir. Kavramın kullanımı arttıkça okuryazarlık gelişmiş bir toplumda yaşayan bir insanın doğduğu andan ölümüne kadar bütün hayatını kuşatan bir yaşam tarzı anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Aşıcı, 2009). Böylece herhangi bir alandaki sistematik ve kullanışlı bilgiye sahip olma okuryazarlık kavramının karşılığı olmuştur.

Bu kavramsallaşmaya örnek olabilecek bazı okuryazarlıklar ve kullanılan tanımları şöyledir:

**Çevre okuryazarlığı:** Çevresel sistemlerin sağlık durumunu anlama, yorumlama ve bu sistemlerin sağlığını korumak, iyileştirmek veya geliştirmek için uygun önlemleri alma kapasitesidir (Roth, 1992).

Finansal okuryazarlık: Finansal kavramlar, riskler, beceriler hakkında bilgiye ve anlayışa sahip olmak, bu bilgi ve anlayışı etkili finansal kararlar vermek, bireyin ve toplumun finansal gelişimine katkı sunmak ve ekonomik hayata katılmak için kullanmak (OECD, 2013).

Medya Okuryazarlığı: Farklı medya araçlarını ve edinilen veriyi (yazılı veya elektronik), deşifre etmek, değerlendirmek, analiz etmek ve yeni bilgi üretmek için kullanabilmek (Aufderheide, 1993).

Sağlık Okuryazarlığı: Bireylerin uygun sağlık kararlarını vermek için gerekli temel sağlık bilgilerini ve hizmetlerini alma, işleme ve anlama kapasitelerine sahip olma derecesi (Ratzan ve Parker, 2006).

Yukarıdaki tanımlar bu kavramlara ait genel kabul görmüş tanımlardan bazılarıdır. Önal (2010)'a göre 40'ın üzerinde okuryazarlık kavramının kullanımda olduğunu göz önüne alırsak okuryazarlık türlerinin çok daha çeşitli olduğunu söyleyebiliriz. Çeşitli türleri olmasına rağmen okuryazarlık anlayışının beş ortak yönü olduğu söylenebilir:

- Bilginin öneminin farkında olma: Konuyla ilgili edinilen bilginin öneminin ve değerinin anlaşılması o alana ait okuryazarlıkta önemli görülmektedir.
- Bilgiyi anlamlandırma: Bireyin içinde bulunduğu, şartlara ve kültüre göre kendi süzgecinden geçirerek bilgiye kendi bağlamında anlam katması gerekir.
- Bilgiyi yorumlama: Edindiği bilgileri nasıl, nerede ve hangi durumlarda kullanabileceğini, bu kullanımın avantajlarını ve dezavantajlarını ayırt edebilmesi.
- Bilgiyi etkin kullanma: Konuyla ilgili bilgiyi kendisinin veya birey olarak içinde bulunduğu toplumun yararına olacak şekilde değerlendirebilmesi.
- Gelişime ve değişime ayak uydurma: Her dönemin şartlarına göre kendini güncelleyerek kendi zamanının şartlarına uyum sağlayabilmesi.

## **Eğitim Programı**

Eğitim programı (curriculum) kavramı Latince kökenlidir ve eski Fransızcadaki “koşmak, yürütmek” anlamına gelen *currere* kelimesinden türetilerek

ortaya çıkmıştır. Ayrıca “akım, yarış, yarış alanı, sürüm ve rehber” gibi anlamlarda da kullanılmıştır. Kelime eğitim alanında ise “izlenen yol, rota” şeklinde kullanılmış ve kullanılan bu ifadeler aynı zamanda “eğitim programı” kavramının rolünü de yansıtır hale gelmiştir (Bobbitt, 2017; Ellis, 2015).

Eğitim programı kavramını daha iyi anlayabilmek için eğitim programlarıyla ilgili yapılmış akademik çalışmalara temel olan araştırma soruları incelenebilir. Her bilim alanında olduğu gibi alanı besleyen, gelişmesine katkı sunan asıl kaynak araştırmacıların çözüm aradığı sorulardır. Alandaki kaynaklar tarandığında araştırmacılar tarafından dile getirilen sorulardan bazıları şöyle sıralayabiliriz (Demeuse ve Christine, 2016; Dewey, 2013; Ellis, 2015; Goodlad, 1979; Oliva, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2003; Özçelik, 2014; Tyler, 2014; Varış, 1996):

Eğitimin hedefleri neler olmalıdır? Hangi bilgiler gereklidir ve buna kim karar verir? Öğrenci ne öğrenmelidir ki, bu öğrendikleri güncel talepleri karşılayacak gelecekteki fırsatlar için de avantaj sağlar? Program en iyi nasıl organize edilir? Bu organizasyon da karar verme yetkisi kime aittir? Öğrenme yaşantıları nasıl düzenlenmeli? Öğrenciler kendileri ve dünya adına bilimden, tarihten, edebiyattan vs. ne öğrenebilirler? Bu dersler kendi hayatları için nasıl bir kaynak sunabilir? Öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğine kim karar vermektedir? Toplumun hangi özellikleri program geliştirmeyi etkiler? İçeriğin seçimi ve düzenlenmesinde kriter ne olmalıdır? Yetişkinlerin öğrenme sürecini planlaması ve yönetmesi en iyi yol mudur? Yoksa ne öğrenmeleri gerektiğine öğrenciler mi karar vermelidir? Bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kapsamlı bir program tasarlanabilir mi? Öğrenciler bir eğitim programı kapsamında planlanmış ve düzenlenmiş bir sistematığı izlemelerse kayba mı uğrayacaktır? Bir program her bir öğrencinin bilgi, beceri, tutum, özel yetenek ve kabiliyetlerini geliştirmesine yardımcı olabilir mi? Öğrencinin ilgisi ve önceden planlanmış program arasında bir düzen mümkün müdür? Öğrenen, toplum ve akademik bilgi arasındaki dengeyi sağlamayı başaran bir program neye benzemelidir? Hangi program yaklaşımları daha iyi öğrenmeyi sağlar? Bir eğitim programı modelinin diğerinden daha iyi olduğunu nasıl anlarız? Öğrencilere okulda ne öğretilmelidir? Hangi konuya ne kadar vakit ayrılmalıdır? Konular ne zaman ve hangi aralıklarla tekrarlanmalıdır? Amaçlar ve kazanımlar nasıl belirlenir ve bunları kim seçer? Hangi kazanımlar daha önemlidir? Hangi veri kaynağı (öğretmen,

öğrenci, aile vs.) daha doğru bilgi verir? Bir eğitim programı hangi sosyal, ekonomik, siyasi ve eğitimsel problemlere çözüm sunmalıdır?

Bu çalışmada sadece bir kısmına yer verilen sorular bağlamında değerlendirildiğinde alanda çok kapsamlı ve çok yönlü bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Farklı şartlara uyum sağlayabilmek için farklı sorulara cevap aranması ve bunun sonucunda farklı program model ve tasarımlarının ortaya çıkması eğitimin dinamik yapısının bir yansımasıdır. Programla ilgili kabul görmüş ortak bir tanım bulunmamaktadır. Marsh ve Willis'e (2007) göre 120'nin üzerinde program tanımı yapılmıştır. Bu konuya dikkat çeken Varış (1996) önemli olanın eksiksiz bir tanım değil; etkin bir çaba göstergesi olduğunu söyler. Posner (1995) da bu durumu eğitimde her derde deva bir ilacın olamayacağı, özel durumlara ait özel çözümlerin olabileceği şeklinde açıklar ve program teorisyenlerinin (cultist) yaptığı en temel hatanın bu olduğunu belirtir. Posner'a (1995) göre program tanımlarında bu kadar çeşitliliğin olması çözüm bulunması gereken sorunların çokluğundan kaynaklanmaktadır. Varış (1996, s. 14), "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri" olarak tanımlarken S. Ertürk (2013, s. 14), "Belli öğrencileri belli bir zaman dilimi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumları düzeneği" olarak tanımlar. Oliva (2009) ise okulun yönlendirmesiyle bir öğrencinin karşılaştığı tüm yaşantılar için bir plan ya da program olarak tanımlamıştır. Bobbitt (2017) ise bireyin becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş yaşantıların toplamı ve becerileri açığa çıkarma sürecini tamamlamak ve mükemmelleştirmek için okulların bilinçli olarak kullandıkları yönlendirilmiş eğitim yaşantılarının toplamı olarak tanımlamıştır. Tanner (1971), okul tarafından sağlanan planlanmış öğrenme aktiviteleri olarak ifade ederken, Goodlad (1979, s. 21) "amaçlanmış öğrenmeler bütünü" şeklinde tanımlamıştır. Tanımların genelinde programlarla ilgili vurgulanan amaçlı, planlı ve bireysel yaşantılardan oluşmasıdır.

## **Öğretim Programı ve Öğretmen**

Eğitimde yenilenme, her şeyden çok, birey davranışlarının yenilenmesidir. Davranışın yenilenmesi için eğitim hedeflerinin saptanması, bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde uygulanacak içeriğin seçimi, düzeni ve belirlenen hedeflere ulaşılmasının değerlendirilmesi süreçleri arasındaki bağlantının sağlanması gerekir.

Eğitim programları bu bağlantının sağlanması konusunda önemli bir görevi yerine getirir. Bir eğitim programı kendiliğinden ortaya çıkan bir etmen değildir; toplumsal ihtiyaçlara bir cevap niteliğindedir ve toplumun politik, ekonomik, sosyal, bilimsel ve kültürel kalkınma planlarının gerçekleşmesine katkı sağlamayı hedefler (Demeuse ve Christine, 2016; Varış, 1996).

Daha etkili ve verimli olması doğrultusunda ihtiyaçların yansıtıldığı programda, öğretmen uygulama konusunda sorumlulukları vardır ve bu yönüyle öğretmen, bir bakıma durumun senedi gibidir (Ryu, 2015). Öğretim programı öğretmenler tarafından uygulamaya başlanana kadar anlamlı değildir. Öğretmenin fiziksel, kültürel, zamansal, ekonomik, örgütsel, siyasi ve kişisel değerlendirmeleri gibi faktörler programa hayat verebileceği gibi programın hayat bulmasına engel de olabilir ve bu faktörler programın çerçevesini çizer (Posner, 1995).

Sadece öğretmenlerin kişisel bakış açısı değil, toplumsal yaşantılar da programların yapısına etki eder. Savaşlar, fakirlik, ekonomik zorluklar, siyasi gelişmeler, hastalıklar programlarda karşılıklarını bulurlar (Posner, 1995). Örneğin 1948 ilkokul programında yeni inşa edilen bir ulusun yaşadığı zorluklar programlara yansırken (Maarif Vekaleti, 1948), “sivil savaş ve etnik iç çatışmaların büyük toplumsal kısımlara yol açmasından dolayı bazı Afrika ülkelerindeki hazırlanan programlarda barış ve demokrasi eğitimine ağırlık verilirken, bazı bölgelerde vurgu hijyen ve sağlık üzerine yapılmıştır” (Demeuse ve Christine, 2016, s. 6). Adams ve Garrett’in (1969) belirttiği gibi toplumdaki değişimler, kaçınılmaz bir şekilde programları ve buna bağlı olarak öğretmenlerin görevlerini değiştirir. Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri programın uyarlanmasıdır (Posner, 1995). Bu konuda ayrıntılı bir açıklama yapan Marsh ve Willis (2007) öğretmenlerin programı uygulama ve uyarlama görevi ile ilgili iki farklı anlayışı şu şekilde açıklar:

Birincisi; öğretmenin programın uygulanması ile ilgili sınırsız özgürlüğe sahip olduğu anlayıştır. Bu anlayışta öğretmen, sistemin, ailelerin ve sosyal çevrenin kısıtlamaları olmadan istediği yerde istediği konuyu merkeze alma otoritesi olan, konu ve ünitelere yönelik gerekli kaynaklara ulaşabilen ve bunlarla ilgili gerekli materyallerin hazırlanmasında ihtiyaç duyacağı imkanlara sahip, öğrencilerin ilgi, beceri ve gelişimsel ihtiyaçları hakkında tam ve eksiksiz bilgi kontrolü olan ve bu bilgiyi kullanabilme özgürlüğü olan bir otoritedir. İkinci anlayış ise öğretmenin çalışmalarını ve uygulamalarında toptan bir kontrol olduğunu konu seçiminden,

öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanışına öğretmenin hiçbir etkisinin olmadığını savunur. Ona göre olması gereken ise bu iki anlayışın arasında bir yol seçilmesidir. Öğretmenler bir yandan belirli sınırlar dahilinde hareket ederken diğer yandan kendi planlamalarını yapıp uygulayabilmelidirler.

Programı tanıma, uygulama ve uyarlamada öğretmenlerin göstereceği etkin çaba başarıya ulaşılmasına katkı sunar. Amerika'da öğretmenlere mesleki alanda standartlar oluşturmaya çalışan National Board for Professional Teaching Standards'ın (2016) (Hipokrat Yemini' ne benzetilen) tüm öğretmenler için geçerli olan öğretimde etkililiği sağlayacak ve başarıya katkı sunacak "Beş Temel Önerme" olarak adlandırılan raporuna göre, başarılı öğretmenlerin; programa hâkim olmak, programı eleştirel bir şekilde analiz etmek, programı iyi koordine edebilmek için gerekli olan teknik yeterliklerin farkında olmak, program doğrultusunda öğretimi düzenleyebilmek için meslektaşlarıyla fikir alış-verişi yapmak, ders kitapları, birincil metinler, profesyonel kuruluşlar aracılığıyla hazırlanan araştırma çalışmaları gibi programa dair kaynaklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya çalışmak gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmaları şüphesiz ki çok önemli görülmektedir. Ancak programların hazırlanması ve güncellenmesi kadar önemli olan diğer bir konu ise öğretmen ve programlar arasındaki ilişkidir. Dikkatli planlama ve geliştirme iyi bir program için çok önemlidir, ancak öğretmen bu planların neyi açıkladığının farkında değilse ve sınıfta nasıl uygulayacağını bilmiyorsa bu planlar boşa gider (Marsh ve Willis, 2007). "Yeni programın gerçeğe uygunluğu ve niteliği başarısını garanti etmez; bu evrede ortaya çıkan esas sorun, program konusunda eğitim almış olsun veya olmasın, öğretmenlerin ve yardımcı personelin programı etkili bir şekilde uygulama yeterliliğidir" (Demeuse ve Christine, 2016, s. 205). Bu bakış açısı ise bizi "öğretim programı okuryazarlığı" kavramına götürmektedir.

### **Öğretim Programı Okuryazarlığı**

Eğitim bilimleri alanında 1980'li yıllarda kullanılan program okuryazarlığı (curriculum literacy) daha çok öğrenme ortamları için materyallerin düzenlenmesi bağlamında tartışılmıştır. Bu dönemde öğretmen bilgisi (teacher knowledge) kavramı ile ilgili yoğun çalışmalar yapan Shulman (1987), öğretmenlik mesleği bilgi tabanı adını verdiği yedi önemli kategorilerden birini program bilgisi (curriculum

knowledge) olarak adlandırmış ve öğretmenin kendi konu alanına uygun materyalleri seçebilmesi ve sınıfa uyarlayabilmesi olarak tanımlamıştır. Aynı dönemde Ariav (1988), Shulman'ın bu tanımını eleştirerek, program bilgisinin konu alanı ve materyal bilgisine indirgendiğini ve sınırlandırıldığını belirtmiştir. "Program bilgisi" yerine "Program Okuryazarlığı" kavramını kullanan Ariav, okuryazarlığın program bilgisinden daha geniş bir kapsamının olduğunu belirtmiştir (1988). Program doğrultusunda konu alanlarına uygun materyallerin seçilmesi, öğrenme ortamlarına uyarlanması ve değerlendirilmesini başlangıç seviyede okuryazarlık olarak tanımlayan Ariav (1988) bunlara ek olarak program geliştirme süreci ve bu süreci etkileyen değişkenlerle ilgili farkındalık sahibi olmasını da daha ileri seviyede program okuryazarlığı olarak yorumlamıştır.

Program geliştirme alanının teorik gelişimi ile beraber programın uygulayıcıları olan öğretmenler ve eğitim programları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırmalar çoğalmış ve farklı akademik kavramlar çatısı altında bu çalışmalar sürdürülmüştür. Öğretmenlerin program yeterlikleri (teachers' curriculum competencies), öğretmenlerin program farkındalıkları (teachers' curriculum awareness, öğretmenlerin program bilgisi (teachers' curriculum knowledge), öğretmenlerin programları tekrar yapılandırması (teachers' curriculum reconstructing), öğretmenlerin program bilinci (teachers' curriculum consciousness) vb. kavramlar bu çalışmalarda görülen bazı araştırma konularındandır (Erman, 2016; Selvi, 2017).

Okuryazarlığın özel bir düşünme, davranış ve değer verme biçimi olduğu (Roth, 1992) düşünüldüğünde program okuryazarlığı bu kavramlardan daha farklıdır. Buradan hareketle program okuryazarlığını şu şekilde tanımlanabilir: Program okuryazarlığı; öğretmenin, eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesidir.

Dewey'e (2013) göre eğitim ortamları planlanırken araç olması gerekenlerin amaç haline gelmemesi gerekmektedir. Sınıftaki hareket özgürlüğü kavramıyla ifade ettiği bu düşüncesinde önemli olanın sağlanan özgürlüğün ne amaca hizmet ettiğinin farkında olunmasıdır. Bu bakış açısıyla program okuryazarlığının bir amaç değil, bir araç olduğu ve hangi amaca hizmet ettiği önemlidir. Bir öğretmenin

program okuryazarı olması eğitimle ilgili hangi sorunlara ışık tutacaktır? Hedeflere ulaşma noktasında eğitim alanına ne kazandıracaktır? Bunların çerçevesinin de çizilmesi gerekmektedir.

**Öğretim programı okuryazarlığının amacı.** Bir doküman, geliştirenlerin amaçladığı ve planladığı gibi olmasa da okulda ve sınıfta uygulanmaya başlamasıyla “eğitim programı” haline gelmeye başlar (Posner, 1995). “Eğitim programı ne hedefler, dersler ve konular listesidir, ne de öğretmenin eline verilen ve uyması istenen basılı bir kitaptır” (Varış, 1996, s. 240). Program her öğrenme ortamında farklı uygulanabilen, farklı sonuçlar ortaya çıkarabilen, farklı uygulamalara göre farklı şekilde hayat bulan bir oluşumdur. Bu konuda Shakespeare’in yazdığı oyunu örnek veren Marsh ve Willis (2007) yazılı formatı hiç değişmeyen bir oyunda bile -Shakespeare hiç öyle düşünmemesine rağmen- yönetmenin anlayışına veya oyuncuların performanslarına göre farklı uygulamalar, anlayışlar, bakış açıları ortaya çıkabileceğini belirtir.

Basit ve yalın bir ifadeyle, programı anlamak, yorumlamak ve farklı durumlar için uyarlamak olarak tanımlayacağımız program okuryazarlığının amacı; sürekli güncellenen, farklı eğitim anlayışı, kazanım, içerik veya yöntem ve teknikler içeren ölçme ve değerlendirme yöntemleri çeşitlenen programların öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini artırmaktır. Program okuryazarı bir öğretmenin kendini sürekli yenilemesi ve program anlayışını geliştirmesi gerekir. Bu sürekli çabayla mümkün hale gelebilir. Adams ve Garrett’in (1969), işinin doğasının sürekli değişime uğramasından dolayı öğretmenin, “bayatlamak” için fırsat bulamayacağını söylemesi bu yenilenmenin zorunluluğunu özetleyen bir bakış açısıdır.

Bu konuda Shulman (1986) bir doktordan, bir rahatsızlığı gidermek için hassasiyetler, maliyet, yapacağı müdahalenin farklı yansımaları, uygunluk, güvenlik ve rahatlık gibi durumları değerlendirerek olası tüm tedavi yöntemlerini düşünmesinin beklendiğini söyler. Shulman’a (1986) göre benzer şekilde öğretmenden de etkili öğretimi sağlamak için programlarla ilgili farklı alternatifleri anlamalı ve ona göre plan yapmalıdır. Çünkü programların hazırlanmasında görev alan tüm kurum, yönetici veya uzmanlar arasında sınıfta ne olup bittiğini kesin olarak bilebilecek tek kişi öğretmendir (Adams ve Garrett, 1969). Dolayısıyla öğretim boyutuyla ilgili kararları da kendisi vermelidir (Goodlad, 1979). Bunun için de hem



sınıf ortamını hem de öğretim programlarını çok iyi tanması ve yorumlayabilmesi gerekir.

Adams ve Garrett (1969) ve Goodlad'ın (1979) öğretmene yüklediği bu sorumluluklara ek olarak Bloom'un (2012) dile getirdiği farklı bir durum da öğretim programlarında daha değerli olanın belirlenmesidir. Bloom'a (2012) göre diğer derslere veya diğer etkinliklere temel olacak önemli olanlar belirlenerek bunların üzerinde daha fazla durulması gerekir. Sınıf ortamında bunu sağlayacak ise elbette ki yine programlarla ilgili yeterli donanıma sahip öğretmenlerdir.

Bir başka üzerinde durulması gereken konu da Özçelik'in (2014) dikkat çektiği, programlar hazırlanırken düşünülen öğrenci kitlesi ile eğitim ortamında uygulanması esnasında karşılaşılan öğrenci kitlesinin birbirinden farklı olabilmesidir. Karşılaşılabilecek farklı durumları daha ayrıntılı açıklayan Klein (1979) bu durumları şu şekilde ifade eder:

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

Klein'in (1979) yukarıda belirttiği, her öğretmenin meslek hayatında defalarca karşılaşılabileceği bu ve buna benzer durumları çözümlenebilmek yine öğretmenlerin programlar konusunda daha geniş bir çerçeveden bakabilmesi ve dolayısıyla program okuryazarlıkları ile ilgilidir. Bütün bu açıklamaların yanında Demeuse ve Christine (2016) çok önemli bir noktaya değinerek, öğretmenlerin yeni programın uygulanması için gerekli yeterliliklere sahip değillerse veya öyle düşünüyorlarsa direnç göstereceğini söylemiştir. Benzer şekilde bazı çalışmalarda da (Doğan ve Semerci, 2016; Güneş ve Baki, 2012; Kahraman, 2014) öğretmenler yeterli bilgilere sahip olmadıkları için uygulamak istemediklerini belirtmişlerdir.

Bir öğretmenin program okuryazarlık becerilerine sahip olması öğretim programlarında yapılan değişime daha kolay uyum sağlayabilmesi, uygulama ve uyarılma safhasında kendisinden beklenenleri daha verimli ortaya koyabilmesi,

karşılaşılabileceği sorunları baştan öngörerek önlem alabilmesi açısından öğretmeni güçlendirir. Bu yönüyle MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında güncellenen (MEB, 2017d) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde vurgulanan “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olarak adlandırılmış yeterliklerin kazanılmasına da katkı sağlar.

**Öğretim programı okuryazarlığı nedir, ne değildir?.** “Öğretmenlerden istenen özellikler bir kere gerçekçilik ölçülerini aşacak biçimde saptanınca, istenen öğretmeni yetiştirme faaliyetleri artık sonu gelmez ve sonuç vermez bocalamalardan ibaret kalmaya mahkûmdur” S. Ertürk (2013, s. 18). O halde program okuryazarlığının ne olmadığı da açıkça belirtildiğinde yüklenen anlam konusundaki sorunlar engellenebilir.

Program okuryazarlığı programı acımasızca eleştirip yetersiz olduğunu vurgulamak veya programa dar ve kısıtlı pencerelerden bakarak ya da sadece kendi bakış açımıza göre değerlendirerek sorun bulmaya çalışmak değildir. Programları suçlayıcı bir tutum geliştirme çabası içerisinde olmak değildir. Eleştirel bakışın amacı eksikliklerin farkında olunup bu eksiklikleri kapatmaya yönelik çalışmalar yapabilmektir. Amaç kesinlikle programlarda yapılan hataları ortaya çıkarmak üzerine yoğunlaşamaz.

Program okuryazarlığını sadece, öğretmenin konu sıralamasını fark etmesi derslerini bu sıralamalara uygun hazırlaması veya etkinlikler düzenlemesi olarak düşünmek de kapsamı daraltmak olarak düşünülmektedir. Bunun yanında, sadece programları oluşturan metinlerin çözümlenmeleri üzerinden değerlendirmeler yapmak da değildir. Bu metinlerin amacını, oluşturulma gerekçelerini, kendi bağlamında konu alanına uygun bir şekilde değerlendirebilmek demektir. Program okuryazarlığı programlarda geçen temel ve güncellenmiş ifadeleri anlayabilmek demektir.

Bir öğretmenin program okuryazarı olması program geliştirme uzmanı ölçüsünde bilgiye sahip olmasını beklemek değildir. Programı kendi konu alanı ve ihtiyaçları doğrultusunda anlayabilmesi, kullanabilmesi ve yorumlayabilmesi demektir. Bir bakıma programı rehber olarak kullanabilmesidir. Ancak “öğretime rehberlik” görevi veya “öğretime liderlik” görevi olarak anlaşılmalıdır. Bu iki kavram karıştırıldığında sınıf ortamında veya uygulamada program okuryazarı bir

öğretmenden beklenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Özellikle ders kitabının program yerine konması bu sorunlardan biri olarak görülebilir. Varış (1996) programın sadece ders kitabı üzerinden takip edilmesini okulda tek otoritenin kitap olması olarak açıklar. Böyle bir durumda sınıfın tek hâkimi kitabın yazarıdır (Varış, 1996).

**Öğretim programı okuryazarlığının alt bileşenleri.** Alan yazın incelendiğinde program okuryazarlığı kavramının hangi alt bileşenlerden/boyutlardan oluştuğuna dair bir sınıflamaya rastlanmamıştır. Ancak yapılan akademik çalışmalar ve program geliştirme alanı ile ilgili eserlere başvurulduğunda, her çalışmanın kendi amacına göre eğitim programları ve öğretmenler arasındaki ilişkinin farklı yönlerini vurguladığı görülmüştür. Vurgulanan yönler araştırmacı tarafında dört başlık altında değerlendirilmiştir.

Öncelikle üzerinde en çok durulan konu öğretmenlerin programlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği üzerinedir. Bu bağlamda bir konuda okuryazar olabilmenin öncelikli şartı da o konuya dair bilgi sahibi olunması, farkındalığın artırılmasıdır. Uygulanan veya uygulanmaya başlanacak programlarla ilgili ilk olarak yapılması gereken hazırlık bu kapsamda olmalıdır. Erden (1998) öğrenci başarısını etkileyen değişkenler arasında program doğrultusunda gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri de saymıştır. Ona göre bu etkinlikleri planlamak ve tasarlamak için öncelikle programı anlayabilmek gerekir. Programın felsefesi, yakın ve uzak hedefleri, paydaşları, geliştiricileri, kapsamı, içeriği, kullanılan kavramlar öğretmenler tarafından incelenmeli ve yeterli farkındalığa sahip olunmalıdır. Öğretim programında eğitimle ilgili kavramlar sıklıkla bulunur ve bu kavramların program kullanıcıları tarafından bilinmesi, içselleştirilmesi beklenir; bununla birlikte yeni bilgiler üretildikçe yeni kavramlar da oluşur veya gelişir (Demeuse ve Christine, 2016). Öğretmenler programlarda kendine yer bulan bu kavramları da anlamlandırmaya dönük çalışmalar yapmalıdırlar.

Öğretmenlerin öğretim programlarını tanımasıyla ilgili üzerinde durulan konulardan biri de öğretmenlerin öğretim programının temel aldığı felsefeyi kavramış olmaları gerektiğidir. Öğretim, öğrenme ve program okul uygulamalarında iç içe geçmiştir ve bu alanlar okulun ve toplumun felsefesini yansıtmalıdır (Ornstein, 2011). Öğretmen programda yansıtılan felsefeye hâkim olmalıdır. Çünkü kullanacağı yöntem seçimine, eğitim sisteminin, dolayısıyla öğretim programlarının

dayandığı felsefe etkilidir (Fidan, 2012). Her programın öğrencilerin eğitimi ile ilgili bir yaklaşım tercihi vardır. Program geliştirenler tarafından özel olarak seçilen bu yaklaşım bir problemi (sosyal, ekonomik, politik, eğitimsel) nasıl gördükleri ve nasıl çözecekleri ile ilgilidir. Bu yaklaşım programı geliştirenlerin inanç ve varsayımlarına (felsefe veya perspektifleri olarak adlandırılır) dayanır (Posner, 1995). Ancak her öğrenme ortamı birbirinden farklı ve kendine özel olduğundan programların her yönüyle incelenmesi ve yorumlanması gerekir.

Eğitim programları bir sistem olduğu için, programın amaçlarına ulaşabilmesi için tüm öğelerinin birbiriyle ilişkisinin kurulması ve uyumlu bir biçimde çalışması gerekir (Erden, 1998; Varış, 1996). Bu aşamada en önemli görev de yine öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen eğitim programını oluşturan öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) ve bu öğelerin birbirleriyle ilişkilerini yorumlayabilmelidir. Ayrıca bu ilişkilerin yorumlanması yanında Özçelik (2014) hedeflerin (kazanımların) bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor kazanımlar olarak belirlenmesinin hem bireylere istenilen niteliklerin kazandırılabilmesi hem de kullanılacak ölçme araç ve yöntemlerinin doğru seçilmesi için önemli olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan öğretmenin bu sınıflamanın farkında olması gerekir. Bunun yanında bir öğretmen bir kazanımın öğretimini yaparken diğer kazanımların da farkında olmalı ve kazanımlar arasındaki ilişkileri bilmelidir. Mesela okuma öğretimi yapan öğretmen; düşünme becerisi, işbirliği, pozitif benlik algısı vb. gibi hedeflere doğru da yönlendirmelidir (Tyler ve Brandt, 2011). Bu becerilerin tamamı öğretim programının öğretmenler tarafından yeterli şekilde tanınmasıyla yakından ilişkilidir.

Araştırmacılar tarafından üzerinde durulan diğer önemli bir bileşen de programların uygulanmasıdır. Bazı durumlarda hedefi bilmek o hedefi nasıl kazandıracağına doğrudan yardımcı olmaz (Tyler ve Brandt, 2011). Bu düşünceden hareketle bilginin yanında bu bilginin uygulamaya nasıl dönüşeceği de önem kazanmaktadır. Ortaöğretim Eğitim Programları Genel Açıklamalarda (MEB, 2018n): “Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir.” (s.9) ifadesi ile uygulamanın önemi belirtilmektedir. Programların doğru uygulanması program okuryazarlığının önemli bileşenlerinden biridir.

Merkezi eğitim sistemlerinde coğrafi, ekonomik, kültürel farklılıkları olan bölgelerde gereksinimlerin tamamen aynı olduğu varsayımı, program çalışmaları

açısından eleştiri konusudur. “Programların esneklik özelliğinden yararlanılarak giderilmeye çalışılan bu durum, öğretmenlerin programı uygulama becerisine bağlıdır” (Evin Gencel, 2017, s. 548). “Bir öğretmenin alternatifler arasında bir programa karar verme ve seçme özgürlüğü yoksa en yararlı olacak şekilde programı nasıl kullanacağını öğrenmek görevi haline gelir” (Marsh ve Willis, 2007, s. 215). Öğretim programlarının dinamik yapısından dolayı kesin olarak hatları çizilmiş belirli bir “kullanma kılavuzu” elbette ki olamayacaktır. O halde program uygulanırken coğrafi, ekonomik ve kültürel farkların dikkate alınması program okuryazarlığının bir bileşeni olarak kabul edilebilir.

Bir programla ilgili planlama yapılırken o programı belirtilen süre içinde istenen hedefleri gerçekleştirerek tamamlayabilmek için buna engel olabilecek durumlar da hesaplama katılarak böyle bir sorunla karşılaşılması halinde kullanılacak çözüm yolları belirlenmelidir (Özçelik, 2014). Program uygulanmaya başlanmadan önce öğretmenin içinde bulunduğu şartlarla uygulama için gerekli olan şartları değerlendirmesi gerekir.

Öğretme yöntem ve tekniklerinin seçimini çeşitli değişkenler etkiler. Yöntem ve tekniklerin en önemli belirleyicileri, öğrenme ünitesinin kazanımları, öğrencinin gelişim düzeyi ve öğretme ortamının olanaklarıdır. “Öğretmen, bu üç faktörü dikkate alarak hangi yöntem ve teknikleri hangi amaçla nasıl kullanacağını kararlaştırmak durumundadır” (Fidan, 2012, s. 156). Öğretmen programda belirtilen konuları çocukların gelişim ihtiyacına ve sınıf seviyelerine göre düzenleyerek konu ve çocuk arasında köprü kurabilmelidir (Varış, 1996). Goodlad (1979) programın uygulanmasına yönelik kararların öğretmen tarafından verilmesinin hem daha doğru hem de daha aydınlatıcı olduğunu vurgular. Bir öğretmen, derste ayrı olarak verilmiş konuları bütünleştirebilir veya önerilenlerin dışındaki yöntemler ile ders sürelerini seçmeye karar verebilir (Goodlad, 1979). Bu konuda öğretmen kendi kişisel gelişim çalışmaları ve aldığı eğitimler dışında gerekirse meslektaşlarından yardım almayı da düşünmelidir. Öğretmenler eğitim programına, öğretimlerine ve öğrencilerinin verdiği tepkilere dair özel durumları gözlemlerler. Bu özel durumlarla ilgili meslektaşlarıyla yaptıkları görüşmelerle programı daha iyi nasıl uygulayacaklarını ve daha faydalı olması için programda nasıl değişiklikler yapacaklarını değerlendirirler (Marsh ve Willis, 2007). Öğretmenin uygun yöntem ve teknikleri kullanması ile program okuryazarlığı ilişkilidir.

Araştırmacılar tarafından önemli görölen bir diğer bileşen ise eğitim programlarına yönelik eleştirel bakıştır. “Eleřtirel dűřünme, kastedilene yorumlamak, içeriği anlamak, gizli değerleri ve duyguları anlamak, nedenleri ve ön yargıyı fark etmek ve en uygun şekilde özlü sonuçlar sunmayı içerir” (Robinson ve Aronica, 2018, s. 159). Silberstein ve Tamir (1986) öğretmenlere farklı program materyalleri önerildiği durumlarda bile önemli olanın öğretmenin bu materyalleri eleştirel bir bakışla inceleyerek kalite süzgecinden geçirerek kullanması olduğunu belirtir. Bu yetkinliği sağlamak program okuryazarlık becerilerini de artırmak demektir.

Bunların yanında Posner (1995) programı eleştirmek için değil ancak programın potansiyel kör noktası kabul edilebilecek noktaların tanımlanması için programı hazırlayanlara ait bilginin önemli olduğunu belirtmiştir. Posner (1995) programı anlayabilmek için geliştiriciler ulaşılabilir durumdaysa onlarla görűřmeyi, değilse onların yayınlarından faydalanmayı veya programlarla ilgili yayınlanmış farklı makaleleri incelemeyi hazırlanan programın arkasında yatan hikâyeyi anlamak için önemli görür. Varış (1996) da öğretmenlerin teorilerden ve araştırma bulgularından mutlaka yararlanmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmaların yapılması öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Diğer üzerinde durulan bileşen ise öğretmenlerin programlara yönelik yaklaşımları ile ilgilidir. Öğretmenlerin programı benimsemesi olarak özetlenebilecek bu bakış öğretmenlerin daha iyi uyarlama yapabilmeleri için programlara yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerektiğine dayanmaktadır. Demeuse ve Christine (2016) öğretmenlerin kendileri açasından programın yararlarını veya avantajlarını bireysel olarak algılamamaları halinde yeni bir programa karşı direnç göstereceklerini ifade eder. Benzer şekilde Posner (1995) da programın bir sınıfta uygulanabilirliğinin derecesinin, öğretmenin öğrencilerle ilişkisi, öğrencilerin nasıl öğrendiği, bilginin doğası, konunun neden öğretildiği bilgisi ve programla ilgili kararlardaki rolü gibi durumlarla beraber öğretmenlerin inançları ile de ilgili olduğunu vurgular. Aynı şekilde Klein (1979, s. 184) durumu şu şekilde ifade eder: “Planlanmış bir programın sınıfta uygulanması ve işlevsel hale getirilmesinde önemli bir faktör ortaya çıkar; programın öğretmen tarafından kabul edilmesi ve anlaşılması. Öğretmenler direniş gösterebilir, uyarlayabilir ya da açık bir şekilde

reddedebilirler.” Bu ifadelerin tamamı öğretmenlerin programlarla ilgili tutumları ile ilgilidir ve program okuryazarlığının önemli bir bileşenini oluşturduğu görülmektedir.

Bu açıklamaların yanında program okuryazarlığının gerekliliğine dair somut örnekler oluşturabilmek adına araştırmacı tarafından 2017 yılında uygulamaya konulan ve 2018 yılında güncellenen öğretim programlarının (EK-C) ayrıntılı incelenmesi ile öğretim programlarında yer alan farklı derslere ait bazı örnek ifadeler sunulmuştur. Bu örneklerle öğretmenlerin bu programları anlama, uygulama, değer verme ve yorumlamada karşılaşılabilecekleri, dikkat etmeleri gereken durumlar somut olarak sunulmuştur. Böylece program okuryazarlığının neden gerekli olduğu ve öğretmenlerin neden program okuryazarı olmaları gerektiği doğrudan öğretim programlarında bulunan ifadeler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Her başlık program okuryazarı bir öğretmenin dikkat etmesi gereken özellikler bağlamında değerlendirilmiştir. Ayrıca bu başlıklar araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan ölçeğin maddelerinin yazımı sırasında da rehber olarak kullanılmıştır.

***Ders kitaplarının öğretim programlarında belirtilen ölçütlere uygunluğu ile ilgili ifadeler.*** Türk Dili ve Edebiyat Öğretim Programı: Kitaplardaki metinleri anlamak, çözümlmek ve eleştirel bakışla değerlendirebilmek için öğrenciler metin türü, yazarlar, şairler, edebî dönemler, akımlar, kavramlar vb. hakkında bazı temel bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bilgiler metnin işlenişini destekleyecek şekilde ders kitaplarında doğrudan verilmelidir (MEB, 2018u).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı: Elektriksel direnci tanımlar (Ohm yasasına girilmez) (MEB, 2018g).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı: Ünite sonu değerlendirme bölümlerinde dokümanlarla veya görsel unsurlarla (resim, fotoğraf, grafik, tablo vb.) desteklenmiş, düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek ve öğrencilerin konuyla ilgili öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli, açık uçlu (kısa veya uzun cevaplı) sorulara yer verilmelidir. Sorular yapılandırılırken soruların kazanımların gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere uygun olmalarına dikkat edilmelidir (MEB, 2018t).

İfadeler incelendiğinde programlarda ders kitaplarının hazırlanması ile ilgili ölçütlerin bulunduğu görülmektedir. Öğretmen bu ölçütleri inceleyip ders kitaplarının belirlenen bu ölçütlere göre hazırlanıp hazırlanmadığının farkına varabilmelidir.

Örneğin yukarıda verilen fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilgili verilen örnekte kazanıma ait açıklamada “ohm yasasına girilmez” ifadesi olmasına rağmen araştırmacı tarafından incelen eba.gov.tr adresinde yayınlanan ders kitaplarının bazılarında bu kanunun verildiği gözlenmiştir.

**Öğretim materyalleri ile ilgili örnek ifadeler.** Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programı: Öğretim materyali hazırlama ve derse hazırlıklı gelmenin öğretmenin asli görevleri arasında olduğu unutulmamalıdır. Sınıf düzeyi, öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri gibi unsurları göz önünde bulundurarak kazanımlarla tutarlı olacak şekilde öğretim materyalleri (bilgi notu, sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, proje, okuma parçaları vb.) yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır. Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır (MEB, 2018h).

Coğrafya dersi öğretim programı: Programın uygulanmasında ders, konu ve öğrenci seviyesine uygun öğretim materyallerine erişilmesi veya hazırlanmasından öğretmen sorumludur (MEB, 2018d).

Öğretmenlerin program doğrultusunda ihtiyaç duyabilecekleri materyalleri hem tespit edebilmeleri hem de bu doğrultuda çalışma yapabilmeleri öğretmenlerin asli görevleri arasında belirtilmekte ve gerekli görülmektedir. Öğretmenin bu sorumluluğu kendinden beklendiği ölçüde yerine getirebilmesi, programlara hâkim olması ve öğrenci seviyesine göre uyarlayabilmesi ile mümkündür.

**İçeriği oluştururken çeşitlendirme ile ilgili örnek ifadeler.** T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı: Öğretmenler, tarih dersi ile ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumları öğrencilerine kazandırırken sadece ders kitaplarına bağlı kalmamalıdır (MEB, 2018t).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: Yaptığı çalışmalarla ülkemize katkıda bulunmuş kişileri araştırır (Engin Arık, Jale İnan, Mehmet Akif Ersoy, Mehmet Ali Kağıtçı, Naim Süleymanoğlu, Nene Hatun, Nuri Demirağ, Vecihi Hürkuş, Zihni Derin gibi bireylerin kişisel özelliklerinin başarılı olmalarına etkisi üzerinde durulur.) (MEB, 2018l).

Gerekli kontrollerden geçerek kullanıma sunuluyor olsa da ders kitaplarının hazırlayanlara ait yorumlardan etkilenmemesi düşünülemez. Bu bağlamda öğretmenlerin programları kendi süzgeçlerinden geçirerek ders kitabını yardımcı



kaynak olarak kullanmaları daha sağlıklı kararlar vermelerine yardımcı olabilir. Örneğin fen bilgisi dersine ait kazanım açıklamasında “Tasarımlar çizimle ortaya konulur.” diye belirtilmesine rağmen ‘eba.gov.tr’ üzerinde yayınlanan ders kitaplarında (son erişim 2017 Aralık) bu tasarımların çizim değil, üç boyutlu modellerinin yapılması etkinlik olarak verilmiştir. Aynı şekilde hayat bilgisi programında yaptığı çalışmalarla ülkemize katkı sunan kişilerle ilgili yine ders kitaplarının bazılarında hepsi verilirken bazı kitaplarda bu kişilerden bir kısmı ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. ‘eba.gov.tr’ de ilan edilen kitapların birinde programdaki kazanımda belirtildiği isimlerin dışına çıkmazken diğer kitapta sadece bu kişiler değil farklı güncel kişiliklere de yer verildiği görülmüştür. Dolayısıyla sadece ders kitabı üzerinden program takibi yapan bir öğretmen bu konuda kendini kısıtlamış olur ve içerik için gerekli çeşitlendirmeyi sağlamada eksik kalabilir. Program okuyazarı öğretmen farklı kaynaklardan yararlanarak içeriğin şekillendirilmesini sağlayabilir.

***Programlarda yer alan güncel/yeni bilgiler ile ilgili örnek ifadeler.*** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018s).

Fizik Dersi Öğretim Programı: Cisimlerin hareketini mekanik enerjinin korunumunu kullanarak analiz eder. (a) Öğrencilerin serbest düşme, atış hareketleri ve esnek yay içeren olayları incelemeleri ve mekanik enerjinin korunumunu kullanarak matematiksel hesaplamalar yapmaları sağlanır. (b) Canan Dağdeviren’in yaptığı çalışmalar hakkında bilgi verilir (MEB, 2018i).

Öğretim programları ihtiyaçlara göre güncellendikçe yeni teori, kuram, kavram, araştırma vb.lerin programlar içinde kendisine yer bulması normal görülmelidir. Bu değişiklikler meydana geldikçe öğretmenlerin de kendilerini güncellemeleri bu yeni kavram, ifade veya teknikleri öğrenme çabası göstermeleri gerekmektedir. Örnek olarak yukarıdaki ifadelerde “dijital bölünmüşlük, dijital yeterlilik” gibi kavramlarda ve fizik öğretim programında ifade edilen Canan Dağdeviren’in çalışmaları ile ilgili yapılan açıklamalar dikkat çekmektedir. Bu

kazanımların amacına ulaşabilmesi için öğretmenin bu konularda kendini güncelleme ve geliştirme yönünde çaba göstermesi gerekir. Program okuryazarlığı ile bunun mümkün olabileceği düşünülmektedir.

***Programın alt-üst kademe programları ve diğer kazanımlarla ilişkisi ile ilgili örnek ifadeler.*** Matematik Dersi Öğretim Programı (1-8) : “Paralarımız alt öğrenme alanının 1.sınıf kazanımları, paralarımızı tanımaya yöneliktir. 2. sınıfta lira ve kuruş arasındaki ilişkinin fark edilerek karşılaştırılması, 3. sınıfta bu ilişkinin gösterilmesi ve bu ilişkilerle ilgili problemler çözülmesi hedeflenmektedir” (MEB, 2018o).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programı: Dersin ünite ve konuları birbiriyle ilişkili olarak işlenir. Her bir ünite için kullanılacak süre ve ünitelerin işleniş sırası programda belirlenmiştir. Bununla birlikte zümre öğretmenlerince öğrenci seviyesi ve çevre şartlarına uygun planlama yapılabilir (MEB, 2018e).

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı: Program, ilkokul 1. sınıftan ortaokul 8. sınıfa kadar bütünlük anlayışı içerisinde tasarlandığı için uygulamada buna dikkat edilmelidir (MEB, 2018k).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı: Bilgi, beceri ve kavram öğretimi ile dersin devamlılığı açısından 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ile 9, 10 ve 11. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programları incelenmelidir (MEB, 2018t).

Müzik öğretim programı (9-12): Öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ön bilgilerini tespit etmek amacıyla “İlköğretim Müzik (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı” incelenerek derse hazırlayıcı ve motive edici uygulamalara yer verilmelidir (MEB, 2018p).

Programlar uygulamaya geçirilmeden önce, ilgili programın uygulayıcısı olan öğretmen öğretim programlarının hem alt-üst kademeleri hem de açıklamaları dahil ederek okunmalı ve incelemelidir. Böylece özellikle kazanımlara ait özel durumların farkında olmaları sağlanacak, daha bütüncül bir bakış açısıyla programları değerlendirebileceklerdir. Yapılan açıklamalarda hangi öğrenme alanından; hangi konuların, hangi sınırlarda öğretilmesi ile ilgili sınırlamalar yer almaktadır. Bu açıklamaların okunması, anlaşılması programı uygulayan öğretmenlerin bu konuda farkındalık sahibi olması önemlidir.

***Programla ilgili yasal mevzuat/gereklilikler hakkında bilgi sahibi olma ile ilgili örnek ifadeler.*** Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı: Öğretmenler, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu gereği okullarda kurulan İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulları ile iş birliği yapmalıdır (MEB, 2018b).

Matematik Dersi Öğretim Programı (1-8): Programda yer alan öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımların sıralanışı, işleniş sırası değildir. Her sınıf için önerilen ünite sıralaması Program'da "Üniteler ve Zaman Dağılımları" başlığı altında ayrıca belirtilmiştir. İşleniş sıralamasında bu öneriler dikkate alınmalıdır (MEB, 2018o).

Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı: İşlenişte tema içindeki kazanım sıralamasına bağlı kalma zorunluluğu yoktur. Temaların işlenişinde, kazanımların tema içindeki ele alınış sıralamasında değişiklik yapılabilir (MEB, 2018a).

Programlarda geçen ifadelerde görüldüğü gibi öğretmenlerin uygulayacakları programlarla ilgili özellikle yasal mevzuat/gereklilikler hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Bazı derslerde kazanımların sırasının değiştirilebileceği vurgulanırken, bazı derslerde kanun gereği iş birliği yapılması gereken kurullar hatırlatılmış ve bunların önemi vurgulanmıştır. Bu vurgular programlar güncellendikçe, yeni eğitim anlayış ve yaklaşımları uygulamaya konuldukça farklılaşıp değişebilir.

***Disiplinlerarası bakış ile ilgili örnek ifadeler.*** Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı: Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve stratejileri belirlenirken diğer derslerle ve gündelik hayatla ilişkilendirmeye özen gösterilir (MEB, 2018c).

Matematik Dersi Öğretim Programı (1-8): Matematiğin hayatın bir parçası olduğu unutulmamalı, bunun için her fırsat matematiksel düşünmenin gelişimi için değerlendirilmelidir. Bu amaçla diğer derslerle Matematik dersi arasında yeri geldikçe ilişkilendirmeler yapılmalıdır. Örneğin gerek günlük hayatta karşılaşılan gerekse Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi içinde yer bulan ekmek israfı, geri dönüşüm, sağlıklı ve planlı hayat, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri gibi konular özellikle vurgulanmalı ve bu konularda örnekler verilmelidir (MEB, 2018o).

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı: Kazanımlar disiplinlerarası yaklaşım kapsamında Türkçe dersi "Yazma" öğrenme alanıyla, Hayat Bilgisi dersi

“Doğada Hayat” ve “Ülkemde Hayat” üniteleriyle ve Matematik dersi oran-orantı konusu ve diğer ilgili olan derslerin kazanımlarıyla ilişkilendirilebilir (MEB, 2018k).

Müzik Dersi Öğretim Programı: Öğrenme alanları içerikleri bakımından birbirleriyle tamamen kenetli olup sadece gerekli hallerde ayrılabilirler. Kazanımlar yeri geldikçe farklı kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak tekrar verilebilir. Ayrıca aynı sınıf seviyesindeki diğer derslerle de uygun kazanımlarda disiplinlerarası ilişkilendirmeler yapılmalıdır (MEB, 2018q).

Programlarda yer alan ifadelerle paralel olarak, programların uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerin programı verimli şekilde uygulayabilmeleri için disiplinlerarası bakışla inceleyebilmeleri ve diğer derslerle ilişkilendirebilmeleri gerekir. Birçok öğretim programında bu durum özellikle vurgulanır. Program okuryazarlığı kapsamında da program okuryazarı öğretmenlerde farklı disiplinlerle işbirliği ve ilişkilendirme özelliğinin olması gerekir.

**Sosyal/Kültürel farklılıklar ile ilgili örnek ifadeler.** Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı: Bu programdaki kazanımlara ulaşmak için öğretmenler, öğrencilerin bireysel özellikleri ile sosyal ve fiziksel çevrelerinin özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapmalıdırlar. Örneğin öğretmenler etkinlik seçimi ve uygulamalarında okul çevresinin sosyal, kültürel durumu, veli beklentileri ve hassasiyetlerini gözden geçirerek modern danslar yerine halk danslarına yer verebilirler (MEB, 2018c).

Müzik öğretim programı (9-12): Programın uygulanması esnasında işlenecek konuların derinliği ve işlenişinde öğrencilerin müziksel anlamda bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalıdır (MEB, 2018p)

Programlar merkezi olarak hazırlanıyor olsa da farklı bölgelerde uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken bazı kültürel farklılıkları vardır. Bu farklılıkları dikkate almak, planlamalarını bu ölçüler çerçevesinde yapmak öğretmenlerin, daha verimli olabilmelerine katkı sunacaktır.

**Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımlara uygunluğu ile ilgili ifadeler.** Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı: Program'da yer alan kazanımları elde etmek için oyun, drama, örnek olay inceleme gibi farklı öğretim yöntemleri dikkate alınmalı; bilgilerin sadece ezbere dayalı olarak elde edilmesinden kaçınılmalıdır (MEB, 2018k).

Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı: Öğrenme etkinliklerinin planlanmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında, genel amaçlarla kazanımlar bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir (MEB, 2017a).

Uygulayamaya geçirilmesi planlanan öğretim programının kazanımlarının öğretim yöntem ve tekniklere uygun olarak yorumlanması ve bu kazanımların hayata geçirilmesine yönelik planlamaların yapılması öğretmenlerin görevlerinden biridir.

***Ders için en uygun planlamaların yapılması ve stratejilerin belirlenmesine yönelik ifadeler.*** Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı: Öğretim Programı'nda üst düzey psikomotor (beceri hâline getirme, uyum ve yaratma), duyuşsal (örgütlenme, kişilik hâline getirme) ve bilişsel (analiz, sentez, değerlendirme) alanlara ait kazanımlar vardır. Bu nedenle, sadece geleneksel öğreten merkezli öğretime dayanan yaklaşımların kullanımı, bu Öğretim Programı'nın çıktıklarına ulaşmak için yeterli olmayacaktır. Öğrenen merkezli öğretim yaklaşımlarından mutlaka yararlanılmalıdır (MEB, 2018c).

Felsefe Dersi Öğretim Programı: Derse Problem Merkezli Başlanması: Felsefe ders kurgusunda; kitap merkezli, ansiklopedik veya öğretmenin terim bilgisi ve konuyu doğrudan aktarması yerine, önce problemin öğrencilere hatırlatılması ve tartışılması beklenmektedir. Dersler işlenirken öğrencilerden bir hafta sonra işlenecek dersin/metnin konusuna veya problemine ilişkin düşünceleri, soru oluşturmaları, araştırma yapmaları, fikir üretmeleri (yazılı hazırlık yapmaları) istenerek probleme yönelimleri sağlanmalıdır (MEB, 2018f).

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı: Görsel Sanatlar dersi, sanatın doğasında var olan özelliğinden dolayı, yaparak ve keşfederek öğrenmeyi teşvik etmektedir. Program, öğretmene önemli ölçüde esneklik sağlamanın yanı sıra iyi planlanmış aktiviteleri de gerekli kılmaktadır. Bu aktiviteler planlanırken öğrenci merkezli bir yaklaşım ile öğrencinin özgürlüğü, özgünlüğü ve keşfederek öğrenme imkânı kısıtlanmamalıdır (MEB, 2018j).

Programın uygulanmasında kendi dinamiklerine uygun, programı gerçekleştirmeye yönelik en ideal planlamaların yapılabilmesi yine öğretmenlerin program okuryazarı olabilmeleri ile mümkündür.

**Programların hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark etmeye yönelik ifadeler.** İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı: Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumların çözümünde ne tür sorumluluklar üstlenebileceğine ilişkin örnekler verir (Çözüm önerilerinin uzlaşmaya dönük, şiddetten uzak ve demokratik olması sağlanır. Sorunların çözümü için izlenecek yollar ile başvurulacak kurum ve kuruluşlara [okul meclisleri, il ve ilçe insan hakları kurulları, Kamu Denetçiliği Kurumu (Ombudsmanlık) vb.] değinilir.) (MEB, 2018m).

Akaiit Dersi Öğretim Programı: Gözle görülmeyen varlıklar hakkında batıl inançları sorgular (Kazanım işlenirken satanizm, ruh çağırma konularına da değinilecektir.) (MEB, 2018a).

Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü: Teknoloji bağımlılığının sonuçlarını değerlendirir (MEB, 2018r): (a) *Teknolojinin dengesiz kullanımının sağlığa etkileri fark ettirilerek olumsuz sonuçları tartışılır.* (b) *Teknoloji kullanırken zamanı doğru yönetmenin önemi vurgulanır.* (c) *Teknolojik ürünlere sahip olmanın sosyal bir statüyü göstermediği fark ettirilir.* (ç) *Teknolojinin doğru kullanımı hakkında ürün oluşturarak sunmaları sağlanır.*

Günümüz şartlarında ortaya çıkan güncel sorunlar programlarda öğrencilere tanıtılarak bu sorunların çözülmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca toplumda istismar edilen bir konu olan dini duyguları kullanmanın da önüne geçilmesi için öğretmenleri yönlendirici ifadeler programlarda yer almaktadır. Bunun yanında öğrencilerin sağlık durumları, demokratik haklarının kullanımı ile ilgili de bilgi sahibi olmaları ve öğretmenlerin bunların neler olduğunu bilmeleri önemlidir.

**Programların genelinin okunmasına yönelik ifadeler.** Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programı: Programda yer alan kazanımlar esas olmakla birlikte kazanım açıklamalarında yer alan yöntem ve teknikler, öneriler ve sınırlandırmalar dikkate alınmalıdır (MEB, 2018h).

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı: Dersler öğrencinin çevresinde gördüğü dünyayı içine alan ve öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte güncel olaylarla (ekonomik, çevresel ve kültürel sürdürülebilirlik, doğal afetler, çevre duyarlılığı, iş sağlığı güvenliği, bilimsel gelişmeler, teknolojik gelişmeler, küresel

ısınma, sağlıklı beslenme, zararlı alışkanlıklar ve korunma yolları, enerji kaynakları tasarrufu vb.) ilişkilendirilmelidir (MEB, 2018k).

Programlarda uygulamaya yönelik her ders bağlamında farklı olarak öneri, tavsiye ve yönlendirmeler bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu ifadeleri okuyup özümseyerek planlanan hedeflere ulaşılması yönünde gayret göstermeleri için bu konuları yorumlayabilmeleri gerekir. Programda kazanım ve sonrasındaki açıklama ve yönlendirmeler öğretmenlere yol gösterici açıklamalardır. Öğretmenin programa bakış açısının bu şekilde olması önemli görülmektedir.

**Ölçme değerlendirme sürecine yönelik ifadeler.** Ortaöğretim Öğretim Programları Genel Açıklamalar: Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır (MEB, 2018d).

Türkçe Dersi Öğretim Programı: Öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır.

Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı: Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir. Tanıma amaçlı değerlendirme öğretim programlarında vurgulanan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, kazanımlar ve değerler açısından ön öğrenmelere ilişkin düzeylerin belirlenmesidir (MEB, 2017b).

Programlarda ölçme-değerlendirme çalışmaları ile ilgili sınırlılıklar ve bilgiler, ölçme-değerlendirme yöntemleri üzerine tavsiyeler bulunmaktadır. Program okuyazarı öğretmenden beklenen kazanımları ölçmeye uygun ve farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini etkin kullanabilmesinin yanında programlarda yapılan açıklamaları dikkate alıp amaçlı ölçme-değerlendirme teknikleri seçimi ve uygulamaları yapabilesidir.

**Güncelliğin sürekli korunması ve öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili akademik gelişmeleri takip etmelerine yönelik ifadeler.** Fen Lisesi Fizik Dersi

Öğretim Programı: Öğretmen güncel bilimi takip etmeli, alan ile ilgili yeni gelişmeleri öğrencilerle paylaşmaya özen göstermelidir. Güncel bilimin takip edilmesine yönelik öğrencilere süreli yayınlar hakkında bilgi verilebilir (MEB, 2018h).

Felsefe Dersi Öğretim Programı: Öğretmen öğrencileri ders kitabında olmayan fakat program kazanımları ile örtüşen, derse ilişkin konuları sevdirecek roman, hikâye, makale, deneme, şiir, fıkra okuma ve film seyretme gibi etkinliklere teşvik etmelidir (MEB, 2018f).

Öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken durumlardan biri de kendilerini geliştirmeye sürekli devam etmeleridir. Yaşadığımız çağdaki bilimsel gelişmelerin sürekli güncelleniyor oluşu sürekli gelişimi bir zorunluluk haline getirmiştir. Programlarda da karşılığını bulan bu bakış açısına göre güncel bilginin takip edilmesi, süreli yayınlar, roman, film gibi farklı türde güncel materyallere ulaşılmasını beklenmektedir.

***Programların uygulanması ile ilgili işbirliği yapılması ile ilgili ifadeler.***

Matematik Dersi Öğretim Programı: Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.

Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programı: İlgili kazanımlarda Matematik, Kimya, Biyoloji, Müzik, Resim gibi branş öğretmenleri ile işbirliği yapılmalıdır (MEB, 2018h).

Öğretim programlarında da vurgulandığı gibi öğretmenlerin işbirliği yapmaları programların anlaşılması ve uygulanması bağlamında verimi artıracaktır (MEB, 2018o).

Yukarıda farklı öğretim programlarında yer alan ifadeler program okuyazarı öğretmenlerin dikkat etmesi gereken özellikler bakış açısıyla sunulmuştur. Her bir başlık ve başlığı oluşturan ifadelerden de anlaşılabilirliği gibi programların anlaşılması, uygulanması, eleştirel bakışla yorumlanması gerekli ve önemlidir. Verilen örnek ifadeler bağlamında değerlendirildiğinde her öğretmenin kendi alanıyla ilgili öğretim programını ayrıntılı bir şekilde incelemiş, yorumlamış ve hayata geçirmeye dönük planlamalar yapmış olması gereklidir.

**Öğretim programı okuyazarı bir öğretmenin özellikleri.** Daha önceki kısımlarda da açıklandığı gibi program okuyazarlığı sahip olduğu anlam paradigmasından dolayı sürekli yenilenmeyi ve değişimi vurgulamaktadır. İncelenen



alışmalar doğrultusunda program okuyazarlığının bir öğretmene kazandıracadığı beceriler genel çerçevenin daha iyi anlaşılabilmesi için maddeler halinde verilmiştir.

1) Program okuyazarı bir ğretmen programlarla ilgili yaptığı değerlendirmeler ve yorumlamalarla daha eleştirel yaklaşabilir. Bu durum yaratıcılığını geliştirilebilir, öğrenme ortamlarındaki kaliteyi artırılabilir. Sınıf ortamını daha özelleştirilmiş hale getirme potansiyeline sahiptir.

2) Program okuyazarı bir ğretmen aynı zamanda sadece kendisinden uygulaması istenen programı uygulamakla kalmayıp, onu geliştirir, zenginleştirir, dolayısıyla ğretim ortamına katkı sunabilir. Kendi gelişimine de olumlu yönde faydası olacağından daha bilinçli hale gelebilir.

3) Program okuyazarlığı öğretmenin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi konusunda kendisini cesaretlendirebilir. Farklı durumlar için farklı yollar aramasını ve kendini daha etkin kılmasına yardımcı olabilir.

4) Program okuyazarlığı daha etkili bir ğretmen olabilmek için programın aktif okuyucusu olmaktır. Bu aktif okuma, programı analiz etme, geliştirmeye dönük fikirler üzerine düşünme ve etkililiğini artırma doğrultusunda aktif olma anlayışını da içerir.

5) Program okuyazarı ğretmen programın uygulanmasını etkileyebilecek kendisinden kaynaklı faktörlerin (geçmiş bilgileri, bağlantıları, aldığı eğitim, becerileri, bilgi eksikliği, isteksizlik, alana hâkim olmamak vb.), okul ortamından kaynaklı faktörlerin (ğrencilerin seviyeleri, okulun imkânsızlıkları, öğretmenler arası ilişki, okul kültürü vb.) veya okulun bulunduğu çevredeki sosyolojik ve kültürel özelliklerin (politik anlayış, ekonomik etki, yerel uygulamalar vb.) farkındadır.

6) Program okuyazarı bir ğretmen program doğrultusunda ihtiyaçlarının farkına vararak eksikliklerini kapatmaya çalışır. Bunun için gerekli uygun kaynaklara ulaşabilir ve etkililiği artırmaya yönelik araçları (teknolojik araçlar vb.) kullanma çabası gösterebilir.

7) Program okuyazarı ğretmen sorgulamaya ve keşfetmeye çalışır. Programı sadece direktiflerin olduğu bir metin olarak değil farklı fenomolojik, sosyolojik, kültürel bir metin olarak görür ve uygulamalarında bu durumları göz önüne alır.

8) Program okuyazarı bir öğretmen, programlardan kaynaklanan eksiklikleri kapatmasını bilir. Programların etkili yönlerini kullanmayı bilir, programın güçlü yönlerini yansıtmaya çalışır.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu araştırma kapsamında, YÖK Tez Merkezi, Google Akademik, ULAKBİM, ERIC, Scopus, Web of Science veri tabanlarında (01.06.2019 son tarihiyle) program okuyazarlığı, program yeterlikleri, program bilinci, program bilgisi anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış ve araştırma açısından ilgili olanlar belirlenmiştir. Farklı kavramlar temele alınarak çok sayıda çalışmaya ulaşılmış olmasına rağmen kendi anlamına özgü bağlamı ile doğrudan ilgili araştırmalar sunulmuştur.

Ariav (1988) çalışmasında öğretmenlerin program bilgilerinin artırılmasına yönelik bir çalışma planlamıştır. Bu doğrultuda 33 belirleyici kriterden ve beş ana kategoriden oluşan, “program analizi” için geliştirilmiş, araştırmacı tarafından “SALTAL” olarak adlandırılan form ile çalışma yürütülmüştür. Program analizi araştırma kapsamında programın amaç ve hedeflerine uygun materyallerin belirlenmesi ve geliştirilmesi ve bu konunun her yönüyle incelenmesi bağlamında yorumlanmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerle bireysel olarak iki-üç hafta aralığında ilgilenerak yakın çalışmış ve form doğrultusunda program analizini ve değerlendirmeleri nasıl yapacakları, uygulamaya dönük nasıl etkinlikler gerçekleştireceklerini anlamasını sağlamışlardır. Bu eğitim sürecinde çalışmaya karşı isteksiz davranan öğretmenler eğitimden çıkarılmış ve toplamda farklı branşlarda eğitim veren 8 öğretmenle çalışmaya devam edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlere program analizi uygulamaları yaptırmanın öğretmenlerde programa yönelik farkındalığı önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sadece bu uygulama çalışmasıyla öğretmenlerin tam anlamıyla program okuyazarı olmadıklarını ancak programlar doğrultusunda kararlar verirken daha hassas olmaya başladıkları da vurgulanmıştır.

Selvi (2010) çalışmasında öğretmen yeterliklerinin genel çerçevesini çizmeyi amaçlamıştır. Öğretmen eğitiminin temel amacının öğretmenlere sınırları net çizilmiş yeterlikleri kazandırarak eğitim sisteminde etkili planlama, yönetim ve gelişimi sağlamak olarak tanımlandığı araştırmada bu yeterlikler dokuz başlık altında değerlendirilmiştir. Araştırmada bu yeterliklerden biri olan program yeterliği

(curriculum competencies) iki alt kategoride ele alınmıştır. Bunlar program geliştirme yeterlikleri ve programı uygulama yeterlikleri olarak adlandırılmıştır. Araştırmaya göre program yeterliği; programların felsefesi ve program geliştirme süreci (program geliştirme alanının temel unsurları, program geliştirme modelleri, tasarımları, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğretimin planlanması, programın denenmesi vb.) hakkında bilgi ve beceri sahibi olmayı kapsamaktadır. Araştırmada program yeterliği, etkili öğrenme ve öğretim için program planlarının anlaşılması bağlamında yorumlanmış, hem teoriye dönük hem de uygulamaya dönük yeterliklerle bağlantılı olduğu vurgulanmıştır.

Sağ ve Sezer (2012), çalışmalarında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin içinde buldukları durumla ilgili eğitim ihtiyaçlarının neler olduğunun tespitine çalışmışlardır. Tarama ve ilişkisel modelin kullanıldığı araştırmada “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Özyeterlik Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Bu ölçek ihtiyaç alanlarını ‘Okul Yönetimi’, ‘Program Okuryazarlığı’, ‘Öğretim ve Değerlendirme’ olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrenci devamsızlığını önleme, resmi evraklarla ilgili işlemleri yürütme, hazırlanmış programları uyarlama, programların birleştirilmiş sınıflar bakımından zorluk ve kolaylıklarını saptama, öğretim materyalleri geliştirme, sınıf yerleşimini düzenleme gibi durumlarda mesleki eğitim ihtiyacı duydukları saptanmıştır.

Nsibande ve Modiba (2012), çalışmalarında, İsviçre’de görev yapan ilkökul öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme durumlarını artırabilmek için Sürekli Sınama (Continuous Assessment) politikasını araç olarak kullandıklarında yaşanan deneyimleri raporlaştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda veriler sınıf gözlemleri ve çağrışım tekniğine dayalı görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin program okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Bolat (2017), çalışmasında öğretmen adaylarına yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Bir üniversitede eğitim fakültesinde farklı sınıflarda eğitim alan lisans öğrencileri (313 pilot uygulama, 215 nihai uygulama) ile yürütülen araştırma sonucunda elde edilen verilere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak 29 madde ve iki boyuttan oluşan ölçeğin son hali verilmiştir. Bu boyutlar “Okuma” ve “Yazma” olarak adlandırılmıştır.

Yıldırım (2018), doktora tezinde okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda bir program okuryazarlık hizmet içi eğitim programı hazırlamayı ve uygulamayı amaçlamıştır. Okul yöneticilerine yönelik hazırlanan bu çalışmada program okuryazarlığının bileşenleri programı bilme, programı yönetme becerisi ve programın etkililiği yönünde tutum gösterme olarak yorumlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada öncelikle “Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık ölçeği” kullanılarak veriler toplanmış daha sonra öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verileri sonucunda hizmet içi eğitim programı tasarlanmış ve bu eğitim deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitimler sonunda okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Sural ve Dedebali’ nin (2018) çalışmasında Sosyal Bilimler Eğitimi’nde eğitim alan öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Farklı iki üniversitede eğitim gören farklı branşlardaki 895 öğretmen adayı ile yürütülen araştırmada tarama modeli kullanılmış ve program okuryazarlığı ile ilgili veriler başka bir araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları puanların iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem ve Eğmir (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma bir devlet üniversitesinde eğitim gören 210 öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür. Çalışma kapsamında uygulanan program okuryazarlığı ölçeği farklı bir araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Betimsel tarama araştırması olarak planlanan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri yüksek düzeyde (3.72/5) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca program okuryazarlık düzeyinin cinsiyet, öğrenim türü, yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermezken, eğitim görülen bölüm ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan (2018) çalışmasında ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 311 ortaokul öğretmeni ile yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen

“Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucundan ölçeğin programı bilme, planlama ve uygulama olmak üzere üç boyut ve 18 maddelik yapısı elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu tespit edilmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak farklı bir araştırmacı tarafından geliştirilmiş Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencileri ile yürütülen çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yeterli seviyede program okuryazarlık düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kahramanoğlu (2019) çalışmasında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırma veriler 277 sınıf ve branş öğretmenleri ile yürütülmüştür. Veriler Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek öğretim programının temelleri, öğretim programının öğeleri ve öğretim programının yapısal özellikleri olmak üzere üç boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde ( $\bar{X}=2.95/5$ ) program okuryazarı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 355 lisans öğrencisi ile yürütülen araştırmada korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak farklı bir araştırmacı tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği kullanılan araştırmada öğretmen adaylarının orta düzeyde program okuryazarlığı algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalar özet.** Okuryazarlık kavramı geçmiş yıllardan bu güne farklı anlam çerçeveleri içerisinde kendisine karşılık bulmuş, dönemin şartları ve ihtiyaçları, tanımlanmasında etkili olmuştur. Günümüzde genel kabul görmüş okuyabilme-yazabilme anlamının dışında bir semsiye terim haline gelerek özel bir alandaki bilgi, beceri veya yetkinlik karşılığında da kullanılmaktadır. Bu yönüyle onlarca farklı okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır.

Program okuryazarlığı da bunlardan biridir. Program okuryazarlığı; öğretmenin, eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesidir.

1980'li yıllarda kullanılmaya başlanan program okuryazarlığı kavramının kullanımı sonraki yıllarda kısıtlı bir çerçeve içerisinde kalmıştır. Benzer şekilde Türkiye'de de program okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar son yıllara kadar çok az sayıda görülmektedir. Özellikle 2017 yılında güncellenen öğretmenlik lisans programlarında program okuryazarlığı kavramının kendine yer bulmasından sonra program okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar artmaya başlamıştır. Tablo 1'de 01.10.2019 son tarihi itibariyle program okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmalar sunulmuştur. Tablo 1'de görüldüğü gibi yapılan çalışmalarda 2017 yılından itibaren artış yaşanmıştır. Çalışmaların daha çok öğretmen adayları ile yürütüldüğü ve çoğunun tarama araştırması olduğu görülmektedir. Program okuryazarlığı ile ilgili araştırmalarda önemli bir durum da kavramın kavramsal çerçeve ve boyutlarının belirlenmesine yönelik kapsamlı çalışmaların olmayışıdır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar kendi sınıflamalarını yapmışlar ve bu sınıflamaya göre kavrama yönelik boyutları belirlemişlerdir. Öğretmenlerle yürütülen iki çalışmada da bu durum özellikle gözlenmektedir. Yapılan çalışmalardan birinde program bilgisi, planlama, uygulama şeklinde boyutlar belirlenmişken, diğer bir çalışmada ise öğretim programının temelleri, öğretim programının öğeleri ve öğretim programının yapısal özellikleri şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 1

*Alan Yazında Program Okuryazarlığı İle İlgili Çalışmalar*

Yazar	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Katılımcı/Çalışma Grubu
Bolat (2017)	Tarama	Ölçek-Araştırmacı tarafından geliştirildi. 2 boyut: Okuma ve Yazma	Öğretmen Adayları
Erdem ve Eğmir (2018)	Tarama	Ölçek	Öğretmen Adayları
Aslan (2018)	Tarama	Ölçek- Araştırmacı tarafından geliştirildi. 3 boyut: Programı bilme, Planlama ve Uygulama	Öğretmenler
Sural ve Dedeşali (2018)	Tarama	Ölçek	Öğretmen Adayları
Yıldırım (2018)	Karma Yöntem	Görüşme Ölçek- Araştırmacı tarafından geliştirildi. 3 boyut: Programı bilme, Programı yönetme becerisi ve Programın etkililiği yönünde tutum gösterme	Okul Yöneticileri
Yıldız (2019)	Korelasyonel (ilişkisel)	Ölçek	Öğretmen Adayları
Kahramanoğlu (2019)	Tarama	Ölçek- Araştırmacı tarafından geliştirildi. 3 boyut: Programının temelleri, Öğretim programının öğeleri ve Öğretim programının yapısal özellikleri	Öğretmenler
Çetinkaya ve Tabak (2019)	Tarama	Ölçek	Öğretmen Adayları

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırma Deseni

Öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarılması ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının incelenmesini amaçlayan bu araştırma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırması, farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, aynı olguyla ilgili nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemin amacının; nitel veya nicel yönteme bir alternatif olmak değil, aynı çalışmada iki yöntemin de güçlerinden faydalanmak ve zayıflıklarını en aza indirmek olduğunu belirtmiştir. Karma yöntem araştırmasının temel özelliklerini vurgulayan Creswell ve Clark (2015, s. 8) bu yöntemde araştırmacının yapması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır:

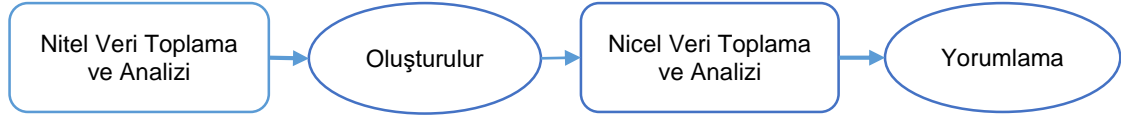
“Karma yöntemde, araştırmacı;

Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplar ve analiz eder; aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırayla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek kaydıyla harmanlar; araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir; bu prosedürleri tek bir çalışma içerisinde veya bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır; bu prosedürleri, felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır ve bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir.”

Bu bağlamda araştırmanın deseni keşfedici sıralı karma desen (Creswell ve Clark, 2015) olarak belirlenmiştir. Bu desende, araştırmacı öncelikle nitel bilgiyi toplar ve katılımcıların bakış açılarını keşfeder. Daha sonra veri analizi sonucu elde edilen bilgiler ikinci basamakta nicel aşamayı oluşturmada/geliştirmede kullanılır. Nitel aşama, inceleme altındaki örnekleme en uygun ölçme aracını yapılandırma,



takip eden nicel aşamada kullanılmak üzere uygun araçların belirlenmesinde ya da devam çalışması olarak yapılacak bir nicel araştırmada incelenmesi gereken değişkenleri belirlemek amacıyla kullanılabilir (Creswell, 2014; Creswell ve Clark, 2015).



Şekil 1. Araştırmanın aşamaları. (Creswell, 2014, s.220)

Şekil 1’de verilen basamaklar izlenerek araştırma sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada ayrıntılı alan yazın taramasından sonra konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi toplayabilmek için öncelikle nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Bu verilerin analizi ile desteklenerek oluşturulan program okuryazarlığı bileşenleri ile nicel veri toplama aracı oluşturulmuş ve nicel veriler toplanıp yorumlanmıştır.

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın hedef evrenini, Ankara ili ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenden seçilen örneklem ve katılımcılar; çalışmanın nitel ve nicel verileri için farklı örneklem seçim yöntemleri ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemleri nitel veri toplama süreci ve nicel veri toplama süreci başlıkları altında ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

**Nitel veri toplama süreci ve katılımcılar.** Patton (2014) nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemeye dair kesin bir kural olmadığını belirtir ve bu büyüklüğün ne bilmek istendiğine, araştırmanın amacına, neyin gündem olduğuna, neyin kullanışlı olacağına, neyin inanılır olacağına, eldeki zaman ve kaynaklarla neyin yapılacağına bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmada iki nitel veri toplama aracı ile veri toplanmıştır. Bu doğrultuda nitel veri toplama araçlarından tek sorudan oluşan açık uçlu soru formu için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden zaman ve ulaşım kolaylığı faktörleri göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplamda

201 öğretmene ulaşılmıştır. Patton'a (2014) göre fazla sayıda insanda elde edilen daha yüzeysel bilgiler, özellikle bir araştırılmasında ve farklılığın belgelenmesinde ya da değişikliklerin anlaşılmasında yardımcı olabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda program okuryazarlığı kavramının öğretmenlere ne ifade ettiği ile ilgili geniş bir kitleden veri toplamak için sayı fazla tutulmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan belirlenen açık uçlu soruyu yüz yüze veya sosyal medya araçları (google form) vasıtasıyla cevaplamaları istenmiştir. Bu öğretmenlerden toplanan verilerin incelenmesi sonucu 181 adet cevap değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Açık Uçlu Soru Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılımı*

Görev Yapılan Okul	f	%
İlkokul	62	34
Ortaokul	71	39
Lise	48	27
Toplam	181	100

İkinci aşamada görüşme formuyla veri toplanan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kartopu örneklemede, konu veya vaka ile ilgili bilgi sahibi ve bu özelliklere sahip diğer insanları tanıyan insanların örnekleme dâhil edilir ve bu insanlar vasıtasıyla örnekleme genişletilir (Patton, 2014). Araştırmanın bu aşamasında amaç; derinlemesine bilgi ve yeterli deneyime sahip, farklı branşlardan, gönüllü katılım sağlayabilecek öğretmenlere ulaşmak olduğundan kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Başlangıçta araştırmacı tarafından MEB'e bağlı bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin tanıdığı, sorulara açıklayıcı cevaplar verebilecek, öğretmenlik tecrübe ve bilgisine güvenebileceğiniz farklı branşlarda derslere giren öğretmenlere ulaşarak yeni katılımcılar belirlenmiştir. Toplamda 18 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin var olan verilerden elde edilen sonuçlara yeni bir şey eklemediği (veri doyumu) anlaşıldığında görüşmeler

sonlandırılmıştır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014; Patton, 2014; Silverman, 2018). Bu öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	11	61.1
	Erkek	7	38.9
Görev Yapılan Okul	İlkokul	5	27.7
	Ortaokul	6	33.3
	Lise	7	38.9
Kıdem Yılı	1-5	5	27.7
	6-10	6	33.3
	11-15	5	27.7
	16-20	2	11.1
Lisansüstü Eğitim	Var/Devam etmekte	12	66.6
	Yok	6	33.3

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu (n=11) kadındır. Görev yapılan okullara göre dağılım dengeli dağılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımı 3 ile 19 yılları aralığında değişmektedir. 12 öğretmen ise lisansüstü eğitimini tamamlamış veya lisansüstü eğitime devam etmektedir.

**Nicel veri toplama süreci katılımcıları.** Araştırmacı tarafından oluşturulan Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Ankara ili genelinde uygulanmıştır. Ankara ilinde toplamda 25 ilçe bulunmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilirlik ve kolaylığı açısından ulaşım imkânları da düşünülerek merkezden uzaklığı 100 km kabul edilen ilçeler belirlenmiş ve öğretmen sayısı ilçe çapında 200 ve üstü olanlar tercih edilerek toplamda 14 ilçesinde uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2017-2018 Eğitim İstatistikleri (<http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>) Raporu' na göre bu 14 ilçede görev yapan öğretmen sayısı (49067) Ankara ili toplam öğretmen sayısının (53282) %92'sini oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğü ( $\alpha=.05$  için) alan yazında (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) 383

olarak belirtilmesine rağmen çeşitliliği artırmak adına 769 öğretmenden veri toplanmıştır. Çok sayıda maddeye cevap verilmemiş veya aşırı uç formlar çıkarılmıştır. Değerlendirmeye alınan 713 öğretmene ait formların ilçelere göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Ölçek Uygulaması Yapılan İlçelere Göre Öğretmen Sayıları*

İlçe	f	%
Akyurt	33	4.6
Altındağ	68	9.5
Ayaş	20	2.8
Elmadağ	24	3.4
Etimesgut	64	9.0
Gölbaşı	46	6.5
Kahramankazan	20	2.8
Keçiören	84	11.8
Mamak	54	7.6
Pursaklar	47	6.6
Sincan	57	8.0
Yenimahalle	79	11.1
Çankaya	78	10.9
Çubuk	39	5.5
Toplam	713	100

Öğretmenlerin her birine ulaşmak için yeterli imkân bulunmadığından, örneklem birimi olarak Ankara ilinde bulunan devlet ilkokul, ortaokul ve genel liseleri belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 86). Çalışmada her eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul ve lise) birer tabaka olarak kabul edilmiş ve örnekleme her tabakada bulunan eğitim kademelerindeki öğretmen sayısı oranının; evrende her tabakada bulunan eğitim kademelerindeki öğretmen sayısı oranlarına yakın değerler olması sağlanacak şekilde okullar belirlenmiştir. İl çapındaki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayıları ve örneklem içindeki dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı*

	Evren (Ankara İl Geneli)		Örneklem	
	f	%	f	%
İlkokul	15350	29	242	33.9
Ortaokul	17936	34	232	32.5
Lise	19936	37	239	33.5
Toplam	53282	100	713	100

Tablo 5'te görüldüğü alınan örneklemdaki oranlar evrene ait oranlara yakın değerlerdedir.

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Ölçeğin Nihai Uygulaması ile İlgili Demografik Özellikler*

	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	506	71
	Erkek	207	29
Yaş	21-30	98	13.7
	31-40	306	42.9
	41-50	235	33
	51-60	70	9.8
	61 ve üzeri	4	0.6
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	242	33.9
	Ortaokul	232	32.5
	Lise	239	33.5
Kıdem Yılı	1-5	93	13
	6-10	131	18.4
	11-15	141	19.8
	16-20	130	18.2
	21 ve üstü	218	30.6
Lisansüstü Eğitim	Yok	566	79.4
	Yüksek Lisans	137	19.2
	Doktora	10	1.4
Mezun Olunan Lise	Öğretmen Okulu/Lisesi	70	9.8
	Diğer Liseler	643	90.2

Tablo 6

*Ölçeğin Nihai Uygulaması ile İlgili Demografik Özellikler (devamı)*

	Kategori	f	%
Branş	Beden Eğitimi ve Spor	15	2.1
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım/Teknoloji Tasarım	29	4.1
	Fizik/Kimya/Biyoloji ve Fen Bilimleri	76	10.7
	Coğrafya/Tarih/felsefe/Sosyal Bilgiler	63	8.8
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25	3.5
	Sınıf	2	0.3
	Görsel Sanatlar/Müzik	25	3.5
	Matematik	96	13.5
	Sınıf Öğretmenliği	241	33.8
	Türk Dili Ve Edebiyatı/Türkçe	67	9.4
	İngilizce/Almanca	74	10.4
	Mezun Olunan Program	Eğitim Fakültesi	477
Diğer Bölümler		236	33.1

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, araştırma problemleri doğrultusunda nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veriler, açık uçlu soru formu ve daha ayrıntılı veri toplama imkânı sunan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel veriler ise nitel verilerden elde edilen sonuçların değerlendirilmesi sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ile toplanmıştır.

**Nitel veri toplama araçları.**

**Açık uçlu soru formu.** Tek sorudan oluşan bu form ile farklı branşlarda ve kademelerde görev yapan öğretmenlerden öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin öğretim programları ile ilgili yeterli olan bir öğretmeni nasıl değerlendirdiklerini anlamak ve buradan hareketle kavramsal çerçeveye dair bir başlangıç noktası oluşturmak amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda görüşme formu soruları zenginleştirilerek yeni sorular ve sondalar eklenmiştir. Öğretmenlerden gelen bazı form örnekleri EK-A'da sunulmuştur.

**Görüşme formu.** Araştırma kapsamında program okuryazarlığı kavramına ait genel çerçevenin çıkarılmak istenmesinden dolayı öğretmenler ve öğretim programları arasındaki ilişkinin öğrenme ortamlarındaki yansımalarını daha ayrıntılı olarak görmek için 18 öğretmenden görüşme formu ile veri toplanmıştır. Görüşme

soruları, öğretmenlerden açık uçlu soru formu ile yazılı olarak toplanan verilerin ayrıntılı incelenmesi, alan yazın taraması ve araştırmacının kendi öğretmenlik deneyimleri sonucu hazırlanmıştır. Sorular ilk aşamada ortaya çıkan program okuryazarlığı kavramına ait alt bileşenler olan a) programa yönelik farkındalık, b) eleştirel ve yansıtıcı bakış, c) programı uygulama ve d) program yaratma başlıkları (Tablo 8) altında hazırlanan 27 sorudan oluşmaktadır. Bu 27 sorunun 11'i kısa cevaplıdır. Oluşturulan sorular Tablo 7'de özellikleri belirtilen beş uzmanın görüşüne sunulmuş ve yapılan yorumlar ve eleştiriler doğrultusunda bazı sorular düzenlenmiş ve sonda sorular eklenmiştir. Daha sonra hazırlanan sorular ilkököl (bir sınıf öğretmeni), ortaokul (bir matematik ve bir fen bilgisi öğretmeni) ve lise öğretmenlerinden (bir matematik ve bir edebiyat öğretmeni) oluşan beş kişilik bir öğretmen grubuna okunarak görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin tavsiyeleri doğrultusunda bazı kavramların kullanımından vazgeçilmiş yerine genel olarak anlaşılabilir kavramlar konulmuştur. Örneğin; paydaş kelimesi yerine program geliştirme sürecinde veri toplanan gruplar, eğitim durumları ifadesi yerine ise öğrenme-öğretme süreci ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tamamı program yaratma ile ilgili hazırlanan sorularla ilgili uygulamada karşılığı olmadığından bu soruların amacına uygun cevaplar getiremeyeceğini belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından bu sorular Tablo 7'de özellikleri belirtilen uzmanlar tarafından onaylandığı için yine de görüşme sorularında kalmasına karar verilmiş ve görüşme soruları bu son hali üzerinden yürütülmüştür. Formun son hali EK-B'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Görüşme Sorularını İnceleyen Uzmanların Eğitim Düzeyi ve Mesleği*

	Eğitim Düzeyi	Uzmanlık/Çalışma Alanı	Mesleği
1	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
2	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
3	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
4	Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen
5	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Akademisyen

Tablo 8’de görüşme formu hazırlanırken kullanılan program okuryazarlığı kavramı alt bileşenleri sunulmuştur.

Tablo 8

*Görüşme Formu için Oluşturulan Program Okuryazarlığı Kavramı Alt Bileşenleri*

Boyutlar	Alt Boyutlar/ Bileşenler
Program Yönelik Farkındalık	Programı edinme yolları Program bilgisi Program türleri Programın öğeleri bilgisi Programın paydaşları hakkındaki farkındalık Programla ilgili değişiklikleri takip etme ve bilgilenme düzeyleri Program geliştirme sürecine yönelik bilgi düzeyleri
Eleştirel Bakış	Öğrenci ve sınıf ortamının sosyal bağlamına ve dinamiklerine yanıt verme kapasitesi Programa ilişkin kültürel, etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunlar ve sorumluluklar ile ilgili farkındalık düzeyi Programın sağladığı faydalar Programın gerekliliğini sorgulama Yorumlama/ Anlam verme
Programı Uygulama	Farklı öğretim yaklaşımları ile ilgili teorik ilke ve davranışları uygulama becerisi Öğretim ortamlarında konu alanının ve öğrenenlerin özel ihtiyaçlarına uygun program materyallerinin seçimi ve uyarlama becerisi Ölçme ve değerlendirme ilkelerini bilme ve bunları öğretme- öğrenme süreçleriyle ilişkilendirerek uygulama becerisi Programın güncellenmesi planlanması uygulanması ve değerlendirilmesi becerisi Programın uygulanmasına engel olan etkenler
Program Yaratma	Program tasarlama Program tasarlama karşılaşılabilecek problemler

**Nicel veri toplama aracı.** Nicel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği kullanılmıştır. Tablo 9’da bu ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir.



## Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği.

Tablo 9

### Ölçeğin Geliştirilmesine Yönelik İşlemler

İşlem Basamakları	Sürece Yönelik Açıklamalar
Çalışma 1- Alan yazın Taraması	Program geliştirme alanında hazırlanmış kaynak kitaplar tarandı. <i>Kavrama ait dört boyutlu genel bir çerçeve oluşturuldu.</i>
Çalışma 2- Açık Uçlu Soru	Farklı branşlarda ve okullarda görev yapan 181 öğretmene uygulandı. <i>Oluşturulan çerçeve doğrultusunda görüşme soruları zenginleştirildi.</i>
Çalışma 3- Görüşme	18 öğretmenle 27 sorudan (11'i kısa cevaplı) oluşan ayrıntılı görüşmeler yapıldı. <i>Dört boyutlu bir yapı tanımlandı (bir boyut çalışma kapsamı dışında tutuldu).</i>
Çalışma 4- Makalelerin İncelenmesi	2004-2017 yılları arasında yapılmış 110 makale incelendi. <i>Programlarla ilgili öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alındı.</i>
Çalışma 5- Öğretim Programlarının İncelenmesi	2018 öğretim yılında uygulanmaya başlayan ilkokul, ortaokul, lise derslerine ait tüm öğretim programları incelendi. <i>Öğretim programlarında programın uygulanmasında karşılaşılabilecek durumlara dair örnekler belirlendi.</i>
1. Aşama- Madde Yazımı	118 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturuldu. Ön değerlendirme yapılarak 107 maddeye düşürüldü. Uzman görüşleri, Öğretmen görüşleri
2. Aşama- Maddelerin Düzenlenmesi	<i>Bazı maddeler çıkarıldı. Bazı maddeler birleştirildi. Bazı maddeler tekrar düzenlendi.</i> <i>68 maddeden oluşan ölçek meydana geldi.</i>
Çalışma 6 – Ön uygulama	8 farklı ilçede farklı branşlarda ve kademelerde görev yapan 406 öğretmene uygulandı. <i>Uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar belirlendi( Uygulama süresi, uygulama ortamı ve zamanlaması, anlaşılmayan/ yanlış anlaşılan ifadeler vb.)</i> Bazı maddelerin ifadelerinde düzenlemeler yapıldı.
3. Aşama- Açıklayıcı Faktör Analizi	17 madde çıkarıldı. 41 madde ve dört boyutlu bir yapı ortaya çıktı.
Çalışma 7- Asıl Uygulama	14 farklı ilçede 713 öğretmene uygulandı.
4.Aşama- Doğrulayıcı Faktör Analizi	38 madde ve dört boyutlu bir yapı olduğuna karar verildi (3 madde düşük yük değerlerinden dolayı çıkarıldı).
Uyum indeksleri	
Güvenirlilik Analizleri	Cronbach Alpha
Geçerlik Analizleri	Alan yazın taraması, Uzman görüşleri, AFA, DFA

**Ölçeğin geliştirilmesi.** Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla hazırlanmış ifadelerden oluşmaktadır.

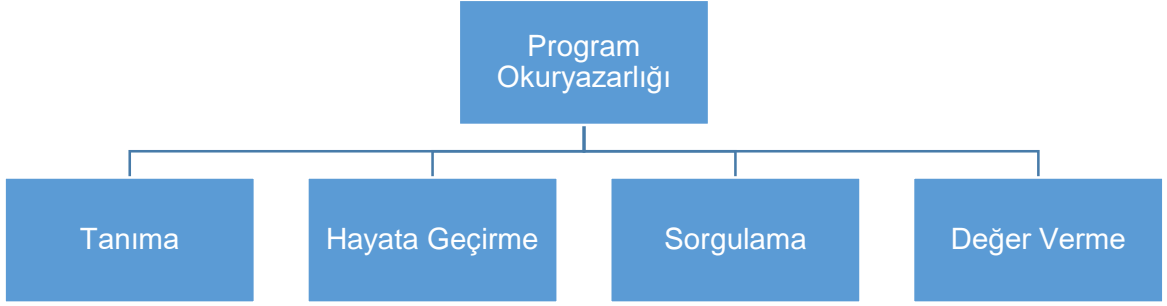
**1) Ölçülecek yapının açık bir şekilde belirlenmesi.** Bu aşamada öncelikle program okuryazarlığı kavramına yönelik araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

Öğretim programı okuryazarlığı nedir? Öğretim programı okuryazarlığı neden gereklidir? Öğretim programı okuryazarlığı hangi açılardan önemlidir? Öğretim programı okuryazarı olan öğretmen ne kazanır? Öğretim programı okuryazarı olan öğretmen ne kazandırır (okula, öğrenciye vb.)? Öğretim programı okuryazarlığı nasıl kazandırılabilir? Bir öğretmenin öğretim programı okuryazarı olduğu nasıl anlaşılır?

Bu sorulara yeterli cevapları bulabilmek ve kavrama ait çerçevenin daha net belirlenebilmesi amacıyla öncelikle program geliştirme alanında yayınlanmış önemli başvuru kaynakları incelenmiş ve “eğitim programları ve öğretmen” ilişkisiyle ilgili daha ayrıntılı bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar kavramsal çerçevenin geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Eğitim programlarının uygulanması noktasında en önemli ve etkili göreve sahip öğretmenlerin bakış açılarının tespit edilebilmesi için öncelikle “Öğretim Programı Okuryazarlığı” kavramı size ne ifade ediyor sorusu yöneltmiş ve elde edilen yazılı cevaplar sonucunda görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşme formu (EK-B) kullanılarak yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu dört boyutlu bir çerçeve belirlenmiş ve bu aşamadan sonra bu dört boyutlu yapı çerçevesinde çalışmaya devam edilmiştir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar şöyledir:

*Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Sonuçlar.* Nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda program okuryazarlığı kavramının dört tema altında incelenmesine karar verilmiştir. Bu temalar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Nitel analiz sonucu program okuryazarlığına ait dört tema.

Şekil 2 incelendiğinde nitel verilerin analizi sonucu (1) Tanıma, (2) Hayata geçirme,(3) Sorgulama ve (4) Değer Verme ana temalarının ortaya çıktığı görülmektedir.

**2) Madde havuzunun oluşturulması.** DeVellis (2014) madde havuzunda ne kadar çok maddeye sahip olunursa amaca uygun maddelerin seçiminde o ölçüde titiz davranılabileceğini belirtir ve nihai formda hedeflenenin üç ya da dört katı madde sayısı ile başlanabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırma ve incelemeler doğrultusunda 118 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek maddelerinin oluşturulması aşamasında yazılan bazı maddeler ve hangi araştırma sonucuna ve programlardaki hangi ifadelere göre yazıldığı Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

*Ölçek Maddeleri ve Yararlanılan Çalışma*

Yazılan Madde	Yararlanılan Çalışma- Öğretim Programlarındaki İfadeler
<i>Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Atabey ve Bulut, 2016; Konur ve Atlıhan, 2012) (Doğan ve Semerci, 2016) (Mercan, 2014) (Korkmaz, 2006)
<i>Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Aydın ve Özmen, 2009) (Şirinkan ve Gündoğdu, 2011) <b>Programlardaki İfadeler:</b> Fen Lisesi Fizik Öğretim Programı syf 12: İlgili kazanımlarda Matematik, Kimya, Biyoloji, Müzik, Resim gibi branş öğretmenleri ile işbirliği yapılmalıdır. Matematik Öğretim Programı (9-12) syf 12: Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.
<i>Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulayım.</i>	<b>Çalışma:</b> (Durdukoca ve Arıbaş, 2014; Epçaçan ve Erzen, 2008; İncekara, 2011) <b>Programlardaki İfadeler:</b> Felsefe Dersi Öğretim Programı: Felsefe dersi, bilgi aktarımının ötesinde “düşünüm” temelli, sonuçtan daha çok süreç odaklı zihinsel-tinsel bir uğraşı olup ölçme değerlendirme araçları kullanılmalı, bilgiden ziyade beceriler ölçülmelidir. Felsefe becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde; eleştirel düşünme, sorgulama, yorumlama, uygulama, analiz etme, çıkarımda bulunma, değerlendirme yapma ve sentezleme gibi üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesine imkân sağlayan çoktan seçmeli, açık uçlu, kısa ve uzun cevaplı madde türlerine yer verilmelidir .
<i>Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.</i>	<b>Çalışma:</b> (Beydoğan, Cihan ve Taşdemir, 2006) (Doğan ve Semerci, 2016) (M. Ertürk, 2013) (Doğan ve Semerci, 2016) (Yaşar ve Sözbilir, 2012) <b>Programlardaki İfadeler:</b> Müzik öğretim programı (9-12): Programın uygulanması esnasında işlenecek konuların derinliği ve işlenişinde öğrencilerin müziksel anlamda bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalıdır (MEB, 2018p, s. 14)

Tablo 10

*Ölçek Maddeleri ve Yararlanılan Çalışma (devamı)*

Yazılan Madde	Yararlanılan Çalışma- Öğretim Programlarındaki İfadeler
<i>Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.</i>	<b>Çalışma:</b> (İncekara, 2011)
<i>Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Demirci, 2008; Doğan ve Semerci, 2016; Epçaçan ve Erzen, 2008; Ercan, 2011)
<i>Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Doğan ve Semerci, 2016) (Karal ve diğerleri, 2010)
<i>Kendi branşım dışındaki programları inceleyerek kendi alanımla ilişkilendirmeye çalışırım.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Epçaçan ve Erzen, 2008) (Kaymakçı, 2015) <b>Çalışmalar:</b> (Epçaçan ve Erzen, 2008) (Tarman ve diğerleri, 2012) (Gümüş ve Aykaç, 2012) (M. Ertürk, 2013)
<i>Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.</i>	<b>Programdaki ifade:</b> Fen Lisesi Fizik Öğretim Programı Syf 12: Öğretim materyali hazırlama ve derse hazırlıklı gelmenin öğretmenin asli görevleri arasında olduğu unutulmamalıdır. Sınıf düzeyi, öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri gibi unsurları göz önünde bulundurarak kazanımlarla tutarlı olacak şekilde öğretim materyalleri (bilgi notu, sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, proje, okuma parçaları vb.) yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır.
<i>Uygulayacağım programın tamamını okurum.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Ercan, 2011) (Kuduban ve Aktekin, 2013)
<i>Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.</i>	<b>Çalışma:</b> (Ercan, 2011) <b>Progradaki ifade:</b> Fen Bilgisi Programı syf 38: F.6.7.2.2: Elektriksel direnci tanımlar (Ohm yasasına girilmez açıklaması olmasına rağmen ders kitabında -sevgi yayınları basım- Ohm yasası hakkında bilgi verilmiş)
<i>Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlarım.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Koyuncu ve Kavcar, 2016) (Ercan, 2011)
<i>Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Ercan, 2011) (Tüysüz ve Aydın, 2009)

Tablo 10

*Ölçek Maddeleri ve Yararlanılan Çalışma (devamı)*

Yazılan Madde	Yararlanılan Çalışma- Öğretim Programlarındaki İfadeler
<i>Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmalarını takip ederim.</i>	<b>Çalışma:</b> (M. Ertürk, 2013) <b>Programdaki ifade:</b> Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programı: Öğretmen güncel bilimi takip etmeli, alan ile ilgili yeni gelişmeleri öğrencilerle paylaşmaya özen göstermelidir. Güncel bilimin takip edilmesine yönelik öğrencilere sürekli yayınlar hakkında bilgi verilebilir .
<i>Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygulayırım.</i>	<b>Çalışma:</b> (M. Ertürk, 2013) <b>Programdaki ifade:</b> Felsefe Öğretim Programı syf 15: Öğretmen öğrencileri ders kitabında olmayan fakat program kazanımları ile örtüşen, derse ilişkin konuları sevdirecek roman, hikâye, makale, deneme, şiir, fıkra okuma ve film seyretme gibi etkinliklere teşvik etmelidir.
<i>Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Konur ve Atlıhan, 2012) (Mercan, 2014)
<i>Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.</i>	<b>Çalışma:</b> (Merter, Kartal ve Çağlar, 2012)
<i>Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Uygura ve Yelken, 2010) (İzci ve Göktaş, 2014) (Durdukoca ve Arıbaş, 2014; İşiksalan, 2011) (M. Ertürk, 2013)
<i>Programı okuduğumda sınıftaki rolümü net bir şekilde anlayabilirim.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Yalçın Altun ve Yalçın, 2011) (Demirci, 2008; Mercan, 2014)
<i>Programı incelediğimde programı uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.</i>	<b>Çalışma:</b> (Yapıcı ve Demirdelen, 2007)

Tablo 10

*Ölçek Maddeleri ve Yararlanılan Çalışma (devamı)*

Yazılan Madde	Yararlanılan Çalışma- Öğretim Programlarındaki İfadeler
<i>Program geliştirme çalışmalarına katılmayı isterim.</i>	<b>Çalışma:</b> (Yaşar ve Sözbilir, 2012) <b>Programdaki İfade:</b> İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı syf: 14 Y.4.2.5. Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumların çözümünde ne tür sorumluluklar üstlenebileceğine ilişkin örnekler verir. Çözüm önerilerinin uzlaşmaya dönük, şiddetten uzak ve demokratik olması sağlanır. Sorunların çözümü için izlenecek yollar ile başvurulacak kurum ve kuruluşlara [okul meclisleri, il ve ilçe insan hakları kurulları, Kamu Denetçiliği Kurumu (Ombudsmanlık) vb.] değinilir.
<i>Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Atabey ve Bulut, 2016; Konur ve Atlıhan, 2012) (Doğan ve Semerci, 2016) (Mercan, 2014) (Korkmaz, 2006) <b>Çalışmalar:</b> (Aydın ve Özmen, 2009) (Şirinkan ve Gündoğdu, 2011) <b>Programlardaki İfadeler:</b> Fen Lisesi Fizik Öğretim Programı syf 12: İlgili kazanımlarda Matematik, Kimya, Biyoloji, Müzik, Resim gibi branş öğretmenleri ile işbirliği yapılmalıdır. Matematik Öğretim Programı (9-12) syf 12: Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.
<i>Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.</i>	<b>Çalışma:</b> (Durdukoca ve Arıbaş, 2014; Epçaçan ve Erzen, 2008; İncekara, 2011)
<i>Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.</i>	<b>Çalışma:</b> (Beydoğan ve diğerleri, 2006) (Doğan ve Semerci, 2016) (M. Ertürk, 2013) (Doğan ve Semerci, 2016) (Yaşar ve Sözbilir, 2012)
<i>Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygularım.</i>	<b>Çalışma:</b> (İncekara, 2011)
<i>Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Demirci, 2008; Doğan ve Semerci, 2016; Epçaçan ve Erzen, 2008; Ercan, 2011)
<i>Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.</i>	
<i>Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.</i>	

Tablo 10

*Ölçek Maddeleri ve Yararlanılan Çalışma (devamı)*

Yazılan Madde	Yararlanılan Çalışma- Öğretim Programlarındaki İfadeler
<i>Kendi branşım dışındaki programları inceleyerek kendi alanımla ilişkilendirmeye çalışırım.</i>	<b>Çalışmalar:</b> (Epeçan ve Erzen, 2008) (Kaymakçı, 2015)  <b>Çalışmalar:</b> (Epeçan ve Erzen, 2008) (Tarman ve diğerleri, 2012) (Gümüş ve Aykaç, 2012) (M. Ertürk, 2013)
<i>Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.</i>	<b>Programdaki ifade:</b> Fen Lisesi Fizik Öğretim Programı Syf 12: Öğretim materyali hazırlama ve derse hazırlıklı gelmenin öğretmenin asli görevleri arasında olduğu unutulmamalıdır. Sınıf düzeyi, öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri gibi unsurları göz önünde bulundurarak kazanımlarla tutarlı olacak şekilde öğretim materyalleri (bilgi notu, sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, proje, okuma parçaları vb.) yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır.
<i>Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.</i>	<b>Çalışma:</b> (M. Ertürk, 2013)



**3) Ölçüm şeklinin belirlenmesi.** Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelemek amacı ile hazırlanan ölçme aracı beşli Likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

**4) Uzman görüşlerinin alınarak pilot ölçek sorularının oluşturulması/ Madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi.** Bu gözden geçirme ölçeğin kapsam geçerliğini en üst düzeyde arttırmayla ilgili birçok amaca hizmet etmektedir (DeVellis, 2014).

**Danışman Görüşü.** Hazırlanan 118 madde araştırmacı ve Danışman tarafından incelenerek 107 maddeye düşürülmüş ve uzman görüşlerine sunulmuştur.

**Uzman Görüşleri.** Görüşlerine başvuru alan uzmanların maddeleri gerekli/düzeltilmeli/gereksiz kategorilerinde değerlendirmelerinin yanında, her madde ile ilgili eklemek istedikleri için açıklama yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler sonunda maddeler yeterince açık olmama, sorgulanabilir uygunluk ve diğer maddelere istenmeyen düzeyde benzerlik (DeVellis, 2014) gibi ölçütlere dayalı olarak elenmiştir. Ayrıca bunlar dışında ölçekte dilin kullanımı ile ifadeleri incelemek üzere de uzman görüşleri alınmıştır. Başvuru alan uzmanlara ait bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Ölçek Sorularını İnceleyen Uzmanların Eğitim Düzeyi ve Mesleği*

	Eğitim Düzeyi	Uzmanlık/Çalışma Alanı	Mesleği
1	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
2	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
3	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
4	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
5	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Öğretmen
6	Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen
7	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
8	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
9	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
10	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen
11	Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen

Uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen dönütler sonucu yeniden düzenlenen madde örnekleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Uzmanlar ve Öğretmenlerden Gelen Değerlendirmeler Sonucunda Ölçek Maddelerinde Yapılan Düzenlemeler*

Taslak Ölçekte Bulunan Madde	Uzmanlar ve Öğretmenlerden Görüşler Sonucunda Maddenin Son Hali
Programlarla ilgili bir etkinlik/konferansa katılmak bana çok sıkıcı gelir.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.
Yeni programın eski programdaki hangi eksiklikleri kapattığını fark edebilirim.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.
Program geliştirme çalışmalarının yerel düzeyde de yapılması gerektiğini düşünüyorum.	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.
Öğretim programındaki paydaşların kimler olduğunu söyleyebilirim.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.
Öğretim programına baktığımda hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme yönüyle programı bir bütün olarak değerlendirebilirim.	Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.
Programa baktığımda dört program ögesinin (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) birbiriyle ilişkisini fark edebiliyorum	
Programda kazanımları okuduğumda hangilerini gerçekleştirmede sorunlar yaşayacağımı öngörebilirim.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.
Programda gördüğüm eksikliklerin giderilmesinde elimden geldiğince destek olurum.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.
Programda gördüğüm eksiklikleri kendimce kapatmaya çalışırım.	
Güncellenen bir programı incelediğimde eski programdan farkını söyleyebilirim.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.
Programda çevresel koşullara ya da öğrenci özelliklerine göre değişiklikler yapmak isterim.	Programı farklı koşullarda (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.
Programlarla ilgili yapılmış çalışmalarını okumaktan sıkılırım/ilgimi çekmez.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.
Programın uygulanmasında gerekli materyalleri hazırlayabilirim.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyacağım materyalleri/malzemeleri belirlerim.

Yapılan düzenlemelerle 107 maddelik taslak ölçekte bulunan bazı maddeler birleştirilmiş, bazı maddeler kapsam dışında tutulmuş ve taslak ölçek 68 maddeye indirilerek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

**5) Pilot ölçeğin uygulanması ve ölçek sorularının son halini alması.** Bu aşamada 68 maddelik ölçek (EK-Ç) Ankara ilindeki 6 farklı ilçelerde (Etimesgut, Sincan, Mamak, Çankaya, Keçiören, Yenimahalle) görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulanmıştır. Toplamda 750 adet çoğaltılarak uygulanan formlar incelenerek çok sayıda maddeye cevap verilmemiş veya aşırı uç formlar analize dâhil edilmemiştir. Toplamda 406 adet form üzerinden analizler yapılmıştır.

*Açımlayıcı faktör analizi (AFA).* Faktör analizi birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2011a). Faktör analizi için yapılan istatistiklere dâhil edilen formlara ait bazı demografik bilgiler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

*Ön Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Kategori	Özellik	n
Cinsiyet	Kadın	277
	Erkek	129
Yaş	21-30	62
	31-40	140
	41-50	146
	51-60	54
	61 ve üzeri	4
Görev Yapılan Okul	İlkokul	121
	Ortaokul	144
	Lise	141
Kıdem Yılı	1-5	54
	6-10	56
	11-15	78
	16-20	61
	21 ve üstü	157
Mezun Olunan Program	Eğitim Fakültesi	266
	Diğer Bölümler	140

Tablo 13

*Ön Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (devamı)*

Kategori	Özellik	n
Mezun Olunan Lise	Öğretmen Lisesi/Öğretmen Okulu	33
	Diğer Liseler	373
Lisansüstü Eğitim	Hayır	329
	Yüksek Lisans	71
	Doktora	6
	İngilizce/Almanca	44
	Beden Eğitimi ve Spor	9
	Bilişim Teknolojisi/Teknoloji ve Tasarım	9
	Fizik/Kimya/Biyoloji/Fen Bilimleri	40
	Coğrafya/Tarih/Felsefe/Sosyal Bilgiler	40
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27
	Görsel Sanatlar/Müzik	16
Branş	Fizik/Kimya/Biyoloji	8
	Matematik	47
	Sınıf Öğretmeni	121
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe	45

Faktör analizi yapabilmek için gerekli veri sayısı ile ilgili Comrey ve Lee (1992, ss. 216-217) 300 sayısını "iyi" olarak ifade ederken Andy (2005, s. 640) ise en az 300 veya daha fazlasını önermiştir. Bu çalışmada da aşırı uç değerlere sahip formlar çıkarıldıktan sonra kalan 406 adet form üzerinden analizler yürütülmüştür. Faktör analizi için veri sayısı yeterlidir.

Ön uygulama sonucu elde edilen verilerin faktör analizi uygulayabilmek için gerekli değerleri karşılama durumu incelenmiştir. Verilere ait bazı istatistikler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

*Ölçeğin Ön Uygulamasına Ait Bazı İstatistiksel Veriler*

N	
Sayı	406
Ortalama	280.564
Ortalama Standart Hata	1.262
Ortanca	278.000
Tepe değer	271.000
Standart Sapma	25.420
Varyans	646.172
Çarpıklık	-.101
Çarpıklık Standart Hata	.121
Basıklık	.368
Basıklık Standart Hata	.242
Genişlik	157.000
Minimum	180/68
Maksimum	337/340

Tabachnick ve Fidell (2014) ideal bir normal dağılımda çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır (0) olması gerektiğini ancak örneklem sayısı arttıkça bu değerlerin sıfırdan uzaklaşabileceğini belirtir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında olmasının yeterli olarak görülmesinin yanında “Çarpıklık/Çarpıklık Standart Hata” değerinin  $\pm 1,96$  arasında olmasının da değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010) . Tablo 12 incelendiğinde Çarpıklık (-.101) ve Basıklık (.368) değerlerinin  $\pm 1$  aralığı arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Çarpıklık/Çarpıklık Standart Hata değerinin de belirtilen aralıkta olduğu görülmektedir. Bunun yanında ortanca, tepe değer ve ortalama değerlerinin de birbirine yakın değerlerden oluşması dağılımın normal dağılımdan ciddi bir sapma göstermediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca Q-Q grafiği incelenerek noktaların eğri üzerinde yoğunlaşma durumu incelenmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımları için Serpme Grafiği (scatter plots) incelenmiştir. Bunların dışında çoklu bağlantı (multicollinearity) problemi için de korelasyon katsayıları incelenerek analizlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem olduğundan (Büyüköztürk, 2011b) değişkenler arasındaki korelasyonun yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014).

Değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve faktör analizi yapabilmek için yeterli düzeyde ilişkinin olduğuna karar verilmiştir.

Ayrıca örneklem büyüklüğünü yeterli ilişki açısından inceleme ölçütü olan KMO değeri ve verilerin çok değişkenli normal dağılım durumunu inceleyen Barlett Küresellik testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

*Ölçek Ön Uygulama KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlik Ölçütü		.937
	Yaklaşık Ki-Kare ( $\chi^2$ )	6503.8
Bartlett Küresellik Testi	Sd	820
	p	.000

Tablo 15 incelendiğinde KMO değerinin .937 olduğu ve Barlett testinde ki-kare ( $\chi^2$ ) testinin anlamlı çıktığı görülmektedir. KMO değerinin .60 üzerinde olduğundan veri yapısının faktör çıkarma için yeterli olduğuna, Barlett testinin anlamlı çıkmasıyla da veri matrisinin analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu incelemelerin yapılmasından sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. IBM SPSS 23 ve FACTOR 10.9.02 programlarının kullanıldığı bu aşamada özdeğer (eigenvalue), açıklanan varyans oranı ve çizgi grafiği (scree plot) incelemeleri yapılmıştır.

Araştırmada ölçülen yanıtların altta yatan bazı faktörlere/boyutlara dayandığı (DeCoster, 1998) diğer bir ifade ile gizil değişkenler ortaya çıkarılmayı amaçlandığı için faktör analiz yöntemlerinden Temel Eksen Faktörleme (Principal Axis Factoring) kullanılmıştır. Döndürme yöntemi olarak ise faktörler arasında ilişki olacağı düşünüldüğünden eğik (oblique) döndürme yöntemleri tercih edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda Kaiser yöntemi olarak da ifade edilen özdeğerlerin 1 değerinden yüksek olduğu faktörleri anlamlı kabul eden faktör sayısının belirlenmesi yönteminde on beş faktör önerildiği görülmüştür. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 16'da sunulmuştur.

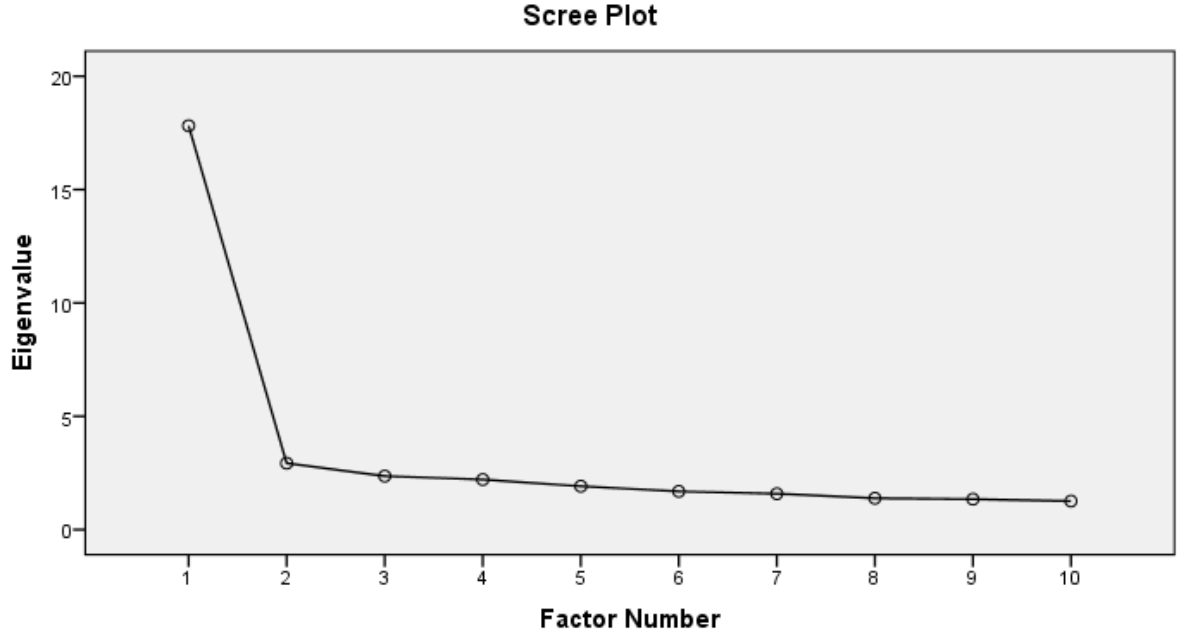
Tablo 16

*Başlangıç Özdeğerleri*

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif(%)
1	19.958	29.350	29.350
2	2.828	4.158	33.508
3	2.382	3.503	37.011
4	2.113	3.107	40.118
5	1.813	2.667	42.785
6	1.589	2.337	45.122
7	1.500	2.206	47.327
8	1.357	1.996	49.323
9	1.288	1.894	51.217
10	1.175	1.728	52.945
11	1.162	1.709	54.655
12	1.134	1.668	56.323
13	1.087	1.598	57.921
14	1.048	1.541	59.463
15	1.002	1.473	60.936
16	.993	1.460	62.396

Tablo 16'da sunulan analiz sonuçlarına göre Keiser yöntemi temele alındığında 15 faktör önerilmiştir. Osborne (2014)'a göre alanda genel kabul görmüş ve birçok istatistik programında seçili (default) olarak gelen bir yöntem olmasına rağmen en az doğru sonuçları veren yöntem Kaiser yöntemidir. Özellikle değişken sayısı yükseldikçe daha fazla faktör ortaya çıkmakta bu faktörleri anlamlandırma ise zorlaşmaktadır (Osborne, 2014).

Bu aşamadan sonra diğer bir faktör sayısına karar verme yöntemi olan çizgi grafiğinin incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Analize ait elde edilen çizgi grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Çizgi grafiği.

Şekil 3'te görüldüğü gibi çizgi grafiğinin incelenmesi sonucunda bir veya iki faktörlü bir yapının kabul edilebileceği görülmektedir. Faktör sayısını belirlemeye yönelik incelenen iki ölçütün birbirinden farklı sonuçlar vermesi üzerine daha doğru bir karara varabilmek adına Paralel Analiz yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Paralel analiz yönteminin faktör sayısı belirlemede en doğru sonuçları verdiği belirtilmektedir (Cevizci, 2011; Erkuş, 2012). Bu analiz, temel verilere paralel rastgele ilişkisiz veriler üretmeyi ve bu verilere ait öz değerleri temel verilere ait öz değerlerle karşılaştırmayı içeren bir yöntemdir (Osborne, 2014, s. 18). Bu işlemde üretilen verilere ait öz değerlerin temel verilere ait öz değerlerden yüksek olduğu nokta sınır olarak kabul edilerek faktör sayısına karar verilir. Verilere ait paralel analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.



Tablo 17

*Nihai Uygulama ile İlgili Paralel Analiz Sonuçları*

Faktör Sayısı	Temel Veri	Parelel Veri	Parelel Veri
1	19.95309*	1.88777	1.96974
2	2.76179*	1.81178	1.86957
3	2.23772*	1.75620	1.80453
4	1.94509*	1.70842	1.75495
5	1.60971	1.66286	1.70661
6	1.57975	1.62278	1.66075
7	1.48597	1.58589	1.62302
8	1.32893	1.55008	1.58198

\* Tavsiye edilen boyut sayısı: 4 (Paralel analiz (Horn, 1965))

Tablo 17 incelendiğinde yapılan paralel analiz sonucunda dört faktörlü bir yapı önerildiği görülmektedir. Önerilen faktör sayısı ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan alan yazın taramaları ve nitel çalışmalar sonucunda ortaya çıkan dört faktörlü yapı ile de uyumlu olduğundan faktör sayısının dört olmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra yapılan analizler bu dört faktör yapısına göre yürütülmüştür.

Maddelerin incelenmesinde Büyüköztürk (2011a, ss. 124-125) tarafından belirtilen madde yük değerleri, binişik maddeler ve madde ortak varyanslarının yüksek olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere göre sorun olduğu tespit edilen maddeler her seferinde birer birer analizden çıkarılıp sonuçların değişimi gözlenmiş tekrarlanan denemelerden sonra maddelerin uygun olup olmadığı konusunda kesin kararlar verilmiştir.

Bu aşamadan sonra FACTOR 10.9.02 programıyla analizlere devam edilmiştir. Faktör analiz yöntemi olarak Minimum Rank Factor Analysis (MRFA), döndürme yöntemi olarak ise Promin kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 27 maddenin çıkartılmasına karar verilmiştir. 27 maddenin çıkartılmasından sonra kalan maddelere ait yükleri ve hangi faktörler altında toplandığı Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

*Maddelere Ait Yükler ve Faktörler*

	Tanıma	Hayata Geçirme	Sorgulama	Değer Verme	Ortak Faktör Varyansı
Madde 45	0.807				0.749
Madde 12	0.780				0.830
Madde 65	0.629				0.721
Madde 11	0.625				0.655
Madde 13	0.598				0.668
Madde 67	0.585				0.801
Madde 4	0.487				0.789
Madde 15	0.484				0.720
Madde 23	0.440				0.864
Madde 3	0.436				0.630
Madde 58	0.425				0.557
Madde 16	0.421				0.809
Madde 36	0.414				0.676
Madde 5	0.370				0.538
Madde 37	0.356				0.664
Madde 18	0.348				0.725
Madde 56	0.348				0.739
Madde 63		0.760			0.652
Madde 48		0.670			0.832
Madde 41		0.613			0.493
Madde 53		0.591			0.735
Madde 66		0.563			0.740
Madde 57		0.554			0.730
Madde 44		0.552			0.670
Madde 59		0.543			0.589
Madde 28		0.478			0.581
Madde 43		0.446			0.651
Madde 24		0.442			0.677
Madde 54		0.408			0.825
Madde 7		0.301			0.401
Madde 30			0.746		0.790
Madde 55			0.542		0.618
Madde 38			0.491		0.737
Madde 39			0.426		0.674
Madde 31			0.404		0.774
Madde 47			0.352		0.693
Madde 14				0.649	0.842
Madde 21				0.550	0.721
Madde 2				0.401	0.574
Madde 26				0.355	0.687
Madde 33				0.351	0.646

Tablo 18 incelendiğinde maddelerin dört faktör altında dağılım gösterdiği görülmektedir. Birinci faktör altında 17 madde, ikinci faktör altında 13 madde, üçüncü faktör altında 5 madde ve dördüncü faktör altında ise 6 madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değerleri 0.301-0.807 aralığında değişmektedir. Büyüköztürk (2011a) madde yük değerinin az sayıdaki madde için 0.30'a kadar indirilebileceğini ifade etmiştir. Maddelerin ortak faktör varyans değerleri ise 0.401-0.842 aralığında değişmektedir. Bir madde için ortak faktör varyansının 1'e yaklaşması varyansa yaptığı katkının yüksek olduğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 240).

Her faktöre ait açıklanan toplam varyans oranları ve Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

*Faktörlerin Toplam Varyans Oranları ve Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayıları*

	Tanıma	Hayata Geçirme	Sorgulama	Değer Verme	Toplam
Açıklanan Toplam Varyans Oranı	%20.7	%19	%11	%8.7	%59.10
Güvenirlik Katsayıları(Cronbach $\alpha$ )	.889	.862	.741	.639	.934

Tablo 19'da görüldüğü gibi dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı %59 olmuştur. Hair ve diğerleri (2010, s. 107) açıklanan varyans oranı için özellikle doğa bilimlerinde çok daha yüksek değerler (%95) beklenmesine rağmen sosyal bilimler alanında %60'a, bazı durumlarda bu orandan daha az oranlara bile ulaşabilmenin çok mümkün olamayabileceğini vurgulamıştır. Bundan dolayı %59 oranının yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Verilen güvenirlik değerleri de incelendiğinde faktörlere ve ölçeğin tamamına ait Cronbach  $\alpha$  değerlerinin normal sınırlarda olduğu görülmektedir.  $\alpha$  değerinin değişken sayısından etkilenmesinden dolayı kabul edilebilir  $\alpha$  değerine dair net/kesin bir yorum olmamakla birlikte  $\alpha > 0.6$  değerinin çoğu durum için yeterli olduğu ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2016, s. 240; Özdamar, 2013). Tablo 19'da faktörlere ait korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 20

*Faktörlere Ait Korelasyon Değerleri*

Faktör	Tanıma	Hayata Geçirme	Sorgulama	Değer Verme
1	1.000			
2	0.609	1.000		
3	0.449	0.435	1.000	
4	0.344	0.374	0.177	1.000

Tablo 20’de görüldüğü gibi dört faktöre ait korelasyon değerleri. 177 ile .609 aralığında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell (2014, s. 651)’e göre faktörler arası korelasyonun 0.32 ve üzeri olduğunda dik döndürme (oblique) teknikleri kullanılabilir. Tablo 20’de de görüldüğü gibi faktörler arasında korelasyon genel itibariyle 0.32 ve üzeri şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda faktörler arasında ilişki olduğu varsayımı da doğrulanmıştır.

**6) Ölçeğin uygulanması.** AFA yapıldıktan sonra ölçek belirlenen örneklem doğrultusunda Ankara ilindeki 14 ilçede (EK-F) (Etimesgut, Sincan, Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Keçiören, Altındağ, Elmadağ, Pursaklar, Ayaş, Çubuk, Akyurt, Kahramankazan, Gölbaşı) toplamda 779 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenine uygulanmıştır.

*Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).* Bu çalışmada 41 maddeden oluşan ölçek ile elde edilen verilere DFA uygulanmıştır. Analiz için SPSS 23, AMOS 23 ve FACTOR 10.9.02 programları kullanılmıştır. Veriler öncelikle kayıp veri, normallik, çoklu normallik ve çoklu doğrusallık açısından incelenmiştir.

Ölçeğin uygulandığı örnekleme ait bazı istatistiksel bilgiler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Nihai Uygulamanın Yapıldığı Örneklemeye Ait Bazı İstatistiksel Bilgiler*

Toplam		
N	Geçerli	713
	Kayıp	0
Ortalama		170.7532
Ort. Std. Hata		.55475
Ortanca		169.0000
Tepe değer		159.00
Standart Sapma		14.81300
Varyans		219.425
Çarpıklık		.318
Çarpıklık Standart Hata		.092
Basıklık		-.439
Basıklık Standart Hata		.183
Genişlik		72.00
Minimum		133.00
Maksimum		205.00

Tablo 21 incelendiğinde Çarpıklık (.318) ve Basıklık (-.439) değerlerinin  $\pm 1$  aralığı arasında olduğu görülmektedir. Bunun yanında ortanca, tepe değer ve ortalama değerlerinin de birbirine yakın değerlerden oluşması dağılımın normal dağılımdan ciddi bir sapma göstermediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

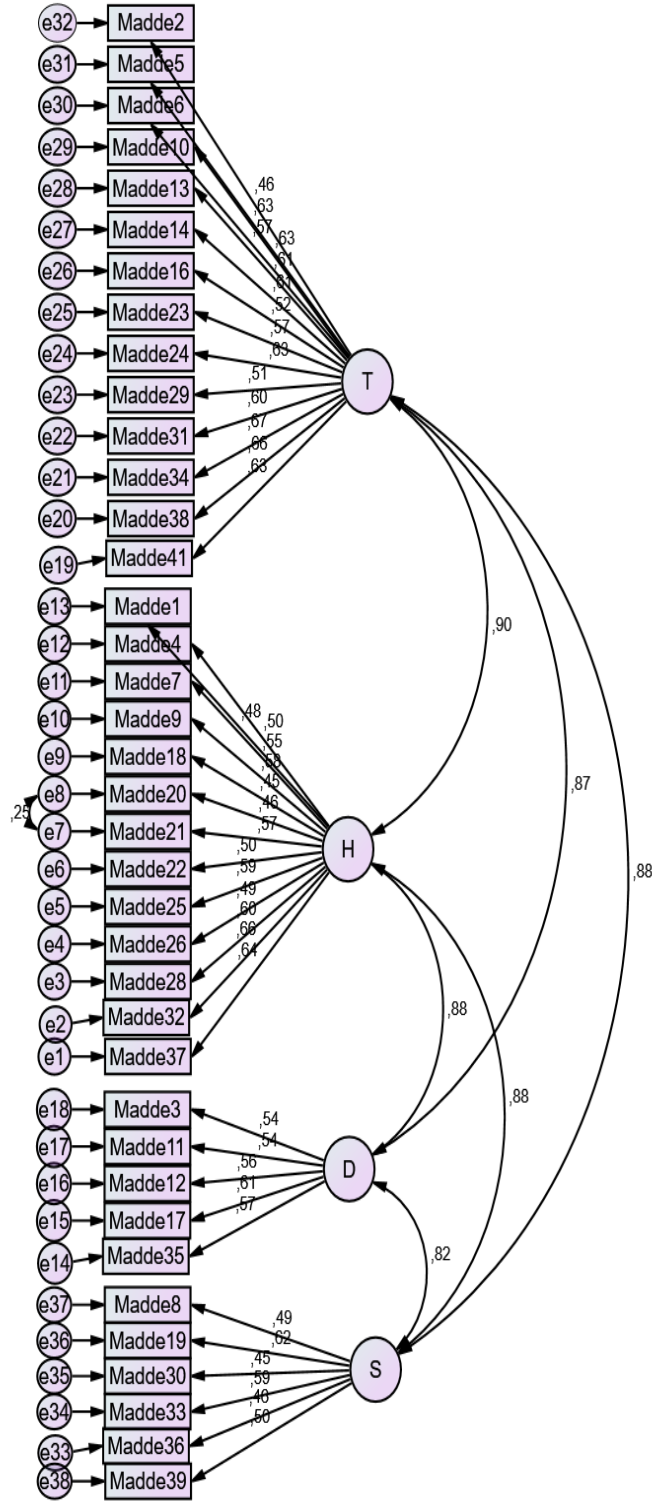
Verilerin istatistiksel olarak faktör analizi yapabilmek için uygunluğunun incelenmesi sonucunda AMOS 23 programıyla analizler uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç maddenin (15, 27 ve 40. Maddeler) faktör yüklerinin 0.45 'in altında olduğu ve  $R^2$  değerlerinin de 0.200'ün altında olduğu tespit edilmiş ve bu maddelerin analizden çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Geriye kalan 38 maddeye ait faktör yükleri  $R^2$  değerleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Ölçek Maddelerine Ait R<sup>2</sup> Değerleri

Faktör	Madde No	Standardize Değerler	R <sup>2</sup>		Madde No	Standardize Değerler	R <sup>2</sup>
Tanıma	Madde2	.460	0.212	Hayata Geçirme	Madde1	0.473	0.224
	Madde5	.629	0.396		Madde4	0.492	0.242
	Madde6	.571	0.326		Madde7	0.547	0.299
	Madde10	.628	0.394		Madde9	0.582	0.339
	Madde13	.614	0.376		Madde18	0.456	0.208
	Madde14	.611	0.373		Madde20	0.481	0.231
	Madde16	0.516	0.266		Madde21	0.585	0.342
	Madde23	0.567	0.321		Madde22	0.498	0.248
	Madde24	0.632	0.400		Madde25	0.589	0.347
	Madde29	0.507	0.257		Madde26	0.497	0.247
	Madde31	0.598	0.358		Madde28	0.597	0.357
	Madde34	0.673	0.453		Madde32	0.659	0.434
	Madde38	0.659	0.434		Madde37	0.640	0.410
	Madde41	0.631	0.399				
Değer Verme	Madde3	0.536	0.287	Sorgulama	Madde8	0.486	0.236
	Madde11	0.536	0.287		Madde19	0.620	0.385
	Madde12	0.560	0.314		Madde33	0.590	0.348
	Madde17	0.614	0.377		Madde30	0.454	0.206
	Madde35	0.567	0.322		Madde36	0.464	0.215
				Madde39	0.498	0.248	

Tablo 22’de görüldüğü gibi 38 maddeye ait R<sup>2</sup> değerleri .212-.453 aralığında değişmektedir ve .200 değerinin altında herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin dört faktörlü yapısına ait yol diyagramı Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'ne ait yol diyagramı.

Şekil 4'te ölçek maddelerine ait yük değerleri görülmektedir. Bu yük değerleri .460 ile .670 aralığında değişmektedir. Şekilde programı tanıma boyutu T harfiyle, programı hayata geçirme boyutu H harfiyle, programı sorgulama boyutu S harfiyle ve programa değer verme boyutu D harfiyle kodlanmıştır. Program Okuryazarlığı ölçeğine ait DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

*Ölçeğin DFA Analizine Ait Uyum Ölçütleri*

Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Değerler	Elde Edilen Değerler
Kay kare $X^2$		2351.421
$X^2/df^*$	$0 \leq (X^2/df) \leq 5$	3.56
RMSEA	$0 \leq RMSEA$	.060
SRMR	$SRMR \leq 0.08$	.052
GFI	$0.9 \leq GFI$	.982
CFI	$CFI \leq 1$	.902
NFI	$NFI \leq 1$	.920

\*df=659 p<0,05

Literatürde uyum ölçütleri ile ilgili belirlenen aralıklar değişim gösteriyor olsa da  $0 \leq (X^2/df) \leq 5$ ,  $0 \leq RMSEA$ ,  $SRMR \leq 0.08$ ,  $0.9 \leq GFI$ ,  $CFI$ ,  $NFI \leq 1$  değerlerinin modelin kabul edilebilmesi için kabul edilebilir aralıklar olduğu belirtilmektedir (Hooper ve diğerleri, 2008). Elde edilen değerler incelendiğinde Tablo 22'de verilen uyum ölçütlerinin bu aralıklar arasında olduğu, DFA sonucunda AFA ile elde edilen modelin doğrulandığı görülmektedir.

**7) Ölçek maddelerinin değerlendirilmesi ve 8) Ölçek uzunluğunun optimize edilmesi.** Madde havuzu geliştirildikten, gözden geçirildikten ve uygun bir büyüklükte ve temsil edici örnekleme uygulandıktan sonra ölçeği oluşturacak uygun maddelerin belirlenmesinde her bir maddenin performansını değerlendirmek gerekmektedir. Bu birçok bakımdan ölçek geliştirme sürecinin kalbidir. "Madde değerlendirme, belki de madde geliştirmeden sonra önemli ikinci unsurdur" (DeVellis, 2014, s. 104). Bu aşamada elde edilen analiz sonuçları doğrultusunda yapıya uymayan maddeler tek tek analizden çıkarılarak tekrar analiz yapılmış ve yapıyı oluşturan maddelere ulaşılmıştır. Sonuçta 38 maddeden oluşan dört boyutlu bir ölçek yapısına karar verilmiştir.



## **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve gerekli izin ve onay belgeleri alınmıştır. (EK-G, EK-H).

Araştırmada açık uçlu soru formu ile toplanan veriler toplamda 181 öğretmenden Ekim 2017, Aralık 2017 tarihleri aralığında toplanmıştır. Bu form daha fazla öğretmenden görüş alabilmek için hem yazılı olarak hazırlanıp öğretmenlere ulaşılmış hem de online (Google formlar) olarak hazırlanarak öğretmenlere sosyal medya araçları üzerinden ulaştırılarak cevaplamaları istenmiştir.

Görüşme verileri araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formu ile Şubat-Mayıs 2018 tarihleri aralığında toplanmıştır. Öğretmenlerden ses kaydı yapılması ile ilgili izin istenmiştir. Ses kaydı alınmasını istemeyen 3 öğretmen dışında diğer 15 öğretmenle yapılan görüşmeler kayda alınmıştır. Yapılan görüşmeler 50-60 dakika arasında sürmüştür.

Nicel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ile Ekim 2018, Mayıs 2019 tarihleri arasında Ankara ili ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Hedeflenen veri sayısına ulaşabilmek için araştırmacının sahip olduğu imkânlar doğrultusunda küçük nüfuslu ilçelerde birer okul ( ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplamda üç), büyük ilçelerde ise ikişer okul (ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplamda altı) belirlenmiştir. Belirlenen okullarla irtibata geçilip günler ayarlanmış olmasına rağmen yaşanan bazı olumsuzluklardan (MEB yöneticilerinin ani okul ziyareti, öğrenciler arasında yaşanan olumsuz durumlar, öğretmenlerin uygulamaya isteksiz olması, ortak sınav takviminde yaşanan çakışmalar vb.) dolayı hedeflenen sayılara ulaşamadığı olmuştur. Bu gibi durumlarda bu hedeflere ulaşabilmek için belirlenen okullar dışında en yakındaki okullar arasından -ilkokul, ortaokul ve lise arasındaki denge gözetilerek- rastgele tercih yapılarak uygulamalara bu okullarda devam edilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel ve nicel veriler için farklı analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu teknikler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

*Temel Problem-Veri Toplama Aracı ve Veri Analiz Tekniği*

Temel Problem	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Tekniği
Öğretim Programı Okuryazarlığının boyutları nedir?	Açık Uçlu Form	İçerik Analizi
Öğretim Programı Okuryazarlığının boyutları nedir?	Görüşme Formu	İçerik Analizi
Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algıları nasıldır?	Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	Betimsel İstatistikler Bağımsız Gruplar t-testi, ANOVA, Mann Whitney- U, Kruskal Wallis-H, LSD testi

Tablo 24'te yapılan çalışmanın amacına göre veri toplama sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan teknikler belirtilmiştir. Süreç nitel verilerin analizi ve nicel verilerin analizi başlıkları altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

**Nitel verilerin analizi.** Araştırma kapsamında nitel veriler, 181 öğretmenin açık uçlu soruya verdikleri yazılı cevaplar ve 18 öğretmenin katılımı ile yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilen verilerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde Hacettepe Üniversitesi Yazılım Deposu' ndan (<https://yazilimdeposu.hacettepe.edu.tr/openam.php>) edinilen MAXQDA 11 yazılımı kullanılmıştır. Açık uçlu soru formu ile veri toplanan öğretmenler 1'den 181'e kadar numaralandırılarak ASFÖ ile, görüşme formu ile veri toplanan öğretmenler 1'den 18'e kadar numaralandırılarak GFÖ ile kodlanmıştır. Örneğin açık uçlu soru için 15. öğretmen ASFÖ15 olarak; görüşme formu için 15. öğretmen GFÖ15 ile kodlanmıştır.

Açık uçlu soruya verilen cevaplar ve görüşmeler aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde amaç derinlemesine bilgi elde etmek ve bu bilgi ile program okuryazarlığının kavramsal çerçevesini oluşturmak olduğundan bu veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu verilerin içerik analizi ile çözümlenmesinde tümevarımsal analiz stratejisi kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek (2011)'e göre

tümevarımsal analizle verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılır. Bu kodlama belli bir kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalarda kullanılır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 232) .Bu doğrultuda kodlar belirlenmiş, bu kodlardan alt temalar ve ana temalar oluşturularak veriler çözümlenmiştir. Bu verilerin analiz süreci araştırmacının dışında Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman başka bir araştırmacı ile yürütülmüştür. Belirlenen kod, alt tema ve ana temalar, Danışman rehberliğinde tekrar incelenerek son hali verilmiştir. Kodlama örnekleri Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

*Görüşmelerden Elde Edilen İfadelere Yönelik Örnek Kodlamalar*

Görüşmelerden Elde Edilen Öğretmen İfadeleri	Ana Tema, Alt Tema ve Kod
<i>Sivil toplum örgütleri, aileler, farklı meslek dalları, toplumbilimcileri, (her kesime hitap edebilmek ve kapsayabilmek için)Öğrenci öğretmen işverenler, büyükanneler/büyükbabalar, toplum, içerisinde birey olarak var olan her grubu temsil edecek bireylerden, okula henüz başlamamış çocuklardan bilgiler alınmalıdır...</i>	Programı Sorgulama Ana Teması Program Geliştirme Süreci Alt Teması Paydaşlar Kodu
<i>Öğretmenlik hayatıma 2014 yılında başladım. 2013 öğretim programında iletişimsel yaklaşım ve eklektik yaklaşım vurgulanmıştır. Eklektik yaklaşımın ne olduğu vurgulanmamıştır. Eklektik olduğunda bunu aldık bu neden den dolayı... Gibi açıklama da yoktur. Taslak programlar 2016 da açıklanmıştır. Bu programlara baktığımızda değişiklik olmadığını sadece konu sıralamasında değişiklik olduğunu görüyoruz. 5. Sınıflardaki 3. Ünite olan Hello ünitesinin 1. Ünite olarak alınması gibi ...</i>	Programı Tanıma Ana Teması Farkındalık Alt Tema Temel Aldığı Yaklaşım Kodu
<i>Bazı temel kazanımlar verilmeden, o verilmeyen kazanımın bilgisini içeren konular anlatmak zorunda kalıyoruz. Havada kalıyor. Örneğin “Kümelere” konusu anlatılmıyor ancak farklı konuların içinde sayılar kümesi / çözüm kümesi gibi ifadeler kullanmak zorundayız.</i>	Programı Tanıma Ana Teması Kapsam ve Sınırlar Alt Tema Kazanımlar Kodu

Tablo 25

*Görüşmelerden Elde Edilen İfadelere Yönelik Örnek Kodlamalar (devamı)*

Görüşmelerden Elde Edilen Öğretmen İfadeleri	Ana Tema, Alt Tema ve Kod
<i>Öğretmenler programları anlamıyor. 2005 programında öğrenci merkezli yaklaşım dendiğinde dil ve anlatım dersi öğretmenimiz konuları bize paylaştırdı ve anlattırdı giderdi. Soru sorulduğunda ise öğrenci merkezli yaklaşım gelmiş program değişti derdi. Buradan aslında öğretim programları ve öğretmen yetiştirme programlarının paralel olarak gitmediğini kanıtlar niteliktedir.</i>	Programı Hayata Geçirme Ana Teması Planlama, Yorumlama, Uyarlama Alt Teması Öğrenme Ortamı Planlama Kodu
<i>Bu gün artık programlar geliştirilirken, programın uygulayıcıları olan her bölgede görev yapan öğretmenlerin, farklı kültürlerin temsilcilerinin sivil toplum kuruluşlarının vb. görüşlerinin alınması gerekir. Programın teori ve pratik arasındaki uyumsuzluğunun giderilebilmesi açısından bunun yapılması önemlidir.</i>	Programı Sorgulama Ana Teması Program Geliştirme Süreci Alt Teması Paydaşlar Kodu
<i>Çünkü bir program ne kadar iyi olursa olsun öğretmen programın bazı kısımlarını ihmal edebilir veya programı benimsemezse kendini içinde geliştiremez ve işini severek yapamaz. İlgili çekmeyecek içeriğe sahip olması programı uygulama noktasında isteksizliğe neden oluyor.</i>	Programa Değer Verme Ana Teması Yönelme Alt Teması Önemli Görme Kodu

**Nicel verilerin analizi.** Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde toplanan veriler ve bu verilerin analizine yönelik ayrıntılı bilgiler Veri Toplama Araçları bölümünde sunulmuştur.

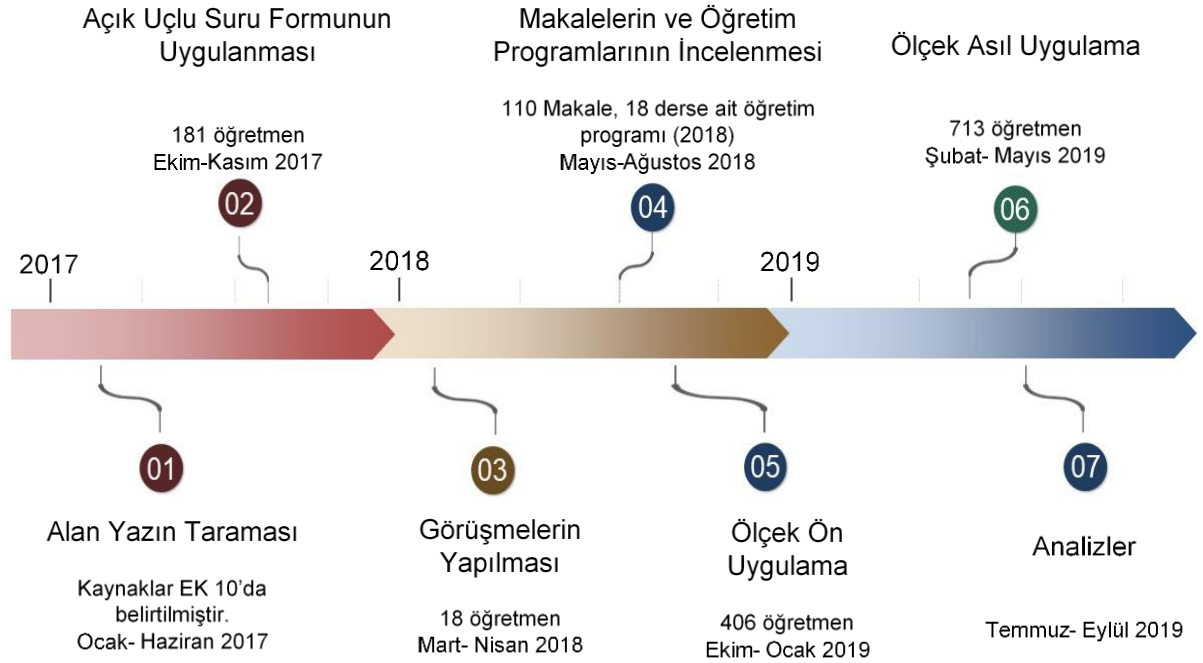
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde Hacettepe Üniversitesi Yazılım Deposu'ndan edinilen IBM SPSS Statistics 23 ve AMOS 23 yazılımları ile, FACTOR 10.9.02 yazılımı kullanılmıştır.

Kullanılacak analizlere (parametrik-nonparametrik) karar vermek için parametrik ve non-parametrik analizlerin kullanılmasına yönelik varsayımlar

incelenmiştir. Ortalamaları karşılaştırılacak her bir grup için normal dağılım özellikleri, bu grupların varyanslarının eşitlik durumları her bir analiz için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonunda yapılacak analizlere karar verilmiştir. Değişkenlere ait katılımcı sayısı (N), çarpıklık katsayısı ve hata değeri, basıklık katsayısı ve hata değerleri (EK-E)'de sunulmuştur.

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Mann Whitney-U ve Levene testleri uygulanmıştır. Demografik bilgiler için ortalama, standart sapma ve frekans değerleri; anket soruları için yüzde değerleri hesaplanmıştır. Analizler sonucu elde edilen bulgular .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Değişkenlere ait ortalama puanlar ölçek aralığının 1-5 olduğu göz önüne alınarak 1.00-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta 3.40- 4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 5'te veri toplama ve analiz süreci; yapılan çalışmanın, çalışmanın örnekleminin ve zamanının belirtildiği genel bir çerçeve ile sunulmuştur.



Şekil 5. Veri toplama ve analiz süreci.

## **Geçerlik ve Güvenirlik**

Creswell ve Clark (2015) karma yöntem araştırmalarının hem nicel hem de nitel aşamaları içerdiğinden, her iki aşama için yapılacak olan geçerlik kontrollerinin belirli türlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin geçerlik ve guvenirlik çalışmaları ayrı ayrı verilmiştir.

**Nitel boyuta ilişkin geçerlik ve guvenirlik.** Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken, nitel guvenirlik, farklı araştırmacılar açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını işaret etmektedir (Gibbs'den aktaran Creswell, 2014). Araştırmanın geçerlik ve guvenirliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik (Creswell, 2014; Silverman, 2018; Yıldırım ve şimşek, 2011) açısından çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacı okullarda uzun süreli gözlemler yapmış, öğretmenlerle ve okul idarecileri ile görüşmüştür. Program okuryazarlığı ile ilgili ulaşabileceği alan yazın ve araştırmaları taramıştır. Araştırmacının çalışmaya yönelik birikimi "Araştırmacının rolü" bölümünde daha ayrıntılı sunulmuştur. Öğretmenlerden hem yazılı olarak hem de görüşme formu ile veri toplanarak veri çeşitlenmesi sağlanmıştır. Görüşme soruları için oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur ve gelen yorumlara göre yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca taslak görüşme formu bir grup öğretmene uygulanmış ve öğretmenlerin soruları doğru anlayıp anlamadığı öğretmenlerle tartışılmış ve forma son hali verilmiştir. Görüşmeler yapıldıktan sonra ğretmen cevapları yazılı hale dönüştürülmüş ve öğretmenlerden cevaplarını incelemeleri istenmiştir. Bu şekilde cevapların kastettikleri anlamda olup olmadığı belirlenmiştir. Bu şekilde katılımcı teyidi sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler kayda alınmıştır ve kayıtlar yazılı hale dönüştürülerek analizi yapılmıştır. Veri toplanan katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiş ve yorumlamalar bu alıntılar üzerinden yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler ayrıntılı betimlemeler ile sunulmuştur. Temaların belirlenmesi ile kodlamanın yapılmasını içeren nitel analizler araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı yapılmış daha sonra karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu farklı anlaşılan veya farklı temalara yerleştirilen veriler araştırmacılar bir araya gelerek tartışılmıştır. Tartışmalar sonucunda iki araştırmacının da fikir birliği sağladığı tema ve kodlar belirlenmiştir.

**Nicel boyuta ilişkin geçerlik ve güvenirlik.** Geçerlilik terimi, bir araştırmacının bir veri toplama aracı kullanılarak elde edilen verilere dayanarak çıkardığı herhangi bir çıkarımın uygunluğu, anlamlılığı, doğruluğu ve kullanılabilirliği anlamına gelir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Creswell (2014) de nicel araştırmada geçerlik şartının kanıtlanmasının, ölçme aracından elde edilen puanlardan anlamlı ve faydalı yorumlar yapılabileceği anlamına geldiğini vurgulamıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve veri toplama aracı olarak kullanılan öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği, görünüş geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği açısından incelenmiştir. Görünüş geçerliği, bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi olarak tanımlanırken, kapsam geçerliği testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar bütününe ölçmede ne derece temsil ettiğine ilişkindir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Yapı geçerliği ise ölçme aracı ile ölçülecek yapının doğası ve karakteristiğine yöneliktir ve öncelikle ölçülmek istenen değişkenin açık bir şekilde tanımlanmasını, bu değişkenin altında yatan teorileri temel alan hipotezler kurulmasını ve bu hipotezlerin test edilmesini kapsayan adımları içerir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu bağlamda öncelikle alan yazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. 2004-2017 yılları arasında öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiş ve 2018 yılında uygulamaya konulan bütün kademe ve branşlardaki öğretim programları ayrıntılı olarak okunmuştur. Bu incelemeler sonucunda hazırlanan taslak ölçek geçerliğinin incelenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda taslak ölçekten bazı maddeler çıkarılmış, bazıları ise yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin adı, amacı ve içeriği ölçeğin başlangıcına açık ve anlaşılır şekilde yazılmıştır. Bu şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerini doğru anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla formun taslak hali bir grup öğretmen ile tartışılmış ve anlaşılır olmayan kısımlar düzenlenmiştir. Bu şekilde formdaki maddelerin yanlış anlaşılması engellenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ölçeğin uygulanma süresi ve ölçekteki madde sayısı konusunda ön uygulamalarda gözlemler yapılmış ve yapılan değerlendirmeler sonucunda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama çalışması sonrası elde edilen veriler AFA analizine, nihai uygulama sonucu elde edilen veriler ise DFA analizine tabi tutulmuş ve ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili kararlar verilmiştir.

Güvenilirlik, bir testin ölçtüğü şeyi tutarlı bir şekilde ölçme derecesidir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Ölçeğin güvenilirlik çalışması için, pilot uygulamada ve nihai uygulamada ölçeğin bütünü ve her alt boyutunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı 2008 yılında Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olup 2014 yılına kadar MEB'e bağlı ortaöğretim okullarında matematik öğretmeni olarak görev yapmıştır. Görev yaptığı zaman aralığında hem 2005 öğretim programını hem de 2012 yılında güncellenen öğretim programı uygulama şansı olmuştur. Ayrıca doktora tez süreci devam ederken farklı çalışmalar doğrultusunda okul gözlemlerine katılarak öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlene imkânı bulmuştur.

Patton (2014, s. 40) daha çok nitel araştırma sürecine yönelik araştırmacının rolü ile ilgili şu vurgulamayı yapmıştır: "Araştırmacı, çalışılan insan, durum ve fenomenle doğrudan bağlantı kurar ve yakınlaşır; araştırmacının kişisel deneyim ve iç görüşleri araştırmanın önemli bir parçasıdır ve fenomenin anlaşılmasında önemlidir". Bu vurgu doğrultusunda araştırmacı nitel-nicel veri toplama süreci dışında öğretim programlarının uygulanışı, maddelerin anlaşılması, sınıflardaki program uygulamaları bağlamında görüşlerine başvurmak için uygulama yapılan okullar dışında Kırıkkale ve Ankara illerinde farklı kademelerdeki okullarda (yaklaşık 20 okul) öğretmenlerle ve okul idarecileri ile fikir alışverişinde bulunmuştur. Uygulama yapılan okullarda da sadece ölçekleri dağıtıp uygulayarak okullardan ayrılma yoluna gitmemiş, bu okulların birçoğunda okul idarecileri ve öğretmenler odasında bulunan öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunmaya çalışmış, bu şekilde öğretmenlerle günlük öğretim faaliyetleri ve öğretim programları arasındaki ilişki ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler edinilmeye çalışmıştır.

Bunun yanında daha sağlıklı bir ölçek geliştirme süreci yürütebilmek adına Türkiye'de ölçek geliştirme ile ilgili yapılmış çalışmaların incelenerek değerlendirildiği bazı araştırmalar (Güvendir ve Özkan, 2015; Şahin ve Öztürk, 2018) incelemiştir. Bu şekilde ölçek geliştirme sürecinde daha önceki çalışmalarda karşılaşılan eksikliklerin ve yapılan hataların tekrar edilmemesi amaçlamıştır.



## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, elde edilen bulgular iki temel probleme ilişkin oluşturulan alt problemlerin sırası doğrultusunda iki temel başlık halinde sunulmuştur.

#### Öğretim Programı Okuryazarlığının Boyutlarına Yönelik Bulgular

Öğretim programı okuryazarlığının boyutları nedir? Alt problemine ilişkin bulgular, öğretmenlere program okuryazarlığı kavramı ile ilgili yöneltilen açık uçlu soruya verdikleri yazılı cevaplar ile programların uygulanması ve yorumlanması çerçevesinde yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin ayrıntılı incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. Öğretmenlerin cevaplarının dört ana tema etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu ana temalar (1) Programı Tanıma, (2) Programı Hayata Geçirme, (3) Programı Sorgulama ve (4) Programa Değer Verme olarak adlandırılmıştır. Tablo 26'da ana temalar ve bu temaların kapsadığı alt temalar sunulmuştur.

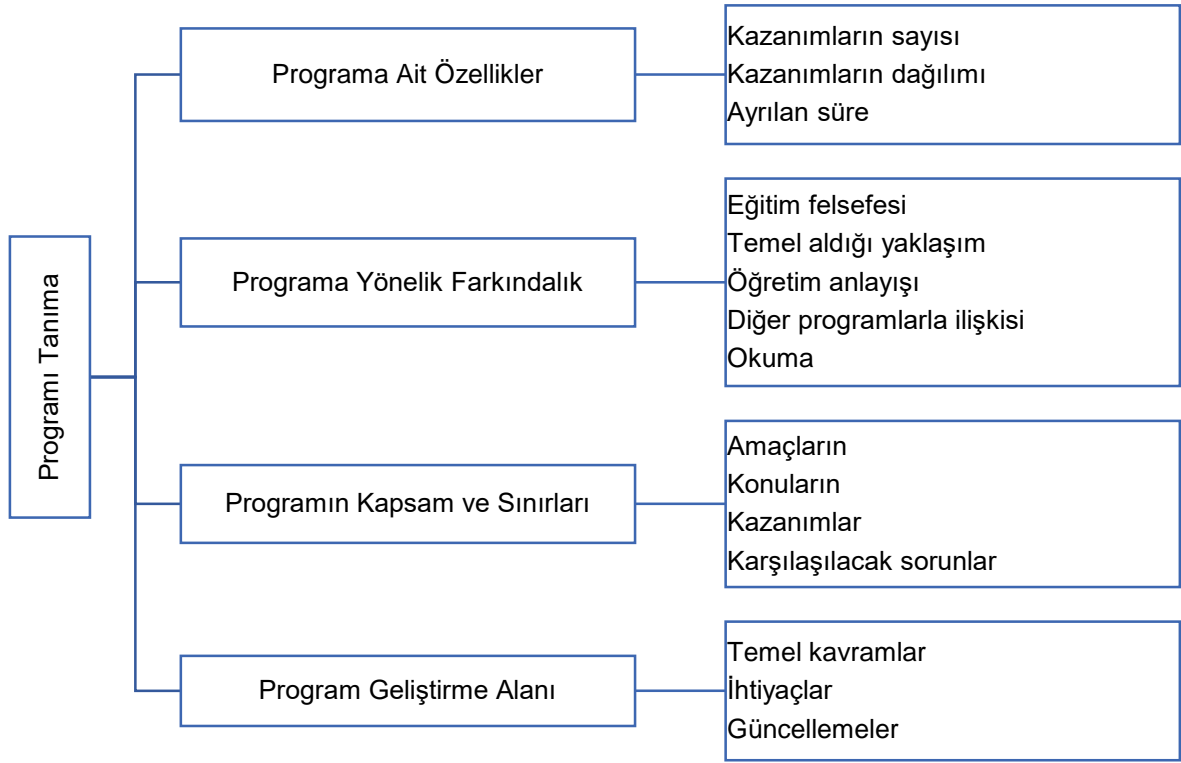
Tablo 26

#### *Nitel Verilerden Elden Edilen Öğretim Programı Okuryazarlığına İlişkin Ana Temalar ve Alt Temalar*

Temalar	Alt Temalar
Programı Tanıma	Özellikler Farkındalık Kapsam ve Sınır Program Geliştirme Alanı
Programı Hayata Geçirme	Planlama, Yorumlama, Uyarılama Disiplinlerarası Bakış Bireysel Farklılıklar Meslektaşlarla Fikir Alışverişi Materyalleri Belirleme Ölçme ve Değerlendirme Güncellemeler Kazanımlar Yöntem ve Teknikler İçerik (Konu Bilgisi)
Programı Sorgulama	Yapıya Dönük Sorgulama Uygulama Değerlendirme Program Geliştirme Süreci
Programa Değer Verme	Bakış Yönelme

Tablo 26’da öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler 4 ana temaya ayrılarak ve her temanın alt temaları ile incelenmiştir. Birinci tema olan programı tanıma teması öğretim programları ile ilgili bilgi sahibi olma; ikinci tema olan programı hayata geçirme teması, öğretim programının eğitim ortamından uygulanması, üçüncü tema olan programı sorgulama teması, eğitim programlarına yönelik eleştirel bakışı, dördüncü tema olan programa değer verme teması ise, öğretmenlerin programa yönelik olumlu yaklaşımlarını kapsamaktadır.

**Programı tanıma.** Bu tema altında toplanan alt temalar özellikler, farkındalık, kapsam ve sınır, program geliştirme alanı olarak isimlendirilmiştir. Şekil 6’da alt temalar ve bu temalara ait kodlar sunulmuştur.



Şekil 6. Programı tanıma temasına ait alt temalar ve kodlar.

Şekil 6’da görüldüğü gibi bu tema altında öğretim programını tanımaya yönelik durumlar incelenmiştir. Öğretmenlerin, eğitim programını, programın içeriği ve yapısını ne kadar tanıdığını diğer bir ifadeyle öğretim programına hâkim olma durumları yansıtılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ana tema altında “Özellikler,

Farkındalık, Kapsam ve Sınırlar, Program Geliştirme Alanı” olarak adlandırılmış alt temalar belirlenmiştir.

Öğretmenler, programın doğru uygulanabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için öncelikli ve en önemli şart olarak programı tanımanın gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu durumu farklı metaforlar kullanarak yorumlamışlardır. Yol haritası, güzel araba kullanmak, pasta yapmak vb. metaforlar kullanılanlardan birkaçıdır. Bu metaforların ortak noktası ise öğretmenlerin programları daha iyi tanıdıka daha etkin ve verimli uygulamalar gerçekleştirebilecekleri olarak görülmektedir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları şöyledir:

GFÖ1: *Haritası programdır öğretmenin. Ancak yol haritası ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun haritayı takip edemeyen uyarıları okuyamayan haritaya has kavramları yorumlayamayan öğretmen kaybolacaktır.*

GFÖ7: *Bazen bazı durumlarda aydınlandığımı ve daha da şevkle okuyup araştırdığımı hissederken kimi zamanlarda ise kendimi haritasız rota bulmaya çalışan denizci gibi hissediyorum. Sizin de dediğiniz gibi haritanın ne olduğunu bilmeden açık denizlere açılmam diye hissediyorum. (Not: Öğretim programını okuma, inceleme deneyiminden bahsediyor.)*

ASFÖ82: *Şöyle bir örnekle açıklamak isterim. Herkes ehliyet alıyor ancak trafiğe çıkınca aracını iyi, kurallara uygun kullanabilen kişi sayısı ne kadar acaba! Aynı müfredat tüm öğretmenlerin elinde... Kılavuz kitaplar, alınan eğitimler vb. Ancak bu noktada öğretmenlik becerisi başlıyor.*

ASFÖ166: *Eğitim programını un, şeker, yumurta gibi kekin ana malzemesi varsayarsak; öğretmen başarılı bir pasta şefi olur. Ana malzemelerin yanında (elinde bulunan imkânlar doğrultusunda) çerezler, çikolatalar kullanır ve o basit hamuru özel kalıplara döküp süsleyip çocuklarda heyecan, sevinç ve tadına bakma(keşfetme)merakı uyandıran cup keklere dönüştürerek sunum yapar.*

Tanımaya teması altında en çok durulan konu özellikle kazanımlarla ilgili olan durumlar olarak görülmektedir. Kazanımların dağılımı, içeriği, sınırları gibi başlıklar ifadelerin çoğunda vurgulanmış ve öğretmenin kazanımlara hakim olma konusunda çaba göstermesi gerektiği belirtilmiştir. Örneğin:

GFÖ10: ...bir eğitim programını içerik, konu sıralaması, zaman, eğitim süreci, yöntemler ve hedeflenen kazanımlar açısından bütünüyle ele alıp değerlendirme işi olarak tanımlayabiliriz.

ASFÖ123: Eğitim programının bütün yönleriyle bilgi, kavrama, değerlendirme ve analiz süreçlerinde öğretmene ya da öğretmen adayına programı doğru okumasını sağlamaktır. Doğru okunan program, doğru uygulanır (öğrenciye).

ASFÖ100: Eğitim programını her yönüyle tanıyıp analiz ederek, kullanabilmektir bence. Kendisine verileni anlamadan uygulamak yerine programın artısını ve eksisini bilerek doğru olanı kullanmak olduğunu düşünüyorum ben de. Medya okuryazarlığı gibi biraz.

ASFÖ83: Ders programları ve kazanımlarının vermek istediği mesajı algılamak, içeriğin kapsamını kavramak...

ASFÖ107: ...öğretmenin, kazanımların farkında olup nasıl uygulanacağı konusunda kendisine bir yol haritası çıkarmasıdır bence. Maalesef pek çok öğretmen arkadaş sadece sınıf defterine yazmak için ihtiyaç duyuyor kazanımlara. Hatta bazıları kazanımdan bile bihaber hangi konuyu islediysem onu yazarım deftere kazanım beni ilgilendirmez düşüncesindedir. Her öğretmenin seminer döneminde detaylı olarak programı incelemesi ve özümsemesi gerekiyor bence.

Öğretmenler sınıf ortamında öğretme-öğrenme ortamlarını düzenlerken genel olarak öğretim programlarına bakma ihtiyacı hissettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler birçok konuda programdan yararlandıklarını ve programı bir başvuru kaynağı olarak düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda üzerinde en çok durdukları konu kazanımların kapsamı ve sırası ilgili olan durumlardır. Bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

GFÖ13: Kazanım açıklamalarına ne kadar derinliğe girilecek, verilmeyecek kavram var mı gibi içerik açısından bilgi sahibi olmak için bakıyorum.

GFÖ12: Kazandırılması gereken konuları gerektiği kadar ve nasıl verebileceğimi görmek için.

GFÖ16: Kazanım kapsamını öğrenmek, farklı öğretim yöntemlerini ya da ne gibi ölçme araçlarını kullanmam gerektiğini anlamak amacıyla bakıyorum

ASFÖ92: *Türkçe 'de bir derste çok sayıda, diğer derslerde tek ya da iki kazanım var. Neyi ne kadar vereceğini bilmek sanırım...*

GFÖ1: *Bazen, bazı konuları sınıf seviyesine göre sınırlandırmak gerekebiliyor. Kazanımın hangi tip örneklerine ilerlemek, hangi tip örneklerine girmemek gerektiğine bakmak için kullanıyorum. Ayrıca kazanımların tamamıyla ilgili(tamamını kapsayan) çalışma yapıp yapmadığıma bakıyorum.*

Görüşlerine başvuran öğretmenlerin vurguladıkları diğer bir durum da programların okunması, programın felsefesinin, amaçlarının, eğitim ortamlarına yönelik yaklaşımların farkında olunmasıdır. Bu durumu öğretmenler "programın doğru okunması" olarak ifade etmişlerdir.

ASÖ179: *Programı ise koşacak kişi öğretmen olduğuna göre, programın felsefesini, hedeflerini ve öğretim stratejilerini anlaması, bunlara uygun olarak sınıf ortamını düzenlemesi ve öğretim materyalleri ile değerlendirme araçlarını tasarlayabilmesi, EP'ni (doğru) okuyabilmesine bağlıdır.*

ASFÖ15: *Temel aldığı eğitim felsefesinin getirileri doğrultusunda kazanımları ve buna bağlı olarak içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeyi doğru okuma; bu yapılar arasındaki dirik ilişkiyi sağlama ve bireysel farklılıklara ve günlük ihtiyaçlara uygun olarak uyarlayarak hem öğrenmeyi hem de programı değerlendirme.*

ASFÖ15: *Bir öğretim programının tüm boyutlarıyla incelenmesini, programın öğelerinin belirlenmesini, programın temel felsefesi ve anlayışının, programın hedeflerinin, hedef kitlesinin, içeriğinin, eğitim durumlarının ve değerlendirme öğelerinin nasıl yapılandırılmış olduğunun detaylandırılmasını...*

GFÖ7: *Öncelikle hedefleri ve düzeylerini bilmek, ardından ona uygun öğrenme yaşantıları hazırlamak için mutlaka bakmak isterim. Ayrıca ölçme-değerlendirme konusunda da önceden bilgi sahibi olmak isterim.*

Veri toplanan öğretmenlerden bir kısmı öğretim programlarıyla ilgili yorumlarında programları anlamının öneminden bahsetmişler ve programların yapısal özellikleri hakkında bilgi sahibi olmanın da gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin:

GFÖ3: *Eğitim ve öğretim programlarının nasıl yapılması gerektiği, hangi unsurları içerdiği, değişmesi ya da günümüze uyarlanması için nasıl çalışmalar yapılması gerektiği vs. hakkında bilgi sahibi olmalıdır.*

GFÖ6: *Programı anlamak daha önemlidir. Programın, kim için, neden hazırlandığının, neden olması gerektiğinin bilinmeden program geliştirme yapılması gereksiz ve boş bir çaba olur.*

GFÖ4: *Öğretmenler programları anlamıyor. 2005 programında öğrenci merkezli yaklaşım dendiğinde dil ve anlatım dersi öğretmenimiz konuları bize paylaştırır ve anlattırır giderdi. Soru sorulduğunda ise öğrenci merkezli yaklaşım gelmiş program değişti derdi. Buradan aslında öğretim programları ve öğretmen yetiştirme programlarının paralel olarak gitmediğini kanıtlar niteliktedir.*

Elde edilen verilerden görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programlarını tanıma teması ile ilgili vurguladıkları farklı yönler bulunmaktadır. Kazanımların sayısı, dağılımı ve kazanımlara ayrılan süre gibi programlara ait özelliklerin bilinmesi, programın eğitim felsefesinin, temel aldığı yaklaşımların veya öğretim anlayışının farkında olunması birçok öğretmen tarafından üzerinde durulmuştur. Programın kapsam ve sınırlılıklarına değinen öğretmenler, programın amacının, konuların, kazanımların bu bağlamda incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca program geliştirme alanı ile ilgili temel kavramları, ihtiyaç analizinin nasıl yapıldığı ve yapılan güncellemelerin hangi bağlamlarda gerçekleştirildiği gibi programı daha iyi tanımaya dönük bilgilere sahip olmanın da önemini vurgulamışlardır.

**Programı hayata geçirme.** Bu tema altında programların hayata geçirilmesi ana teması altında öğretmenlerin görüşleri kapsamında oluşturulan alt temalar ve kodlar belirtilmiştir. Şekil 7’de bu alt tema ve kodlar sunulmuştur.



Şekil 7. Programı hayata geçirme temasına ait alt temalar ve kodlar.

Şekil 7’de görüldüğü gibi hayata geçirme teması programın eğitim ortamında uygulamaya konulmasına yönelik öğretmenlerin belirttiği alt temaları kapsamaktadır. Bu alt temalar öğretim ortamı-öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin yansımaları olan kodların bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur. Program

okuryazarlığını ana temalarından biri olan hayata geçirme teması altında programların farklı öğrenci gruplarına veya farklı şartlar(kültürel, sosyal, ekonomik vb.) altında öğretmenlerin süzgecinden geçirerek uyarlama sürecini kapsamaktadır.

Yapılan görüşmelerde öğretme-öğrenme ortamlarında 8 öğretmen öğretim programına çoğu zaman başvurduğunu belirtirken 10 öğretmen ise bazen başvurduklarını belirtmiştir. Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin tamamı programları farklı imkân ve şartlarda farklı uygulamaya çalıştıklarını vurgulamıştır. Birçok öğretmen bu durumu öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri olarak gördüklerini söylemiştir. Açık uçlu soruya verilen cevaplarda da benzer ifadeler mevcuttur. Bazı örnek cevaplar aşağıda sunulmuştur.

GFÖ6: *Eğitim programları hazır olarak standart öğretim için gönderiliyor ve planlanan etkinlikler ile şu kazanımları öğrenciye kazandırın deniliyor. Öğretmen temel olarak belirlenen bu hedefleri doğru algılayıp kazandırması gerekenleri öğrencilere vermelidir.*

ASFÖ157: *Program bir çerçevedir ama o çerçeveyi nasıl dolduracağımız dersin işleyişini nasıl yürüteceğimiz bizim algı bilgi ve becerimize bağlıdır. Her eğitimcinin kazanımları kendi uygulamaları ile renklendirmesi program gerekir.*

ASFÖ91: *...eğitim programlarına sahip olan öğretmenlerin, programı yürürlüğe koyma aşamasından önce, sahip olunan eğitim durum ve şartları, programın hedefine, içeriğine ve uygulanabilirliğine uygun hale getirmesi için edinmesi öngörülen gereksinim ve ön hazırlıklara dair yorum gücüdür.*

ASFÖ108: *Program bir kalıp. Cümlelerden ibaret. Her bir öğrenciye özel program yazılamaz. Buna sayfalar yetmez zaten. Programı anlamak, değerlendirmek, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına uyarlamak öğretmenin işi.*

GFÖ8: *Hangi yöntemler, hangi stratejileri, daha farklı nasıl olabilir, başkalarında nasıl ve ben onu nasıl uyarlayabilirim sorularına cevap aramak/bulmak amacıyla..*

GFÖ5: *Evet. Kazanımın hangi içerikle işlenmesi gerektiği konusunda ders kitabı ve yardımcı kitapların içeriğine bakarak konuyu derinleştiririm.*

ASFÖ160: *Hocam program herkes için standarttır ama her öğrenci biricik ve özel olduğu için, her sınıf ortamı farklılıklar barındırdığı için öğretmenin o standart*



*programını nasıl uygulayacağını bilmesi ve programı buna göre eğitim ortamında şekillendirmesidir. Bir nevi öğretmenin profesyonelliği bana göre.*

*ASFÖ145: ..eğitimcinin programın özünü tam anlamıyla kavrayıp uygulayabilmesi, uygulama esnasında programın eksik yönlerini belirleyip gereken düzeltmeleri yapabilmesi ve çağın gereklerine göre programı güncelleyebilmesidir diye düşünüyorum.*

*GFÖ6: .. benim öğrencilerimin ilgi, ihtiyaçları, profili, ders saati sayısı hazırlık öğrencisinden farklı olduğu için düzenlemelerin yapılması gerekir.*

*GFÖ5: ...amaçlanan kazanımların süreçte nasıl hayata geçirilebileceğinin planlaması ve uygulanmasıdır*

*ASFÖ76: Hazırlanan öğretim programının eğitim ortamında hayat bulmasını sağlamak. Bu noktada en kilit görev öğretmenlere ait. Duruma ve şartlara göre öğretim programının verimliliğini, etkisini artırmak için gerekli olan yeterlilik.*

*GFÖ17: Genellikle cevap bulurum. Öğretim programlarında genellikle açıklayıcı metinler buluyorum. Fakat bunlar bazen uygulanabilir olmuyor. Bu durumda bu uygulamaları sınıfıma göre uyarlıyorum.*

*ASFÖ96: Uygulayıcılarının, programı okuduktan sonra öğretim etkinliklerini nasıl planlayacağını, düzenleyeceğini, hangi yöntemleri ve araçları kullanacaklarını, nasıl uygulanacağını, özel eğitim gerektiren bireyler için nasıl düzenlemeler yapılacağını, nasıl ölçmesi gerektiğini ve nasıl değerlendireceğini anlaması ve bunları yaparken programın amacına göre öğretmenin, öğrencinin ve ailenin rollerini, üzerine düşen görevleri göz önünde bulundurarak eğitim programını uygulamasıdır diye düşünüyorum...*

Programın uygulanması noktasında bazı öğretmenler disiplinlerarası bakışla daha verimli olunabileceğini belirtmiş ve bu konuda kendileri gayret gösterdikleri gibi meslektaşları ile de fikir alışverişinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

*GFÖ1: Evet, olur. Bu durumda diğer ders öğretmeni arkadaşlarla fikir alışverişinde bulunup, sınıfın seviyesine göre karar veriyorum.*

*GFÖ4: Çok şey olmadı (programda aradığımı bulamadığı durumla ilgili bir soruya cevap veriyor) ancak cevapsız kaldığım noktalarda benden daha deneyimli meslektaşlarıma danışırım.*

GFÖ8: *İstediğim şeylere cevap bulamadığım zaman programı uygulayan iş arkadaşlarımla iletişime geçerim.*

ASFÖ142: *Mevcut programı özümleyerek; dersi diğer derslerle ve günlük yaşamla ilişkilendirme, dersin kapsamını ve sınırlarını belirleyebilmedir.*

GFÖ18: *Özellikle öğretim etkinlikleri ve materyal konusunda istediklerimi bulamadığım zamanlar olur. Bu durumda meslektaşlarımdan yardım isterim (yüz yüze veya online forumlardan)*

ASFÖ89: *Program dinamiklerine disiplin, öğrenme alanı konu ve kazanımlar arasındaki ilişkiyi kavrayıp disiplinlerarası geçiş yapabilme ve aynı zamanda kullanılan okul çevre ve bölgeye göre uyum sağlama yeteneği bence.*

Programları uygulama bağlamında öğretmenler topluma ait farklı kültürel değerlerin yansıtılmasının da önemli gördüklerini ifade etmişlerdir.

GFÖ11: *Evet, eksiklikler vardır. İçinde birçok rengi, farklı güzellikleri barındıran toplumumuzun bu renkleri yansıtan bir öğretim programı olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla bazı açılardan da toplumun bazı paydaşlarının ihtiyaçları da bu programda cevaplanmamıştır.*

GFÖ9: *Günümüzde ülkemizde uygulanan sistemse söz konusu kesinlikle aksaklıklar bulunmaktadır. Farklılıklar (farklı değerler/etnik kökenler) ihmal edilmekte, öğrenmenin temel/ başkahramanı öğrenciler dahi ihmal edilmektedir.*

Programların uygulanması ile ilgili sorunlardan bahseden öğretmenler genel olarak içerik ve güncellemeler hakkında görüş bildirmişlerdir. Programlarla ilgili yapılan güncellemeler konusunda görüş bildiren öğretmenler daha doğru uygulamaların yapılabilmesi için güncellemelerin amacına uygun ve ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

GFÖ11: *Özellikle öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından değişmeli. Çünkü öğretmen öğrenciye neyi nasıl ve neden öğrettiğini bilmeden ya da bunu gerçeklikte nasıl yapacağını daha net ve aydınlatıcı bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olmalı. Gerçek sınıf içi ve sınıf dışı sorunlara uygun olmalı*

GFÖ7: *Programlarda bulunan içeriklerin güncellenmesi lazım mesela "wild animals" da yer alan panda kelimesinin soyu tükenmekte olduğu söyleniyor fakat soyu tükenmekte olan hayvanlardan çıkarılmıştır.*

GFÖ8: *Aslında çağa uygun olarak hazırlandığı öne sürülse de, teknolojinin gelişmesiyle çok sayıda bilgiye çok kısa zamanda ulaşabilen öğrenciler ve öğretmenler için yetersiz kalmakta. Dünyadaki yeni yönelimlerin ve bilginin doğasındaki değişimlerin alınması gerektiği kanısındayım.*

GFÖ10: *Günümüz dünyası açısından yetersiz olduğunu ama uyguladığım Doğu Anadolu Bölgesi açısından fazla olduğunu düşünüyorum. Daha net açıklamak gerekirse bulunduğum bölgedeki öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin bu programı uygulamaya uygun olmadığını ve bu yüzden hep eksik adımlarla üst kademe sınıflara geçiş yapıyor.*

GFÖ9: *Devamında ya da bu dersin sonunda öğrencinin gelmesi gereken yeri, daha sonraki derste ne ile bağdaştırması gerektiğine bakarım. Bu kapsamda desteklemesi gereken aktiviteler nelerdir buna göre sınıf ortamı düzenlemem gerekir. Role-play, listening, group work gibi çalışmalar için uygun ortam hazırlaması gerekir.*

Üzerinde durulan konulardan biri de öğrencilerin akademik durumlarına, hazırbulunuşluklarına göre öğretim programlarının uyarlanmasıdır. Bu konuda 13 öğretmen öğrencilerin akademik seviyelerinin uygulamada karşılaştıkları en büyük sorunların başında geldiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

GFÖ6: *Bazı sınıflarda bulunan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi daha düşük olabiliyor bu yüzden bulunan sınıf düzeyindeki kazanımları kavramakta zorlu çekebiliyorlar. Kültürel değer açısından hayatında hiç görmediği bir sebzeği öğretmek durumunda kalabiliyoruz. Oysa eğitimde yakından uzağa bilinenden bilinmeyene ilkesine dikkat edilmesi gerekiyor.*

GFÖ11: *Özellikle farklı okul türlerinde (meslek liseleri gibi) öğrencilerin akademik seviyelerinin düşük olması programın aynı şekilde uygulanmasını zorlaştırıyor.*

GFÖ10: *Bazı konularda programda belirtilen aktiviteleri öğrencilerin anlamlandırması mümkün olmayabiliyor ya da ben bu konuda onların konuyu pekiştirmesi için daha etkili olacak aktiviteler kullanmak istiyorum. Bu durumda örtük program uygulayarak esnek davranıyorum*

GFÖ2: *Öğrenci seviyesi her konuyu aynı şekilde uygulamayı zorlaştırıyor. Öğrencilerin istek ve becerileri farklı olduğu için aynı yöntem uygulanmıyor*

Programların uygulanmasında karşılaştıkları sorunlardan da bahseden öğretmenler bu sorunları aşmak için yoğun çaba harcadıklarını belirtmişlerdir. Programların uygulanması noktasında 10 öğretmen tavsiye edilen öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayamadığını belirtirken, 4 öğretmen içeriği yetiştirme noktasında sorun yaşadığını 4 öğretmen ise değerlendirme metotlarının uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan planlamaların beklendiği gibi gitmemesinin normal olduğunu ancak kendilerinin bu gibi durumlarda çözüm üretmeye gayret ettiklerini vurgulamışlardır. Belirttikleri sorunlar genelde kendilerinden kaynaklanmayan sorunlar olarak belirtilmiştir. İçerik, konu sıralaması, ortak sınavlara konu yetiştirme çabası bunlardan bazılarıdır. Örneğin:

*GFÖ1: Bazı temel kazanımlar verilmeden, o verilmeyen kazanımın bilgisini içeren konular anlatmak zorunda kalıyoruz. Havada kalıyor. Örneğin “Kümeler” konusu anlatılmıyor ancak farklı konuların içinde sayılar kümesi / çözüm kümesi gibi ifadeler kullanmak zorundayız.*

*GFÖ14: Alternatif ölçme araçları (portfolyo, performans ödevleri), uygulaması güç ve ortak sınavları tek amacımızken bu araçlar gereksiz oluyor. Yahut ortak sınavlar kaldırılmalıdır.*

*GFÖ4: Öğrencilerin ilgilerin ve ihtiyaçlarının, İngilizceden beklentilerinin alanları, bölümleri açısından farklı olmasından dolayı zorlanırım.*

*GFÖ3: İçeriğin yetersiz veya fazla olmasından ziyade dikkat çekici veya merak uyandırıcı olmadığını düşünüyorum. Çok eski dönemleri anlatan metinler gibi. Uygulamada karşısına çıkmayacak dil bilgisi konularının da fazla olduğu aşikâr.*

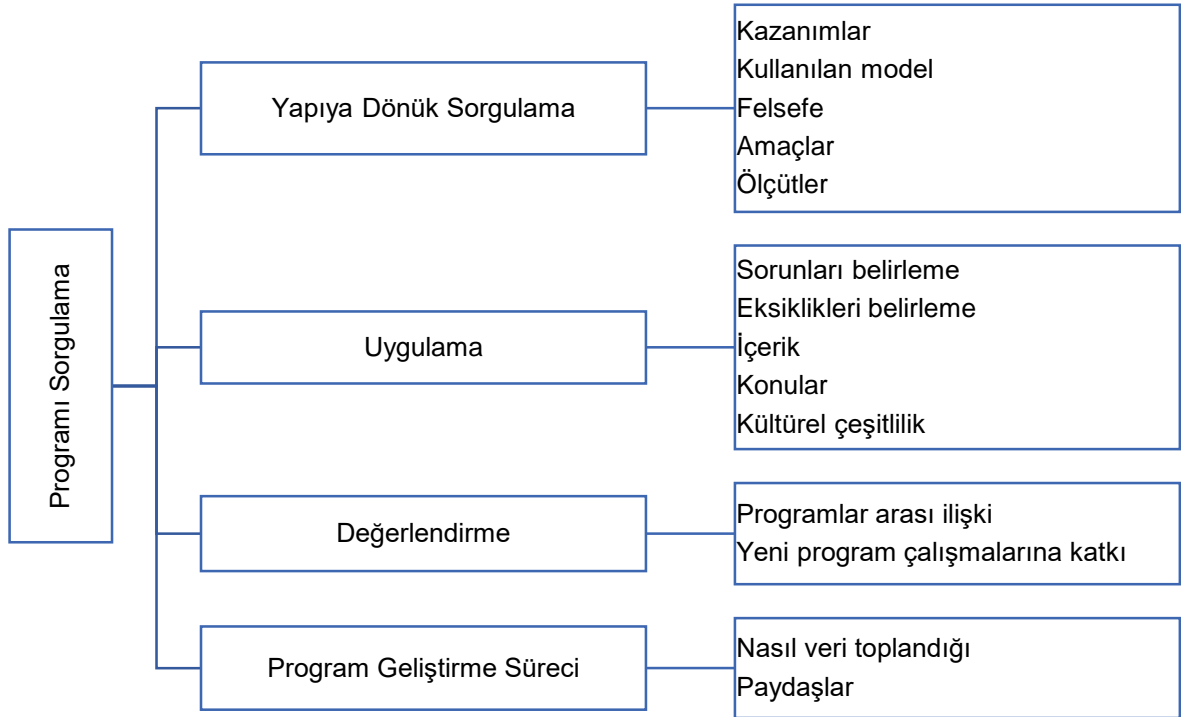
*GFÖ12: Okulun imkânları açısından, ortak sınavlara yaklaşma açısından. Örneğin 1.sınıfta ortak sınav kaygımız olmadığından sıkıntı yaşamıyorum. Ancak 4. Sınıf olduğumuzda daha test ağırlıklı dolayısıyla programa uygun olmayan şekilde öğretim yapıyorum.*

*GFÖ17: İlköğretim matematik 1-4 programı, kazanımlar ve içerik açısından yeterli. Ancak kazanım sıralaması mutlaka değişmeli. Daha uygulanabilir, günlük hayata dönük teknikler önerilmeli. Ölçme değerlendirme daha öznel olmalıdır.*

Elde edilen verilerden görüldüğü gibi öğretmenler öğretim programlarının hayata geçirilmesi ile ilgili geniş bir çerçevede yorumlarda bulunmuşlardır. Planlama, yorumlama, uyarılmanın önemine değinmiş ve daha etkin uygulamalar

yapabilmek için disiplinlerarası bir anlayış gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda bireysel farklılıkların da göz önüne alınmasından bahsetmişler ve sorun yaşanan noktalarda meslektaşlarla fikir alışverişinin çok yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Bunların yanında programın öğeleri olan kazanımların esnetip geliştirilmesi ve işlevsel hale getirilmesi, içeriğin seçimi ve kapsamının belirlenmesi, güncel ve amacına uygun yöntem tekniklerin seçilmesi ve uygun ölçme-değerlendirme araçlarını kullanılması, elde edilen sonuçlara göre düzenlemeler yapabilmesinin gerekliliğini de vurgulamışlardır. Ayrıca bu konuda güncellemeleri takip ederek, gerektiğinde güncelleme yapabileme veya güncellemelere uyum sağlayabilmenin de önemli olduğu öğretmenlerin geneli tarafından üzerinde durulmuştur.

**Sorgulama teması.** Bu tema kapsamında programları eleştirel bakışla incelemeye dönük alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar ve kodlar Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Programı sorgulama temasına ait alt temalar ve kodlar.

Görüşüne başvuru alan öğretmenler programların uygulanmasında programları sorgulamaya yönelik bazı eleştirel yaklaşımlar gösterdiklerini belirtmişlerdir. En çok eleştirdikleri konu (n=11) kazanımların fazlalığı ve konuların gereksizliği başlıkları (n=10) olmuştur. Katılan öğretmenlerin kendi branşları açısından düşünerek programları eksiklikleri açısından incelemeye tabi tuttıkları görülmüştür.

*GFÖ6: İngilizce ortaöğretim programı incelendiğinde öğrenci ihtiyaçlarına ve öğretmen görüşlerine dikkat edildiği söylenir. Ancak paydaşlar bu kadar kısıtlı olmamalıdır ve programda bahsedilmeyen görüşlerin nasıl alındığı ve nasıl göz önünde bulundurulduğu konusuna yer verilmelidir.*

*GFÖ16: Konuların sıralanması özellikle bazı derslerde önemlidir. Fen dersi için bu sıralama mevsimleri de dikkate alınarak yapılmalı ama bu programda buna dikkat edilmemiştir.*

*GFÖ15: Son derece boş bir program. Kazanımlar genel. Mesela canlıları benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. Canlıları tanıyalım ünitesinin tek kazanımı. Konu kapsamını anlamak için ders kitabına da bakmam gerekiyor. Kitap yüzeysel. O nedenle sınırimi bilmiyorum. Etkinlik yok. Yöntem teknik sadece isim olarak var. Son yapılan uygulanması planlanan değişiklikte konuların yerleri son derece yanlış. Mesela DNA konusu 8. Sınıfta yer alıyor. Hücre bölünmesi 7.sınıfta. DNA anlatmadan bölünme anlaşılmaz. Sınavlarda ayırt edici özellik gösteren konular tamamen kaldırıldı. Fen dersi sözel bir ders gibi artık.*

*GFÖ7: Öğretim programlarında 2. Sınıfların ilk ünitesi olan kelimeler “words” ünitesinde yer alan sözde Türkçe ve İngilizce deki benzerliğe vurgu yapmak isterken günlük yaşamdan kopulmuştur. 2. Sınıfta yer alan mikrofona vb. kelimelerin kavratılması gereksizdir.*

Programların uygulanmasında daha nitelikli sonuçlar elde edebilmek için öğretmenler kendi deneyimlerinden hareketle bazı değerlendirmelerde de bulunmuşlardır

*GFÖ8: Özellikle duyuşsal hedeflerin önem kazanmasını daha çok öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına ve değişen dünyaya uygun içerik hazırlanmasını, merkezi sınavların öneminin azalmasını isterdim.*

GFÖ10: Program hakkında yöneltilen eleştiriler toparlanmalı. Daha sonra programın eksiklikleri hakkında saptamalar yapılmalı. İhtiyaç analizi yapılmalı. İhtiyaçlar doğrultusunda hedefler belirlenmeli. Bu süreçte diğer alan uzmanlarından görüşler alınmalı. Öğrenci düzeyleri gerçek anlamda belirlenmeli buna göre geliştirmeler yapılmalı. Daha sonra pilot uygulamalar yapılmalı değerlendirilmeli ve uygulanmalıdır.

Öğretmenler yeni geliştirilen programlarda özellikle kazanımların içeriği ve sayısı (n=8), konuların sıralaması (n=4) ve hazırlayan ekip (n=6) başlıklarının kendileri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Program geliştirme sürecinde yapılan çalışmalara yönelik de eleştirilerin olduğu görülmüştür.

GFÖ11: Görüşlerimizin değerlendirilmemesi, sınıf içi pratik uygulamalardan haberdar olmayan kişilerce yazıldığı için pratik olmaması

GFÖ7: Benim fikrimin ya da alanında uzman birinin fikrinin sorulmaması. Yöntem ve tekniklerin yer almaması. Kazanımların açık ve net olmayıp genel bir şekilde verilmesi.

GFÖ7: Öğretmenlik hayatıma 2014 yılında başladım. 2013 öğretim programında iletişimsel yaklaşım ve eklektik yaklaşım vurgulanmıştır. Eklektik yaklaşımın ne olduğu vurgulanmamıştır. Eklektik olduğunda bunu aldık bu nedenle dolayı... Gibi açıklama da yoktur. Taslak programlar 2016 da açıklanmıştır. Bu programlara baktığımızda değişiklik olmadığını sadece konu sıralamasında değişiklik olduğunu görüyoruz. 5. Sınıflardaki 3. Ünite olan Hello ünitesinin 1. Ünite olarak alınması gibi.

GFÖ8: Ülkemizde bir eğitim programı uygulayıcılarının bile haberi olmadan değiştirilmekte ve programı hazırlayanların isimleri/uzmanlık alanları gibi bilgilere bile ulaşılamamakta.

GFÖ3: 'Drama' dersi 5 ve 6. Sınıflara konulması, gerçekten zevkli ve tercih edilen bir ders olması çok övülecek bir yön olmasına rağmen bunun da olumsuz yanı Türkçe öğretmenlerinin drama dersini eğitim fakültesinde almamış olmasıdır. Bilmediğimiz bir ders içeriğinin bizlere verilmesi ziyandır. Bunun yerine fakültede aldığımız 'Tiyatro ve Canlandırma' dersi konulabilir, drama dersi ilkökul düzeyinde olabilirdi. Bu durum bile öğretim programının içler acısı vaziyette olduğunun

*göstergesidir. Hala 'Ben yaptım oldu.' zihniyetinden ne kurtulabildik ne de eleştirebilecek söz hakkımız var.*

Programların uygulanması açısından ortaya çıkabilecek öğretmen ve öğretim programı arasındaki bağı engel olan durumlarla ilgili farklı bakış açıları sunmuşlardır:

*GFÖ3: Yenilikler yapılmadan sadece güncellenmesi, Fikir alınan kişilerden nasıl fikir alındığının belirtilmemesi, Konuların hangi amaçla seçildiğinin ve nasıl düzenlendiğinin belirtilmemesi, Programın hangi modele, hangi felsefeye göre hazırlandığının nasıl olduğunun belirtilmemesi.*

Programları uygulamaya yönelik inceleyen öğretmenler eksikliğini hissettikleri, sorun olarak gördükleri, değiştirmeye yönelik çaba gösterdikleri durumlardan bahsetmişlerdir.

*GFÖ9: Konuların sıralaması. Gelişim düzeyleri dikkate alınmadan konular konular. 3. sınıf konularında yer alan soyut konular*

*GFÖ5: Bazen konu sıralamasını değiştirmek istiyorum*

*GFÖ1: Kazanım sıralamalarının ve kaldırılan kazanımların iyi düşünülmeden, dersin ve konuların devamlılığına dikkat etmeden yapılması.*

*GFÖ6: İngilizce programına bakıldığında öğrencilerin öğrendikleri dili kullananların bakış açısını, yaşam tarzlarını görmeleri hem birikimlerini artırır hem de öğrencilerin farklı kültürleri tanımasıyla öğrenmeye karşı güdülenir. Ülkemizdeki kültürel değerlerin korunması öneminin bilinmesi ve çok farklı, kökenlerin bir arada saygıyla yaşaması, kendini ülkenin ve vatanın bir parçası olarak hissetmesi açısından önemlidir. Ancak bunun yeterince yansıtılmadığını düşünüyorum.*

*GFÖ8: Sadece toplumun ufak bir kesiminin kültürel, sosyal ve etnik değerlerinin yansıtıldığını düşünüyorum. Elbette vardır. Çok çeşitli etnik kökene sahip insan, barındıran bir ülkede, ufak bir kesimin geçmişine ve ihtiyacına hitap eden bir program diğerleri için anlamsızlaşacaktır.*

*GFÖ11: Bence programlarda eksikliği en çok hissedilen başlıklar. Çok kültürlü bir millet olarak bölgesel farklılıklar dahi göz önüne alınmadan programlar hazırlanıyor. Bu uygulamaya gerek vardı. Çünkü eğitimin ilk olarak aileden başladığını ön plana alırsak kültür, sosyal ve etnik değerler programa yansıtılmalı.*



GFÖ18: *Programlarda temaların ve içeriğin çok yoğun olduğunu ve bunun bir sonucu olarak kazanımlar ile sürenin birbirine uygun olmadığını düşünüyorum.*

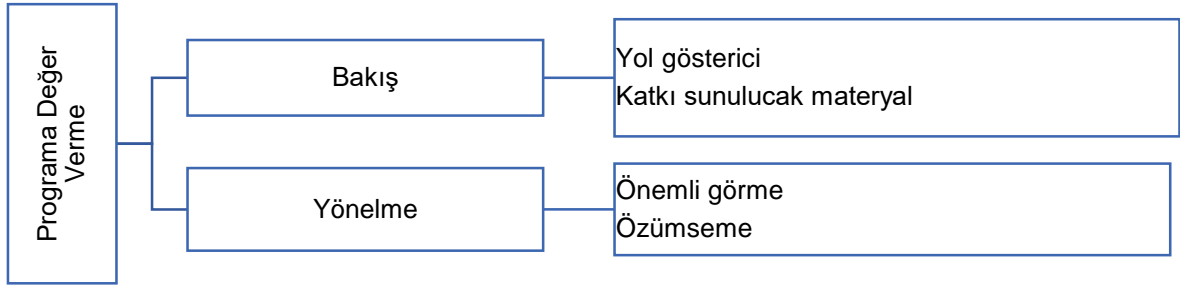
GFÖ16: *Bazı kazanımlar öğrenci seviyesinin çok altında. Bazı kazanımlar bir bütün olduğu halde farklı sınıflara ait ünitelerde yer almakta. Bu da konuyu kavramada sıkıntı oluşturuyor.*

GFÖ18: *İçeriğin yoğun olduğunu düşünüyorum. Temaların diğer derslerle bütünleştirilmesi adına ilgi çekiciliğinin azaltıldığını düşünüyorum. Ayrıca bazı temaların öğrencileri gelişimsel özellikleri düşünülüğünde uygun olmadığını düşünüyorum.*

GFÖ18: *Bence övgü 2004-2005 programı ile karşılaştırıldığında "iletişimsel yaklaşıma" daha çok vurgu yapması. Eleştiri ise programın felsefesi ile ülkenin ölçme değerlendirme sisteminin birbirinden kopuk/uyumsuz olması.*

Elde edilen verilerden görüldüğü gibi programı sorgulama temasında öğretmenler öğretim programının, kazanımları, kullanılan model ve ölçütleri, felsefesi, amaçları sorgulamanın gerekliliği ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Ayrıca programın uygulanması ile ilgili, eksikliklerin, sorunların belirlenmesi, içeriğin uygunluğunun ve kültürel çeşitliliğin sorgulanması da vurguladıkları başlıklardan biridir. Bunlarla beraber uyguladıkları program ile önceki programlar arasındaki farkları ve geliştirilecek programlara dönük değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerini de belirtmişlerdir. Program geliştirme süreci ile ilgili ise özellikle hangi paydaşlardan ve nasıl veri toplandığını sorgulamaları da görüşlerine yansımıştır.

**Değer verme teması.** Değer verme teması öğretmenlerin programları önemsemesi ve önemli görmesi bağlamında alt temalar ve kodlarla Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Programa değer verme temasına ait alt temalar ve kodlar.

“Aldığınız eğitimin öğretim programını anlama, uygulama ve değerlendirme açısından size katkı sunduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunda öğretmenlerin 3’ü olumsuz yanıt verirken, 8 öğretmen kısmen olarak cevap vermiş, diğer öğretmenlerin ise (n=7) kendilerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

Programla ilgili görüşlerini belirten öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=12) programların öğrenme sürecinin niteliğini ve etkililiğini artırması açısından değerli olduğunu belirtmişler ve kendilerine yol gösterici rolü olduğunda, eğitimi yönlendirici ve tamamlayıcı bir etmen olarak gördüklerinde daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle programları kendilerine katkı sunacak, eğitim ortamında oluşabilecek kaostan kendilerini kurtaracak bir etken olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

GFÖ11: *Program bizim için büyük önem arz etmektedir. Eğitimin gerçekleştirilmesi için daha alt basamakları toparlayan ve süreci bütünleştirir.*

GFÖ18: *Kesinlikle önemli çünkü programlar ülkenin eğitim felsefesini yansıtır, öğretmenlere rehberlik eder, toplumun eğitime ilişkin beklentilerini yansıtır.*

GFÖ1: *Evet. Çünkü öğretim programı en kısa özetle yapacağımız işi planlamaktır. Planlı olmak işe hâkim olmamızı sağlar. Öğretim programı önemlidir, ancak işe yarar, uygulanabilir, öğretmeni ve öğrenciyi kısıtlamayan, kalıplara sokmayan yeni öğrenmelere açık bir öğretim programı eğitim açısından önemlidir.*

GFÖ15: *Öğrencilerin konuyla ilgili bilişsel gelişimlerini dikkate alarak hangi sınıfta hangi konuların daha iyi anlaşılabilirliğini belirler ve bu şekilde bir standart*

sağlanır. Öğretmenlere özellikle de yeni başlayan öğretmenlere kılavuz olması açısından önemlidir.

GFÖ11: *Öğretim programının amaçlarından biri olan planlama ve uzak hedeflere ulaşma uygulamanın amaçlarından olabilir. Rotasız bir gemi, şoförsüz bir araba pilotsuz bir uçak olmayacağı gibi öğretim programı olmadan da eğitim/öğretme olmaz.*

Öğretmenlerin programlarla aralarındaki ilişkiyi etkileyen ve rahatsızlık oluşturan durumların başında en çok vurguladıkları durum (n=8) program öncesi, uygulaması ve sonrasındaki hizmet içi eğitim ve seminer programlarının yetersizliği olmuştur. 7 öğretmen ise sık sık güncellemeler yapılmasının programları uygulamaya karşı kendilerinde rahatsızlık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programları uygulamakta isteksiz oldukları durumların programlardaki ilgi çekmeyen içerikten (f=12), gerekli materyallerin olmaması (f=3) ve sınıf ortamında uygulanmasının zor olması (f=2) gibi etkenlerden kaynaklandığını belirtmişler ve programın geliştirilmesinden, içeriğinden vb. kaynaklanan durumlardan dolayı programı uygulama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

GFÖ11: *Programlarda bulunan içerikleri günümüz dünyası açısından yetersiz buluyorum. Öğrencileri yaşama gerçekçi ve yeterli niteliklerle donatılmış bir şekilde hazırlanmadığını düşünüyorum*

GFÖ3: *Kendimizden bir şeyler katmamıza kesinlikle izin vermeyen katı yönetimler programı uygulamada isteksiz yapıyor.*

GFÖ5: *“Öncelikle programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden bilgi alınmalıdır. Çünkü bir program ne kadar iyi olursa olsun öğretmen programın bazı kısımlarını ihmal edebilir veya programı benimsemezse kendini işinde geliştiremez ve işini severek yapamaz.”*

Ayrıca programların olmamasını kaotik bir ortam olarak değerlendiren öğretmenlerimiz olmuştur. Programı kaostan kurtulma yolu olarak gören öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

GFÖ6: *Öğretmen kendini birçok yükün altında hissederlerdi. Derslerin neye kime göre işleneceğini bilemezlerdi. Bir İngilizce öğretmeni olarak ön test niteliğinde dört beceriyi ölçen bir sınav uygular ve düşüncelerini almak üzere bir anket*

kullanırdım. Buradaki eksiklik ve ihtiyaçlara göre etkinlikler ve konuları belirler, güncel konuları ve sorunları dâhil etmeye çalışırım. Kaotik hissederim, çünkü neyi nasıl yapacağım konusunda kaybolurum. Karmaşık olurdu. Çünkü öğrenci ilgi ihtiyaçlar, nelerin hangi yöntem ve tekniklerin uygun olacağını bilinmemesinin bir karmaşaya sebep olacağı bir gerçektir.

GFÖ2: Kaotik. Ana konunun anlaşılmasına daha çok önem verilirdi fakat ne kadar ayrıntıya girileceği belirtilmezse çok çeşitlilik gösterir. Karmaşa. Konu sınırlaması olmazsa ne kadar anlatılacağı belirlenemezdi.

Bunların dışında öğretmenlerin tamamına yakını (n=17) program geliştirme çalışmalarına katılmak, katkı sunmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden elde edilen verilerden görüldüğü gibi öğretmenler öğretim programını yol gösterici ve kendilerine katkı sunan bir materyal olarak görmenin değerli olduğuna değinmişlerdir. Bu bağlamda programların daha iyi uygulanabilmesi açısından öğretim programını önemli görme ve özümseme yönelimlerinin de katkı sunacağını özellikle vurgulamışlardır.

## **Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular**

“Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

### **Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait İstatistikler**

Ölçek/Boyutlar	$\bar{X}$	ss	Min	Max
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	4.20	.356	3.29	5
Tanıma	4.13	.411	2.86	5
Hayata Geçirme	4.29	.366	3.38	5
Değer Verme	4.35	.401	3.20	5
Sorgulama	4.06	.479	2.67	5

Tablo 27 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği’nden alınan puan ortalamasının 4.20 olarak gerçekleştiği ve bu aralığın iyi derecede öğretim programı okuryazarlığı olarak yorumlanabileceği görülmektedir. Ölçeğin alt

boyutları incelendiğinde “Değer Verme” boyutunun en yüksek ortalamaya sahipken Sorgulama boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu ancak sonuçların bütün boyutlarda iyi ve çok iyi derecede olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Ölçeğe ait her boyut ve boyutlara ait maddelerin ortalamalarına ait sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Alt Boyutları ve Maddelerine Ait İstatistikler*

Madde No	Boyut/Maddelere Ait İfadeler	$\bar{X}$	S	Min	Max
	Tanıma	4.13	.411	2.86	5
Madde2	Uygulayacağım programın tamamını okurum.	4.23	.640	2	5
Madde5	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	4.34	.555	1	5
Madde6	Ders kitaplarının ( veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	4.38	.596	3	5
Madde10	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlarım.	4.27	.596	3	5
Madde13	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	4.03	.718	2	5
Madde14	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	4.17	.645	2	5
Madde16	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	3.73	.750	1	5
Madde23	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	3.95	.699	2	5
Madde24	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	4.06	.662	1	5
Madde29	Uyguladığım programın alt- üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	3.98	.800	1	5
Madde31	Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.	4.15	.708	1	5
Madde34	Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	4.23	.580	2	5

Tablo 28

*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Alt Boyutları ve Maddelerine Ait İstatistikler (devamı)*

Madde No	Boyut/Maddelere Ait İfadeler	$\bar{X}$	S	Min	Max
Madde38	Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.	4.18	.566	2	5
Madde41	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	4.16	.606	2	5
	Hayata Geçirme Boyutu	4.29	.366	3.38	5
Madde1	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	4.52	.552	1	5
Madde4	Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	4.27	.626	2	5
Madde7	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	4.36	.632	1	5
Madde9	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygularım.	4.10	.645	2	5
Madde18	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	4.37	.631	2	5
Madde20	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	4.22	.726	1	5
Madde21	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	4.12	.593	2	5
Madde22	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	4.21	.652	1	5
Madde25	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygularım.	4.28	.616	2	5
Madde26	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	4.43	.614	2	5
Madde28	Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	4.32	.583	2	5
Madde32	Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.	4.33	.565	2	5
Madde37	Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygularım.	4.26	.585	2	5
	Değer Verme	4.35	.401	3.20	5
Madde3	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	4.49	.545	3	5
Madde11	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	4.32	.631	1	5

Tablo 28

*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Alt Boyutları ve Maddelerine Ait İstatistikler (devamı)*

Madde No	Boyut/Maddelere Ait İfadeler	$\bar{X}$	S	Min	Max
Madde12	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim	4.25	.670	1	5
Madde17	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	4.16	.550	2	5
Madde35	Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	4.52	.568	1	5
	Sorgulama	4.06	.479	2.67	5
Madde8	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	3.96	.862	1	5
Madde19	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	4.24	.652	2	5
Madde30	Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	3.88	.935	1	5
Madde33	Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	4.22	.582	2	5
Madde36	Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	4.46	.641	1	5
Madde39	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.	3.58	.861	1	5

Tablo 28 incelendiğinde ölçek maddelerinin tamamı içerisinde en yüksek ortalamaya 4.52 ile 1. Madde (*Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.*) ve 35. Maddenin (*Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.*) sahip olduğu görülmektedir.

Tanıma boyutu altındaki maddelerden en yüksek ortalamaya sahip madde 4.48 ile 6. Madde (*Ders kitaplarının veya öğretmen kılavuz kitabının programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.*) olmuştur. Yine aynı boyut altında olan Madde 16 (*Programların geliştirilme sürecinde hangi gruptan veri toplanması gerektiğini bilirim.*) ise en düşük ortalamaya sahip madde olarak görülmektedir. Hayata geçirme boyutu altındaki maddelerden 1. Madde (*Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.*) 4.52 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu boyut altındaki Madde 9 (*Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulayırım.*) ise en düşük ortalamaya sahip madde olmuştur. Değer verme boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip madde 35.

Madde (*Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.*) olmuştur. En düşük ortalamaya sahip 16. Madde (*Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.*) ise programlardaki uygulamaya dönük tavsiyeler ile ilgili olan maddedir. Sorgulama boyutunda ise ortalama olarak en yüksek puan alan madde 36. Maddedir (*Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.*). 39. Maddenin ise (*Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.*) en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu görülmektedir.

**Cinsiyet değişkenine ait bulgular.** Cinsiyet değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	506	4.21	.361	711	1.036	.301
Erkek	207	4.18	.344			

$p < .05$

Tablo 29 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda gruplara ait ortalamaların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t_{(711)} = 1.036$ ;  $p > .05$ ).

**Görev yapılan okul değişkenine ait bulgular.** Görev yapılan okul değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının görev yapılan okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 30 ve 31’de sunulmuştur.



Tablo 30

*Okul Türüne Göre Ölçeğe Ait Betimsel İstatistikler*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Std. Hata
İlkokul	242	4.2488	.33461	.02151
Ortaokul	232	4.1819	.36951	.02426
Lise	239	4.1958	.36335	.02350
Toplam	713	4.2093	.35660	.01335

Tablo 31

*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	.595	2	.298	2.349	.096	-
Gruplar İçi	89.945	710	.127			
Toplam	90.540	712				

Tablo 31 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ortalamalarının görev yapılan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ilkokul ( $\bar{X} = 4.24$ ), ortaokul ( $\bar{X} = 4.18$ ), lise ( $\bar{X} = 4.19$ ) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $F_{(2-710)}=2.349$ ,  $p>.05$ ).

**Branş değişkenine yönelik bulgular.** Branş değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

*Branş Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Std. Hata	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anamlı Fark
1.Fizik/Kimya/Biyoloji/Fen Bilimleri	76	4,15	,351	,040	360,97	9	21,959	,009	2-3
2.Tarih/Coğrafya/Felsefe/Sosyal B.	63	4,21	,338	,042	395,36				2-10
3.Matematik	96	4,08	,355	,036	308,78				3-5
4.Yabancı Dil	74	4,13	,371	,043	341,17				5-10
5.Sınıf	243	4,21	,347	,022	386,69				
6.Görsel Sanatlar/Müzik	25	4,23	,397	,079	391,30				
7.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25	4,15	,379	,075	344,10				
8.Beden Eğitimi ve Spor	15	4,05	,343	,088	301,57				
9.Bilişim Teknolojileri ve Yazılım/Teknoloji Tasarım	29	4,20	,384	,071	376,78				
10.Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	67	4,05	,382	,046	291,20				
Toplam	713								

Tablo 32 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği sıralar ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda branş gruplarının sıralar ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $\chi^2_{(9)}=21,959$ ,  $p<,05$ ]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, Mann-Whitney U testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 2. ve 3. Gruplar (2. Grup lehine), 2. ve 10. Gruplar (2. Grup lehine), 3. ve 5. Gruplar (5. Grup lehine), 5. ve 10. Gruplar (5. Grup lehine) arasında olduğu belirlenmiştir.

**Kıdem yılı değişkenine ilişkin bulgular.** Kıdem yılı değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 33 ve Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 33

*Kıdem Yılı Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Std. Hata
1-5 Yıl	93	4.2184	.34506	.03578
6-10 Yıl	131	4.1418	.34890	.03048
11-15 Yıl	141	4.2122	.35048	.02952
16-20 Yıl	130	4.2395	.38640	.03389
21-25 Yıl	138	4.2281	.35640	.03034
26 Yıl ve üzeri	80	4.2224	.33970	.03798
Toplam	713	4.2093	.35660	.01335

Tablo 34

*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	.786	5	.157	1.238	.289	
Gruplar İçi	89.754	707	.127			
Toplam	90.540	712				

Tablo 34'te görüldüğü gibi Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda 1-5 Yıl ( $\bar{X} = 4.21$ ), 6-10 Yıl ( $\bar{X} = 4,14$ ), 11-15 Yıl ( $\bar{X} = 4.21$ ), 16-20 Yıl ( $\bar{X} = 4.23$ ), 21-25 Yıl ( $\bar{X} = 4.22$ ), 26 Yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 4.22$ ) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $F_{(5-707)}=1.238, p>.05$ ).

**Mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin bulgular.** Mezun olunan lise türü değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

*Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmen Okulu/Lisesi	70	4.16	.356	711	-1.130	.259
Diğer Liseler	643	4.21	.356			

Tablo 35 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının mezun olunan lise türü değişkenin göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda Öğretmen Okulu/Lisesi ( $\bar{X} = 4.16$ ), Diğer Liseler ( $\bar{X} = 4.21$ ) gruplarına ait ortalamaların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t_{(711)} = -1.130$ ,  $p > .05$ ).

**Mezun olunan program değişkenine ilişkin bulgular.** Mezun olunan program değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının mezun olunan program değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

*Mezun Olunan Program Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Eğitim Fakültesi	477	4.21	.362	711	.474	.636
Diğer Bölümler	236	4.20	.345			

Tablo 36 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının mezun olunan program değişkenin göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda Eğitim Fakültesi (öğretmenlik bölümleri) ( $\bar{X} = 4.21$ ), Diğer Bölümler ( $\bar{X} = 4.20$ ) gruplarına ait ortalamaların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t_{(711)} = .474$ ,  $p > .05$ ).

**Lisansüstü eğitim değişkenine ilişkin bulgular.** Lisansüstü eğitim değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

puanlarının lisansüstü eğitim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

*Lisansüstü Eğitim Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Lisansüstü Eğitim	147	4.23	.377	711	.902	.368
Lisansüstü Eğitim Yok	566	4.20	.351			

Tablo 37 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının lisansüstü eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda Lisansüstü Eğitim Var ( $\bar{X} = 4.23$ ), Lisansüstü Eğitim Yok ( $\bar{X} = 4.20$ ) gruplarına ait ortalamaların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t_{(711)}=.902$ ,  $p>.05$ ).

**Lisans eğitimi sürecinde alınan eğitim değişkeninin ilişkin bulgular.**

Lisans eğitim sürecinde alınan eğitim değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının lisans sürecinde alınan eğitim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

*Lisans Eğitim Sürecinde Alınan Eğitim Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Lisans Eğitim Sürecinde Eğitim Alanlar	437	4.24	.377	596	1.891	.059
Lisans Eğitimi Sürecinde Eğitim Almayanlar	161	4.18	.351			

Tablo 38 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının lisans eğitim sürecinde alınan eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda Lisans Eğitimi Sürecinde Eğitim Alan ( $\bar{X} = 4.24$ ), Lisans Eğitimi Sürecinde Eğitim Almayanlar ( $\bar{X} = 4.18$ ) gruplarına ait ortalamaların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t_{(596)}=1.891$ ,  $p>.05$ ).

**Hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin bulgular.** Hizmet içi eğitim değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının hizmet içi eğitim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

*Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Lisans Eğitim Sürecinde Eğitim Alanlar	441	4.24	.377	711	3.679	.000
Lisans Eğitimi Sürecinde Eğitim Almayanlar	272	4.14	.351			

Tablo 39 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda hizmet içi eğitim alan ( $\bar{X} = 4.24$ ), hizmet içi eğitim almayanlar ( $\bar{X} = 4.14$ ) gruplarına ait ortalamaların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $t_{(711)}=3.679$ ,  $p<.05$ ). Bu farklılık hizmet içi eğitim alanlar lehine gerçekleşmiştir.

**Program geliştirme çalışmasına katılma durumu değişkenine ait bulgular.** Program geliştirme çalışmasına katılma değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının program geliştirme çalışmasına katılma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir. Homojenlik varsayımı sağlanamadığı için non-parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 40

*Program Geliştirme Çalışmasına Katılma Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Std. Hata	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	142	4.32	.382	.040	415.29	58971	32122	0.000
Hayır	570	4.18	.344	.042	341.85	194857		
Toplam	713							

Tablo 40 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ölçeğinden alınan puanların program geliştirme çalışmalarına katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucunda Program Geliştirme Çalışmasına Katılan ( $\bar{X} = 4.32$ ), Program Geliştirme Çalışmasına Katılmayan ( $\bar{X} = 4.18$ ) gruplara ait puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=32122, p<.05). Bu farklılık program geliştirme çalışmalarına katılanlar lehine gerçekleşmiştir.

**Öğretim programlarına verilen önem değişkenine ilişkin bulgular.** Öğretim Programlarına verilen önem değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının öğretim programlarına verilen önem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir. Gruplar kendi içinde normal dağılmadığı için parametrik istatistikler tercih edilmiştir.

Tablo 41

*Branş Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Std. Hata	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
1.Az Önemli	16	4.15	.387	.096	327.72	2	49.873	.000	2-3
2.Önemli	338	4.11	.321	.017	301.10				
3.Çok Önemli	359	4.30	.362	.019	410.94				
Toplam	713								

Tablo 41 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği sıralar ortalamalarının Öğretim Programlarına Verilen Önem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda branş gruplarının sıralar ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $X^2_{(2)}=49.873$ ,  $p<.05$ ]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, Mann-Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 'Önemli' ve 'Çok Önemli' grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık 'Çok Önemli' grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

#### **Programlardan yararlanma sıklığı değişkenine ilişkin bulgular.**

Programlardan yararlanma sıklığı değişkenine ait betimsel istatistikler ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 42 ve Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 42

#### *Programdan Yararlanma Sıklığı Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Std. Hata
Bazen	197	4.10	.331	.02363
Sık sık	360	4.16	.330	.01740
Her zaman	156	4.43	.348	.02788
Toplam	713	4.20	.356	.01335

Tablo 43

#### *Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Programdan Yararlanma Sıklığı Değişkenine Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	11.065	2	5.533	49.427	.000	
Gruplar İçi	79.475	710	.112			
Toplam	90.540	712				



Tablo 43'te görüldüğü gibi Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği puanlarının programdan yararlanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Bazen ( $\bar{X} = 4.10$ ), Sık sık ( $\bar{X} = 4.16$ ), Her zaman ( $\bar{X} = 4.43$ ), gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F_{(2-710)}=49.427$ ,  $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Puanlarının Programdan Yararlanma Değişkenine Ait LSD Testi Sonuçları*

(I) Grup	(J) Grup	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	Std. Hata	p
Bazen	Sık sık	-.06921*	.02965	.020
	Her zaman	-.33764*	.03586	.000
Sık sık	Bazen	.06921*	.02965	.020
	Her zaman	-.26843*	.03207	.000
Her zaman	Bazen	.33764*	.03586	.000
	Sık sık	.26843*	.03207	.000

Tablo 44 incelendiğinde programlardan yararlanma sıklığı olarak “Sık sık” cevabını veren öğretmenlerle “Bazen” cevabını veren öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farkın ‘Sık sık’ cevabı verenler lehine olduğu görülmektedir. Yararlanma sıklığına ‘Her zaman’ olarak cevap veren öğretmenlerle hem ‘Bazen’ cevabını hem de ‘Sık sık’ cevabını veren öğretmenler arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık iki durumda da ‘Her zaman’ cevabını veren öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.012$ ) gruplar arasındaki bu farkın geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanabileceğini göstermektedir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde tartışma, araştırmmanın temel problemleri doğrultusunda alt problemler dikkate alınarak tematik başlıklar altında sunulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar ekseninde sunulan öneriler ise uygulamaya ve araştırmaya yönelik olmak üzere iki başlık altında hazırlanmıştır.

### Öğretim Programı Okuryazarlığının Boyutlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada öncelikle program okuryazarlığı kavramı ile ilgili kavramsal çerçeve incelenmiştir. Erkuş (2012, s. 23) “İnsan özelliklerini ölçme çabası, insan özelliklerinin bilinmesini gerektirir.” diye belirtirken, DeVellis (2014, s. 9) “Araştırma sorusuna en iyi uyan değişkeni geliştirmek, kuramın/konunun ince farklılıklarını anlamayı gerektirir.” diye vurgulamıştır. Buradan hareketle kavramsal çerçevenin oluşmasına katkı sunmak amacıyla programların uygulanmasında önemli göreve sahip olan öğretmenlerden açık uçlu soruya verilen yazılı cevaplar ve görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analiziyle program okuryazarlığının dört alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar;

1. Programı Tanıma
2. Programı Hayata Geçirme
3. Programı Sorgulama
4. Programa Değer Verme olarak isimlendirilmiştir.

Her biri kendi içinde farklı anlam ve yönleriyle öğretim programları ile ilgili farklı bir farkındalığa yönelik ortaya çıkan bu boyutların geliştirilmesi ve buna yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi her yönüyle hem öğretmenlere hem de eğitim sistemine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, öncelikle nitel veri toplama araçlarıyla veriler toplanması ve “okuryazarlık” kavramının genel anlam çerçevesine uygun olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda programı sorgulama ve programa değer verme boyutlarının da ortaya çıkması yönüyle diğer çalışmalardan (Aslan, 2018; Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019) ayrılmaktadır.

Öğretim programı okuryazarlığı kavramının çerçevesini çizmeye yönelik ulaşılan bu sonuçlar öğretmenlerin bu yönde gelişimine katkı sunacak ve bu açıdan resmi/yazılı program ile uygulamadaki program (Posner, 1995) arasında olumsuzluğa neden olabilecek farkların kapanmasına yardımcı olacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen program okuryazarlığı boyutları göz önüne alındığında, bir öğretmenin program okuryazarı olarak kabul edilebilmesi için program hakkında yeterli bilgiye sahip olması, programı amaçlarına uygun şekilde uygulayabilmesi, kendi eleştirel süzgecinden geçirerek uyarlamalar yapabilmesi ve programın değerli olduğuna, öğrenme ortamında kendisine rehberlik yapacağına inanması gerekir. Sonuç olarak program okuryazarlığı bu boyutların toplamı olarak düşünülmelidir.

Bir diğer sonuç ise çalışmanın başında alan yazın taramaları sonucunda boyutlardan biri olarak düşünülmüş olan “Program Yaratma” boyutunun; katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda çalışma kapsamına dahil edilmemesidir. Bu sonucun, öğretmenlerin program geliştirme aşamasında sürece dâhil edilmesinde yaşanan eksikliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca merkezi olarak yapılması ve kararların merkezi olarak verilmesinin (Yüksel, 2004) de bu sonucun ortaya çıkmasında etkisi olabilir. Merkezi programlar bilgi ve becerilerini sürekli pratik yaparak geliştirmeleri gereken öğretmenlerde kendilerini geliştirme fırsatlarını sınırlayabilir (Marsh ve Willis, 2007). Programların hazırlanmasında doğrudan rollerinin olmaması, bütün yönleriyle tamamlanmış olarak programlara erişilmesi bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini engelleyebilir. Türkiye gibi programların merkezi bir şekilde geliştirildiği ülkelerde öğretmenin program okuryazarı olması bu merkezilikten yaşanabilecek sorunlara da çözüm olabilir.

Elde edilen farklı bir sonuç olarak, yine alan yazın taramaları sonucunda boyutlara dâhil edilmeyen “Programa Değer Verme” boyutu yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin programları anlama ve uygulama durumları incelenirken beceri/yeterlik bağlamında değerlendirmeler yaptıkları ancak öğretmenlerin programları uygulama ile ilgili değer verme boyutunun ihmal edildiği anlaşılmaktadır.

Nitel verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanan ölçek maddeleri dört boyut çerçevesinde yazılmıştır. 68 madde ve dört boyuttan oluşan taslak ölçek 14 ilçede devlet okullarında görev yapan ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 38 madde ve dört boyuttan oluşan ölçeğin yapısı analizlerle doğrulanmıştır. Alan yazında program okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar çok sınırlı sayıda olmakla birlikte kavram ile ilgili ölçek geliştirilen dört çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ikisi (Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019) öğretmenlerle yürütülmüşken, biri (Bolat, 2017) öğretmen adayları, diğer bir çalışma (Yıldırım, 2018) ise okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Çalışmaların her birinde elde edilen ölçek yapısı farklı olup bu yapılar doğrultusunda hazırlanan madde sayıları da değişmektedir. Bu çalışmalardan birinde (Aslan, 2018) program okuryazarlığı kavramı ile ilgili program bilgisi, uygulama ve planlama olmak üzere 18 maddeden oluşan üç boyutlu bir yapı elde edilirken, diğer bir çalışmada (Bolat, 2017) okuma ve yazma olmak üzere iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Kahramanoğlu (2019) ise çalışmasında öğretim programının temelleri, öğretim programının öğeleri, öğretim programının yapısal özellikleri olmak üzere 23 madde ve üç boyuttan oluşan bir yapı elde etmiştir. Yıldırım (2018) ise programı bilme, programı yönetme becerisi ve programın etkililiği yönünde tutum gösterme olmak üzere üç boyutlu bir yapı elde etmiştir.

Programı tanıma boyutu; programın kazanım sayısı, kazanımların dağılımı, uygulanması için gereken süre gibi programa ait özellikleri bilme, eğitim felsefesi, temel aldığı yaklaşım, diğer öğretim programlarıyla ilişkisi gibi farkındalıklara sahip olma, programın amaç, kazanım, içerik gibi alanlarda kapsam ve sınırlarına hâkim olma ve programı daha iyi anlayabilmek adına program geliştirme alanına yönelik temel bilgilere sahip olma kapsamında yorumlanmıştır. Programın uygulanmasının ön şartı olarak birçok kaynakta (Demeuse ve Christine, 2016; Ornstein ve Hunkins, 2014; Özçelik, 2014; Posner, 1995; Varış, 1996) programa ait bu özel durumların uygulayıcılar tarafından bilinmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ornstein ve Hunkins (2003) de bu duruma dikkat çekerek programın geliştirilmesi ve uygulanmasından sorumlu olan herhangi bir kişinin program ve programı oluşturan öğelere ilişkin kavramsal bir anlayışa sahip olmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Çalışma kapsamında ortaya çıkan boyutlardan biri de programın hayata geçirilmesidir. Bu boyut, program okuryazarlığının en kapsamlı boyutu olarak

yorumlanmıştır ve planlama, yorumlama, uyarlama; disiplinlerarası bakış; bireysel farklılıklar; meslektaşlarla fikir alışverişi; materyallerin belirlenmesi; ölçme ve değerlendirme; güncellemeler; kazanımlar; yöntem ve teknikler; içerik (konu bilgisi) alt boyutlarında oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Bu alt boyutlar programın öğrenme ortamında hayata geçirilmesi için yapılan planlamalarda öğretmenlerin hem dikkat etmeleri gereken hem de uygulamada kendilerine yardımcı olacak durumlar bağlamında oluşturulmuştur. Program geliştirme alanında yayınlanan kaynaklarda programların uygulanması, üzerinde en çok durulan konulardan biridir (S. Ertürk, 2013; Oliva ve Gordon, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2003; Varış, 1969). Alandaki farklı araştırmalar da incelendiğinde özellikle uygulama konusunda ciddi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Güneş ve Baki (2011) programın uygulanması ile ilgili; öğretmenlerin yeni yöntemlere hazır olmamaları ve yetersiz bilgilerden kaynaklı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Kahraman (2014) 22 öğretmenle yaptığı görüşme sonucunda programda yer alan etkinliklerin uygulanamama nedenlerinin başında öğretmenlerin bu etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmamasını göstermiştir. Kuduban ve Aktekin (2013) 36 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, yeni programın öngördüğü öğrenciyi merkeze alma, bilgiyi yapılandırma gibi esasları öğretim ortamına ne şekilde yansıtacakları hususunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Akdeniz ve Paçin (2012) 29 Fizik öğretmenine programın uygulayıcıları olarak kendilerini nasıl gördüklerini sormuş ve öğretmenlerin %79'unun yeni programların nasıl uygulanacağını bilme yönünde eksikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özcan ve Mirzeoğlu (2014) 20 Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %55'inin yeni programı anlayamadığından eski bildiği şekliyle programı uygulamaya devam ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Yukarıda belirtilen çalışmalar göz önüne alındığında araştırma kapsamında program okuryazarlığına ait boyutlardan biri olduğu sonucuna ulaşılan hayata geçirme boyutunun önemli ve gerekli bir boyut olduğu görülmektedir. Programların uygulanması ile ilgili yaşanan sorunların tamamı öğretmenlerin programı hayata geçirme yönündeki eksikliklerine elbette bağlanamayabilir; ancak Goodlad'in (1979) de vurguladığı gibi kapıyı kapattığında sadece öğrenciler ve onlarla baş başa kalan öğretmen vardır. Program, öğrencilere ulaştırılacak temel bilgileri, becerileri, değerleri ve okula takip edilecek bir takvimi sunar. Yine de öğretmenler programı

uyarlamada yaratıcı davranarak, kendi sınıflarının dinamiklerini göz önüne alıp derslerinin değerini en üst seviyeye çıkaracak fırsatları oluşturabilirler (Marsh ve Willis, 2007). Bu yönüyle öğretmenin programı öğrenme ortamında hayata geçirecek donanıma sahip olması çok önemlidir.

Program okuryazarlığını oluşturan boyutlardan biri de programı sorgulama olarak adlandırılmıştır. Bu boyut yapıya dönük veya uygulamaya dönük sorgulama, değerlendirmeyi, program geliştirme sürecini sorgulama alt boyutlarından oluşacak şekilde yorumlanmıştır. Ariav (1986) eleştirel düşünmeyen ve kendi kararlarının sorumluluğunu almayan öğretmenlerin öğrencilerin açık fikirli, sorgulayan bireyler olmalarına engel olacağını belirtmiştir. "Program analizi" (Ariav, 1986, s. 140) dediği öğretmenlerin programı eleştirel bir şekilde incelemeleri ve değerlendirmelerinin istendiği sürecin diğer bir ifadeyle program okuryazarlığının geliştirilmesinin öğretmenleri bu çelişkiden kurtaracağını vurgulamıştır. Çünkü öğretmenlerin programlar doğrultusunda kendi kararlarını vermeye zorlamak aynı zamanda onları geliştirmektedir. "Eğitim programı teorisi tesis etmede, eğitim-öğretimde uygulamadan sorumlu öğretmenlerin gözlem, tespit, fikir ve düşünceleri kritik öneme sahiptir" (Akpınar, 2017, s. 44). S. Ertürk (2013) bir program hazırlama görevinin tamamen öğretmene verilmesine de hazırlanmış tasarımı öğretmene verip teknisyen gibi uygulamaları istenmesine de karşı çıkmıştır. Öğretmenin kendi anlamadığı, gerekçesini bilmediği faaliyetleri etkili olarak yaptıramayacağını belirtmiştir (S. Ertürk, 2013). Öğretmenlerin öğretim programlarını sorgulamaları, eleştirel yaklaşımları kendi gelişimlerine katkı sunarak programların hayata geçirilmesinde daha verimli çözümlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Ayrıca program geliştirme çalışmaları konusunda hem program geliştirme uzmanlarına hem de politika yapıcılara katkı sunabilir.

Program okuryazarlığının boyutlarına dair elde edilen son boyut ise programa değer verme boyutudur. Bakış ve yönelme alt boyutlarından oluşacak şekilde yorumlanmıştır. Program geliştirme temelinde belki de en çok ihmal edilen boyutun bu olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından uygulamaların yapıldığı dönemler boyunca ziyaret edilen okullarda, öğretmenlerden eğitim programları ile ilgili bazı sorulara cevap vermeleri ricasında sonra en çok karşılaşılan tepkiler bu yönde olmuştur. "Bizim isteklerimiz programa ne zaman yansıtıldı ki", "Neden bize hiçbir şey sormuyorlar?", "Yazdığımız değerlendirmelerle ilgili olumlu veya olumsuz

neden hiçbir dönüt verilmiyor?”, “Hazırlanan programların sınıf ortamına uygun olmadığını düşünüyoruz ancak muhatap bulamıyoruz.” gibi serzenişler/eleştiriler ile yoğun bir şekilde karşılaşmıştır. Goodlad ve Tyler’a (1979) göre öğretmenler öğretimi planlarken sınıfta neler olup bittiğini, başka bir deyişle öğrencilerin ne düşündüğünü ne hissettiğini de hesaba katmalıdır. Aynı şekilde programlar hazırlanırken de öğretmenlerin ne düşündüğü ne hissettiği hesaba katılmalıdır. Çünkü doğru koşullarda değişim yapmak için en iyi konuma sahip kişiler, öğrenme kalitesini en fazla etkileyebilen kişilerdir yani öğretmenlerdir (Robinson ve Aronica, 2018, s. 119). “Hiç kimse kendi kavrayamadığı ve inanmadığı esaslara göre icraatta bulunamayacağından hedefler, yüksek makam sahiplerince veya başka nüfuzlu sorumlularca empoze de edilemezler. Empoze edilmek istenen hedefler, eğitim programları veya yetişek tasarıları başında birer süs gibi kalmaya mahkûm olurlar” (S. Ertürk, 2013, ss. 31-32). Ertürk’ün verdiği “süs gibi kalmaya mahkûm” örneği eğitim bilimleri açısından çok dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Öğretim programları sadece yönergelerden oluşan bir metin olarak görülmemeli, öğretmenlerin de bu şekilde görmesine neden olacak uygulamalardan vazgeçilmelidir.

### **Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının incelenmesini de amaçlayan bu araştırmada, ayrıntılı alan yazın taraması ve öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda dört boyutlu bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Bu yapı doğrultusunda Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği maddeleri oluşturulmuştur.

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler kendilerini program okuryazarlığı konusunda yeterli olarak algılamaktadırlar. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları ile yürütülen bazı çalışmalarda (Aslan, 2018; Bolat, 2017; Erdem ve Eğmir, 2018; Sural ve Dedeşali, 2018) katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri bu araştırmayla paralellik gösterir şekilde yüksek bulunurken bazı araştırmalarda ise (Kahramanoğlu, 2019; Yıldız, 2019) katılımcıların orta seviyede program okuryazarlık düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak hem bu çalışma kapsamında görüşleri alınan

öğretmenler hem de programlarla ilgili görüşlerinin alındığı diğer birçok çalışmada öğretmenler programı anlama, uygulama ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Karal ve diğerleri, 2010; Kırmızı, Susar ve Akkaya, 2010; Kurt ve Yıldırım, 2010; Tarman ve diğerleri, 2012; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Bu yönüyle elde edilen sonuçlar bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermemektedir. Öğretmenlerin görüşmelerde açık bir şekilde ifade ettikleri sorunlarını ölçek maddeleri üzerinde değerlendirmeler yaparken yansıtmamaları üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Ölçeğin boyutları ayrı ayrı incelendiğinde sorgulama boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum programların merkezi olarak yayınlanmasından dolayı, öğretmenlerin öğretim programlarını eleştirme hakkını kendilerinde görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca teftiş ve kontrollerde de öğretmenlerin programları takip durumlarının soruluyor olması buna neden olabilir. Ayrıca merkezi sınavlardan dolayı programın değiştirilmeden uygulanmaya çalışılması da neden olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin tanıma boyutunda diğer boyutlardan düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yıldırım, Kandemir ve Çınar'ın (2017) 78 sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerden sadece 9'u programı incelediğini söylemiş diğerleri (69) incelemediğini belirtmiştir. Ayrıca yine aynı araştırmada öğretmenlerin kendilerine programlarla ilgili sorular sorulmasına rağmen bu soruları ders kaynaklarını (ders kitabı, çalışma kitabı ve kılavuz kitap) esas alarak cevapladıkları ve görüşlerini programdan çok ders kaynaklarının eleştirisi olarak sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda (Kurt ve Yıldırım, 2010; Tekbıyık ve Akdeniz, 2015) zaman problemi yaşayan öğretmenlerin programı uygulama noktasında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve programı yeterince tanımamalarından kaynaklandığı yorumunda bulunmuştur. Araştırmaların bulguları bu sonuç ile paralellik göstermektedir. Programları uygulayacak öğretmenlerin tanıma boyutuna ait puanlarının daha yüksek olması beklenmelidir. Programı tanıma boyutu, programı hayata geçirme boyutundan daha düşük ortalamaya sahiptir. Programların tanınmadan uygulamalar yapılması yapılan uygulamaların etkililiğini etkileyebilir. Bu durum öğretmenlerin programlar güncellense bile kendi anlayışlarında devam ettiklerinin bir yansıması olabilir. Kırmızı, Susar ve Akkaya (2010) yaptıkları çalışmada; "Kendimi yeterli görüyorum." diyen bazı öğretmenlerin program ile ilgili



yeterli bilgiye sahip olmaktan çok kendi deneyimlerine güvendikleri tespitinde bulunmuştur. Kuduban ve Aktekin (2013) 36 Edebiyat öğretmenine programın tamamını okuyup okumadıklarını sormuş ve programın beş yıldır uygulanıyor olmasına rağmen %41'inin programı okumadıklarını söylediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin uygulanan ölçek kapsamında en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyut değer verme boyutudur. Ayrıca öğretmenler yine araştırma kapsamında sorulan programları önemli görme ile ilgili soruya da %97 oranında olumlu yanıt vermişlerdir. Yapılan görüşmelerde de birçok öğretmenin, öğretim programını yol haritası, geminin rotası, yol kılavuzu gibi programı değerli gördüklerini gösteren metaforlarla yorumladıkları görülmüştür. Posner (1995) öğretmenlerin kendi bilgileri, inançları ve tutumları doğrultusunda uygulanan programların planlanan programlardan kesin bir şekilde ayrılabilceğini, farklılaşabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinde değer puanlarının yüksek olması uygulamalara dönük olumlu katkıları sunabilir.

Ölçek maddelerinin tamamı içerisinde en yüksek ortalamaya Madde 1 (*Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.*) ve Madde 35'in (*Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.*) sahip olduğu görülmektedir. İki maddenin de programlardaki güncellik üzerine olması programları eğitim ortamında hayata geçirmeye çalışan öğretmenlerin, özellikle bu konuya daha çok önem verdiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu durum bilginin hızla değiştiği günümüzde öğretmenlerin, öğrenciye daha güncel bilgiler vermek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tanıma boyutu altındaki maddelerden Madde 16 (*Programların geliştirilme sürecinde hangi gruptan veri toplanması gerektiğini bilirim.*) en düşük ortalamaya sahip madde olarak görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin program geliştirme alanına ait kuramsal bilgileri konusunda eksiklikler olmasından veya öğretmenlerin program geliştirme alanına ait bu konuyu kendilerinin tamamen dışında olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Hayata geçirme boyutu altındaki en düşük ortalama sahip madde ise Madde 9 (*Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulamam.*) olmuştur. Öğretmenler, yapılan görüşmelerde de uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi ve uygulanması konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programı

okuryazarlığının geliştirilmesinde bu konu üzerinde daha çok durulması önemli görülmektedir. Sorgulama boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan Madde 36'dır (*Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.*). Öğretmenlerimizin başarılı ülkelerdeki programları incelemek istemeleri kendilerini geliştirmeye dönük bir adım olarak düşünülebilir.

Ölçek maddelerinin tamamı içerisinde en düşük ortalamaya sahip olan madde Madde 39'dur (*Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmalarını takip ederim.*). Bu sonuç, öğretmenlerin akademik çalışmalarını kendi ihtiyaçlarına uygun, yaşadıkları sorunlara çözüm üretecek yapıda görmemelerinden kaynaklanabileceği gibi bu çalışmalarını nereden ve hangi araçlarla takip edebileceği ile ilgili bir sorunlarla karşılaşmalarından da kaynaklanıyor olabilir. Bu madde aynı zamanda akademik çalışmalara dönük bir eleştiri olarak düşünülebilir. Yapılan çalışmaların öğretmenin ihtiyaçlarına dönük olmaması bu duruma neden olmuş olabilir. Bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmada da (Erdamar ve Akpunar, 2017) öğretmenlerin üçte bir oranında eğitim araştırmalarıyla ilgili olumsuz görüşler bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet, görev yapılan okul, kıdem yılı, mezun olunan lise türü, mezun olunan program değişkenlerine göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılığın çıkmaması dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri eğitim fakültesi mezunu olmayan gruba dâhildir. Yapılan bazı çalışmalarda (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016; Uygun, 2015) da eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon alarak öğretmenlik yapan öğretmenler arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleğe yönelik tutarlılık gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin öğretim programları doğrultusunda, hem yaptıkları uygulamaları anlamlandırmalarında hem de daha etkili yöntemleri seçmelerinde diğer bir ifadeyle program okuryazarlıklarını geliştirmelerinde katkısı olabileceği düşünülmektedir. Ancak araştırma kapsamına dahil edilen öğretmenlerden eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısı sadece 15 olduğu için bu konuda sağlıklı bir istatistiksel karşılaştırma yapılamamıştır.

Lisans döneminde öğretim programları ile ilgili alınan eğitim öğretmenlerin yapılan araştırmalarda vurguladıkları bir durum olarak ortaya çıkmıştı. Öğretmenler özellikle lisans döneminde bu konuda eksik eğitimler aldıklarını belirtmişlerdi. Ancak çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel olarak yorumlanması sonucunda lisans döneminde eğitim programı içerikli ders alınıp alınmamasının öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerine anlamlı derecede bir katkı sunmadığı görülmüştür. Bu durum lisans düzeyinde programlarla ilgili verilen eğitimlerin niteliğinin istenen ve beklenen seviyede olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Silberstein ve Tamir (1986) de öğretmen eğitim programlarının öğretim programlarıyla ilgili çalışmalarını ihmal etmelerini eleştirmiş ve bu konuda yetkililerin amacının, öğretmen eğitimcilerinin öğretim programı çalışmalarına zaman ayırmaları noktasında teşvik etmek olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda 16 Mayıs 2018 tarihinde kamuoyuna açıklanan güncellenmiş öğretmenlik lisans programlarında her alanla ilgili seçmeli ders olarak o alanın öğretim programı ile ilgili derslerin konması da bu eksikliklerin giderilmesine yönelik bir adım olarak görülebilir (Örneğin: Fen bilgisi öğretmenliği lisans programına dördüncü yarıyıldan fen öğretim programları adında bir ders, felsefe öğretmenliği lisans programına yine dördüncü yarıyıldan felsefe grubu öğretim programları adında dersler yerleştirilmiştir.)

Öğretim program okuryazarlığı algı düzeylerinin, özellikle öğretmenlik mesleğine devam edilirken alınan eğitimlerden, yapılan uygulama ve çalışmalardan etkilendiği, bu gibi etkinliklere katılan öğretmenlerin program okuryazarlık algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin tamamına yakını program geliştirme çalışmalarına katılmak, katkı sunmayı istediklerini belirtmişlerdir. Bu yönüyle öğretmenleri bu çalışmalara dahil edilmesi de öğretim programı okuryazarlıklarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bloom (2011) özellikle program doğrultusunda hazırlanan ders kitabı gibi materyallerin sürekli içeriğinin değiştiğini, konuların farklı bir şekilde sunulduğunu yeni metotlar denendiğini belirtmiştir. Ancak ona göre özellikle hizmet içi eğitimlerle yeni programlarla ilgili eğitim verilmezse bu gelişmelerin kayda değer bir etkisi olmayacaktır (Bloom, 2011). Ariav (1988) program bilgisinin çok önemli olmasına rağmen özellikle aday öğretmenlerin eğitiminde bu konuya çok az yer verildiğini belirtmiştir. Buna rağmen hizmet içi eğitimlerle de okuryazarlığın geliştirilebileceğini

söylemektedir. Bu araştırmada da hizmet içi eğitim alma ve program geliştirme çalışmalarına katılma değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine olumlu anlamda katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programı önemli görme durumu değişkenine göre; programı önemli görme düzeyi arttıka öğretmenlerin program okuryazarlığı algı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında daha çok görev alması ve fikirlerinin dikkate alınması bu konuda olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca programı önemli görme düzeyi ile yakın ilişkili olarak programlardan yararlanma sıklığı arttıka ğretim programı okuryazarlığı algı düzeyi de artmaktadır. Belirtilen iki değişkenin de öğretmenlerin programları daha iyi tanınması, yorumlayabilmesi ve uygulayabilmesi ile doğrudan ilgisi olduğu düşünülmektedir.

Ortaöğretim Programları genel açıklamalarda (MEB, 2018e, s. 9): “ğretim programları, insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır.” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadede öğrenmenin sürekli devam ettiği öğrencileri de buna göre hazırlamak gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Dewey (2013) kazandırılacak en önemli tutumun öğrenmeye devam etme arzusu olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla programı uygulayacak, yorumlayacak, hayata geçirecek öğretmenlerde de gelişimin hayat boyu devam etmesi bir zorunluluk olarak görülmelidir. Öğretmenlerin ilgileri ve kapasiteleri programın çıkış noktasını, odağını veya vurgusunu belirlemede çok etkin bir role sahip olduğundan (Posner, 1995), ğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin artırılması öncelikli olarak ele alınmalı ve bu konuya gereken önem verilmelidir.

Öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin ğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar özetle;

Okuryazarlık kavramı sahip olduğu dinamik anlam paradigmasından dolayı değişime ve gelişime açık bir ifadedir. Program okuryazarlığı ifadesinin de tanımını yapıldığı haliyle kalmayacak değişen dönem ve şartlara göre farklı anlamlar yklenebilecektir.

Bu çalışma sonucunda program okuryazarlığı kavramının dört alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar Programı Tanıma, Programı Hayata Geçirme, Programı Sorgulama ve Programa Değer Verme olarak adlandırılmıştır. Başlangıçta alanyazın araştırmaları sonucunda boyutlardan biri olarak düşünülen, öğretmenlerin yerel düzeyde okul, sınıf ve bireysel program oluşturma yetkinliklerinin ölçülmesine yönelik planlanan program yaratma boyutu öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ölçeğin boyutlarından çıkarılmıştır.

Öğretmenler kendilerini program okuryazarlığı bağlamında yeterli olarak algılamaktadırlar. Bütün eğitim kademelerinde öğretmenlerin, iyi seviyede program okuryazarı oldukları algısına sahip oldukları görülmüştür.

En düşük ortalamaya sahip boyutun sorgulama boyutu olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini programı sorgulama noktasında geri planda gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretim program okuryazarlığı algı düzeylerinin:

Görev yapılan okul türü, kıdem yılı, mezun olunan lise türü, mezun olunan program (eğitim fakültesi/diğer bölümler), lisansüstü eğitim alma, lisans eğitiminde eğitim programlarıyla ilgili ders alma değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bunlarla beraber öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin:

Programlarla ilgili hizmet içi eğitim alan, program geliştirme çalışmalarına katılan, öğretim programlarını önemli gören, öğretim programlarından yararlanma sıklığı daha fazla olan öğretmenlerde anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **Öneriler**

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan öneriler üç başlık altında sunulmuştur.

**Uygulamaya yönelik öneriler.** Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Güncellenen veya değiştirilen programlara yönelik öğretmenleri sürecin içine daha fazla dâhil edebilecek, görüşlerini dikkate alacak ve bu bağlamda geri dönütler verecek bir yapı oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin öğretim programları ile ilgili yaşadığı sorunlarda; yeterli ve etkili bilgi edinebilecekleri, yetkili kişilerle görüşebilecekleri bir iletişim ağı oluşturulabilir.
- Öğretmen adayları eğitimleri sürecinde özellikle program geliştirme çalışmalarında veya program geliştirme ekibinde görev alanlarla görüştürülerek bu çalışmalarla ilgili hem bilgilerinin hem de farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarını program okuyazarı olarak yetiştirmeyi hedefleyen çalışmalar yapabilirler. Bu bağlamda öğretim programlarının, sadece materyallerin hazırlanmasında başvurulan bir araç olarak değil öğretime rehberlik etmesi yönüyle daha aktif olarak kullanımının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

**Araştırmaya yönelik öneriler.** Elde edilen bulgular doğrultusunda sonraki çalışmalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Bu araştırma kapsamında öğretim programı okuyazarlığının boyutlarının belirlenmesinde ilgili alanyazın ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Sonraki çalışmalarda öğretmen eğitiminde çalışmalar yapan akademisyenlerin görüşleri temel alınarak araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda çalışma, meslek liseleri ve imam-hatip okulları dışındaki okullarda görev yapan öğretmenler ile yürütölmüştür. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin dahil edileceği bir çalışmalar yürütölebilir.
- Belirlenmiş öğretmen gruplarıyla deneysel desende tasarlanmış araştırmalar yapılabilir. Öğretim programı okuyazarlığının alt boyutları kapsamında belirlenen becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimler verilerek öğretmenlerin öğretim programı okuyazarlık algı düzeylerindeki değişim incelenebilir.

- Özellikle Beden Eğitimi ve Spor, Müzik, Görsel Sanatlar gibi branşlarda görev yapan öğretmenler programların yetersizliği ve hayata geçirmenin imkânsızlığı üzerine daha fazla durmuşlardır. Bu alanlarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ayrı çalışmalarla incelenebilir.
- Bu çalışma kapsamında ölçekten elde edilen puanlarla lisansüstü eğitim değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak eğitim bilimleri alanında (veya eğitim programları ve öğretim alanında) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle diğer alanlarda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmaya dönük çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Adams, S. ve Garrett, J. L. (1969). *To be a teacher: An introduction to education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Akdeniz, A. R. ve Paçin, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 290-307. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442232>
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. İçinde B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 43-83). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Andy, F. (2005). *Discovering statistics using spss for windows: Advanced techniques for the beginner* (2 bs.). London: Sage Publications.
- Ariav, T. (1986). Curriculum analysis and curriculum evaluation: A contrast. *Studies in Educational Evaluation*, 12, 139-147. doi:[https://doi.org/10.1016/0191-491X\(86\)90003-9](https://doi.org/10.1016/0191-491X(86)90003-9)
- Ariav, T. (1988). *Growth in Teachers' Curriculum Knowledge through the Process of Curriculum Analysis*. Sunulmuş bildiri American Educational Research Association, New Orleans. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED299234&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veritabanı. (516831)
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. Erişim adresi <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-17-makale-1.pdf>
- Atabey, E. ve Bulut, İ. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/267748>



- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy* (0898431379). Erişim adresi Washington: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Aydın, O. ve Özmen, Z. K. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 47-63. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/maruaebd/issue/372/2154>
- Barone, D. (2015). The fluid nature of literacy: a look at how the definition of literacy has changed, and what it means for today's students. *Literacy Today*, 1, 6-9. Erişim adresi <https://www.scarsdaleschools.k12.ny.us/cms/lib/NY01001205/Centricity/Domain/1064/The%20Fluid%20Nature%20of%20Literacy.pdf>
- Berberoğlu, G. (2017, 27 Aralık). Sistem değişikliği: Ne için ve nasıl yapılmalı? *Hürriyet*. Erişim adresi <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/sistem-degisikligi-ne-icin-ve-nasil-yapilmali-40657781>
- Beydoğan, H. Ö., Cihan, M. ve Taşdemir, A. (2006). Lise felsefe öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 17-37. Erişim adresi <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/e2cbd36a-2850-e711-80ef-00224d68272d>
- Bloom, B. S. (2011). The search for methods of instruction. İçinde A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (5 bs.). New Jersey: Pearson.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev. 2 bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Büyüköztürk, Ş. (2011a). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15 bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2011b). *Sosyal bilimler için veri ve analizi el kitabı* (15 bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13.Baskı bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carr-Hill, R. ve Pessoa, J. (2008). *International literacy statistics: A review of concepts, methodology and current data*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Collins, J. ve Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2 bs.). New York: Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. S. B. Demir Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (A. Delice, Çev. Y. Dede ve S. B. Demir Ed. 2 bs.): Anı Yayınları.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. doi:<https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dadandı, İ., Kalyon, A. ve Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Danesi, M. (2013). *Encyclopedia of media and communication*. Toronto: University of Toronto Press.

- DeCoster, J. (1998). Overview of factor analysis. Erişim adresi from <http://www.stat-help.com/notes.htm>
- Demeuse, M. ve Christine, S. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirci, A. (2008). Türkiye'deki yeni coğrafya öğretim programının öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Bakanlığı*, 178, 105-120. Erişim adresi [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/178/07.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/178/07.pdf)
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev. 3 bs.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Doğan, D. ve Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050. Erişim adresi <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uvt&AN=125573&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Durdukoca, Ş. F. ve Arıbaş, S. (2014). İlköğretim seçmeli bilişim teknolojileri dersi 5. Basamak öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi(Malatya ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 140-168. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/146256>
- Eğitim Reform Girişimi. (2017). *Eğitim Reformu Girişimi'nin Milli Eğitim Bakanlığı taslak öğretim programları inceleme ve değerlendirmesi*. Erişim adresi İstanbul: <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ergnin-meb-taslak-ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirmesi/>
- Ellis, A. K. (2013). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Routledge.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (A. Arı Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202. Erişim adresi [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epcacan\\_erzen.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epcacan_erzen.pdf)
- Ercan, O. (2011). Kimya dersi yeni öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 193-209. Erişim adresi <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138765-2014012211344-12.pdf>
- Erdamar, F. S. ve Akpunar, B. (2017). Branş öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik algısı: Metaforik bir çalışma, 837-852. Erişim adresi [doi:http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1843](http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1843)
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. [Prospective Teachers' Levels of Curriculum Literacy]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3 bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A. ve Akbunar, Ş. (2015). 2005 Yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri ; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale. (448643)
- Ertürk, M. (2013). İlköğretim II. Kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 78-94. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/17548>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6 bs.). Ankara: Edge Akademi.
- Evin Gencil, İ. (2017). Program geliştirme ve değerlendirme sürecinde sorunlar. İçinde B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 539-556). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 231-260. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/18806510.7822/egt211>  
doi:10.7822/egt211
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3 bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Sixth Edition bs.). New York: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi; Etik, demokrasi ve medeni cesaret* (G. Kurt, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* (S. Ayhan, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10 bs.): Pearson Higher Ed.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. İçinde J. Rowsell ve K. Pahl (Ed.), *The Routledge handbook of literacy studies*. Oxford: Routledge.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Research models used in doctoral dissertations in the area of education sciences in Turkey: Quality of research and analytical errors*, 13(3), 457-476. Erişim adresi <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/337>
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14 bs.). New York: Routledge.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I. ve Tyler, J. I. (1979). The personel domain: Curricular meaning. İçinde J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.

- Gümüş, M. ve Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 59-68. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6154/82685>
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Perspectives on Adult Education Research in Turkey*, 27(2), 499-507.
- Güneş, G. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102104>
- Güneş, G. ve Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf matematik dersi öğretim programına yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 81-96. Erişim adresi <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uvt&AN=137017&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Güvendir, M. A. ve Özkan, Y. Ö. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7 bs.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- İncekara, S. (2011). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 351-368. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82607>
- Işıksalan, S. N. (2011). 2005 Türk Edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15-40. Erişim adresi

<http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/e2d7f83b-5a53-e711-80ef-00224d68272d>

İzci, E. ve Göktaş, Ö. (2014). Matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 317-328. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4783/65973>

Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 221-240. Erişim adresi <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1351>

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. doi:<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>

Karal, H., Reisoğlu, İ. ve Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 46-64. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874865.pdf>

Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309. Erişim adresi doi:10.15390/EB.2015.3901

Keister, L. A. ve Southgate, D. E. (2012). *Inequality: A contemporary approach to race, class, and gender*. New York: Cambridge University Press.

Keleş, Ö., Haser, Ç. ve Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *Evaluation of theses in the field of social studies education in Turkey*, 11(3), 715-736. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223322>

Kesten, A. ve Özdemir, N. (2010). Sosyal Bilgiler öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi:

- Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45188/565858>
- Kırmızı Susar, F. ve Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 33-47. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442784>
- Klein, M. F. (1979). Instructional decisions in curriculum. İçinde J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Komisyon. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Erişim adresi [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06172441\\_Ygretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf).
- Konur, K. ve Atlıhan, S. (2012). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının içerik ögesinin organizesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 82-100. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/cije/issue/4273/57589>
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431. Erişim adresi <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/538>
- Koyuncu, K. ve Kavcar, N. (2016). Öğretmenlerin 2007 fizik programına ve uygulamalarına yönelik görüşlerine kişisel özelliklerinin etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 373-418. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/amauefd/issue/27423/288457>
- Kuduban, Ö. ve Aktekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, (39), 167-186. Erişim adresi [http://www.karam.org.tr/Makaleler/2028268293\\_10.%20%c3%96.%20Kuduban-S.%20Aktekin.pdf](http://www.karam.org.tr/Makaleler/2028268293_10.%20%c3%96.%20Kuduban-S.%20Aktekin.pdf)



- Kurt, S. ve Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9.sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 91-104. Erişim adresi [https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/uvt\\_116629.pdf](https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/uvt_116629.pdf)
- Kurudayioğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *The types of literacy of the 21st century, changing text comprehension and Turkish teaching*(28), 283.
- Maarif Vekaleti. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4 bs.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- MEB. (1989). *Hükümet programlarında eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). 19. Milli eğitim şurası kararları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Erişim adresi [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015\\_02/02041116\\_19.millieitimumaskararlar.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimumaskararlar.pdf).
- MEB. (2017a). *Hukuk ve adalet dersi öğretim programı( Ortaokul 6, 7 veya 8. Sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017b). *Hukuk ve adalet dersi öğretim programı(Ortaokul 6, 7 veya 8. Sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017c). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf>.
- MEB. (2017d). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Erişim adresi [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMEN\\_LYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf).
- MEB. (2018a). *Anadolu imam hatip lisesi meslek dersleri öğretim programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018b). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2018c). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018d). *Coğrafya dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018e). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018f). *Felsefe dersi öğretim programı (10 ve 11. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018g). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018h). *Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018i). *Fizik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018j). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018k). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018l). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018m). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı(ilkokul 4. Sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018n). *Matematik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018o). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018p). *Müzik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018q). *Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2018r). *Sağlık bilgisi ve trafik kültürü dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018s). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018t). *T. C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaöğretim)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018u). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mercan, F. Ç. (2014). 2007 Ortaöğretim kimya dersi öğretim programının yapısı ve içeriğiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-22. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/19403/206205>
- Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim ingilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 43-58. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/19396/206008>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3 bs.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2016). *What teachers should know and be able to do*. Erişim adresi <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf>
- Ntiri, D. W. (2009). Toward a functional and culturally salient definition of literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 3(2), 97-104.
- ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü. (2017). *2017 MEB taslak öğretim programlarına ilişkin görüş ve öneriler*. Erişim adresi
- OECD. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey* (9264176543). Erişim adresi <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>

- OECD. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy* (9264190511). Erişim adresi [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa\\_19963777](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777)
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7 bs.). Boston: Pearson Education.
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. (2009). *Developing the curriculum* (7 bs.): Scott, Foresman/Little, Brown College Division.
- Ornstein, A. C. (2011). Philosophy as a basis for curriculum decisions. İçinde A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (5 bs.). New Jersey: Pearson.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2003). *Curriculum; foundations, principles, and issues* (4 bs.). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. Erişim adresi [https://www.researchgate.net/publication/265248967\\_Best\\_Practices\\_in\\_Exploratory\\_Factor\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/265248967_Best_Practices_in_Exploratory_Factor_Analysis)
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Lifelong learning and literacy in process of historical change: A Turkish experience*, 11(1), 101-121.
- Özcan, G. ve Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden eğitimi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/amauefd/issue/1730/21224>
- Özcan, H. ve Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 28-48.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim - Genel Öğretim Yöntemi* (3 bs.): Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2013). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Package Programs and Statistical Data Analysis). *Eskişehir: Nisan Kitabevi*.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir Ed. 3 bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Ratzan, S. C. ve Parker, R. M. (2006). Health literacy: Identification and response. *Journal of Health Communication, 11*, 713-715.
- Robinson, K. ve Aronica, L. (2018). *Yaratıcı öğrenciler: Çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi* (D. Boyraz, Çev.). İstanbul: Sola Yayınları.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf>
- Ryu, M. (2015). Action Research on Elementary Music Class By Pre-service Teachers Based on Curriculum Literacy. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology, 8(8)*, 65-76.
- Selvi, K. (2017, 26-28 Ekim). *Öğretmenlerin Program Yeterlikleri*. Paper presented at the 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla Marmaris.
- Semerci, Ç. (2007). 'Program Geliştirme' kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31(1)*, 139-154. Erişim adresi <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1552.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15(2)*, 4-14. doi:10.2307/1175860
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review, 57(1)*, 1-23.
- Silberstein, M. ve Tamir, P. (1986). Curriculum development and implementation as a component of teacher education in Israel. *Teaching and Teacher Education, 2(3)*, 251-261.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Sural, S. ve Dedeşali, N. C. (2018). A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1). Erişim adresi doi:10.24106/kefdergi.375863
- Şengül Bircan, T. ve Tokdemir, M. A. (2013). 'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi' öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Perspectives on Adult Education Research in Turkey*, 46(2), 345-367. Erişim adresi doi:https://doi.org/10.1501/Egifak\_0000001309
- Şirinkan, A. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmenlerin ilköğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve planlarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 144-159. Erişim adresi http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1657/1493
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and Practice*. New York, Chicago, San Francisco. Atlanta: Harcourt: Brace & World, Inc.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics: International edition* (6 bs.). Boston: Pearson.
- Talim Terbiye Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları üzerine [Basın açıklaması]. Erişim adresi https://ttkb.meb.gov.tr/meb\_iys\_dosyalar/2017\_07/18160003\_basin\_aciklamasi-program.pdf
- Tanner, D. (1971). *Secondary curriculum: Theory and development*. New York: Macmillan.
- Tarman, B., Ergür, Ş. ve Eryıldız, F. (2012). Yenilenen sosyal bilgiler programına dair bir değerlendirme. *Evaluation of theses in the field of social studies education in Turkey*, 11(1), 103-135. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223351
- TDK. (2016). Genel Türkçe Sözlük. Erişim adresi https://sozluk.gov.tr/
- TEDMEM. (2018). *Siyasi partilerin 2018 seçim bildirgeleri eğitim alanındaki politika ve vaatlerinin karşılaştırılması*. Erişim adresi

[https://tedmem.org/download/siyasi-partilerin-2018-secim-bildirgeleri-egitim-  
alanindaki-politika-vaatlerin-karsilastirilmesi?wpdmdl=2696](https://tedmem.org/download/siyasi-partilerin-2018-secim-bildirgeleri-egitim-alanindaki-politika-vaatlerin-karsilastirilmesi?wpdmdl=2696)

Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/balikesirnef/issue/3367/46487>

Tuncer, M. ve Berkant, H. G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 22-39. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82722>

Tüysüz, C. ve Aydın, H. (2009). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programına yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 37-54. Erişim adresi <https://pdfs.semanticscholar.org/cc8a/7d49e23df79e0ae65932a81c65852a411773.pdf>

Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Tyler, R. W. ve Brandt, R. S. (2011). Goals and objectives. İçinde A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (5 bs.). New Jersey: Pearson.

UNESCO. (2006). *Understanding of literacy*. Erişim adresi [http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6\\_eng.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. Erişim adresi <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>

United Nations Regional Information Centre. (2018). The evolving definition of literacy. Erişim adresi <https://www.unric.org/en/literacy/27791-the-evolving-definition-of-literacy?format=pdf>

Uygun, S. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlıklarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 313-330.

- Uygura, M. ve Yelken, T. Y. (2010). Birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanan fen ve teknoloji dersine (yeni fen programına) yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 1-18. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874861.pdf>
- Variş, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. *Perspectives on Adult Education Research in Turkey*, 2(1), 23-32. Erişim adresi doi:10.1501/Egifak\_0000000256
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yalçın Altun, S. ve Yalçın, S. (2011). Yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasına ilişkin ilköğretim öğretmenleri görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (190), 92-101. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442556>
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4.Sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8604/107168>
- Yaşar, M. D. ve Sözbilir, M. (2012). Öğretmenlerin 2007 kimya dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar: Erzurum örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 359-392. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/0/80311>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8 bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/aded/issue/27613/294978>
- Yıldırım, V. Y. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. (Doktora), Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Tokat. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veritabanı. (493983)
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social*



*Science Studies Journal*, 5(44), 5177-5191. Erişim adresi  
doi:<http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.1767>

Yükseköğretim Kurumu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara:  
YÖK Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.

Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*,  
29(132), 10-14.

## EK-A Açık Uçlu Soru Formu Örnekleri

“Program Okuryazarlığı” kavramı size ne ifade ediyor? (2)

Program Okuryazarlığı programı iyi değerlendiren  
rek kendi seviyelerde öğrenenlerin ne göre  
ceğine karar verebilmektir.

“Program Okuryazarlığı” kavramı size ne ifade ediyor? (2)

Bir programı kâğıda bakarak içeri öğrenen becerir.  
Genel program ve ortak program.  
Ortak program önemli.

“Program Okuryazarlığı” kavramı size ne ifade ediyor? (2)

Hangi eğitimde olursa olsun bu alanın programını öğrenenler  
sevren, kültürel, sosyal ortamlara dâhil edilecek doğru şekilde  
uygulanacak.

“Program Okuryazarlığı” kavramı size ne ifade ediyor? (1)

Program nasıl yapılır?

Nasıl uygulanır?

Yapılacak işin en verimli nasıl yürütüleceği  
nin planlanması.

## EK-B Görüşme Soruları

### Görüşme Formu

1. Öğretim programı ifadesini ilk ne zaman duydunuz? Öğretim programını bir-iki cümleyle tanımlamak isteseyiz ne derdiniz?
2. Öğretim Programının öğeleri denildiğinde aklınıza ne gelir?
3. Öğretim Programlarının geliştirilmesinde toplumda hangi kesimlerden (paydaşlardan) bilgi alınmalıdır? Niçin?
  - a. Bu konuda eksiklikler var mıdır?
4. Aldığınız eğitimin öğretim programını anlama, uygulama ve değerlendirme açısından size katkı sunduğunu düşünüyor musunuz?
5. Eğitim hayatınızda (Eğitim Fakültesinde/Pedagojik Formasyon programında ya da benzeri diğer eğitimlerinizde) öğretim programlarıyla ilgili hatırladığınız uygulamalar var mı?
6. Öğretim programlarının tanıtım etkinliklerine katıldığınız oldu mu? Cevabınız "Evet" ise bunlar ne tür programlardı?
  - a. Hizmet içi eğitim
  - b. Bölge ya da okul zümre toplantıları
  - c. Özel sertifika ve seminer programları
7. Sınıf ortamında öğretme-öğrenme ortamlarını düzenlerken öğretim programlarına bakma ihtiyacı hissedersiniz?
  - a. Hangi sıklıkla hissedersiniz?
  - b. Hangi amaçla hissedersiniz?
  - c. İstedığınız şeylere cevap bulamadığınız olur mu? Bu durumda ne yaparsınız?
8. Öğretim programlarının eğitsel açıdan niçin gerekli olduğunu düşünürsünüz?
  - a. Okul eğitimi ve gelişimi açısından faydalıdır.
  - b. Öğrencinin öğrenme sürecinin niteliğini artırması açısından faydalıdır.
  - c. Öğretmenin mesleki gelişimi açısından yararlıdır.
  - d. Öğretim sürecinin etkililiğini artırması açısından faydalıdır.
  - e. Eğitim ve öğretimde eşitliği ve standardı sağladığı için faydalıdır.
  - f. Ölçme ve değerlendirme sürecinde standart sağladığı için faydalıdır.
9. Öğretim programı uygulaması ile sizce ne amaçlanmaktadır?  
Alternatif Soru: Neden öğretim programları geliştirilir ve uygulamaları istenir?
10. Öğretim programlarıyla ilgili sizi rahatsız eden durumlar/olaylar nelerdir?
  - a. Sık sık güncellenmesi
  - b. Felsefe/anlayışının değişmesi
  - c. Konuların değişmesi
  - d. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının değişmesi
  - e. Öğretmenler için tanımlanan rollerin değişmesi
  - f. Ders materyallerinin değişmesi
  - g. Program öncesi, uygulaması ve sonrasındaki hizmet içi eğitim ve seminer programlarının yetersizliği
11. Yeni öğretim programları yayınlandı ifadesini duyduğunuzda programlarla ilgili ilk bakmak istediğiniz şey ne olur?
  - a. Konuların sıralaması
  - b. Ünite ve konuların dağılımındaki oran
  - c. Kazanımların içeriği ve sayısı
  - d. Hazırlayan ekip
  - e. Bir önceki programın değerlendirme raporu
  - f. Yeni program için yapılan ihtiyaç analizi raporu

(EK-B devamı)

- g. Öğrenme-öğretme yaklaşımları
  - h. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan veri toplama araçları
- 12.** Programlarda değiştirmek istediğiniz şeyler olur mu?
- a. Kazanımların fazlalığı
  - b. Konuların gereksizliği
  - c. Öğrenme-öğretme yaklaşımları
  - d. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan veri toplama araçları
- 13.** Öğretim Programına kültürel, sosyal ve etnik değerlerin yansıtıldığını düşünüyor musunuz?
- a. Sizce böyle bir uygulamaya gerek var mıdır? Neden (Evet/Hayır)?
- 14.** Öğretim programının eğitim açısından önemli olduğunu düşünür müsünüz? Neden?
- 15.** Öğretmenlik yaparken öğretim programı hiç verilmeseydi sizce nasıl olurdu?
- a. Öğrencilerinizin neyi nasıl öğreneceğini nasıl belirlerdiniz?
  - b. Kendinizi daha özgür mü/ kaotik mi hissederdiniz? Neden?
  - c. Okullarda-öğrenme ve öğretme süreçlerinde karmaşa mı/düzen mi hakim olurdu? Neden?
- 16.** Mevcut öğretim programında çevresel koşullara ya da öğrenci özelliklerine göre değişiklik yapmak istediğinizde hangi açıdan sıkıntı yaşayacağınızı düşünürsünüz?
- a. Okul Yönetimi açısından
  - b. Sınıf ortamı açısından
  - c. Diğer öğretmenler açısından
  - d. Yapılan merkezi sınavlar açısından
  - e. Süre ve konuları yetiştirme açısından
- 17.** Öğretim programlarının sınıf ortamında öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olabilir mi?
- a. Sahip olduğu anlayış açısından
  - b. İçeriğindeki sayısal/sözel anlayış açısından
  - c. Bilişsel/Duyuşsal/Psikomotor (kazanımların dağılımı açısından)
  - d. Becerilerin orantısız dağılımı açısından
  - e. Estetik/sanatsal anlayıştan daha çok bilgiye önem vermesi açısından
- 18.** Öğretim Programlarının uygulanmasında ne gibi sıkıntılar yaşarsınız?
- a. Okulun imkânları açısından
  - b. Öğrencilerin seviyeleri açısından
  - c. Sizin yeterliğiniz açısından
  - d. Merkezi sınava yönelik olmayan ya da dolaylı olan öğretim programı içeriği açısından
  - e. Zaman yeterliği açısından
- 19.** Öğretim programlarında bu da olmasaydı dediğiniz durumlar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
- 20.** Öğretim programlarını uygulama noktasında isteksiz olduğunuz durumlar yaşadınız mı?
- a. Sınıfta uygulanmasının zor olması
  - b. İlgi çekmeyecek içeriğe sahip olması
  - c. Gerekli materyallere sahip olmama
  - d. Kendinizi yetersiz hissetme
  - e. İşe vuruk olmayışı
- 21.** Öğretim programının uygulanmasında programda belirtilen ancak yapmadığınız/yapamadığınız atladığınız yerler olur mu?
- a. İçerik
  - b. Kazanımlar
  - c. Tavsiye edilen öğretim teknikleri

(EK-B devamı)

d. Değerlendirme metotları

22. Öğretmenlik hayatınızda değişen bir programın öğretim yaklaşımlarınızı değiştirdiği oldu mu? Hangi açılardan değiştirdiğini düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
23. Öğretim programını her sınıfta aynı şekilde uygulamakta zorlanır mısınız?  
a. Hangi açılardan zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.  
b. Öğrencilerin akademik seviyesi açısından  
c. Öğrencilerin kültürel değerleri açısından
24. Öğretim programlarının sınıfta uygulanması esnasında kazanımlardan size anlamsız gelen kazanımlar oldu mu? Varsa niçin anlamsız bulduğunuzu lütfen açıklayınız.
25. Programlar her bölgeye ya da okula göre değişebilmeli mi?  
a. Bu durumun avantajları ne olur?  
b. Bu durumun dezavantajları ne olur?  
c. Böyle bir durumda programı değiştirmeye nereden başladınız?
26. İleriki yıllarda hazırlanan programlarda ne gibi değişiklikler olmasını isterdiniz?  
a. Kazanımlar açısından  
b. İçerik açısından  
c. Öğrenme-Öğretme yaklaşımları açısından  
d. Değerlendirme boyutu açısından
27. Sizce öğretim programlarında değişimler neden yapılmaktadır?  
a. Öğretim programında değişim zamanı geldiğini nasıl anlarsınız?  
b. Bu program artık yetersiz dediğiniz durumlar olur mu?

(Not: 4, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21 ve 23. Sorular [11 soru] kısa cevaplı ve çoktan seçmeli diğer sorular açık uçlu sorulardır.)

## EK-C İncelenen Öğretim Programları

1	Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları
2	Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
3	Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
4	Bilgisayar Bilimi Dersi (Kur 1-2) Öğretim Programı
5	Biyoloji Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
6	Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
7	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı
8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
9	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
10	Felsefe Dersi Öğretim Programı (10 ve 11. Sınıflar)
11	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
12	Fen Lisesi Fizik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
13	Fizik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
14	Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
15	Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
16	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)
17	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf)
18	Kimya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
19	Matematik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
20	Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
21	Müzik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
22	Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
23	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)
24	Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü Dersi Öğretim Programı
25	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)
26	T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim)
27	T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 8. Sınıf)
28	Tarih Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11. Sınıflar)
29	Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
30	Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı
31	Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

## EK-Ç Taslak Ölçek

### ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışma, Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ danışmanlığında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan ölçek, Ankara ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır. Uygulamanın yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin ve onaylar alınmıştır.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmamayı tercih edebilirsiniz. Ayrıca katılsanız bile istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz.

İki bölümden oluşan bu ölçek yaklaşık 15 dk. sürmektedir. Hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Doldurduğunuz form ve cevaplarınız üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır. **Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.** Elde edilecek veriler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacaktır.

Lütfen ölçekteki programlarla ilgili her soruyu **kendi branşınıza ait öğretim programını (müfredat)** düşünerek cevaplayınız. Boş madde bırakmamanız araştırmanın doğru sonuçlar vermesi için önemli olduğundan her bir soruyu cevaplamaya özen göstermenizi rica eder, çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

(Ölçek ve uygulamaları ile ilgili öneri ve eleştirilerinizi iletmek ya da daha ayrıntılı açıklama almak isterseniz aşağıda verilen iletişim bilgisi ile araştırmacı ile irtibata geçebilirsiniz.)

Ahmet KESKİN  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı  
e-posta: [keskinahmat@gmail.com](mailto:keskinahmat@gmail.com)

(EK-Ç devamı)

## 1. BÖLÜM

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaşınız	<input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51-60 <input type="checkbox"/> 61 ve üzeri
Görev Yaptığınız Okul	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise
Branşınız	
Meslekte Kaçınıcı Yılıınız	
Mezun Olduğunuz Lise Türü	
Mezun Olduğunuz Üniversite	
Mezun Olduğunuz Bölüm (Lisans veya Yüksek Okul)	
Mezuniyet Yılıınız (Lisans veya Yüksek Okul)	
Mezun Olduğunuz Program	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Pedagojik Formasyon Diğer (Lütfen Belirtiniz).....
Varsa Lisansüstü Eğitim Aldığınız Alan/Bölüm	<input type="checkbox"/> Y. Lisans..... <input type="checkbox"/> Doktora.....
Öğretmenlik eğitimi sürecinizde (lisans eğitiminizde) öğretim programlarının kullanımına yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Hatırlamıyorum
Branşınıza ait programların uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Daha önce program geliştirme çalışmasına katıldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Eğitimde öğretim programlarının önem düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?	<input type="checkbox"/> Hiç önemli değil <input type="checkbox"/> Az önemli <input type="checkbox"/> Önemli <input type="checkbox"/> Çok önemli
Öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma sıklığınız ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/> Hiçbir zaman <input type="checkbox"/> Bazen <input type="checkbox"/> Sık sık <input type="checkbox"/> Her zaman



(EK-Ç devamı)

## 2. BÖLÜM (İlk Uygulanan 68 maddelik)

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Programdaki içeriği zenginleştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2.	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
3.	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu fark ederim.	1	2	3	4	5
4.	Uygulayacağım programın tamamını okurum.	1	2	3	4	5
5.	Ders kitaplarının programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
6.	Programa ilişkin güncellemeleri takip ederim.	1	2	3	4	5
7.	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	1	2	3	4	5
8.	Programda önerilenler dışında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırım.	1	2	3	4	5
9.	Ders kitabını takip etmezsem programı uygulamakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
10.	Ölçme değerlendirme araçlarını (yazılı sınav, performans, proje vb.) kazanımları dikkate alarak seçerim.	1	2	3	4	5
11.	Kendi branşım dışındaki programları da inceleyerek alanımla ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
12.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
13.	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	1	2	3	4	5
14.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	1	2	3	4	5
15.	Programların ( ilkokul, ortaokul, lise) genel amaçlarını bilirim.	1	2	3	4	5
16.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	1	2	3	4	5
17.	Programı okuduğumda konuların sınırlarını anlarım.	1	2	3	4	5
18.	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	1	2	3	4	5
19.	Programı uygularken okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel şartlarını göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
20.	Programda bilmediğim bir kavramla karşılaştığımda o kavramı öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
21.	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	1	2	3	4	5
22.	Program yerine ders kitabını takip ederim.	1	2	3	4	5
23.	Programın, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.	1	2	3	4	5
24.	Programda önerilen farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25.	Programı uygulayabilmek için kendimi yeterli görürüm.	1	2	3	4	5
26.	Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
27.	Programda incelediğim kazanımla ne amaçlandığını anlarım.	1	2	3	4	5
28.	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
29.	Programın temel aldığı yaklaşımlara göre kendi öğretim anlayışımı değiştiririm.	1	2	3	4	5
30.	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	1	2	3	4	5
31.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
32.	Programı sadece önerilen şekilde uygulamak zorunda olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
33.	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
34.	Programda yer alan kazanım ile o kazanıma ilişkin içeriğin uyumlu olup olmadığını incelerim.	1	2	3	4	5
35.	Programda önerilen ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili kendimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
36.	Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
37.	Programın uygulanmasında bana tanınan hakları (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.	1	2	3	4	5
38.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmalara ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
39.	Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	1	2	3	4	5
40.	Programın uygulanmasında yaptığım hataları sonradan fark ederim.	1	2	3	4	5

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
41.	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini isterim.	1	2	3	4	5
42.	Kullandığım öğretim yöntem ve tekniklerini kazanımlara uygun seçmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
43.	Programı incelediğimde öğretmen olarak derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	1	2	3	4	5
44.	Programı farklı koşullara (sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
45.	Program geliştirme alanı ile ilgili yeterli kuramsal bilgiye sahip olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
46.	Programlarda içeriğin güncel olup olmasını sorgularım.	1	2	3	4	5
47.	Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	1	2	3	4	5
48.	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	1	2	3	4	5
49.	Uyguladığım programın( matematik, coğrafya vb.) amaçlarını bilirim.	1	2	3	4	5
50.	Programda sadece kazanımları değil açıklamaları da okurum.	1	2	3	4	5
51.	Kazanımların ne anlatmak istediğini anlarım.	1	2	3	4	5
52.	Programdaki içeriği öğrenci düzeyine göre uyarlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
53.	Farklı ölçme değerlendirme teknikleri uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
54.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	1	2	3	4	5
55.	Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	1	2	3	4	5
56.	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	1	2	3	4	5
57.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.	1	2	3	4	5
58.	Bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) nasıl hazırlanacağını bilirim.	1	2	3	4	5
59.	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	1	2	3	4	5
60.	Kazanımların sınıfın seviyesine uygun olup olmadığını anlarım.	1	2	3	4	5
61.	Programda benden istenilenleri yerel şartlara göre uyarlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5

(EK-Ç devamı)

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
62.	Dersten önce programdaki o dersle ilgili kısımları gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
63.	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
64.	Dersin kazanımlarını o derse ait içerikle nasıl kazandıracağımı bilirim.	1	2	3	4	5
65.	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	1	2	3	4	5
66.	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda yorumlarım.	1	2	3	4	5
67.	Uyguladığım programın alt veya üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	1	2	3	4	5
68.	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

## EK-D Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

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

(EK-D devamı)

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

Not: Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler;

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

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

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

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

## EK-E Nihai Uygulama ile İlgili Bazı İstatistik Veriler

	Kategori	N	Ortl	Ortc	Mod	SS	Çarpılık	Ç. S.H.	Basıklık	B.S.H.
Cinsiyet	Kadın	506	4.21	4.15	4	.361	.3	.109	.64	.217
	Erkek	207	4.18	4.13	4	.344	.313	.169	.237	.337
Görev Yapılan Okul	İlkokul	242	4.24	4.21	4.03	.021	.219	.156	.502	.312
	Ortaokul	232	4.18	4.13	3.89	.024	.377	.16	.602	.318
	Lise	239	4.19	4.13	4	.023	.373	.157	.432	.314
	Fizik/Kimya/Biyoloji/Fen Bilimleri	76	4.2	4.14	4	.352	.243	.276	.295	.545
	Tarih/Coğrafya/Felsefe/Sosyal Bilimler	63	4.26	4.28	4.13	.329	.254	.302	.368	.595
	Matematik	96	4.13	4.06	3.89	.349	.615	.246	.196	.488
	Yabancı Dil	74	4.18	4.13	4	.346	.521	.279	.503	.552
	Sınıf	243	4.25	4.23	4.03	.342	.238	.156	.587	.311
Branş	Görsel Sanatlar/Müzik	25	4.28	4.15	4.08	.399	.377	.464	.838	.902
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25	4.19	4.21	3.84	.365	.215	.464	.98	.902
	Beden Eğitimi ve Spor	15	4.09	4.05	4	.332	.033	.58	1.888	1.121
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım/Teknoloji	29	4.23	4.21	4.03	.386	.015	.434	.802	.845
	Tasarım	67	4.1	4	3.89	.38	.537	.293	.267	.578
	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	67	4.1	4	3.89	.38	.537	.293	.267	.578
Kıdem	1-5 Yıl	93	4.21	4.15	4	.345	.375	.25	.446	.495
	6-10 Yıl	131	4.14	4.07	3.95	.348	.235	.212	.317	.42
	11-15 Yıl	141	4.21	4.13	4	.35	.349	.204	.744	.406
	16-20 Yıl	130	4.23	4.15	4.16	.386	.354	.212	.572	.422
	21-25 Yıl	138	4.22	4.18	3.95	.356	.271	.206	.702	.41
Mezun Olunan Lise	25 Yıl ve üzeri	80	4.22	4.22	4.03	.339	.204	.269	.434	.532
	Diğer Liseler	643	4.21	4.15	4	.356	.303	.096	.518	.192
Mezun Olunan Program	Öğretmen Okulu/Lisesi	70	4.16	4.1	4.05	.356	.362	.287	.661	.566
	Öğretmenlik Bölümleri	477	4.21	4.15	4.03	.362	.255	.112	.546	.223
Lisansüstü Eğitim	Diğer Bölümler	236	4.2	4.15	4	.345	.424	.158	.499	.316
	Evet	147	4.23	4.15	4.16	.377	.291	.2	.552	.397
Lisans Eğitiminde Programlarla İlgili Eğitim	Hayır	566	4.2	4.15	4	.351	.306	.103	.541	.205
	Evet	437	4.24	4.18	4	.363	.212	.117	.656	.233
Hizmetiçi Eğitim	Hayır	161	4.18	4.13	4.05	.347	.298	.191	.288	.38
	Evet	441	4.24	4.18	4.03	.361	.301	.116	.703	.232
Program Geliştirme Çalışmalarına Katılma Durumu	Hayır	272	4.14	4.1	3.92	.34	.28	.148	.312	.294
	Evet	142	4.32	4.31	4	.38	.168	.203	.884	.404
Programa Verilen Önem Durumu	Hayır	571	4.18	4.13	4.03	.344	.307	.102	.464	.204
	Az Önemli	16	4.14	4.07	3.61	.399	.323	.58	.702	1.121
	Önemli	338	4.11	4.05	4	.321	.57	.133	.231	.265
	Çok Önemli	359	4.3	4.28	3.89	.362	.036	.129	.762	.257
	Bazen	197	4.1	4.02	4	.331	.521	.173	.046	.345
Her zaman	Sık Sık	360	4.16	4.11	3.89	.33	.326	.129	.356	.256
	Her zaman	156	4.43	4.42	5	.348	.121	.194	.918	.386

## EK-F Ankara İl ve İlçelerinde Uygulama Yapılan Okullar (Google Haritalar üzerinden hazırlanmıştır.)

