



**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM  
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Orhan ÖZEN**

**Doktora Tezi**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2024**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

(Examination of Turkish Teachers' Program Literacy Levels)

DOKTORA TEZİ

Orhan ÖZEN

Danışman: Prof. Dr. Osman MERT

Erzurum  
Haziran, 2024

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Orhan ÖZEN tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 13 / 06 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

|               |                                                               |                      |
|---------------|---------------------------------------------------------------|----------------------|
| Jüri Başkanı: | Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA<br><i>İstanbul Üniversitesi</i> | Aslı ıslak imzalıdır |
| Danışman:     | Prof. Dr. Osman MERT<br><i>Ankara Üniversitesi</i>            | Aslı ıslak imzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Doç. Dr. Ceyhun OZAN<br><i>Atatürk Üniversitesi</i>           | Aslı ıslak imzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Doç. Dr. Harun ŞAHİN<br><i>Gazi Üniversitesi</i>              | Aslı ıslak imzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK<br><i>Atatürk Üniversitesi</i> | Aslı ıslak imzalıdır |

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / .... / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

13 / 06 / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Orhan ÖZEN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .... / .... / .... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun .... / .... / .... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimden itibaren danışmanlığımı büyük bir özveriyle yürüten, görüş ve düşünceleriyle mesleki hayatıma büyük katkılar sunan, sürecin her aşamasında desteğini hissettiğim, akademik ve saygın kişiliğini hep örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. Osman MERT'e;

Tez izleme komitesi ve tez savunmasında yer alan, tezin her aşamasında çok büyük yardım aldığım, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a, tez izleme ve tez savunmasında yer alan, destekleri ve katkılarıyla tezin oluşumuna büyük katkılar sunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA'ya, Doç. Dr. Zeynep CİN ŞEKER'e, Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e, Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK'e;

Tezin yürütülmesine verdikleri katkılardan dolayı başta Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü olmak üzere Eğitim Bilimleri Enstitüsüne, Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne, Erzurum ili genelinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine;

Bana sağlıklı bir çalışma ortamı hazırlayan, büyük bir özveri ve sabırla beni her zaman destekleyen değerli eşime, tezimi merakla takip eden sevgili çocuklarıma, anneme, babama, dostlarıma ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Orhan ÖZEN

## ÖZ

### DOKTORA TEZİ

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Orhan ÖZEN

Haziran 2024, 216 Sayfa

**Amaç:** Bu çalışmada amaç Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili algılarını belirlemek, öğretim programı okuryazarlık düzeylerini tespit etmektir. Öğretmenlerin öğretim programları hakkındaki düşüncelerini, programı takip etme durumlarını, programla ilgili çalışmalara katılma durumlarını ve programın uygulanmasında gösterdikleri tutumları belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

**Yöntem:** Araştırma karma yöntem çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın deseni ise karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desendir. Araştırmanın nicel bölümünde Akyıldız (2020) tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” 2022/2023 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde görev yapan 164 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Ölçek sonuçlarının analizinde SPSS 22 programından faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise durum çalışması uygulanmıştır. Bu bölümde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. 2022/2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Erzurum ilinde görev yapan 5 Türkçe öğretmenin derslerinde gözlem yapılmıştır. Gözlem sonuçları betimsel analiz yönetimi kullanılarak incelenmiştir. Ölçek çalışmasına katılan öğretmenler arasından belirlenen 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonuçları betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen dokümanlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

**Bulgular:** Program okuryazarlık ölçeğine ilişkin yapılan analizlerde ölçeğin geneline ait puan ortalamasının ise 4,15 olduğu belirlenmiştir. Boyutlar açısından en yüksek puan ortalamasının hedef boyutunda olduğu, en düşük puan ortalamasının ise eğitim durumu boyutuna ait olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin cinsiyet, yaş, mezuniyet, görev yeri, eğitim durumu ve görev süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Programla ilgili etkinliklere katılım durumunun ölçek sonuçlarına olumlu yansımıştır. Gözlem sonuçlarında öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme durumu ve ölçme değerlendirme süreçlerine kısmen uydukları belirlenmiştir. Görüşme sonuçlarında öğretmenler program okuryazarlığını olumlu algılamışlardır.

**Sonuçlar:** Ölçek sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini yüksek oranda program okuryazarı olarak görmektedirler. Program dersi alan ve etkinliklere katılan öğretmenler diğerlerine göre programı daha olumlu algılamaktadırlar. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin kazanım ve yıllık plan uyumlarının düşük olduğu belirlenmiştir. İçerik olarak çoğunlukla ders kitabı tercih edilirken öğrenme-öğretme sürecinin programın hedefleri doğrultusunda yürütülmesinde aksaklıklar tespit edilmiştir. Ölçme değerlendirme uygulamalarının ise yoğunlukla sonuç odaklı ilerlemekte, süreç odaklı uygulamalara daha az yer verilmektedir. Görüşme sonuçlarına göre zaman, okulun imkânları ve sınav kaygıları programın uygulanmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, program okuryazarlığı, Türkçe dersi öğretim programı

## ABSTRACT

### DOCTORAL DISSERTATION

#### EXAMINATION OF TURKISH TEACHERS' PROGRAM LITERACY LEVELS

Orhan ÖZEN

Jun 2024, 216 Pages

**Purpose:** In this study, the aim is to determine the perceptions of Turkish language teachers about the Turkish Language Course Curriculum and to determine their curriculum literacy levels. Identifying the teachers' opinions about the curriculum, their follow-up of the curriculum, their participation in curriculum-related practices and their attitudes towards the implementation of the curriculum form the aim of the study.

**Method:** The research was conducted as a mixed method study. The research design is a convergent parallel design from mixed research methods. In the quantitative part of the study, the "Program Literacy Scale" developed by Akyıldız (2020) was applied to 164 Turkish language teachers working in Erzurum in the 2022/2023 academic year. SPSS 22 program was used to analyze the results of the scale. In the qualitative part of the study, a case study was applied. In this section, observation, interview and document analysis were conducted. In the second semester of the 2022/2023 academic year, 5 Turkish language teachers working in Erzurum were observed in their classes. Observation results were analyzed using descriptive analysis method. Semi-structured interviews were conducted with 15 teachers selected among the teachers participating in the scale study. Interview results were analyzed using descriptive analysis method. The documents obtained from observations and interviews were analyzed using content analysis method.

**Findings:** In the analysis of the curriculum literacy scale, it was determined that the mean score of the overall scale was 4.15. In terms of the dimensions, it was detected that the highest mean score belonged to the goal dimension and the lowest mean score belonged to the educational status dimension. It was identified that the items of the scale did not show significant differences in terms of gender, age, graduation, place of duty, educational status and tenure variables. Participation in activities related to the program had a positive effect on the scale results. In the observation results, it was seen that teachers partially complied with the objectives, content, learning situation and measurement and evaluation processes. In the interview results, teachers perceived curriculum literacy positively.

**Conclusions:** According to the results of the scale, teachers consider themselves highly curriculum literate. Teachers who attended curriculum courses and participated in activities perceive the curriculum more positively than others. Based on the results of the observations, it is determined that teachers' compliance with the objectives and annual plans is low. While the textbook is mostly preferred as the content, problems are identified in the execution of the learning-teaching process in line with the objectives of the program. Measurement and evaluation practices are mostly result-oriented and process-oriented practices are less common. According to the interview results, time, school facilities and exam concerns negatively affect the implementation of the program.

**Keywords:** Turkish language teaching, curriculum literacy, Turkish language course curriculum.

## İÇİNDEKİLER

|                                                         |      |
|---------------------------------------------------------|------|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....                             | i    |
| ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....                           | ii   |
| TEŞEKKÜR .....                                          | iii  |
| ÖZ.....                                                 | iv   |
| ABSTRACT .....                                          | v    |
| İÇİNDEKİLER.....                                        | vi   |
| TABLolar DİZİNİ.....                                    | x    |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....                                    | xiii |
| KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....                     | xiv  |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....                                      | 1    |
| Giriş .....                                             | 1    |
| Araştırmanın Amacı .....                                | 4    |
| Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....                   | 5    |
| Araştırmanın Sınırları ve Kapsamı.....                  | 6    |
| Terim ve Tanımlar.....                                  | 6    |
| İKİNCİ BÖLÜM .....                                      | 8    |
| Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....           | 8    |
| Eğitim.....                                             | 8    |
| Eğitim Programı .....                                   | 8    |
| Eğitim Programının Kuramsal Temelleri.....              | 9    |
| Eğitimde Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri .....  | 9    |
| Eğitimde Program Geliştirmeni Psikolojik Temelleri..... | 10   |
| Eğitimde Program Geliştirmenin Tarihî Temelleri .....   | 10   |
| Eğitimde Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri..... | 11   |
| Eğitim Programı Yaklaşımları .....                      | 11   |
| Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı .....                      | 11   |
| Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı .....                        | 12   |
| Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....                   | 13   |
| Eğitimde Program Geliştirme .....                       | 13   |
| Programı Geliştirmenin Aşamaları .....                  | 14   |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Program Geliştirmede Yeni Yaklaşımlar .....                                          | 14 |
| Eğitim Programının Ögeleri .....                                                     | 15 |
| Hedef .....                                                                          | 16 |
| İçerik .....                                                                         | 20 |
| Öğrenme-Öğretme Süreçleri (Eğitim Durumları) .....                                   | 31 |
| Ölçme ve Değerlendirme .....                                                         | 46 |
| Öğretim Programları .....                                                            | 51 |
| Öğretim Programlarının Amaçları .....                                                | 51 |
| Yetkinlikler .....                                                                   | 52 |
| Türkçe Dersi Öğretim Programı.....                                                   | 53 |
| Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları.....                             | 53 |
| 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı .....                                             | 54 |
| Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları.....                                 | 54 |
| Öğrenme Öğretme Yaklaşımı .....                                                      | 55 |
| Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı .....                                               | 56 |
| Temalar .....                                                                        | 57 |
| Kazanımlar .....                                                                     | 57 |
| Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Beceriler .....                                  | 57 |
| Türkçe Öğretim Programında Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar ..... | 58 |
| Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler.....                     | 60 |
| Anlatma Yöntemi .....                                                                | 61 |
| Soru-Cevap Yöntemi.....                                                              | 61 |
| Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi.....                                                | 61 |
| Dramatizasyon.....                                                                   | 61 |
| Tartışma Yöntemi.....                                                                | 62 |
| Gösteri Yöntemi .....                                                                | 62 |
| Çözümleme ve Birleşim Yöntemi .....                                                  | 62 |
| Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları.....                   | 62 |
| Sonuç Odaklı Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamaları.....                                | 62 |
| Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları .....                               | 63 |
| Okuryazarlık Kavramı.....                                                            | 63 |
| Okuryazarlık Türleri.....                                                            | 64 |
| Eğitim Programı Okuryazarlığı.....                                                   | 65 |
| Eğitim Programı Okuryazarlığı Boyutları ve Yeterlikleri .....                        | 66 |
| İlgili Araştırmalar.....                                                             | 68 |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....                                                                   | 68  |
| Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....                                                                  | 77  |
| İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....                                                             | 78  |
| <b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....                                                                                | 79  |
| Yöntem .....                                                                                             | 79  |
| Araştırma Yöntemi.....                                                                                   | 79  |
| Evren ve Örneklem ile Katılımcılar .....                                                                 | 81  |
| Ölçek çalışmasına katılan öğretmenlerle ilgili veriler .....                                             | 81  |
| Gözlem Yapılan Öğretmenlerle İlgili Veriler .....                                                        | 83  |
| Gözlem Yapılan Okul Ve Sınıflarla İlgili Veriler.....                                                    | 84  |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenlerle İlgili Veriler .....                                  | 86  |
| Veri Toplama Teknikleri/Araçları.....                                                                    | 87  |
| Araştırma Soruları Ve Veri Toplama Araçları.....                                                         | 90  |
| Süreç/Uygulama.....                                                                                      | 91  |
| Verilerin Analizi.....                                                                                   | 91  |
| Geçerlik ve Güvenirlik.....                                                                              | 93  |
| Geçerlik Çalışmaları.....                                                                                | 93  |
| Güvenirlik Çalışmaları .....                                                                             | 94  |
| Araştırmacı Rolü .....                                                                                   | 96  |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....                                                                              | 98  |
| Bulgular .....                                                                                           | 98  |
| Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular .....                           | 98  |
| Program Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular.....                                                | 98  |
| Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeğinin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular ...                        | 105 |
| Öğretim Programı Faaliyetlerine Katılma Durumuna İlişkin Bulgular .....                                  | 110 |
| Yapılan Gözlemlere Ait Bulgular .....                                                                    | 115 |
| Öğretim Programlarıyla İlgili Dokümanlara İlişkin Bulgular.....                                          | 130 |
| Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....         | 140 |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular .....      | 140 |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....                                                                               | 154 |
| Tartışma ve Sonuç .....                                                                                  | 154 |
| Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Algılarına Yönelik Tartışma ve Sonuç..... | 154 |

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ölçeğin Geneline Ait Sonuçlar .....                                                                             | 154 |
| Ölçeğin Boyutlarına İlişkin Sonuçlar .....                                                                      | 155 |
| Ölçeğin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar .....                                                         | 155 |
| Öğretim Programı Faaliyetlerine Katılma Durumuna İlişkin Sonuçlar .....                                         | 159 |
| Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programının Boyutlarına İlişkin Uygulamalarına<br>Yönelik Tartışma ve Sonuç ..... | 161 |
| Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşlerine Yönelik<br>Tartışma ve Sonuç .....   | 166 |
| Nicel ve Nitel Verilerin Karşılaştırılması .....                                                                | 170 |
| Öneriler .....                                                                                                  | 172 |
| Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....                                                                           | 172 |
| Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                                                                          | 173 |
| KAYNAKÇA .....                                                                                                  | 174 |
| EKLER .....                                                                                                     | 188 |
| ÖZ GEÇMİŞ .....                                                                                                 | 200 |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 1.</b> <i>Boyutlandırılmış Aşamalı Sınıflama Çizelgesi (Anderson &amp; Krathwohl, 2001)</i> .....                                                   | 19  |
| <b>Tablo 2.</b> <i>Öğretme Stratejilerinin Sınıflandırılması (Güven &amp; Alan, 2020)</i> .....                                                              | 39  |
| <b>Tablo 3.</b> <i>Öğretim Yöntem ve Teknikleri-Öğrenci Sayılarına Göre Sınıflandırma (Reece &amp; Walker, 1997)</i> .....                                   | 42  |
| <b>Tablo 4.</b> <i>Hedef, Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi (Demirel, 2015)</i> .....                                                            | 43  |
| <b>Tablo 5.</b> <i>Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri (Bolat, 2017)</i> .....                                                                        | 67  |
| <b>Tablo 6.</b> <i>Ölçek Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i> .....                                                                  | 81  |
| <b>Tablo 7.</b> <i>Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i> .....                                                                             | 83  |
| <b>Tablo 8.</b> <i>Gözlem Yapılan Okulların Fizikî Özellikleri</i> .....                                                                                     | 84  |
| <b>Tablo 9.</b> <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i> .....                                                       | 87  |
| <b>Tablo 10.</b> <i>Yapılan Gözlemlerle İlgili Genel Veriler</i> .....                                                                                       | 88  |
| <b>Tablo 11.</b> <i>Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları</i> .....                                                                                    | 90  |
| <b>Tablo 12.</b> <i>POÖ'nin Normallik Analizine İlişkin Sonuçlar</i> .....                                                                                   | 92  |
| <b>Tablo 13.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeği Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler</i> .....                                                             | 98  |
| <b>Tablo 14.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeği ile Elde Edilen Verilere Ait Betimsel İstatistikler</i> ..                                                   | 99  |
| <b>Tablo 15.</b> <i>Hedef Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Betimsel İstatistikler</i> .....                                                                    | 100 |
| <b>Tablo 16.</b> <i>İçerik Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Betimsel İstatistikler</i> .....                                                                   | 100 |
| <b>Tablo 17.</b> <i>Eğitim Durumu Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Betimsel İstatistikler</i> .....                                                            | 101 |
| <b>Tablo 18.</b> <i>Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Betimsel İstatistikler</i> .....                                                      | 102 |
| <b>Tablo 19.</b> <i>Ölçek Maddelerine Katılma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....                                                           | 103 |
| <b>Tablo 20.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i> .....                | 105 |
| <b>Tablo 21.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                   | 106 |
| <b>Tablo 22.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Hizmet Yılı Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....           | 107 |
| <b>Tablo 23.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U testi Sonuçları</i> .....        | 108 |
| <b>Tablo 24.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....           | 109 |
| <b>Tablo 25.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> ..... | 109 |

|                                                                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 26.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Üniversite Eğitiminde Program Geliştirme Dersi Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları ....</i>                                                | 110 |
| <b>Tablo 27.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Öğretmenlik Yapılan Süreçte Program Geliştirme Dersi Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları .....</i>                                         | 111 |
| <b>Tablo 28.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Öğretim Programlarıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları ....</i>                                               | 111 |
| <b>Tablo 29.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları .....</i>                                          | 112 |
| <b>Tablo 30.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Program Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları .....</i>                                            | 113 |
| <b>Tablo 31.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçe Öğretim Programı ve Öğretim Programlarının Tanıtılması Etkinlik veya Seminerlerine Katılma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları .....</i> | 113 |
| <b>Tablo 32.</b> <i>Program Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçe Öğretim Programı ve Öğretim Programlarının Program Geliştirme Çalışmalarına Katılma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları .....</i>        | 114 |
| <b>Tablo 33.</b> <i>Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö1) .....</i>                                                                                                                                               | 115 |
| <b>Tablo 34.</b> <i>Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö1) .....</i>                                                                                                                         | 116 |
| <b>Tablo 35.</b> <i>Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö2) .....</i>                                                                                                                                               | 118 |
| <b>Tablo 36.</b> <i>Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö2) .....</i>                                                                                                                         | 119 |
| <b>Tablo 37.</b> <i>Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö3) .....</i>                                                                                                                                               | 121 |
| <b>Tablo 38.</b> <i>Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö3) .....</i>                                                                                                                         | 122 |
| <b>Tablo 39.</b> <i>Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö4) .....</i>                                                                                                                                               | 124 |
| <b>Tablo 40.</b> <i>Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö4) .....</i>                                                                                                                         | 125 |
| <b>Tablo 41.</b> <i>Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö5) .....</i>                                                                                                                                               | 127 |
| <b>Tablo 42.</b> <i>Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö5) .....</i>                                                                                                                         | 128 |
| <b>Tablo 43.</b> <i>Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Görüşleri .....</i>                                                                                                                                      | 141 |

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 44.</b> <i>Öğretmenlerin Öğretim Programıyla İlgili Aldıkları Eğitimlere İlişkin Bulgular</i>                | 143 |
| <b>Tablo 45.</b> <i>Öğretim Programına Bakma Durumuna İlişkin Bulgular</i> .....                                      | 144 |
| <b>Tablo 46.</b> <i>Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Bulgular</i> .....                                        | 145 |
| <b>Tablo 47.</b> <i>Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değişikliklerle İlgili Bulgular</i> .....                      | 147 |
| <b>Tablo 48.</b> <i>Türkçe Dersi Öğretim Programında Tespit Edilen Eksikliklere İlişkin Bulgular</i>                  | 148 |
| <b>Tablo 49.</b> <i>Türkçe Öğretim Programının Kullanılmayan Bölümleriyle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular</i> ..... | 150 |
| <b>Tablo 50.</b> <i>Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sıkıntılara Yönelik Bulgular</i> ...                   | 151 |



## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. Eğitim Programı Öğeleri Arasındaki İlişkiler (Gültekin, 2020) .....              | 15  |
| Şekil 2. Hedeflerin Boyutları (Demirel, 2021).....                                        | 18  |
| Şekil 3. Doğrusal Programlama Yaklaşımı (Demirel, 2017).....                              | 25  |
| Şekil 4. Sarmal Programlama Yaklaşımı (Demirel, 2017) .....                               | 25  |
| Şekil 5. Modüler Programlama Yaklaşımı.....                                               | 26  |
| Şekil 6. Piramitsel Programlama Yaklaşımı (Demirel, 2017) .....                           | 26  |
| Şekil 7. Çekirdek Programlama Yaklaşımı (Baykara, 2017).....                              | 27  |
| Şekil 8. Konu Ağı-Proje Merkezli Programlama Yaklaşımı .....                              | 28  |
| Şekil 9. İçerik Öğeleri (Duran & Barut, 2019).....                                        | 29  |
| Şekil 10. Eğitim Durumlarının Kapsadığı Değişkenler (Duran & Ekici, 2020).....            | 32  |
| Şekil 11. Ölçme Sürecinin Aşamaları (Yaşar, 2010) .....                                   | 47  |
| Şekil 12. Yakınsayan Paralel Desen (Creswell & Plano-Clark, 2014) .....                   | 80  |
| Şekil 13. Öl'in Ders Gözleminin Yapıldığı Sınıf Örneği .....                              | 85  |
| Şekil 14. Araştırma Süreçlerine Ait Diyagram .....                                        | 91  |
| Şekil 15. Öl'in 6. Sınıflarda Gözlem Yapılan Dersine İlişkin Kullandığı Yıllık Plan ..... | 131 |
| Şekil 16. Öl'e Ait Ders Defteri Örneği.....                                               | 131 |
| Şekil 17. Öl'e Ait Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri .....                                  | 132 |
| Şekil 18. Öl'e Ait Çalışma Kâğıdı Örneği .....                                            | 133 |
| Şekil 19. Öl'e Ait Yazılı Değerlendirme Soruları Örneği .....                             | 133 |
| Şekil 20. Ö2'ye Ait Yıllık Plan Örneği .....                                              | 134 |
| Şekil 21. Ö2'ye Ait Yazılı Değerlendirme Soruları Örneği .....                            | 135 |
| Şekil 22. Ö2'ye Ait Ders Defteri Örneği .....                                             | 135 |
| Şekil 23. Ö3'e Ait Yıllık Plan Örneği.....                                                | 136 |
| Şekil 24. Ö3'e Ait Yazılı Değerlendirme Soruları Örneği .....                             | 136 |
| Şekil 25. Ö3'e Ait Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri .....                                  | 137 |
| Şekil 26. Ö4'e Ait Yıllık Plan Örneği.....                                                | 138 |
| Şekil 27. Ö4'e Ait Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri .....                                  | 138 |
| Şekil 28. Ö5'e Ait Yıllık Plan Örneği.....                                                | 139 |
| Şekil 29. Ö5'e Ait Ders Defteri Örneği.....                                               | 139 |
| Şekil 30. Ö5'e Ait Yazılı Sınav Örneği.....                                               | 140 |

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

|               |                                                          |
|---------------|----------------------------------------------------------|
| <b>KBAF</b>   | : Kişisel Bilgiler ve Anket Formu                        |
| <b>MEB</b>    | : Millî Eğitim Bakanlığı                                 |
| <b>METK</b>   | : Millî Eğitim Temel Kanunu                              |
| <b>MYK</b>    | : Meslekî Yeterlilik Kurumu                              |
| <b>POÖ</b>    | : Program Okuryazarlığı Ölçeği                           |
| <b>TDÖP</b>   | : Türkçe Dersi Öğretim Programı                          |
| <b>TDYYGF</b> | : Türkçe Dersi Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu         |
| <b>TÖYYGF</b> | : Türkçe Öğretmenleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu |
| <b>TYÇ</b>    | : Türkiye Yetkinlikler Çerçevesi                         |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

Bir dersin öğretiminde en önemli rehberlerden biri öğretim programıdır. Çubukçu (2008), öğretim programının, eğitim programının kapsamında yer aldığını belirtmektedir. Demirel (2020), öğretim programını okulda veya dışarda öğrenciye verilmesi gereken etkinliklerin tümünü kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlamaktadır. Akpınar (2011) ise farklı sınıf ve derslerle ilgili öğretim süreçlerini ve etkinliklerini düzenleyen belge olarak adlandırmaktadır. Genel anlamda öğretim programında eğitim sisteminin genel hedeflerinin yanında her ders için ayrı hedefler de bulunmaktadır. Genel olarak yetiştirilmek istenen öğrenci modeli ve süreçte kullanılacak eğitim durumu değişkenleri ile ölçme değerlendirme uygulamaları öğretim programlarının ana taslağını oluşturmaktadır. Özelde ise derslerin özel amaçları, hedefleri ve derse özel öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme değerlendirme uygulamaları yer almaktadır. Öğretim programı yakın ve uzak hedefler oluşturularak belirlenen ders alanlarında öğrencilere verilmesi gereken becerileri tahmin edebilmeli ve bu süreçteki tüm adımları öğretmenlere verebilmelidir (Güzel & Karadağ, 2013).

Öğretmen, öğrenci ve program arasındaki uyum dersin öğretimini doğrudan etkilemektedir. Türkçe Öğretim Programı yürürlüğe konulduğundan bu yana geliştirilmeye çalışılmaktadır. Teknolojik gelişmeler, çağın gerektirdiği yenilikler ve yeterlilikler, değişen sınıf içi uygulamalar, yeni yaklaşımlar ve eğitim felsefeleri bu gelişimin ana sebepleri olarak sıralanabilir. Bu hızlı gelişime paralel olarak Türkçe Öğretim Programı da son yıllarda sıkça yenilenmektedir. Dolayısıyla programın en önemli uygulayıcısı olan öğretmenden bu gelişmeleri takip etmesi ve yenilenen programları dersinde uygulaması beklenmektedir. Bu noktada devreye öğretmenin program okuryazarlık becerisi girmektedir. Bu beceri alanında öğretmenden eğitim öğretim faaliyetlerini programda belirtilen hedef ve kazanımlar doğrultusunda etkili bir şekilde yürütmesi beklenmektedir. Çetinkaya ve Tabak (2019), eğitim faaliyetlerinin uygulanmasında rehber ve uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin öğretim programlarını doğru anlaması, tasarlaması ve uygulamasını bir öğretmen yeterliği olarak görmektedir. Aslan ve Gürlen (2019), hazırlanan program ile uygulayıcı olan öğretmenin programı algılaması ve uygulaması arasında fark olduğuna ve bu farkın en aza indirilmesinde program okuryazarlığının önemine vurgu yapmaktadırlar. Öğretim programı demek öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik algıları ve tutumları olarak ifade edilebilir. Bu

bağlamda öğretim programı okuryazarlık yeterliği yüksek olan öğretmenin öğretim programına yönelik algı ve tutumu da yüksek olacaktır (Demeuse & Christine. 2016).

Alan yazını incelendiğinde öğretim programı okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı ve program okuryazarlığı olmak üzere 3 temel terim kullanıldığı görülmektedir. Öğretim programı okuryazarlığının farklı araştırmacılar tarafından yapılmış tanımları bulunmaktadır. Bolat (2017) öğretim programının öğelerini bilme olarak tanımlarken Aslan (2018) bilmenin yanına planlama ve uygulamayı ekleyerek tanımlamıştır. Akyıldız (2020) program okuryazarlığını hazırlanan bir programı anlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yer alan tüm işlemlerin anlaşılmasına yönelik bir yeterlik alanı olarak ifade etmektedir. Keskin ve Korkmaz (2017) okuryazarlığı programdan haberdar olma, programı yorumlama, şartlara göre uygulama, aktarma şeklinde tanımlamışlardır. Benzer şekilde Aslan ve Gürlen (2019) ise program ve içeriğinden haberdar olma, programı doğru anlayabilme, program doğrultusunda plan yapabilme ve belirlenen hedefler doğrultusunda programı uygulayabilme olarak tanımlamaktadır.

Öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili araştırmaların sayısında son yıllarda önemli bir artış dikkati çekmektedir. Araştırmalar genellikle okuryazarlık ölçekleri doğrultusunda yapılmaktadır. Alan yazınında kullanılan ölçekler incelendiğinde en çok tercih edilen dört ölçek göze çarpmaktadır. Bolat (2017) öğretmen adaylarıyla geliştirdiği çalışmada “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”ni geliştirmiştir. Akyıldız (2020) farklı branşlarda görev yapan 666 öğretmenle yürüttüğü çalışmada dört boyuttan oluşan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”ni geliştirmiştir. Alan yazınında çok tercih edilen diğer bir ölçek ise Keskin ve Korkmaz’a (2021) aittir. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde geliştirdikleri ölçek dört temel boyutta 38 maddeden oluşmaktadır. Yar Yıldırım (2020) araştırmasında üç faktör ve 29 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği”ni geliştirerek öğretmenlerin program okuryazarlıklarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Alan yazınında program okuryazarlığıyla ilgili araştırmaların içerikleri incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun program okuryazarlık düzeylerine yönelik olduğu görülmektedir. Aslan ve Gürlen (2019) ortaokul seviyesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerini incelemiştir. Gündoğan (2019) farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkındaki görüş ve düşüncelerini araştırmıştır. Gömleksiz ve Erdem (2019) öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Yıldırım ve Dursun (2019) okul yöneticileriyle yaptıkları çalışmada “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Erdamar (2020) sınıf

öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlık algılarını farklı değişkenler ve ilerlemeci felsefe doğrultusunda araştırmıştır. Demir, Yücesoy ve Yurttaş (2020) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okuyan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye çalışmışlardır. Gülpek (2020) Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ve öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemeye çalışmıştır. Altuncu (2021) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyelerini araştırmıştır. Atlı vd. (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerini bazı değişkenler açısından araştırmışlardır. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerini, programa eğilimlerini ve programa bağlılık seviyelerini incelemişlerdir. Başar ve Berilgen (2021) araştırmalarında okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sarıca (2021) farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmıştır. Dağ (2021) farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Güler (2021) MEB ve Aile sosyal Politikalar Bakanlığında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık seviyeleri, öz yeterlik inanç seviyeleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki bağı araştırmıştır. Demir ve Toraman (2021) değişik branş ve kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmıştır. Ustabulut (2021) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmen ve eğitimcilerin program okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Güleş (2022) çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı ve programa bağlılık düzeylerini incelemiştir. Nasırcı (2022) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarını değişik yönlerden araştırmaya çalışmıştır. Berkan (2023) eğitim kurumlarının çeşitli kademelerinde görev yapmakta olan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmıştır. Öner (2023) çalışmasında ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık seviyelerini incelemiştir. Demir (2023) sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yıldız (2023) araştırmasında ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyeleriyle öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmaların branş ve kademe dağılımı incelendiğinde ortaokul branş öğretmenlerine yönelik araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ise genelde tüm branşları içeren çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Tek bir branş üzerine yoğunlaşan çalışmaların çok az olduğu ve genelde okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışan ölçek

alışmaları olduğu görülmektedir. Ortaokul branşlarından sonra ağırlığın lise branşlarında olduğu görülmektedir. Nadir de olsa okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalar yer almaktadır. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Araştırmalardan bir kısmının ise ölçek geliştirme çalışması olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek çalışmalarının genelde ğretmen veya ğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında ğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcılar kendilerini programı anlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yeterli görmektedirler. Araştırmaların demografik özelliklerine ait sonuçlar incelendiğinde yaş, cinsiyet, hizmet süresi, görev yaptığı okul türü gibi değişkenlerin araştırma sonuçlarında anlamlı farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır. Lisans eğitiminde program geliştirme gibi eğitim programına yönelik ders alan öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını daha yüksek algıladıkları belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerden eğitim programıyla ilgili eğitime katılanların ve hizmet içi eğitim alanların okuryazarlıklarının anlamlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir. Yine demografik özelliklerden mezun olunan yüksek ğretim kurumu ve pedagojik formasyon eğitimi alıp almama durumlarının öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre ğretim programı okuryazarı olarak nitelenen öğretmenlerin programın daha etkili uygulanmasında ve eğitimde başarının artırılmasındaki önemi vurgulanmıştır. Araştırmacıların nerileri incelendiğinde özellikle lisans eğitiminde program temelli derslerin çeşitlendirilmesi veya saatlerinin artırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Aktif görev yapan öğretmenlere program geliştirme, program okuryazarlığı gibi konularda eğitimler verilmesi, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, güncellenen veya yenilenen programlarla ilgili seminer ve tanıtım toplantılarının artırılması gerektiği belirtilmiştir. Program okuryazarlık terimi üzerinde daha fazla durulması ve bu okuryazarlık türünün bir ğretmen yeterliği hâline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada amaç Türkçe ğretmenlerinin Türkçe Dersi ğretim Programıyla ilgili algılarını belirlemek, program okuryazarlık becerilerinin düzeyini tespit ederek genelde “Eğitim ğretim Programı”nı, özelde ise “Türkçe ğretim Programı”nı her yönüyle incelemektir.

Araştırmanın konusu Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleridir. “Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının Türkçe öğretimine etkileri nelerdir?” araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problem bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Türkçe öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri:
  - Mesleki kıdem
  - Yaş
  - Mezun olunan okul
  - Görev süresi
  - Görev yapılan okul türü
  - Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Türkçe öğretmenlerinin eğitim programının boyutlarına yönelik uygulamaları nasıldır?
  - Programın hedef boyutuna yönelik uygulamaları nasıldır?
  - Programın içerik boyutuna yönelik uygulamaları nasıldır?
  - Programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik uygulamaları nasıldır?
  - Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik uygulamaları nasıldır?

### **Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Tüm dersler gibi Türkçe dersinin de amaçlar ve hedefler doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde karşı tarafa aktarılmasında öğretim programı köprü vazifesi görmektedir. Öğretim programını etkin bir şekilde uygulamak da hiç şüphesiz bu programı özümsemiş öğretmenler aracılığıyla olacaktır. Öğretmenlerin programı anlayabilmelerinde en önemli kavram program okuryazarlığıdır. Son zamanlarda hem 21. yüzyıl becerileri kapsamında hem de K12 beceri eğitimleri kapsamında oldukça sık ifade edilen okuryazarlık kavramı ve program okuryazarlığı, üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılması gereken bir araştırma alanıdır. MEB (2023) tarafından ortaya konulan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye bütüncül Modeli 5 temel bileşenden oluşmaktadır: Kavramsal Beceriler, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Okuryazarlık Becerileri, Eğilimler, Alan Becerileri. Okuryazarlık becerileri bu 5 temel bileşenden birini oluşturmaktadır. Okuryazarlık becerileri bağlamında öğretmenden beklenen bazı yeterlikler vardır. Öğretim programı okuryazarlığı da öğretmenlerde bulunması gereken önemli yeterlilik

alanlarından biridir. Öğretim programının uygulanması öğrencileri doğrudan etkilemektedir. Özellikle öğretmenin eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, materyaller ve araç-gereçler bu sürecin ilerleme durumunu belirlemektedir.

Öğretim programı öğretmenin dersi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında en büyük yardımcısıdır. Öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşılması açısından programın doğru anlaşılması ve uygulanması bir bakıma öğretmene bağlıdır. Öğretim programları çağın gerekleri doğrultusunda sıkça değiştirilmekte veya güncellenmektedir. Eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen öğretim programlarını takip etmek ve amaçlar doğrultusunda uygulamak hiç şüphesiz nitelikli öğretmenler vasıtasıyla gerçekleşecektir.

Alan yazınında Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlıklarına yönelik çalışmalar çok sınırlıdır. Öğretim programıyla ilgili çalışmalar ise genellikle öğretmen görüşleri etrafında şekillenmektedir. Tüm branşlara yönelik yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerini içeren çalışmalar mevcuttur. Ancak her dersin öğretim programının ve öğretmenin kendi bağlamında değerlendirilmesi daha faydalı olacaktır. Bu yüzden bu çalışmada sadece Türkçe öğretmenlerine yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda çalışmada alan yazınında sıkça tercih edilen bir ölçeğin yanında gözlem ve görüşme türlerine de yer verilmiştir. Böylece öğretmenlerin program okuryazarlıklarını farklı açılardan değerlendirme fırsatı doğmuştur. Aynı zamanda araştırma sonuçları öğretmenlerin program okuryazarlıklarını etkileyen durumlar hakkında fikir vermesi açısından önemlidir.

### **Araştırmanın Sınırları ve Kapsamı**

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve örneklemelerle ilgili olarak aşağıdaki sınırlamalar göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının özelliklerine göre çalışma sınırlandırılmıştır.
2. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenler 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Çalışmada yapılan gözlemler Erzurum ili Tortum ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
4. Çalışmada öğretmenlerden temin edilen dokümanlar 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılan dokümanlarla sınırlıdır.

### **Terim ve Tanımlar**

Eğitim Programı: Millî eğitimin amaçları kapsamısa eğitim kurumlarında öğretim süreçlerinin tümüne eğitim programı denir (Varış, 1998).

Öğretim Programı: Okulda veya okul dışında belli bir derse yönelik tüm etkinlikleri kapsayan düzendir (Demirel, 2020). Bu çalışmada öğretim programı olarak özelde 2019 yılında MEB tarafından güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), genelde ise MEB'e bağı resmî ve özel okullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan öğretim programları kastedilmektedir.

Okuryazarlık: Bu terim, 19. yüzyılın sonlarında bir metni okuyabilme ve yazabilme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında belli bir alanda bilgi sahibi olma veya eğitim almış olma anlamını da içermektedir (UNESCO, 2006). Bu çalışmada, okuryazarlık terimi özel bir alanda derinlemesine bilgi ve anlayışa sahip olma kapsamında kullanılmıştır. Bu anlamda, belli bir alanda okuryazar olmak, o alanla ilgili bilginin önemini kavramayı, bilgiyi anlamayı, yorumlamayı ve etkili kullanmayı, alanla ilgili gelişmelere ve değişimlere ayak uydurabilmeyi gerektirir.

Program Okuryazarlığı: Bir programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesinin yanında bu süreçleri yönetebilme bilgi, beceri ve tutumuna ait yeterlilik alanıdır (Akyıldız, 2020; Erdem & Eğmir, 2018). Bu çalışmada, öğretim programı okuryazarlığı; öğretmenin, öğretim programlarının özel amaçlarının farkında olması, bu farkındalığı uygulayabilmesi, programı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi ve yorumlayarak öğretim programını bir rehber olarak görmesi olarak değerlendirilmiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### Eğitim

Toplumsal yaşamın değişmesi ve gelişmesi insanoğlunu yenilikler keşfetmeye itmiş, bu yenilikler de beraberinde yeni ihtiyaçlar getirmiştir. Bu hızlı değişim ve gelişime ayak uydurmak için hiç şüphesiz en önemli araç eğitimidir. Eğitim, değişimleri takip eden, yeniliklere anında cevap veren ve devamlı olarak kendini güncelleyen bir sistemdir. En temel ihtiyaçlarına cevap bulan insanoğlu zaman geçtikçe yeni yönlerini fark etmiştir. Bu değişimle beraber kendini geliştirmek isteyen insanoğlu için en temel araç eğitimidir (Aslan, 2018).

Eğitimin birçok tanımı olduğunu görüyoruz: Tyler (1969), eğitimi bireylerin kalıplaşan davranışlarını değiştirme süreci olarak nitelemektedir. Varış (1978) eğitimi bireyin davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlarken, Fidan ve Erden (1998) kişilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi olarak ifade etmektedirler. Ertürk'e (2013) göre eğitim bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları doğrultusunda istenilen yönde yapılan değişikliklerdir. Bu davranış değişikliklerinin yanında insanın doğasında olan yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi eğitimin en önemli amacıdır (Şişman, 2015). Bu amaç doğrultusunda anlama, hatırlama, bilgi ve becerileri geliştirme eğitimin en temel amacıdır (Erdem & Demirel, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim sürecini, kültürel değerlerin benimsenmesi, becerilerin, yeteneklerin, tutumların ve olumlu davranışların kazandırılması olarak tanımlamaktadır (MEB 2017).

#### Eğitim Programı

Yeni bir eğitim anlayışı için öncelikle bireyin davranışlarını yenilemek gerekir. Bunun için de eğitime yönelik hedefler belirlenmeli, hedeflere yönelik uygun içerikler hazırlanmalı, değerlendirmeler yapılmalı ve bu süreçler arasında güçlü bir bağ oluşturulmalıdır (Keskin, 2020). Bu bağın oluşturulmasında en önemli görevi eğitim programları görmektedir. Eğitim programlarının ortaya çıkmasında birçok etken vardır. Siyasi, ekonomik, bilimsel, sosyal ve kültürel hedefler programın oluşmasına temel oluşturur (Demeuse & Christine, 2016; Varış, 1996).

Demirel (2015), eğitim programı teriminin MÖ 1. yüzyıldan beri kullanıldığını belirtmektedir. Eski Roma'da yarış arabaları için yapılan pist Latince "curriculum" olarak

adlandırılmış ve İngilizce karşılığı “koşu yolu” olan bu terim eğitim literatürüne izlenen yol anlamında giriş yapmıştır (Olivia, 1988). Yine Bobbit ve Ellis (2015), kelimenin Latince kökenli olduğunu, “currere” kökünden geldiğini ve Fransızca karşılığının koşmak, yürütmek olduğunu belirtmişlerdir.

Birçok yazar ve düşünür tarafından sıklıkla tanımı yapılan eğitim programı için Caswell ve Campbell (1935), öğretmen öncülüğünde öğrencilere kazandırılan yaşantıların tamamı tanımını kullanmışlardır. Taba (1962), eğitim programının hedef ve hedeflere ait davranışlar, içerik seçilmesi ve planlama, öğrenme ve öğretme süreçleri, hedef değerlendirme gibi öğelerden oluşması gerektiğini savunmaktadır. Carter V. Good (1973), eğitim programını herhangi bir alanda diploma veya sertifika sahibi alabilmek için sistemli bir şekilde belirlenmesi gereken derslerin veya konuların oluşturduğu liste olarak ifade etmektedir. Üniversite ve diğer okulların sorumluluğunda sistemli bir şekilde hazırlanan bilgilerin yapılandırılması eğitim programını oluşturmaktadır (Tanner, 1980). Başka bir tanımda ise eğitim programı, eğitilen bireylere öğrenme yaşantılarının kazandırılmasına yönelik plan şeklinde ifade edilmektedir (Saylor vd., 1981). Doll’a (1986) göre eğitim programı okul gözetiminde öğrencilere değer, tutum, bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen, süreç ve içeriği belirlenmiş öğrenci yaşantılarının düzenlenmesidir.

### **Eğitim Programının Kuramsal Temelleri**

Eğitim programları hazırlanırken eğitimi etkileyen, yön veren ve tamamlayan bazı alanlar vardır. Bu alanların eğitim programının temeline ve gelişimine katkısı yadsınamaz. Bu bölümde eğitim programını etkileyen kuramlardan felsefi, psikolojik, tarihî ve toplumsal temellerden kısaca bahsedilmiştir.

### ***Eğitimde Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri***

Eğitimle ilgili çalışmaların merkezinde felsefe bulunmaktadır. Eğitimbilim alanında öncü bir kişilik olan Herbart’a göre eğitim uygulamalı felsefedir (Ergün, 2009). Aynı şekilde yine öncü isimlerden biri olan Dewey de felsefeyi eğitimin genel teorisi olarak görmektedir. Eğitim programı da bu kapsama dahil edilmektedir. Tyler’a göre programın çerçevesi felsefe içermektedir (Ornstein & Hunkins, 2014).

Eğitim felsefesinin ortaya çıkmasının temelinde bir ihtiyaç yatmaktadır. Bu ihtiyaç program geliştirme çalışmalarında, insan, bilgi ve toplumla alakalı alınan kararlar ve yapılan düzenlemelerde felsefenin desteğine olan ihtiyaçtır. Cevizci’ye (2011) göre eğitim felsefesi, eğitimin ne anlama geldiğini tartışan, onu tanımlayan etkinlikleri ve eğitimi meydana getiren kavramları sorgulayıp çözümlemeye yarayan bir felsefi disiplindir. Bu durumda, felsefe

eğitimde program geliştirme çalışmalarında yol gösterici ve kontrol edici gibi iki temel rol üstlenmiştir diyebiliriz. Eğitim programları, teknik detaylar dışında, asıl olarak insan, bilgi ve toplum hakkındaki felsefî düşüncelere dayanır. Bu nedenle, eğitim programı geliştirme sürecinde felsefenin kritik rolü göz ardı edilemez. Felsefenin genel hatlarıyla anlaşılması, program okuryazarlığı açısından önemlidir (Akpınar, 2020).

Tarihî açıdan eğitim programlarına ilham veren temel felsefeler İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk olarak sıralanabilir. Bu felsefelerin eğitimdeki yansımaları ise eğitim felsefeleri olarak bilinir. Eğitim programlarının temel aldığı eğitim felsefeleri ise daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır.

### ***Eğitimde Program Geliştirmeni Psikolojik Temelleri***

Psikolojinin, eğitim ve öğretim programları için önemi ve etkisi çok büyüktür. Hem hedeflerin belirlenmesi sürecinde hem de hedeflerin eğitimle oluşturulması ve ulaşılabilir olması seviyelerinin belirlenmesinde psikolojiden ve bu bilimin bulgularından büyük ölçüde yararlanılmaktadır (Demirel, 2009; Ertürk, 1984).

Eğitim planlayıcıların, program hazırlayıcıların ve uygulayan öğretmenlerin insan gelişimiyle alakalı bilgilere sahip olmaları gereklidir. Bu bilgileri yerleştirmede, korumada, rehberlik ve öğretim programlarının içeriğinde, etkinliklerin hazırlamasında ve bunların uygulanmasında kullanmaları önemlidir. Okul öncesi eğitimde, özel eğitimde, ilköğretim ve ortaokulda okul programlarının geliştirilmesinde insan gelişimi hakkındaki bilgiler itici güç oluşturacaktır. Belki de en önemli durum, büyüme ve gelişme çağları hakkındaki anlayışlar, eğitimin planlanması ve uygulanmasında, eğiticilere yetişkin bakış açısı yerine öğrenci gözüyle bakma şansı verecek ve bu gelişimi doğru algılamalarını sağlayacaktır (Wiles & Bondi, 1989).

Öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun olmayan zihinsel, duyuşsal ve fiziksel faaliyetler muhakkak ki eğitim programını başarıya ulaştırmayacaktır. Her yaşın kendine özgü düşünme, duygusal algılama, farkındalık ve işleme yetenekleri vardır. Bu nedenle, bir programın hangi yaş grubuna, neyi, nasıl ve neden öğreteceği sorusunu dikkatlice analiz etmek gerekir. Program geliştirilirken, öğrencilerin hazır bulunma seviyelerinden başlayarak, psikolojik temellere dayalı olarak öğrenci potansiyelini en iyi şekilde yansıtmaları gerekmektedir (Yapıcı, 2020).

### ***Eğitimde Program Geliştirmenin Tarihî Temelleri***

Program geliştirme kavramını ve program geliştirme sürecinin tarihsel kökenleri, bu alanda hizmet verenlerin düşüncelerini ve gelişimlerini anlamak için büyük önem arz etmektedir. Geçmişin tecrübelerinden faydalanarak, hem zaman ve enerji kaybını önleyebiliriz hem de daha doğru kararlar alabiliriz.

Program geliştirme çalışmalarının planlama, tasarım ve düzenleme aşamalarında, önceki program geliştirme anlayışları ve modellerinden ilham almak mümkündür. Geçmiş deneyimler ve anlayışlar, gelecekteki program geliştirme çalışmaları için yol gösterici olabilir. Ayrıca, program geliştirme sürecinin tarihsel evrelerini tanımak, gelecekte yapılacak özgün çalışmalar için sağlam bir temel oluşturabilir. Bu nedenle, program geliştirme sürecinin tarihsel temelleri, bu alanda çalışanların perspektiflerini zenginleştirir ve ileriye dönük yönlendirici bir rol oynar (Çoban, 2020).

### ***Eğitimde Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri***

Programlar geliştirme sürecinde toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalmak mümkün değildir. Yetiştirilecek kişiler toplumun birer üyesidir ve bu toplumda yaşamaya devam edeceklerdir. Programlar hazırlanırken bireyin sosyal gelişimi ve toplumsal uyumu göz önünde bulundurulmalıdır. Program geliştirme uzmanları bu noktadan yola çıkarak, programların geliştirilmesinde ve planlanmasında toplumsal temellerin kullanılmasına gerek duyarlar. Böylece geliştirilen programlar, toplumu temsil eder veya toplumu düzenlemeye katkı sağlar (Çoban, 2020).

Eğitim canlı bir varlıktır ve gelişimini ve değişimini devam ettirmektedir. Bu değişimin ve gelişimin bir ayağı da toplumun değişen yapısına ayak uydurma çabasıdır. Toplum her dönem ihtiyaçlar doğrultusunda kendini günceller. Bu güncellemelerde ekonomik, sosyal, siyasal, teknolojik gelişimler ve değişimler önemli rol oynamaktadır. Bu değişim ve gelişimlere eğitimin kayıtsız kalması mümkün değildir. Bu doğrultuda eğitimin de hedefleri değişmektedir. Topluma yön veren eğitim ve eğitim programları bu ihtiyaçlar doğrultusunda toplumun istediği bireyi yetiştirmek için geliştirilmelidir.

### ***Eğitim Programı Yaklaşımları***

Eğitimin ve dolayısıyla da eğitim programlarının kaynak olarak kullandığı, ilham aldığı bazı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar tarihsel süreçte eğitime yön vererek gelişimine ve değişimine destek olmuştur. Bu yaklaşımlar davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımdır.

### ***Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı***

Davranışçılar, öğrenmeyi açıklarken davranış ile meydana gelen uyarıcılar arasındaki bağlantıyı açıklamaya çalışırlar. Çoğunlukla, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini hayvanlar üzerinde yapılan deneysel çalışmalarla açıklamışlardır. Davranışçılar, gözlenebilir ve

ölçülebilir davranışlara yoğunlaşmış ve bu davranışları inceleyerek insanın nasıl öğrendiğini anlamaya çalışmışlardır.

İlk davranışçılardan biri olan Pavlov, klasik koşullanmanın temel prensiplerini belirlemeye çalışmıştır. Olumsuz davranışları olumluya dönüştürme düşüncesi bu prensipleri oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2010). Watson ise uygun uyarıcılar kullanılarak düzenlenmiş çevrenin önemine vurgu yaparak eğitim ortamlarının planlanırken üzerinde durulması gereken bir duruma dikkat çekmiştir. Thorndike'in düşünceleri Pavlov'a çok benzer görünse de psikolojik olguları fizyolojik olgulara indirgemeye karşı çıkmıştır (Pocztar, 1977). Franklin Bobbit'in program teorisi, Thorndike'in görüşlerine dayanmaktadır ve program geliştirme alanının bilim olarak ortaya çıkmasına önemli katkılarda bulunmuştur (Posner, 2004). Bloom tarafından geliştirilen "Tam Öğrenme Modeli" davranışçı öğrenme yaklaşımına yapılan katkılarının bir diğeridir. Bu model, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların etkileşimine vurgu yapmaktadır (Bloom, 1995).

Program geliştirme alanında özellikle hedef belirleme, içerik düzenleme ve ürüne dayalı değerlendirme konularında davranışçı kuramın etkisi uzun yıllar boyunca görülmüştür. Programlı öğretim ilkeleri sayesinde öğrenme süreçleri daha etkili ve öğrenci odaklı hâle getirilmiştir.

### ***Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı***

Bilişsel öğrenme yaklaşımı öğrenmenin sadece uyaran ve tepki ilişkisiyle açıklanamayacağını savunmaktadır. İnsan davranışları çok karmaşık bir yapıya sahiptir. Birey dışarıdan gelen uyarıları pasif bir şekilde alan değil, aktif bir şekilde işleyen bir varlıktır. Zihin dış uyarıcıları anlamlandırır ve zihinsel süreçlerde değişim gerçekleştirilerek öğrenme ortaya çıkar. Bu süreçte bilginin işlenmesi gerçekleşir ve öğrenen aktif konumdadır. Morgan (1993) bilişsel öğrenmeyi, bilgiyi işleme sürecinde meydana gelen değişim olarak tanımlamaktadır. Bilişselciler, davranışçılardan farklı olarak öğrenmeyi algılama, hatırlama, düşünme gibi bilişsel süreçlerle ilişkilendirmektedirler.

Birçok eğitim program uzmanı, öğrenme kuramcısı ve öğretmen, bilişsel öğrenme yaklaşımını benimsemiştir. Bu yaklaşım, öğrenmenin örgütlenmesi ve yorumlamasında mantıklı bir yol sunar, geleneksel konu alanı yaklaşımını temel alır ve eğitimcilerin bu alanda daha iyi eğitim almış olmalarını ve bu yaklaşımı daha iyi anlamalarını sağlar. Aynı zamanda okuldaki öğrenme süreçlerinde bilişsel alanın daha fazla kullanılmasıyla öğrencilerin daha etkin bir şekilde öğrenmeleri hedeflenir (Ornstein & Hunkins, 1988).

## ***Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı***

Yapılandırmacılık, en güncel öğrenme psikolojisi yaklaşımlarından biridir. Eğitimde program geliştirme ve karar verme süreçlerinde etkin rol üstlenmektedir. Bu yaklaşımda, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımı, deneyimleri ve anlamlandırma süreçleri ön plana çıkmaktadır. İlk başlarda Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarına dayandırılan yapılandırmacılık, daha sonra çağdaş biyologlar ve bilişsel bilimciler tarafından desteklenmiş ve genişletilmiştir (Fosnot & Perry, 1996).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı okul içinde ve dışında yararlı olacak bilgi, beceri ve değerler doğrultusunda tasarlanır. Öğretim programları, öğrencilerin ilgi alanlarına, geçmiş deneyimlerine ve sahip oldukları bilgiye göre hazırlanır. Bu yaklaşımda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öz düzenleme, bilgiyi anlama ve kullanma gibi üst düzey düşünmeye dayalı hedefler yer alır. Öğrenciler, bilgiyi pasif alıcılar olarak değil, kendi zihinlerinde yeniden oluşturan aktif katılımcılardır. Öğrenme sürecinin etkileşimli bir ortamda gerçekleşeceği düşüncesiyle iş birlikçi bir öğrenme ortamı sağlanır. Süreç odaklı bir değerlendirme süreci ön plandadır. Öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi farklı değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılır (Yurdakul, 2005).

## **Eğitimde Program Geliştirme**

Program geliştirmeye ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Taba (1962), program geliştirmeyi, okulların genel hedefleri ile öğretimsel özel amaçlar arasındaki karmaşık ilişkilerden oluşan bir süreç olarak görürken, Varış (1988) ise Millî Eğitim'in ve okulun amaçlarına ulaşmak için düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntemlerle geliştirilmesini hedefleyen koordineli çabalar olarak tanımlamıştır. Erden'e (1998) göre program geliştirme kavramı, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve elde edilen verilere dayanarak yeniden düzenlenmesi sürecidir. Demirel (2012) ise program geliştirmeyi, eğitim programlarının hedefleri, içeriği, öğretim yöntemleri ve değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişkilerin bütünü olarak tanımlar.

Program geliştirmeye ilgili tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde eğitimcilerin vurgu yaptıkları dört temel öge dikkat çekmektedir: Hedef, içerik, öğrenme durumu ve ölçme değerlendirme süreci. Bu dört temel öge sistemli bir şekilde programını bütünü oluşturmaktadır. Aralarında birbirlerini etkileyen bir iş birliği mevcuttur. Bu yüzden program geliştirme sürecinde bu dört öge ve bunlar arasındaki iş birliği ve koordinasyon dikkate alınmalıdır (Oral & Yazar, 2020).

Eğitim programları ülke için hem ulusal hem de uluslararası alanda nitelikli bir eğitim sistemi inşa etme, ülkenin kalkınmasına ve gelişmesine katkı sağlayacak, sosyal ve kültürel değerleri koruyan ve geliştiren nitelikli insan gücü yetiştirme amacı doğrultusunda geliştirilir (Özdemir, 2009). Bu doğrultuda eğitim programları devamlı geliştirilmelidir. Eğitim programları ülkemizde ve dünyada yaşanan sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi alanlardaki gelişmeler dolayısıyla sürekli bir değişim ve gelişim içinde olmalıdır. Buna bağlı olarak ortaya çıkan yeni iş alanları, meslekler ve ihtiyaçlar bu gelişimi zorunlu kılmaktadır (Şeker, 2017; Varış, 1988).

### **Program Geliştirmenin Aşamaları**

Demirel'in (2015) çalışmalarından hareketle program geliştirme sürecinin temel aşamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür: Program geliştirme çalışma gruplarının oluşturulması, program geliştirme çalışma planı hazırlama, ihtiyaç saptama, aday hedeflerin belirlenmesi, aday hedeflerin kesinleştirilmesi, içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi, eğitim durumlarının düzenlenmesi, değerlendirme yollarının belirlenmesi, programın denenmesi, programın değerlendirilmesi ve sonucu raporlaştırma.

### **Program Geliştirmede Yeni Yaklaşımlar**

Program geliştirme alanında son dönemde alan yazını incelendiğinde üç yeni yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bunlar proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve kuantum öğrenme yaklaşımıdır.

Proje Tabanlı Öğrenme, 1920 ve 1930'lu yıllardaki davranışçı psikolojisinin Dewey ve Judd'un ilerlemeci psikolojisi ile birleştirme girişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, Kilpatrick'in Proje Yöntemi'ni geliştirmesiyle temellendirilmiştir ve amaç, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. Proje Tabanlı Öğrenmede amaç öğrencilerin bir problemle karşı karşıya getirilerek, orijinal ürünler oluşturabilecekleri öğrenme etkinlikleri yapmaktır. Proje çalışmasına hem öğrencinin hem de öğretmenin katılımı hedeflenir. Bu öğrenme türü sayesinde öğrencilerin özsaygıları artar, problem çözme becerileri gelişir ve öğrenciler öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılım sağlarlar. Beyin Temelli Öğrenme ise öğrenenlerin yaşamla entegre olması, zengin deneyimlerin tasarlanması ve tutarlı bir şekilde uygulanmasıyla gerçekleştirilir. Bu yaklaşım doğal bir öğrenme modelidir ve geliştirilmesinde insan beyninin işlevleri ve biyolojik yapısı temel alınmıştır. Beyin Temelli Öğrenme, sınıf içinde uygulanabilir strateji ve teknikler sunar. Diğer bir öğrenme yaklaşımı olan Kuantum Öğrenmede ise, beynin bütün sinirsel ağları kullanılır. Böylece anlamlı bilgiler oluşturmak amaçlanır. Okul ve iş hayatında kanıtlanmış yöntem ve felsefe bütününün

etkileşimiyle gerçekleştirilir. Duygusal zekâ, bütüncül eğitim ve yaratıcı düşünme gibi kavramlar kuantum öğrenme için önemlidir (Küçüköğlu & Taşgın, 2020).

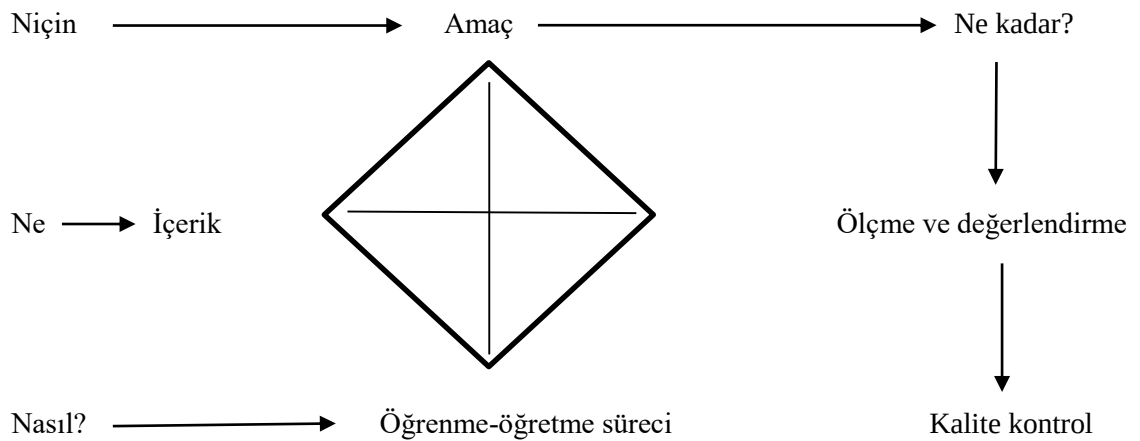
### Eğitim Programının Öğeleri

Bir eğitim programı birbirini destekleyen ve birbiriyle dayanışma hâlinde olan dört öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2015; Gültekin, 2020). Görgen'e (2017) göre eğitim programı hazırlanırken "Niçin öğrenilecek?, Neler öğrenilecek?, Nasıl öğrenilecek? ve Ne derece öğrenildiği nasıl anlaşılacak?" sorularına cevap aranmalıdır. Buna göre eğitim programının öğeleri "hedefler/kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları" olmak üzere dört başlıkta incelenmelidir. Taba (1962) eğitim programının öğelerini hedef/hedef davranışlar, içerik/örgütlenme, öğrenme-öğretmen süreci/eğitim durumları ve sınav durumları/hedef ve davranışlar olmak üzere yine dört başlıkta tanımlamıştır. Gültekin (2020) ise eğitim programlarının öğelerini şu şekilde sıralamaktadır: amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme. Aşağıdaki tabloda Demirel (2021) tarafından programın öğeleri sıralanmış ve öğelerin kapsamı, soru kalıbı, yenilenen programdaki karşılığı belirtilmiştir.

Mansuroğlu (2019) eğitim programının çok yönlü bir rehber olduğunu, eğitim sisteminin hedefleri ve gelişen sosyal ihtiyaçlara paralel bir şekilde birbiriyle etkileşim içinde olan öğelerden oluştuğunu belirtmektedir. Birbiriyle etkileşim içinde olan öğeler beraberinde iyileşmeyi de getirmektedir.

Eğitim programını oluşturan öğeler iç içe geçmiş yapılardır ve aralarında tutarlılık bulunmalıdır. Hedef, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme olarak adlandırılan bu öğelerin birindeki değişim diğerlerini de etkilemektedir. Aşağıda, Gültekin (2020) tarafından hazırlanan ve eğitim programını oluşturan öğelerin birbiriyle nasıl etkileşim içinde bulunduklarını gösteren bir şekil yer almaktadır.

**Şekil 1.** Eğitim Programı Öğeleri Arasındaki İlişkiler (Gültekin, 2020)



## **Hedef**

Programın ilk ögesi olan hedef farklı terimler kullanılarak çok kez tanımlanmıştır. Kazanım, amaç, yeterlik, beceri gibi farklı kelimelerin de bu ögenin yerine kullanıldığı görülmektedir. Tian ve Risku'ya (2019) göre hedef, programın temelini oluşturmaktadır. Hedefe ulaşmak için atılacak tüm adımların yer aldığı bir plan bulunmalıdır ve bu plan eğitim programının kendisidir. Öğrencileri eğitim sisteminin girdileri olarak gören Ertürk (2013) hedefleri ise bu süreçte öğrencilerde gözlemlenmesi gereken davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programının sistemli ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için hedefler vazgeçilmezdir. Hedefler belirlenirken bireyden, toplumdan ve konuyla ilgili kaynaklardan yararlanılmalıdır. Takip eden süreçte bu hedeflerin eğitim felsefesiyle ve eğitim psikolojisiyle uyumuna dikkat edilmelidir (Tyler, 1969). Program geliştirmede çok önemli bir rol üstlenen hedefler sürecin tüm aşamalarında yer alırlar, bir rehber, seçen ve eleyen bir ölçüt görevi üstlenirler (Bilen 2002). Hedefler sayesinde tutarlı bir program oluşturulurken aynı zamanda içeriğin belirlenmesinde, öğrenme süreçlerinin şekillenmesinde, doğru bir değerlendirmenin yapılmasında hedeflerin büyük katkısı vardır (Lunenburg, 2011).

Hedefler eğitimin planlanması ve uygulanması aşamalarında temel yapı taşı görevi üstlenirler (Msaedeh, 2019). Bu doğrultuda öğrencilerin gelişimlerine doğrudan katkı sağlayacak olan hedeflerin açık, anlaşılır, özgün ve sınırları belli olması gerekir. Dolayısıyla eğitim programı hazırlanırken ilk olarak hedefler belirlenmelidir (Bolat, 2021). Eğitimden gerçek anlamda sonuç almak istiyorsak öncelikle hedefleri doğru belirlemeli ve ardından öğrencileri bilişsel amaçlar doğrultusunda güdülemeliyiz (Bereiter & Scardamalia, 1989). Bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi ve hedefe ulaşılması için hedeflerin belirli amaç ve kazanımlar doğrultusunda belirlenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda dönüt ve değerlendirmenin de belirli amaç ve kazanımlara yoğunlaşması beklenmektedir (Liew & McTigue, 2010). Eğitim sürecinin ana girdisi konumunda bulunan öğrenciye/bireye ne kadar doğru hedefler koyarsak süreç sonunda alacağımız çıktı da aynı doğrultuda kaliteli olacaktır. O hâlde bu sürecin ilk adımı doğru atılmalı, hedefler olabildiğince amaçlar doğrultusunda belirlenmelidir.

Hedeflerin belirlenmesi/yazılması aşamalarında bazı etkenlerden söz etmek gerekir. Bu etkenler maddi durumlar veya kaynaklar, öğrencinin durumu/hazır bulunması, öğrenme ortamları gibi belirleyicilerdir (Hooper, 1973). Sönmez (2010) ise hedeflerin belirlenmesinde bireyin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin, toplumun beklentilerinin, ilgili derse ait alanın özelliklerinin ve tabiatın ihtiyaçlarının etkili olduğunu belirtmektedir. İlk aşamayı geçerek

aday hedef konumuna gelen hedefler, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçerek belirlenmiş hedef konumuna geçer.

Alan yazınında hedeflerin sınıflandırılmasıyla ilgili farklılıklar göze çarpmaktadır. Taba (1962) hedefleri, öğretim hedefleri ve özel öğretim hedefleri olmak üzere iki grupta incelemektedir. Buna göre öğretim hedefleri daha genel hedefleri (okul tarafından belirlenen/tanımlanan hedefler) ele alırken özel öğretim hedefleri ders düzeyinde bir karşılık sağlamaktadır. Ornstein ve Hunkins (1998) ise hedefleri üç grupta incelemektedir: sınıf, ders ve program hedefleri. Sınıf hedeflerinde dersle ilgili bir üniteye ait hedefler, ders hedeflerinde sınıf düzeyinde belli bir derse ait hedefler, program hedefinde ise öğretim düzeyindeki tüm derslere ait hedefler belirtilmektedir. Burada dikkat çeken nokta hedeflerin kimler tarafından belirlendiğidir. Ders ve program gibi daha genel ve kapsayıcı hedefler uzmanlar ve programcılar tarafından hazırlanırken sınıfa ait hedefler ilgili öğretmen tarafından belirlenmektedir. Üzerinde en fazla anlaşma sağlanan sınıflama, değişik amaçlar doğrultusunda belirlenmesine rağmen “uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler” sınıflamasıdır. Ertürk (1984) uzak hedeflerin bir devlet politikası şeklinde belirlendiğini, bunların anayasada açık bir şekilde ifade edildiğini belirtmektedir. Genel hedeflerin ise okulun hedeflerini yansıttığını, uzak hedeflerle paralel geliştirildiğini, toplumun kalkınma amaçlarına uygun hazırlandığını belirtmektedir. Demirel (2021) uzak hedefler belirlenirken ülkenin siyasi felsefesinin göz önünde bulundurulduğunu, genel hedeflerin okulun amaçlarını yansıttığını, özel hedeflerin ise bir öğrencinin belli alanlarla ilgili sahip olması gereken özellikler olduğunu belirtmektedir. Parkay ve Hass (2000) genel hedefleri programa ait öğretim etkinliklerinin belirlenmesinde ilk adım ve rehber olarak değerlendirmektedir. Wiles’a (2009) göre genel hedefler ne yapılması gerektiğini belirten organizatör görevi üstlenirler.

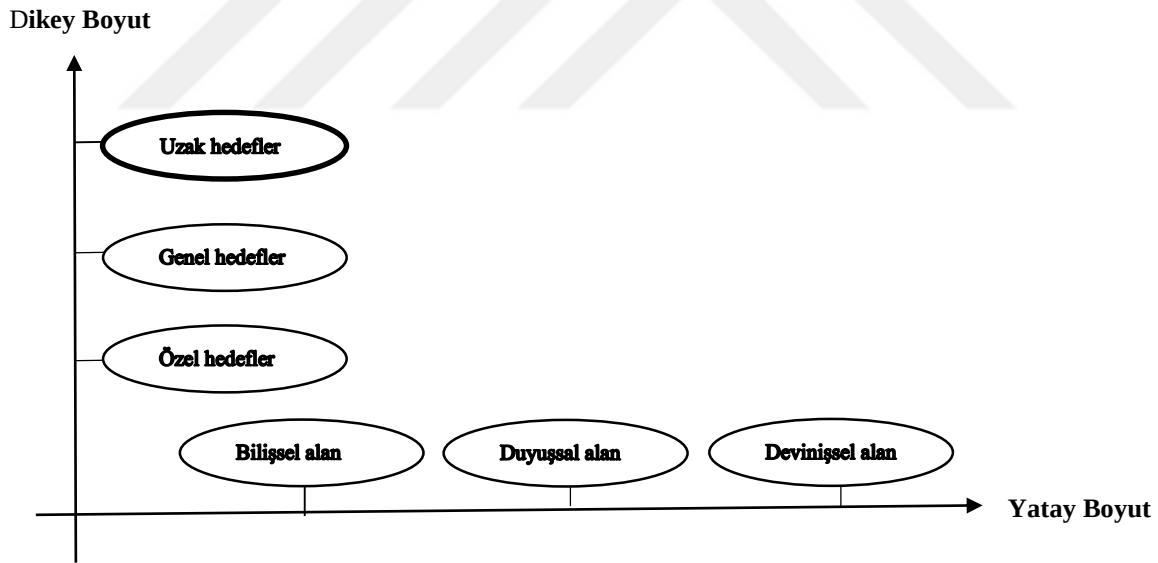
Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim politikalarına yön veren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar bölümünde Türk Millî Eğitiminin amaçları yer almaktadır. Bu kanunun 2. maddesinde yer alan genel amaçların hepsini kapsayan son paragraf, yukarıdaki tanımlar doğrultusunda değerlendirildiğinde uzak hedeflere örnek gösterilebilir. Maddenin son paragrafında Türk Millî Eğitiminin uzak hedefi şöyle özetlenmektedir: “*Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır.*” (METK, 1973, s. 5102).

Aynı kanunun yine aynı maddesinde genel amaçlar başlığı altında belirtilen her bir alt madde ise eğitim programı için genel hedef olarak değerlendirilebilir. Burada yer alan genel

hedeflerden biri şu şekildedir: “*Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.*”(METK, 1973, s. 5101).

Aynı maddede özel amaçlar başlığı altında programlarda bulunması gereken özel amaçlarla ilgili bir tanımlama yer almaktadır. Bu tanımda özel amaçların genel amaçlar ve kanunun 3. maddesinde yer alan Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri doğrultusunda değişik tür ve derecedeki okul veya öğretim programları için belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe dersinin özel amaçları belirtilmiştir. Burada yer alan amaçlar program geliştirme sürecindeki özel hedeflere örnek verilebilir. Bu özel hedeflerden biri şöyledir: “*Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması.*” (MEB, 2019, s. 8).

**Şekil 2. Hedeflerin Boyutları (Demirel, 2021)**



Demirel (2021) hedefleri dikey ve yatay olmak üzere iki gruba ayırmış ve dikey gruba uzak, genel ve özel hedefleri eklerken yatay gruba ise bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları dâhil etmiştir. Ancak alan yazını incelendiğinde Yanpar Yelken ve Yavuz Konokman (2020) ile Küçüktepe’nin (2013) bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanı özel hedeflerin alt başlığı olarak belirttikleri görülmektedir.

Hedeflerin belirlenmesinde çeşitli yaklaşımlardan faydalanılmaktadır: yeterliğe dayalı hedef yazma yaklaşımı, aşamalı hedef yazma yaklaşımı ve modüler hedef yazma yaklaşımı

(Uzunboylu & Hürsen, 2008). Yeterliçe dayalı hedef yazma yaklaşımında program sonunda öğrencinin hangi standartlarda neler yapabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşım öğrenci, işlem (davranış), verilenler (koşul) ve standartlar olmak üzere dört ögeden oluşmaktadır (Doğan, 1997). Aşamalı hedef yazma yaklaşımında Bloom tarafından hazırlanan aşamalı sınıflama yaklaşımı temel alınmıştır. Modüler hedef yazma yaklaşımı ise aşamalı olmayan, diğerlerinden bağımsız bir şekilde ayrı modül olarak yer alan hedefler için kullanılır.

**Tablo 1.** *Boyutlandırılmış Aşamalı Sınıflama Çizelgesi (Anderson & Krathwohl, 2001)*

| Bilgi Boyutu        | Bilişsel Süreç Boyutu |            |            |             |                 |           |
|---------------------|-----------------------|------------|------------|-------------|-----------------|-----------|
|                     | 1.Hatırlama           | 2.Kavarama | 3.Uygulama | 4.Çözümleme | 5.Değerlendirme | 6.Yaratma |
| A. Olgusal Bilgi    |                       |            |            |             |                 |           |
| Kavramsal Bilgi     |                       |            |            |             |                 |           |
| C.İşlemsel Bilgi    |                       |            |            |             |                 |           |
| D.Üstbilişsel Bilgi |                       |            |            |             |                 |           |

Ertürk (1984) hedefte olması gereken nitelikleri açıklık, genellik, öğrenci davranışına dönüklük, sınırlılık ve içerikle uyum içinde olma şeklinde belirtmektedir. Bu niteliklerin yanında hedefte olması gereken özellikleri şu şekilde özetleyebiliriz (Gronland, 1981, s. 99):

1. Hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmelidir.
2. Hedefler, öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe dönük olmalıdır.
3. Hedefler, öğrenme ürününü gösterecek nitelikte olmalıdır.
4. Hedef, içeriğe değil öğrenme ürününe dayalı olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedefini ifade etmez.
5. Hedef, tek tip öğrenme ürününü ifade etmelidir.
6. Hedef, öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir.

Varış'a (1996) göre hedef ve kazanımların işlevsel açıdan sahip olması gereken değerler vardır. Buna göre hedef ve kazanımlar programın gelişmesine katkıda bulunur, okulun eğitim-öğretim sürecindeki konumunu açıklar, okulun eğitim politikasına yön verir, öğrenme durumlarının belirlenmesinde rehber görevi üstlenir, programın etkinliğinin değerlendirilmesini sağlar.

**Hedef Yazma İlkeleri.** Programa ait hedeflerin yazılmasında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Hedefleri daha işlevsel olması için dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır (Efendioğlu, 2020, ss. 193-195):

**Açıklık (ayanılık-anlaşırlılık):** Kazanımların (hedef davranışların) neyi ifade ettiğini açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Bir başka ifadeyle, bir hedef davranış okunduğunda zihnimize; 'bu hedef davranışla ne söylenmek isteniyor', 'ne demek bu' gibi sorular oluşmamalıdır.

**Öğrenciye aitlik (öğrenci davranışına dönüklük):** Kazanımlar (hedef davranışlar) öğretmenin yapacağı eylemi değil, öğrencinin sergilemesi gereken davranışı işaret etmelidir.

**Öğrenci düzeyine uygunluk (ulaşılabilirlik):** Kazanımlar (hedef davranışlar), öğrencilerin var olan özelliklerini kullanarak ulaşabilecekleri düzeyde olmalıdır.

**Kentlilik (içerikle kentlilik):** Kazanımlar (hedef davranışlar), programın içeriği ile bir bütünlük göstermelidir. Bir başka ifadeyle bir hedef davranış boşlukta durmamalı hangi ders, konu ya da üniteye ait olduğu belli olmalı; bir başka ifadeyle ait olduğu konuyla ilişkilendirilmelidir.

**İşlevsellik (faydalılık-yararlılık):** Öğrenci kazanıma (hedef davranışa) ulaştığında zaman öğrencinin günlük ve meslekî yaşamında işine yarayabilecek özellikleri ifade etmelidir. Bir başka deyişle, öğrencilere kazandırılacak özelliğin kullanılabilecek bir alet niteliğinde olması ve iş görmesi gereklidir.

**Dayanıklılık:** Öğrenci, kazanım ya da hedef davranışa ulaştığında uzun süre sergileyebileceği bir nitelik kazanmalıdır. Bir hedef davranışın dayanıklı olarak kazanılmasında öğrenme sürecinin niteliğinin de önemli olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

**Ekonomiklik:** Kazanımlar (hedef davranışlar), en az emek, zaman ile, öğrencilerin en kısa sürede ulaşabilecekleri yapıda olmalıdır. Hedef davranışlar doğrudan amaçlanan niteliği işaret etmelidir.

**Genellik:** Kazanımlar (hedef davranışlar), bir davranışı oluşturan genelleyecek (kapsayacak) nitelikte olmalıdır.

**Sınırlılık:** Bir kazanımın (hedef davranışın) tek bir davranışla gerekir.

**Kaynaşıklık:** Aynı konu/ders kapsamında yer alan kazanımların davranışların birbirini destekleyecek, pekiştirecek ya da tamamlayacak olması dikey kaynaşıklık olarak adlandırılır. Farklı konu/ders alan kazanımların birbirlerini destekleyecek ya da pekiştirecek yazılması ise yatay kaynaşıklık olarak adlandırılır.

## ***İçerik***

Programın ikinci ögesi olan içerik bilginin belirli alanlara özgü bir şekilde yapılandırılmış hâlidir. Genelde ders kitaplarıyla beraber düşünülse de aslında ders kitapları dâhil daha fazla ögeyi içine alan bir yapıdır. İçerik ögesi dinamik bir yapıya sahiptir, devamlı güncellenebilmekte, yeni kaynaklarla genişletilebilmektedir (Berkant, 2020). Programın içeriği, belirli bir konuda yer alan belirli gerçekleri, görüşleri, ilkeleri ve konuları ifade eder (Connelly & Lantz, 1991).

Programın içerik boyutu “ne öğrenelim?” sorusunun cevabının arandığı bölüm olarak tanımlanmaktadır. İçeriğin belirlenmesi, öğretilecek konuların seçilmesi ve düzenlenmesi bu boyutta gerçekleşmektedir. İçerik boyutunda hedeflerin hangi konulardan ve disiplinlerden

oluşacağına karar verilir (Kumral, 2016). Aynı zamanda belirlenen bu hedefleri öğrencilere kazandırmak için içerikten faydalanılır. Burada önemli olan noktalardan biri konu alanlarıyla hedeflerin birbiriyle örtüşmesi ve uyum içinde olması gerekir. Bu uyumun gerçekleşmemesi durumunda hedefler açısından anlamsız içerikler ortaya çıkacaktır (Bolat, 2017).

Ünite, konu alanı, muhteva gibi farklı kullanışları bulunan içerik, öğrencilere aktarmaya çalıştığımız bilgiler kümesidir. Bu kümede konu alanları, süreçler, duygular ve yaklaşımlar yer almaktadır (Miel, 1996). Demirel (2015) içeriği tanımlarken hedefler doğrultusunda belirlenen olgu, ilke ve kavramların sistemli bir şekilde oluşturduğu bilgiler bütünü ifadelerini kullanmaktadır. Bilen'e (2006) göre bu bütünün içinde olması gerekenler yaklaşım, ölçüt, değer ve kuramlardır.

İçerik genel anlamda öğretmenler tarafından öğretilen, öğrencilerde de öğrenmeleri istenen konu, bilgi ve beceriler bütünüdür. Program geliştirme uzmanlarına göre içerik vasıtasıyla yalnızca bir gelecek planlanmamakta aynı zamanda geleceğe yönelik öngörüler sayesinde yorumlar ve planlar geliştirilmektedir (Jayapragas, 2016).

Bir öğretmenin/educatorinin sahip olması gereken en önemli yeteneklerden biri içeriğin seçimi, tasarımı ve etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Bolat, 2017). Bu yeterliğe sahip olan bir öğretmen/educator sadece içeriğin oluşturulmasında değil aynı zamanda içeriğin eğitimsel boyutunun değerlendirilmesinde de çok büyük etkiye sahiptir (Jones, 2009).

Coşkun'a (2015) göre içerik düzenlenirken şu sorulara cevaplar aranmalıdır: "Neler yapılırsa öğrenme gerçekleşir?", "Nasıl yapılırsa ya da yaptırılırsa öğrenme gerçekleşir?" "Öğrenme sürecinin gerçekleşip gerçekleşmediği en iyi hangi değerlendirme yoluyla belirlenebilir?".

Varış (1996) içeriğin belirlenmesinde toplumsal faydanın, bireysel faydanın, bilgi içeriğinin ve öğrenme-öğretmenin temel alınması gereken ölçütler olduğunu belirtmektedir. İçerik belirlenirken konuların hangi içeriklerle aktarılacağı, ders içeriklerinin nelerden oluşacağı ve öğrencilere içeriğin nasıl aktarılacağı üzerinde durulması gereken önemli noktalar olarak göze çarpmaktadır. Aynı zamanda hem doğru seçilmiş hem de yoğunluğu doğru ayarlanmış içerikler sağlıklı bir eğitim programı için çok önemlidir (Bishop vd., 2014).

Eğitimde program geliştirme sürecinde en önemli basamaklardan biri içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesidir. Burada cevap aranması gereken soru "Öğretim için ne gereklidir?" sorusudur (Beacco vd., 2014). İçerik seçiminde konu alanlarının önemi çok büyüktür. Çünkü içerik sayesinde belirlenen hedefler gerçekleştirilir ve davranış eğitiminin temeli atılır (Öztürk, 2021).

Lunenberg (2011) içeriği tanımlarken öğrenme alanlarından bahsetmektedir. Yazar belirlenen yıllık temalarda bulunan öğrenme-öğretme birimlerinin bulunduğunu, bu birimlerin öğrenme alanları olduğunu ve bunların içeriği oluşturduğunu belirtmektedir. Bu öğrenme alanları belirli hedeflerden meydana gelmektedir ve bu hedefler doğrultusunda içerik belirlenir. Öğretmenden beklenen bu hedeflerle uyumlu içerik oluşturmaktır. Programların sınıfta veya günlük yaşantıda hayata geçirilmesinde en önemli rollerden biri öğretmene aittir (Ornstein & Hunkins, 2014).

İçerik boyutunun somutlaştırılmasında ders kitapları önemli bir yer tutmaktadır. Bu bölümün temel kaynağı niteliğinde olan ders kitapları ve yardımcı kitaplar tutarlılık ve bütünlük açısından programın tüm öğeleriyle uyum içerisinde olmalıdır (Posner & Rudnitsky, 2006). Alvermann ve diğerleri (2013, s. 224) ders kitaplarında bulunan yapı ve örgütsel kalıpları sekiz başlık altında sunmaktadırlar:

1. Basit liste: Bazen önem sırasına göre sunulan ilgili gerçekler veya fikirlerin bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir. Örneğin; farklı bakteri türlerinin bir biyoloji metninde sunulması.
2. Açıklama: Özelliklerin, işlevlerin veya özelliklerin bir açıklaması olarak tanımlanabilir. Örneğin; bir kimya metni metallerin fiziksel özelliklerini, ABD tarihi ile ilgili bir metin ise federal hükümetin üç kolunun işlevlerini açıklayabilir.
3. Kavramların açıklanması: Yeni bir kavram tanıtılması ve açıklanmasını içerir. Örneğin, olasılıkla ilgili bir bölümde, rastgele örnekleme kavramı, popülasyonlar ve örneklemenin bir açıklaması, gerçek rastgelelik için gereklilikler ve rastgele örneklemenin istatistiksel çıkarımlara teorik önemi ile sunulması bunun bir örneğini oluşturur.
4. Tanım/örnek: Bir kavramın açıklamasına benzer durum, kavram, olayların verilmesini ifade eder. Terimler bu bağlamda somutlaştırılmış ve örnekler verilmiştir. Örneğin; bir ekosistem tartışmasında biyotik ve abiyotik terimleri canlı ve cansız şeyler olarak tanımlanabilir ve doğada ortak örnekler tanımlanabilir.
5. Sıra veya zaman sırası: Belirli bir sırada gerçekleşen bir dizi olayı ifade eder. Örneğin; 1500'lerde eski Mısır'dan Timbuktu'ya kadar erken Afrika toplumlarının küresel bir çalışma metninde tartışılmasıdır.
6. Karşılaştırma ve zıtlık: İki veya daha fazla şey arasındaki benzerliklerin ve/veya farklılıkların açıklamasıdır. Örneğin; bir matematik metninde ortalama, medyan ve modun açıklanmasıdır.
7. Neden ve sonuç: Olayların tanımı ve nedenleri veya sonuçlarını içerir. Genellikle, tek bir nedenin birden fazla etkisi olur ve tek bir olayın birden fazla nedeni olabilir. Örneğin; sıcaklık, basınç, konsantrasyon ve katalizörlerin kimyasal reaksiyonları nasıl etkilediği tartışılabilir.
8. Sorun-çözüm: Sonuçlarının algılanan bir ihtiyaç veya sorunun bir sonucu veya çözümü olması dışında, neden ve etkiye benzer bir şekilde ele alınır.

Ders kitapları hızlı teknolojik değişime ve sosyal medya çağının ortaya çıkardığı bilgiye kolay ulaşma avantajına rağmen bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmadaki önemini hâlâ korumaktadır. Ancak kitapların bu noktada beklentilere yeterli düzeyde cevap verebilir nitelikte olmaları gerekir. Bireyin ihtiyaç duyduğu tutum, bilgi ve becerilerin yanında toplumsal ve sosyal değerleri de bünyesinde barındırmalıdır. Tüm bunlara ek olarak kitaplar bir derste hedef ve kazanımların beklenen sonuca ulaşmasında kilit rol oynamaktadır. MEB (2015) eğitim programının amacına ulaşmasında kitapların önemini “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”te açıkça vurgulamaktadır. Ders kitaplarını belirtilen amaçlar doğrultusunda etkili bir şekilde kullanan öğretmenler programın başarılı bir şekilde uygulanmasında yine en önemli görevi üstlenmektedirler.

Teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiğı diğeri bir gereksinim ise güncellemedir. Hemen hemen her alanda sıkça karşılaştığımız güncelleme gereksiniminden eğitim programları da nasibini almak durumundadır. Hem toplumsal hem de bireysel beklentilere cevap verebilmek için içeriğın gözden geçirilmesi, yeni içerikler eklenmesi yoluyla güncellemeler yapılması zorunlu hâle gelmektedir. İçeriğın geliştirilmesi ihtiyacı beraberinde sonsuz bir döngüyü ortaya çıkarmaktadır (Berkins & Kritsonis, 2007). Bilimsel gelişmelerin hızı ve devamlı yeni bilgilere ulaşılması içeriğın hemen eskimesine yol açmaktadır. Öğretim programı uzmanları, program geliştiriciler, program uygulayıcılar programı devamlı güncelleyebilecek yeterlikte ve yetkinlikte olmalıdırlar. Yaşadığımız çağ, bulunduğumuz çevre, teknolojik gelişmeler bu güncellemeyi zorunlu hâle getirmektedir (Marek & Wu, 2020). Aksi durumda içerikler belirlenen hedeflerden uzak kalacak, program öğeleri arasında uyum kaybolacaktır.

**İçerik Düzenleme İlkeleri.** Eğitim programının tasarlanması ve geliştirilmesi sürecinde en önemli konulardan biri içeriğın belirlenmesidir. İçeriğı tasarlamak, yeniden bir içerik hazırlamak, içeriğı düzenlemek ve içeriklerin öğrenciye nasıl aktarılacağını belirlemek uzun süreçler sonunda ortaya çıkmaktadır. Tüm bu işlemler yapılırken bazı ilkeler doğrultusunda yapılması daha sağlıklı sonuçlar almaya katkı sağlayacaktır.

Demirel’e (2012) göre içerik hazırlarken eğitim biliminin belirlediğı birtakım ilke ve genellemeleri göz önünde bulundurmak gereklidir. Bu noktada içerik bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa şeklinde bazı kurallar doğrultusunda hazırlanmalıdır. Aynı zamanda içeriğın öğrenci yaşları ve gelişimleri temel alınarak somut veya soyut şekil ve görsellerle zenginleştirilmesi gereklidir. İçerikte öğrencilerin kafasını karıştıracak metinlere yer verilmemeli, örtülü mesajlardan uzak durulmalı, bilgilerin güvenilir ve geçerli olmasına dikkat

edilmelidir. Alan yazında geçerliliğini kaybetmiş metinler ve bilgiler kullanılmamalıdır. Bilgiler ve metinler devamlı güncellenmeli ve denetlenebilir şekilde şeffaf olmalıdır.

Sönmez (2012, s. 130) içerik düzenlenirken dikkat edilmesi gereken ilkeleri 8 başlık altında toplamıştır. Bunlar:

İçerik hedeflere uygun olmalıdır. Hedeflerin belirleyicilerinden biri ise öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyidir. Hedefler içeriğin sınırlarını belirler. Ancak hedeflerde, öğrenciden beklenen özelliklerin nasıl bir içerikle verileceği söylenmemektedir. Bu durum içerik boyutunda kendini gösterir.

İçerik, öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmelidir.

İçerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanmalıdır. İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmalıdır.

İçerik bireyin kendi öğrenme şemasını kurmasına izin verecek bir esneklikte düzenlenmelidir. Bunlar ön örgütleyiciler tarafından sağlanabilir. Örneğin bölüm başlarında yer alan özetler, bölüm ve alt başlıklar, grafikler, şemalar... İçeriğin ana ve alt başlıkları birbiriyle ilişkili ve anlamlı olmalıdır. Çünkü bireyler yeni bilgileri kendi anlatım biçimleriyle öğrenirler.

İçerik, öğrencinin elde ettiği bilgi ve becerilere dayanarak geçmiş ve geleceği kestirmesine olanak vermelidir.

İçerik, hedeflerde belirtilen ve o bilim sanat, felsefe için geçerli olan genel ilkeler çevresinde örgütlenmelidir.

İçerikte alıştırmalar olmalıdır; her içerikte bölüm başlarında, sonlarında ya da ünite sonlarında o içerik aracılığıyla ile kazandırılması beklenen hedef davranışları yoklayan sorular olmalıdır.

İçerik görsel materyallerle desteklenmelidir; içerikte sunulan kavramlar, olgular, semboller, sınıflamalar kısacası bilgi türleri, tablolar, şekiller, re- simler, akış diyagramları, haritalar, grafikler vb. görsel materyallerle desteklenmeli ve içeriğin somutlaştırılması sağlanmalıdır.

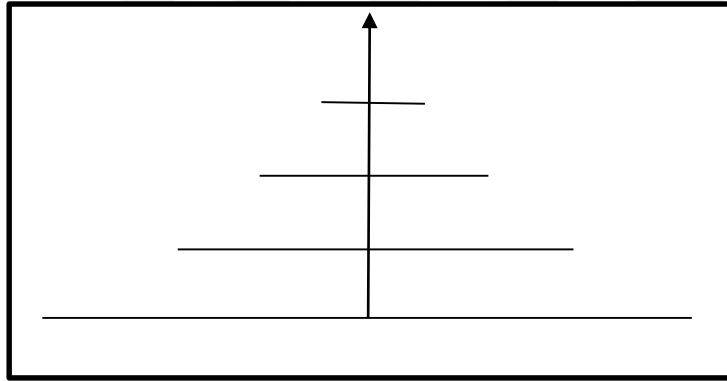
Belirlenen hedeflere ulaşmada en önemli ve ilk adım uygun eğitim içeriğinin belirlenmesidir. İçerik yaşam problemlerini çözmeli, öğrencilerin konu bilgilerini geliştirmeli, geçerli olmalı, öğrenciler öğrenmeleriyle ilgilenmelidir. İçerik kullanışlı olmalı, öğrenenler için anlaşılır olmalı ve kendi deneyimlerinin sınırları içinde olmalıdır. Esnek olmalı (zamana, kaynaklara, personele, siyasi iklime vb. göre seçim), bilginin yapısına uygun olmalı, kültürel mirasın ve değer sisteminin korunmasına ve yaygınlaştırılmasına duyarlı olmalı, sürekli ve öz-yönetimli eğitim için öğrencilerin bilimsel düzeylerini geliştirmeli, hayatla temas hâlinde, gündelik deneyimler ve güncel sorunlarla ilgili olmalıdır (Maleki, 2008; Madadlou & Gharaaini, 2014).

**İçerik Düzenleme Yaklaşımları.** İçerik düzenlenirken bazı sosyolojik ve felsefi yaklaşımlardan faydalanılmaktadır. İçeriği oluşturan konular bu yaklaşımlar doğrultusunda

hazırlanmaktadır. Demirel (2013) bu yaklaşımları şu şekilde sıralamaktadır: “Doğrusal Programlama Yaklaşımı, Sarmal Programlama Yaklaşımı, Modüler Programlama Yaklaşımı, Piramitsel Programlama Yaklaşımı, Çekirdek Programlama Yaklaşımı, Konu Ağı-Proje Merkezli Programlama Yaklaşımı, Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı”

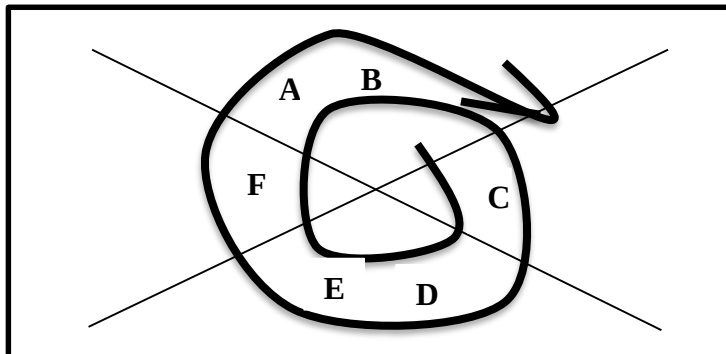
**Doğrusal Programlama Yaklaşımı.** Tyler tarafından geliştirilen, Bloom ve Skinner tarafından kullanılan bu model sıralı, ardışık, birbirini izleyen, önkoşul ve ilişkili öğrenme birimlerinden oluşan bir yaklaşım türüdür. Dersler bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa şeklinde düzenlenir (Demirel, 2017). Esasicilik ve daimicilik felsefi anlayışı doğrultusunda geliştirilen bu yaklaşım modelinin psikolojik temellerini ise davranışçılık kuramı oluşturmaktadır (Kılıç, 2019). Bloom tarafından geliştirilen “Tam Öğrenme Stratejisi”, Saxon tarafından geliştirilen “Matematik ve Okuma Programı” ve Keller tarafından hazırlanan “Bireyselleştirilmiş Öğretim sistemi” bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanan içerik yapılarına örnek gösterilebilir (Sağ, 2020).

**Şekil 3.** Doğrusal Programlama Yaklaşımı (Demirel, 2017)



**Sarmal Programlama Yaklaşımı.** Amerikalı Psikolog Bruner tarafından geliştirilen bu yaklaşım türünde bilgiler aşamalı bir biçimde yeri ve zamanı geldiğinde tekrarlardan faydalanılarak öğretilir. Bruner sarmal içerik yaklaşımında Piaget’ten etkilenmiştir (Posner, 2004). Doğrusal içerik hazırlama yaklaşımına göre daha esnek bir yapıda hazırlanan bu yaklaşım türünde dikey ilişkiler yerine yatay ilişkiler benimsenmektedir. Genellikle dil öğretiminde bu içerik yaklaşımından faydalanılmaktadır (Bentham, 2012).

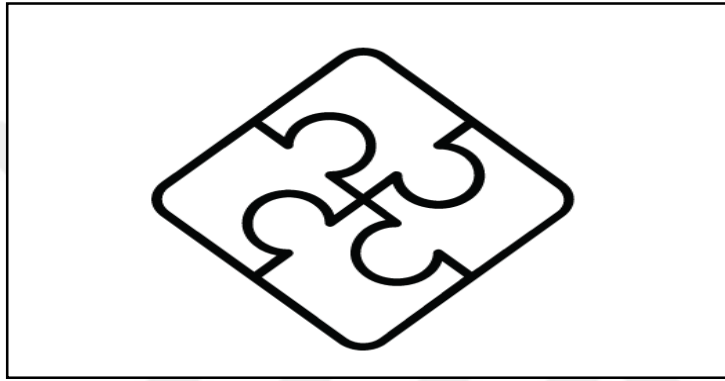
**Şekil 4.** Sarmal Programlama Yaklaşımı (Demirel, 2017)



**Modüler Programlama Yaklaşımı.** Derslere ait ünitelerin modüller kullanılarak ayrılması şeklinde hazırlanan bu yaklaşım türü Vygotsky tarafından geliştirilmiştir. Burada amaç bireysel ve yeterlik temelli öğretim yapmaktır. Yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik felsefesini temel alan bu yaklaşımın psikolojik temellerini ise bilişsel ve davranışsal kuramlar oluşturmaktadır.

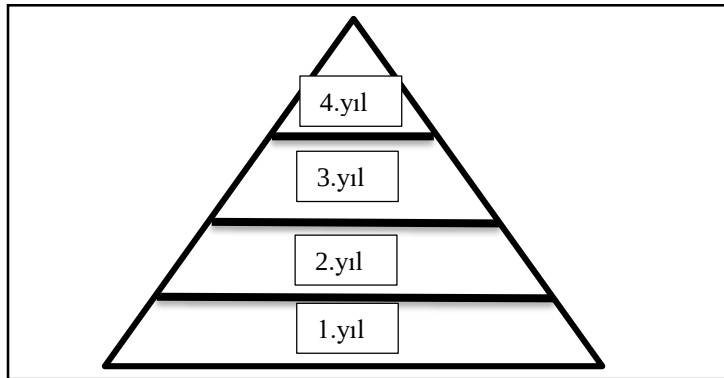
Değişikliklere süratli bir şekilde cevap verebilmesi ve esnek bir yapıdan oluşması sebebiyle tercih edilmektedir (Fer, 2000). Modüller arasında bir bağ olmak zorunda değildir. Önemli olan modüllerin kendi içlerinde anlam oluşturmalarıdır (Özkan, 2005).

**Şekil 5.** *Modüler Programlama Yaklaşımı*



**Piramitsel Programlama Yaklaşımı.** Başlangıçta konuların geniş bir şekilde ele alındığı, süreç ilerledikçe daha dar ve uzmanlık gerektiren konulara doğru ilerleyen yaklaşım türüdür (Demirel, 2017). Daha çok uzmanlık gerektiren konularda ve yükseköğretimde kullanılması tavsiye edilmektedir. Felsefesini realizm ve esasicilik akımlarından alan bu yaklaşımın psikolojik temelini ise bilişsel ve davranışsal kuramlar oluşturmaktadır (Öztürk, 2021). Örnek olarak eğitim fakültesi dersleri gösterilebilir. İlk yıllarda tüm branşlar için ortak derslerin ve konuların sayısı oldukça çoktur. Ancak son yıllara doğru branşlara yönelik eğilim artar ve uzmanlık derslerinin ağırlığı görülür (Baykara, 2017).

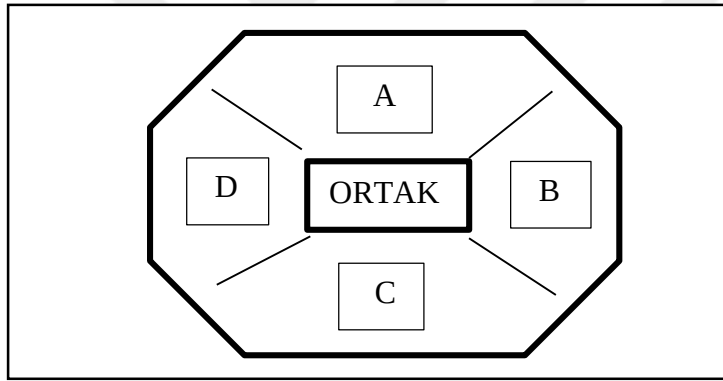
**Şekil 6.** *Piramitsel Programlama Yaklaşımı (Demirel, 2017)*



**Çekirdek Programlama Yaklaşımı.** Dewey tarafından geliştirilen bu yaklaşımın temelinde ortak derler ve ardından uzmanlaşma yer almaktadır. Piramit programlama yaklaşımına bu yönüyle çok benziyor olsa da daha esnek ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım sunar. İlerleyen bölümlerde öğrenciye birden çok uzmanlık fırsatı verilir. Merkezdeki konuların etrafında bulunan dersler seçmelidir. Bu dersler yan alan gibi uygulamalarda kullanılır (Kridel, 2010). Programın felsefi temelini ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık oluşturmaktadır (Öztürk, 2021).

Programın çekirdeğini bir bütün hâlinde program oluşturmak amacıyla ilişkisel ve hiyerarşik biçimde bir araya getirmek oluşturmaktadır (Zais, 1976). Buradaki çekirdekten kasıt ayrılmaz şekilde tanımlanan içerik yapısıdır (Henson, 1995). Çekirdekte yer alan dersler ilerleyen dönem veya yıllar için bir çekirdek yapı yani zemin oluşturmaktadır. Bir uzmanlık için hangi temel becerilerin veya derslerin olması gerektiği konusunda bir temel oluşturulur (Cheever & Sayer, 1982).

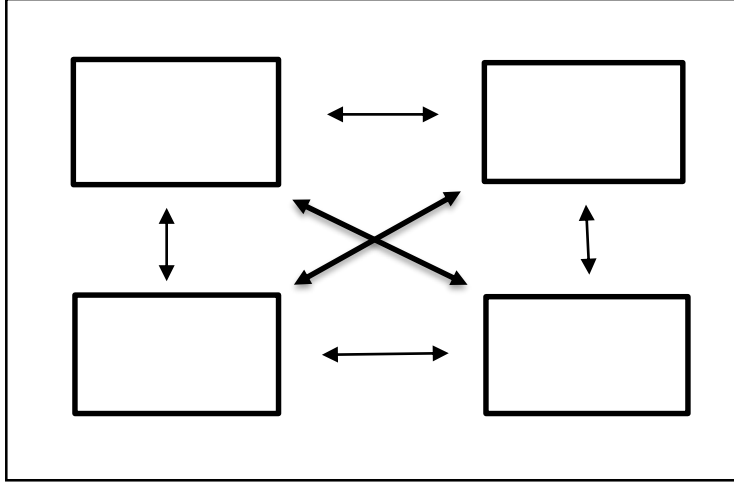
**Şekil 7. Çekirdek Programlama Yaklaşımı (Baykara, 2017)**



**Konu Ağı-Proje Merkezli Programlama Yaklaşımı.** İlerlemecilik felsefesi temel alınarak hazırlanan bu yaklaşım türünün öncüsü Dewey'dir. Bilişsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanmaktadır. Konu ağları öğrencilerin temel yol haritası konumundadır. Konuların hangi içeriklerden oluşacağına öğrenciler bireysel veya gruplar hâlinde kendileri karar vermektedirler (Demirel, 2017).

Genellikle yükseköğretimde kullanılan bu yaklaşımda içerik küçük projeler hâlinde verilir. Öğrencilere belirli zamanlarda öğrenme sürecinin hangi aşamasında olmaları gerektiği hatırlatılır.

**Şekil 8. Konu Ağı-Proje Merkezli Programlama Yaklaşımı**



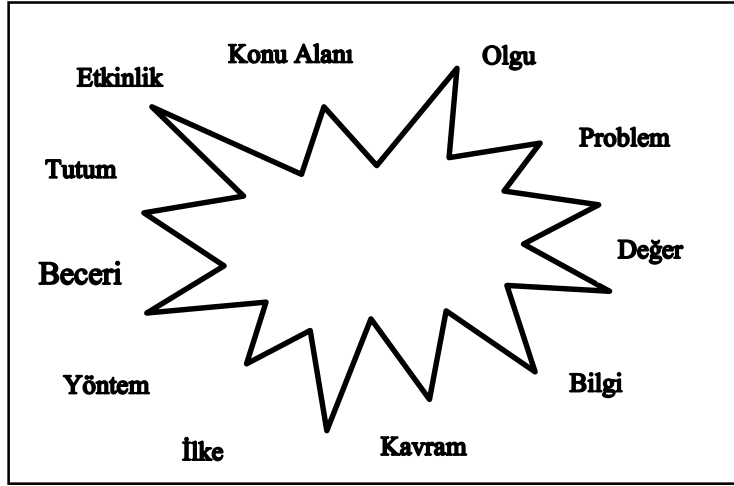
**Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı.** Bu yaklaşım türüne ait içerikler önceden belirlenmez. Öğrencilerin okula başlamalarıyla onların soruları ve ilgi alanları doğrultusunda içerik belirlenir. Dewey'in öncülüğünü yaptığı bu yaklaşım türünde öğrenci merkeze alınır. Yine öğrencilerin talepleri doğrultusunda içeriğin tekrar düzenlenmesi mümkündür. Bu yaklaşım türünün konuları seçilirken verimlilik, nitelik, evrensellik, önemlilik ve eğitsel gereklilik gibi durumlar dikkate alınmalıdır (Baykara, 2017).

**İçerik Düzenleme Stratejileri.** İçerik düzenlenirken kullanılan stratejiler vardır. Bunlar makro ve mikro olmak üzere iki tür içerik düzenleme stratejisidir. Ders veya ders programının akışının nasıl olacağı, dersin tüm ortamının ve temasının ayrıntılı verildiği strateji türü makro stratejidir (Duran & Ekici, 2020). Makro stratejiler, öğrenme ve öğretmeyle ilgili tarihî, ampirik, deneyimsel ve teorik kavrayışlardan üretilen rehber ilkeler olarak bilinmektedir. Makro stratejiler öğretmenlerin kendi durumlarına has, ihtiyaca dayalı mikro stratejileri veya sınıf tekniklerini ortaya çıkarabilecekleri geniş bir plandır. Başka bir ifadeyle, makro stratejiler sınıf ortamında mikro stratejiler vasıtasıyla kullanılır duruma getirilmektedir (Kumaravadivela, 2003).

Mikro stratejiler ise programda makro strateji bölümü belirlendikten sonra her bir alt bölümün sunumunun yapılacağı ayrıntılarla ilgilenir. Böylece içeriğe ait öğeler taksonomiler aracılığıyla yapılandırılmış olur (Karacaoğlu, 2011).

Posner'e (2004) göre içeriğin tasarlanmasında etkili olan faktörlerin başında eğitim felsefesi, teknoloji, politik yapı, öğrenmeye yönelik tahminler, siyasi durum ve çok kültürlülük bulunmaktadır. Bu faktörler dört grupta incelenebilir: öğretmen ve öğrenme süreci, öğrencinin öğrenme yapısı, konu alanı, öğrenmenin yapıldığı çevre (Schwap, 1967).

**Şekil 9. İçerik Öğeleri (Duran & Barut, 2019)**



**İçerik Öğeleri/Türleri.** Kavram, içerikle en yakın ilişkili öğedir. Kavram, nesne ve olayların gözlenmesi vasıtasıyla ortaya çıkarılan bir toplamdır (Merrill, 1983). Kavramlar ortak özelliklere sahip sembol, nesne ve olay grubu şeklinde bulunabilirler. Kavramların öğretilmesinde kavram ağaçları, kavram haritaları, kavram çözümleme ve içerik analizi gibi yöntemlerden faydalanılır. Bunlara ek olarak semantik özellik haritaları ve görsel ilişkilendirmeler kavramların öğretilmesinde kullanılan araçlar olarak değerlendirilebilir (Alvermann & Phelps, 2005). Kavramlar nesnel-ilişkisel, somut-soyut, kendiliğinden-kendiliğinden olmayan, alt-üst-bağılantılı ve günlük-bilimsel şeklinde sınıflandırılmaktadır (Şimşek, 2006).

Olgu kelimesinin Yunancada “fainomenon” şeklinde bilinen fenomen sözcüğünden geldiği bilinmektedir. Kendiliğinden ortaya çıkan, kendini gösteren anlamlarında kullanılmaktadır (Blattner, 2006). Olgular tesadüfi olarak ortaya çıkıp bir araya gelen bilgi kümeleridir. Aynı yer, olay, sembol, nesne veya durumlarla ilişkilendirilmelidir (Coşkun, 2015). Eğitim alanında olgular doğal bir gözlem, öğrenilecekler için sistemik bir model (çerçeve), metaforik bir model (mecazî çerçeve) veya bir temel motivasyon olarak düşünülebilir (Silander, 2015). Olguya Dayalı Öğrenme, fen öğretiminde öğrenmenin üç yönünün vurgulandığı pedagojik bir alternatiftir. Bu yönler öğretilen konu, öğrenci ve öğretilen arasındaki bağ ve öğrencinin kendini yansıtmasıdır (Ostergaard, 2008). Gözlem ve deneyi temel alan olgu öğretimi sadece fen ile sınırlamak doğru olmaz. Örnek olay yöntemi gibi tarihsel olaylarda da olgu öğretimi kullanılmaktadır. Zhukov’a (2015) göre Olguya Dayalı Öğrenmenin katı kuralları yoktur ve olgunun anlaşılmasında öğrencinin aktif rolü çok önemlidir. Öğrencileri ileri aşamalarda kendi süreçlerini kendi araçlarını oluşturarak yine kendileri planlarlar (Symeonidis & Schwarz, 2016).

İlkeler, içerik bölümünde önermeler şeklinde yer almaktadırlar. Bu önermeler bilimin ilgi alanında olan, bilimsel genellemeye uygun, mantık çerçevesinde yer alan, olgularla ilişkili ve doğrulanması mümkün olan önermelerdir. Kavram veya değişkenleri neden-sonuç ilişkisi bağlamında inceleyen bu önermeler bilimsel süreçler açısından büyük öneme sahiptir (Taş & Demir, 2011). İlke öğretimi kavram veya değişkenler arasındaki ilişkiyi öğrenmenin yanında ilk defa karşılaşılan bir durum karşısında da kullanabilmeyi sağlayan üst düzey bilişsel öğrenme sürecidir. Coşkun (2015), ilke öğretiminde “açıklama, betimleme, tahmin etme, teşhis etme ve ilişkileri ifade etme” boyutlarının yer olması gerektiğini belirtmektedir.

Değerler insan hayatında önemli bir yer kaplayan hem zihinsel hem de eylemsel özelliklere sahip olan bir süreçtir. Dolaylı veya dolaysız olarak içeriğin değerlerle örülü olması beklenen veya istenen bir durumdur. Değerlerin içeriğin oluşturulurken dışarda tutulması pek mümkün değildir. İçerik sadece bilgi/enformasyon aktarımı yapmamalı, terbiye aktarımını da bünyesinde barındırmalıdır (Yeşil & Aydın, 2007). Sosyolog H. Ziya Ülgen’in değerleri bilme ve inanmayı temel alarak üç başlıkta incelediğini görmekteyiz: İçkin değerler, aşkın değerler, normatif değerler (Avcı, 2018). Spranger ise değerleri ekonomik, sosyal, bilimsel, estetik, dini ve politik olmak üzere altı başlıkta incelemektedir (Aydoğdu & Alkan, 2020).

Beceri kavramını yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim programında daha sıklıkla görmekteyiz. Genel anlamıyla beceri, bir şeyi yapma yeteneğidir, ancak kelime aynı zamanda artan yeteneğin bir boyutunu da ifade eder. Bu nedenle, beceri yeterlilik ile eşanlamlyken, aynı zamanda uzmanlık, ustalık ve mükemmellik imgelerini de çağırıştır (Attewell, 1990). Eğitim alanında tanımlanacak olursa; bireyin bilgiyi uygulanabilmesi, problem çözebilmesi ve verilen görevleri tamamlayabilmesidir (Güneş, 2012). Son zamanlarda birçok kişi tarafından kabul gören 21. yüzyıl becerileri dünyada becerilerin genel standartlarının belirlendiği bir ulusal form hâline gelmiştir. Yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç başlık altında toplanan bu becerilerin alt başlıklarında birden fazla yeterlik bulunmaktadır (Reynolds vd., 2017). OECD (2018) tarafından yapılan sınıflandırmada beceri türleri, birleşik beceriler, görev performansı, duygusal düzenleme, iş birliği, başkasıyla etkileşim ve açık fikirlilik olmak üzere altı başlıkta toplanmıştır.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda değerlendirme yapıldığında; eğitim programı tasarlanırken kavram, ilke, değer gibi öğelerin yanında becerinin de içeriğin oluşturulmasında oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Gardner’in belirttiği “makinelere yapamadığı işleri yapmak” beceri eğitimiyle önem kazanmaktadır (Aytekin, 2018).

### ***Öğrenme-Öğretme Süreçleri (Eğitim Durumları)***

Program geliştirme sürecinin üçüncü boyutu eğitim durumları şeklinde de tanımlanan öğrenme-öğretme süreçleridir. İçerik seçilip düzenlemeler yapıldıktan sonra sıra eğitim durumları ögesinindir (Hunkins ve Hammill, 1994). Bu süreç eğitim durumlarının düzenlenip istendik yönde davranış değişikliğinin ortaya çıkarıldığı süreçtir (Senemoğlu, 1997). Bu süreçte hedeflerin öğrenciye kazandırılması için düzenlemeler yapılır (Sönmez, 2012). Eğitim durumlarında ögelerin seçimi, planlanması ve süreç yönetimi çok önemlidir. Demirel (2013) bu süreci iki temel başlıkla sürdürmektedir: Öğrenme yaşantıları ve öğrenme durumları. Bu yaşantılar programın hedef ve içerik boyutu doğrultusunda hazırlanmalıdır. Aynı zamanda bu yaşantıların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi beklenmektedir. Tyler’a göre bu yaşantılar dikey örgütleme ve yatay örgütleme olmak üzere iki türde geliştirilmelidir. Dikey örgütlemeye her bir yaşantı önceki yaşantılara eklenirken yatay örgütlemeye ise birbirini destekleyen yaşantılar bulunmaktadır (McKimm, 2007).

Eğitim durumu düzenlenirken öğrenme ve öğretme sürecinde “nasıl öğretilim” sorusunun cevabı aranır (Güven & Alan, 2020). Bu bölümde öğrenme ve öğretme yaşantıları bireyin/öğrencinin özellikleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Eğitim durumlarında hedefler belirli plan ve zaman dâhilinde karşı tarafa etkili bir şekilde aktarılmalıdır. Bu durumlar üç basamakla gerçekleştirilir: Giriş etkinlikleri (dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş), geliştirme etkinlikleri, sonuç etkinlikleri (Fidan, 1986).

**Eğitim Durumları Değişkenleri.** Eğitim durumlarının istendik yönde ilerleyebilmesi için bazı öğretim hizmetlerinin niteliğinin yüksek olması gerekir. Burada niteliği etkileyen dört değişkenden veya etmenden bahsedilmektedir (Demirel, 2017; Gagne & Briggs, 1974; Sönmez, 2008):

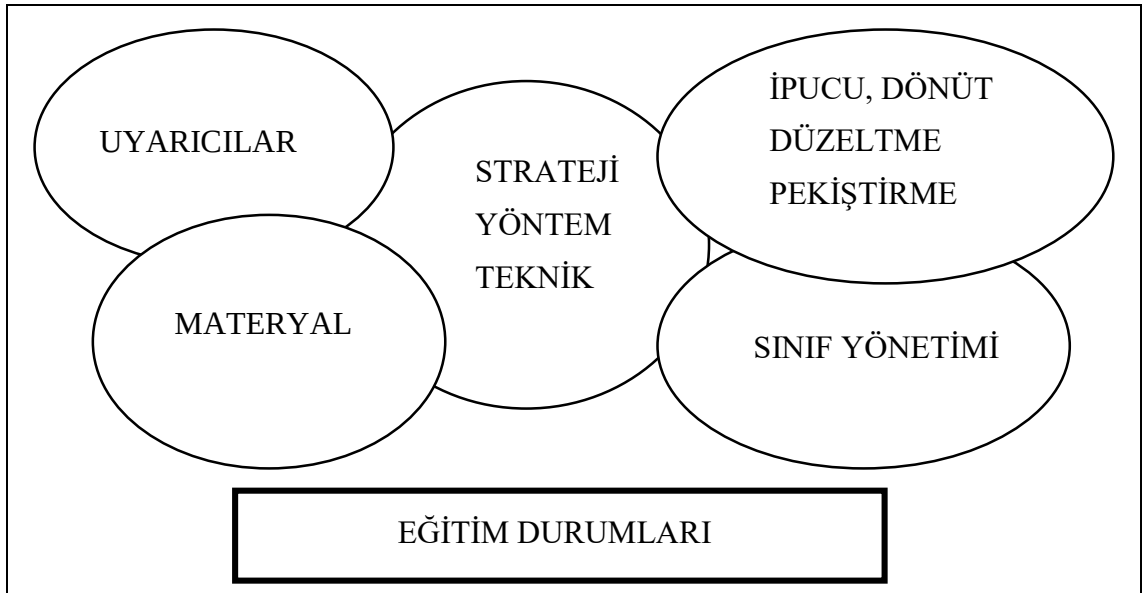
1. **İpucu:** Öğrenciye bu süreçte neleri yapacağını ve nasıl yapacağını öğretmeyi hedefler. Öğrencide hedeflenen istendik yöndeki davranış değişikliğine yardımcı olan mesajlardır. İpucu hazırlanırken sadece yazılı veya sözlü anlatım tekniğinden faydalanılmaz. Vurgulu anlatım, örnekler, yönergeler, beden dili, ön bilgileri hatırlatma, öğretim materyalleri, resimlerden de faydalanılır. İpuçları sayesinde öğrencinin dikkati çekilerek özellikle belirtilmek istenen durumları fark etmeleri sağlanır (Ülgen, 1995). İpucu öğrenme-öğretme sürecinden öğrencilerin amaçlardan haberdar olmasını sağlar, süreçle ilgili bilgiler verir, öğrenilecek ögeler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarır, kritik noktaları belirtir, düşünmeye yönlendirir, katılımı özendirir, öğrenilenler arasında bağ kurmayı sağlar (Güven & Alan, 2020). İpucunu yaptırır

olarak da isimlendiren Demirel (2017) ipuçlarının bireysel özellikler dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

2. Pekiştireç: Doğru uyarıcılar kullanarak bir davranışın görülme sıklığının artırılmasına pekiştireç işlemi denilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde hedeflenen davranışın gerçekleştiğini fark eden öğretmen/öğretici bu davranışı ödülleri veya pekiştireçler vasıtasıyla daha fazla görmeyi amaçlar. Böylece tekrar edilen davranış artık kalıcı bir davranış hâline gelecektir.

Pekiştireç kullanımı öğrencinin düzeyine ve durumuna göre farklılık göstermelidir. İlkokulda kullanılan ve büyük katkı sağlayan bir pekiştirecin üniversitede aynı katkıyı sağlamama ihtimali yüksektir. Pekiştirecin sıklığına ve kullanım yerine dikkat etmek gerekir. Bu durum ortamdan ve öğrencinin bireysel durumundan kaynaklanan sebeplerden dolayı değişiklik gösterebilir (Demirel, 2017). Öğretmene yardımcı olacak her türlü buluş, nesne veya söylem pekiştireç özelliği taşıyabilir (Baykara, 2017). Belli başlı pekiştireç verme ilkeleri şu şekilde sıralanabilir: “İlk derslerde her doğru cevaba pekiştireç verilmelidir, dersler ilerledikçe her doğru cevap yerine zihinsel olarak üst düzey olan cevaplara verilmelidir, geç ve güç öğrenenlere her zaman pekiştireç kullanılmalıdır, yaş-cinsiyet-kültürel özelliklere dikkat edilerek pekiştireç verilmelidir, pekiştireçler her doğru cevaba-sabit oranlı-değişken oranlı şeklinde sıralanmalıdır, pekiştireç amaçla uyumlu ve ilgili olmalıdır.” (Güven & Alan, 2020).

**Şekil 10.** Eğitim Durumlarının Kapsadığı Değişkenler (Duran & Ekici, 2020)



3. Katılma: Öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğinin yükselmesinde önemi değişkenlerden biri de katılımdır. Kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin derse etkin katılım göstermesi gerekmektedir. Bu katılımı sağlamak için drama, grup çalışması,

benzetim tekniklerinin yanında bilgisayar temelli öğretim çalışmaları da kullanılabilir. Zengin yöntem bilgisine sahip öğretmen öğrencilerinin derse katılımını sağlamakta zorluk çekmeyecektir (Demirel, 2017). Katılımı etkileyen güdülenme, dikkat, hazır oluş gibi ögeler vardır. Bunun yanında öğretmen tarafından açıkça gözlemlenemeyen ve öğrencinin soruyla ilgili zihninde yaptığı çalışmalar da katılıma örnek gösterilebilir. Açık veya örtülü katılımın öneminin yanında daha önemli bir konu katılım sonunda etkileşim kazanılmasıdır. Öğrenme yaşantısına yansıtacak kalıcı öğrenmeler için etkileşimli ve sürdürülebilir bir katılım söz konusudur (Senemoğlu, 2013).

4. Dönüt ve Düzeltme: Öğrenciyi süreçle ilgili olarak bilgilendirmek, verilmek istenen davranışın ne kadar gerçekleştiğiyle ilgili geri bildirimde bulunmaya dönüt denmektedir. Düzeltme ise beklenenin dışında gerçekleşen davranışı ortadan kaldırmak ve beklenen davranışı öğretmektir (Özçelik, 1998). Dönütte öğrenciye hem doğru hem yanlış cevapları veya yaptıkları bildirilirken düzeltmede yanlış veya eksik yapılan davranışlar bildirilir. Dönüt ve düzeltme işlemleri genel olarak ünite veya tema sonlarında uygulanmaktadır. Her öğrenciden ayrı ayrı dönüt almak veya her öğrenciye tek tek düzeltme vermek her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda ünite veya tema değerlendirme sorularıyla izleme testleri gibi tekniklerden faydalanmak gerekir. Böylece daha az sürede daha çok dönüt alma imkânı olacaktır. Aynı zamanda düzeltme girişiminde nelerden faydalanmak gerektiği, hangi materyallerin kullanılması gerektiği ve hataya nelerin yol açtığı süreç sonunda bireye/öğrenciye belirtilmelidir.

**Eğitim Durumlarının İlkeleri.** Hedef ve içeriklerin belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin belli ilkelere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Başlangıçta soyut olarak algılanan kuramsal bilgiler bu ilkeler sayesinde somut uygulama, yöntem veya tekniklere dönüşecektir. Ertürk (1998) bu ilkeleri “geçerli öğrenme yaşantıları” olarak tanımlamaktadır. Belli başlı eğitim durumları ilkeleri şunlardır (Ertürk, 1998; Taşdemir, 2013; Varış, 1996):

**Amaca/Hedefe Görelik.** Eğitim durumlarıyla ilgili yapılacak tüm çalışmaların en başta belirlenen amaçlar/hedefler doğrultusunda olması, bu amaçların/hedeflerin dışına çıkmaması gerekir. Hangi hedeflerin hangi amaçlar doğrultusunda hangi konu alanı ile kazandırılacağına saptanması gerekmektedir.

**Öğrenciye Görelik.** Öğrenme-öğretme süreci hazırlanırken eğitim durumlarının öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanması, bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrencilerin beklentilerine cevap vermesi ve öğrenciyi tatmin eder nitelikte olması gerekir. Öğrenciyi tatmin edebilmesi için ihtiyaçları karşılaması yani öğreneni güdülemesi gerekir. Güdülenme

öğrencinin öğrenmek için ne kadar zaman harcayacağını ve ne kadar gönüllü olarak sürece katılacağını belirler (Karacaoğlu, 2011). Öğrenciler aynı yaş grubunda ve benzer özelliklere sahip olsalar da yetenekleri, zekâları, ilgileri farklılık gösterebilir. Tüm öğrenciler eşit muamele yapmak öğretene zor durumda bırakacaktır (Ergün & Özdaş, 1997).

**Ekonomiklik.** Sistematik ve iyi kurgulanmış eğitim durumları birden fazla amaca hizmet eder ve beklenmeyen sonuçlardan arınmış olur. Ertürk (1998) ekonomiklik ilkesini açıklarken öğrenme yaşantılarının ucuza mal edilmesi gerektiğini, “bir taşla birkaç kuş vurma” iletisine uygun, beklenmeyen yan etkilerden arınık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenme yaşantılarının her biri diğer yaşantılarla da bir şekilde ilişkilidir. Bu yaşantıların birbirine ters düşmemeleri gerekir. İstenemeyen bu durum ekonomiklik ilkesine de aykırı olacaktır.

**Diğer Yaşantılara Görelik.** Her yaşantı diğer yaşantılarla ilişkili ve alakalı olmalıdır. Yaşantıları birbirinden bağımsız ve kendi başına anlamlı kabul etmek doğru olmaz. Yaşantılar arasından devamlılık gösteren bir etkileşim veya kaynaşıklık bulunmaktadır. Kaynaşıklık dikey ve yatay olmak üzere iki türde karşımıza çıkmaktadır. Dikey kaynaşıklıkta aşamalı bir durumdan yani birbirini tekrarlayan yaşantılardan söz etmek doğru olacaktır. Yatay kaynaşıklıkta ise yaşantıların birbiriyle olan bağlantıları ön plandadır. Öğrenci kazandığı davranışı başka bir yaşantıda kullanabildiğinde tekrarlanabilir bir yaşantı olduğu ortaya çıkacaktır. Öğrenci kazandığı davranışın diğer yaşantılarla uyumlu ve dengeli olduğu fark ederse bu durum yatay kaynaşıklığa örnek gösterilebilir.

**Öğretim İlkelerine Görelik.** Bir eğitim durumu hazırlanırken veya düzenlenirken bazı öğretim ilkelerine göre hazırlanmalıdır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir (Gültekin, 2008; Küçükahmet, 2006; Sünbül, 2011): *Bireye görelik ilkesi:* Öğrenme-öğretme sürecinin en temel ögesi olan öğrencinin bireysel özellikleri, gelişimi, ilgi ve yetenekleri, ihtiyaçları gibi değişkenleri bulunmaktadır. Bireylerin psikolojik, bilişsel, kültürel ve toplumsal açıdan birbirinden farklı yönleri dikkate alınarak öğretimin bireyselleştirilmesi önem arz etmektedir (Demirel, 2017; Kuzgun & Deryakulu, 2004). *Yaşamsallık ilkesi:* Öğrenme yaşantıları düzenlenirken bilginin yaşamsallığı ilkesi göz önünde bulundurularak yaşamı yansıtan öğelere yer verilmelidir. Öğrenci merkezli ve öğrencinin süreçte aktif yer aldığı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan etkinliklerde öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır (Sözer, 2005). *Yakından uzağa ilkesi:* İşlenen konuyla ilgili olarak yakın çevrede yaşanan olayların, sorunları seçilerek öğrencinin konuyu anlaması için kullanılır. İkinci aşamada olay yakın çevreden yola çıkılarak uzak problemlerin aktarılmasına geçilir (Küçükahmet, 2006). *Bilinenden bilinmeyene ilkesi:* Öğretim aşamasında öğrenciye bildiklerini hatırlatmak ve derse bu şekilde başlamak

önemlidir. Burada öğrencinin bildikleriyle yeni öğrendikleri arasında bağ kurması istenir. Böylece yeni öğrenilenler eski bilgileri çağrıştıracaktır. *Somuttan soyuta ilkesi*: Öğrenciler özellikle yeni bir bilgi veya kavramla karşılaştıklarında onu zihinlilerinde canlandırmak yerine daha gerçekçi durumlarla bilmek isterler. Burada bir durum veya olgunun somut ifadeler kullanılarak öğretilmesi öğrenmeyi hem kolaylaştıracak hem de hızlandıracaktır. *Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi*: Öğretim süreçlerinin vazgeçilmez ilkelerinden biri de yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Öğrenci öğrenme sürecine doğrudan katılmakta ve öğrenmede kendi çabasını kullanmaktadır. Özellikle uygulamalı eğitimlerde olmazsa olmaz bir durum olarak değerlendirilen yaşayarak öğrenme öğrencilerin konuyu içselleştirmelerine olanak sağlar. *Açıklık ilkesi*: Öğretme sürecinin anlaşılabilir olması için öğretilenlerin açıkça ifade edilmiş olması gerekir. Açık bir ifade için ise etkili bir dil kullanımının yanında birçok duyu organına hitap edecek yöntem, teknik ve araçların kullanılması gerekmektedir.

**Eğitim Durumunu Etkileyen Faktörler.** Eğitim durumları ögesinin düzenlenmesinde en etkili faktörler kazanım ve içeriktir. Bunları öğrenenin bireysel özellikleri, öğrenme ortamının şartları ve donatım durumu, zaman gibi etkenler takip etmektedir. Kazanım öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin en somut göstergeleridir. Kazanımlar hedefin özellikleri doğrultusunda şekillenmektedir. Kazanıma göre kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri belirlenir. Hatırlama ve ezber seviyesinde bir kazanım için anlatım, sunuş yolu ve gösteri gibi yöntemler kullanılırken eleştirel düşünme ve sorgulama seviyesinde bir kazanım içi tartışma teknikleri, problem çözme gibi yöntemler tercih edilmelidir. Kazanımı işaret eden cümlelerin yapılarını anlamak kazanımda kullanılması gereken öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde anahtar görevi üstlenecektir (Berkant, 2020). Belirlenen kazanımların öğrencilere ulaşmasını sağlayacak olan konular ise programın içerik ögesini oluşturmaktadır. İçeriğin hangi konuları kapsayacağı ve konuların hangi sırayla aktarılacağı belirlenir. Eğitim durumlarının belirlenmesini etkileyen diğer etkenlerden biri de öğrenenin bireysel özellikleridir. Öğrenenin yaşı, cinsiyeti, yeteneği, imkân ve kabiliyeti, becerileri, bilişsel özellikleri, inancı, duyguları ve sayabileceğimiz daha birçok değişken bireysel özellikler olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin keşfedilmesinde “çoklu zekâ kuramı” gibi uygulamalardan faydalanılabilir. Bu uygulamada amaç bireylerde doğuştan var olan sekiz zekâ türünü keşfetmek ve potansiyeli ortaya çıkarmaktır (Gardner, 2000). Eğitim durumlarını etkileyen diğer bir faktör de öğrenme ortamının koşulları ve donatımıdır. Dersin hedef ve kazanımlarına göre hazırlanan derslikler, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında faydalanılacak araç ve gereçler ile teknolojik materyaller eğitim durumunu etkilemektedir. Sınıf ortamının asgari bulundurması gereken donatım malzemeler göz önünde bulundurularak hazırlanacak eğitim durumu içeriği öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır. Bu ortam

hazırlanırken göz ardı edilmemesi gereken en önemli durumlardan biri öğrencinin dikkatini dağıtabilecek uyarıcılardır. Eğitim durumlarında veya öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak tüm öğretim yöntem ve teknikleri planlanırken zaman faktörü mutlaka dikkate alınmalıdır. Programlar genel bir zaman tablosu doğrultusunda hazırlanmaktadır. Ancak sınıf mevcutları, bireysel özellikler çoğu zaman bu faktörün etkin kullanılmamasına yol açmaktadır. Burada program hazırlanırken kazanımlara, etkinliklere, yöntem ve tekniklere göre zaman planlaması yapılmalı, en etkili kullanılacak durumlar değerlendirilmelidir.

**Öğrenme Stratejileri.** Daha çok askeri bir terim olarak kullanılan strateji sözcüğü hedefe ulaşmayı sağlayan planlar anlamında kullanılırken eğitim alanında da benzer bir anlam kazanarak izlenen yol şeklinde tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2007; Senemoğlu, 2013). Öğrenme stratejisi öğrencilerin herhangi bir bilgiyi ya da konuyu kendi başlarına öğrenmek üzere kullandıkları yöntemler olarak tanımlanabilir (Gagne & Driscoll, 1988). Mayer'e (1989) göre öğrenme stratejisi bireyin öğrenme çabası, öğrendiklerini kullanılır hâle getirme isteğidir. Başka bir ifadeyle bireyin kendi başına öğrenme görevini tamamlamak için kullandığı ilke, alışkanlık ve tekniklerdir (Sünbül, 2011). Öğrenme sürecinde gereken bilgileri zihinsel süreçler vasıtasıyla anlamlandırmak, içselleştirmek ve kendine mal etmek için öğrencinin ortaya koyduğu gayret öğrenme stratejisini belirler (Tay & Yangın, 2008). Taşçı ve diğerleri (2008) öğrenme stratejilerini şu şekilde özetlemektedirler: *“Bireysel tarz şeklinde gerçekleştirilen davranışlar olup öğrenme eylemiyle özdeş değildir, belli bir hedef ve görev için bilinçli yönelimlerden veya çalışma şartları içerisinde bilinçsiz adaptasyonlardan oluşur, psikolojik eylem düzenlemesinin bir bileşeni olarak duygu, biliş ve motivasyon gibi diğer psikolojik bileşenlerle entegredir.”*

Öğrenciler okullarında uygulanmakta olan öğretim programları doğrultusunda kendilerine sunulan bilgilerin çoğunu öğrenmek durumundadırlar. Bu durumda öğrenci bu bilgileri öğrenmek için çaba göstermek zorundadır. Ancak her öğrencinin çabası aynı değildir (Ozan, 2020). Bazı öğrencilerin öğrenme durumlarında yaşadıkları sorunların temelinde etkili öğrenme stratejilerini bilmemeleri ve kullanamamaları vardır (Yüksel, 2014).

Öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde öğrencinin bireysel çabası, öğrenme isteği, öğrencinin kendi tercihleri çok önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci kendi öğrenme stratejisini belirlediği zaman beklenen davranış değişikliği ve kalıcı öğrenme beklentisi çok yüksek olmaktadır. Böylece öğrenmede dış faktörlerin sürece katılımı sağlanmış olacak ve öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır (Harmanlı, 2000). Özer (2002) öğrenme stratejilerinin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını belirtmektedir. Aynı zamanda öğrencinin bilinçli bir öğrenen, kendi başına öğrenme gerçekleştirebilen,

öğrenmekten keyif alan, etkin ve verimli bir öğrenen konumuna gelmesini sağlar. Öğrenme stratejilerinde amaç öğrencinin bilgilerin seçilmesinde, edinilmesinde, düzenlenmesinde ve bütünleştirilmesinde etkin yöntemler izlemesini sağlamaktır. Alan yazınında öğrenme stratejileriyle ilgili olarak kabul gören sınıflandırma şu şekildedir (Öztürk, 1995; Özer, 1998; Subaşı, 2000; Yılmaz & Sünbül, 2000):

- Yineleme (Tekrarlama) stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri
- Örgütlenme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyusal stratejiler

Yineleme stratejilerinde olduğu hâliyle anımsanmak istenen bilgiler öğrenilirken kullanılır. Temelinde zihinsel yineleme bulunan bu strateji temel öğrenmeler için oldukça faydalıdır. Öğrenci bu stratejiyi kendisine sunulan bilgiyi adlandırıp sıralamak için kullanır (Hasra, 2007). Aynen yineleme, sesli okuma, altını çizme, liste ezberleme ve aynen yazma gibi örnekleri bulunan yineleme stratejisi basit temel görevler ve kısa süreli hatırlamalar gibi daha basit düzey öğrenmelerde kullanılır (Özer, 2002).

Anlamlandırma stratejisi bilgiler arasında bağ kurarak öğrenmenin anlamlı hâle gelmesini sağlar. Böylece öğrenciler daha önceden öğrendikleri ve uzun belleklerinde yer alan bilgilerle ilk defa öğrenecekleri bilgileri birleştirerek onlara anlam yükleyip öğrenmeyi hedeflerler. Bu durum kalıcı ve anlamlı öğrenme için gereklidir (Taşpınar, 2012). İlk defa öğrenilen bilginin anlam kazanmasını sağlayan bu strateji bilgiler arasında kurduğu ilişki sayesinde öğrenmenin anlamlı olmasını sağlar. Bu strateji içinde yer alan belli başlı eylemler şunlardır: cümlede kullanma, zihinsel imge oluşturma, özet çıkarma, benzetip yapma ve not alma (Erdem, 2005; Özer, 1998; Subaşı, 2000).

Örgütlenme stratejisinde en temel özellik madde ve olguların sınıflandırılmasıdır. Bu strateji türünde ön bilgiler kullanılarak yeni bilgilerin anlamlı bir şekilde yeniden yapılandırılması sağlanır (Demirel, 2012). Örgütlenme stratejisinde amaç bilgileri benzer özellikler açısından gruplara ayırmak, bütün hâlinde karşılaşılan bilgileri önemli ve anlamlı birimlere ayırmak, metin içindeki temel ve yardımcı bölümleri ilişkisel açıdan değerlendirmektir. Sınıflandırma, bilgi şeması oluşturma, ana çizgileri çıkarma, aşamalı yapı oluşturma ve kümelendirme olmak üzere beş tür örgütlenme stratejisi bulunmaktadır (Özer, 2002).

Anlamayı izleme stratejisinde iki temel ögeden bahsedilmektedir: biliş ve biliş izleme. Bilişte öğrencinin öğrenme materyali ve yapısıyla ilgili kullanılabilecek stratejilere ait bilgi durumu söz konusudur. Biliş izlemede ise öğrenci öğrenme materyaline uygun strateji seçebilmeli, bunu kullanabilmeli, öğrenme basamaklarını düzenleyebilmeli ve değerlendirebilmelidir. Yani bireysel öğrenme süreçleri vurgulanmaktadır (Nacaroglu, 2019). Sorunu belirleme, kendini sorgulama, çalışmayı planlama, hata düzeltme ve kendini değerlendirme olmak üzere beş tür anlamayı izleme strateji bulunmaktadır (Erdem, 2005; Özer, 2002).

Duyuşsal stratejiler sayesinde öğrenciler sınav kaygısı, dikkati toplayamama gibi olumsuzlukları ortadan kaldırarak kendini motive edecek stratejiler geliştirir. Böylece öğrenci dikkatini toplayacak, konuya odaklanacak, kaygılarını azaltacak, zamanı etkili kullanmasını sağlayacak, motivasyonunu artırıp sürdürmesini sağlayacaktır (Yüksel, 2014). Başka bir ifadeyle öğrenme sürecinde öğrencinin karşılaşabileceği duyuşsal etkenlerden kaynaklanan sorunların giderilmesinde kullanılan stratejilerdir. Duyuşsal stratejiler dikkatin sürdürülmesi, uygunluk, güven ve doyumun artırılması olmak üzere dört başlıkta sınıflandırılabilir (Senemoğlu, 2010). Duyuşsal stratejiler içerisinde yer alan beceriler şu şekilde sıralanabilir (Weinstein & Mayer, 1986): dikkati odaklama, uyarılara karşı ayık ve rahat olma, öncelik sırasına göre konuları belirleme, yoğunlaşma, sessiz bir çalışma ortamı belirleme, kaygıları ortadan kaldırma veya azaltma, olumlu tutum içinde olma ve kendini olumlu yönde pekiştirme.

**Öğretme Stratejileri.** Öğretme veya öğretim stratejisi dersle ilgili hedeflere ulaşmak için kullanılan yaklaşımları içermektedir. Bu strateji doğrultusunda konu alanları seçilir, öğretim yöntemleri belirlenir ve konular örgütlenir. Bu genel stratejiler takip edilerek öğretim yöntem ve teknikleri belirlenmektedir (Bilen, 2006). Öğretme sürecinin hedefleri doğrultusunda belirlenen uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, eğitim materyalleri ve araç-gereçlerinin seçilmesini yönlendiren bir yaklaşımdır (Güneş, 2014).

Fer'e (2015) göre öğretim stratejileri öğretim sunumunun içeriğine, öğrenciye verilecek öğrenme-öğretme faaliyetlerinin türüne, öğretim sürecinin izleyeceği sıraya ve öğretim ortamında kullanılacak olan iletişimin niteliğine karar verilen aşamadır. Alan yazınında çok sayıda öğretim stratejisi sınıflandırması mevcuttur. Sınıflandırmaların bu kadar fazla olmasının sebepleri vardır. Yazarların etkilendiği felsefi akımlar, bireysel farklılıklar, yazarın bakış açısı, öğretim türleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve rolleri, etkinlikler ve zaman sınıflandırmanın çeşitlilik kazanmasını sağlamıştır. Aşağıdaki tabloda en fazla kullanılan ve alan yazınında ismi geçen stratejilerin sınıflandırıldığı bir tablo yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğretim Stratejilerinin Sınıflandırılması (Güven & Alan, 2020)**

| Doğrudan Öğretim Stratejileri                                                                                                             | Dolaylı Öğretim Stratejileri                                                                                 | Bütüncül Öğretim Stratejileri                                                            | Tümevarımsal Öğretim Stratejileri                                                                                                        | Öğretmen-Öğrenci Destekli/Öğretmen-Akran Destekli                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| -Sunuş yoluyla                                                                                                                            | -Tartışma yöntemi                                                                                            | -Gösterim Yöntemi                                                                        | -Keşif yoluyla                                                                                                                           | Sunuş yoluyla                                                                     |
| -Açıklama yoluyla                                                                                                                         | -Problem çözme,                                                                                              | -Sokratik yöntem                                                                         | -Araştırma-inceleme yoluyla                                                                                                              | -Buluş yoluyla                                                                    |
| -Anlatım-tartışma                                                                                                                         | -Sorgulama,                                                                                                  | -Kavram edinme yöntemi                                                                   | -Probleme dayalı öğrenme                                                                                                                 | -Problem çözme                                                                    |
|                                                                                                                                           | -Buluş yoluyla öğrenme,                                                                                      | -Kavram geliştirme yöntemi                                                               | -Proje tabanlı öğrenme                                                                                                                   | -Sokratik yöntem                                                                  |
|                                                                                                                                           | -Sistematik problem çözme                                                                                    | -İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi                                                      | -Durum tabanlı öğrenme                                                                                                                   | -Tartışma yöntemi                                                                 |
|                                                                                                                                           |                                                                                                              | -Bilgisayar entegrasyonu                                                                 | -Tam zamanında öğretim                                                                                                                   | -İşbirlikli öğrenme                                                               |
|                                                                                                                                           |                                                                                                              | -simülasyon ve oyunlar                                                                   | -Neden sonuç modeli                                                                                                                      |                                                                                   |
|                                                                                                                                           |                                                                                                              | -Bireyselleştirilmiş stratejiler                                                         | -Sinektik model                                                                                                                          |                                                                                   |
|                                                                                                                                           |                                                                                                              | -Alıştırma ve uygulama                                                                   |                                                                                                                                          |                                                                                   |
| Borich, 1996; Eggen & Kauchak, 2006; Estes, Mintz & Gunter, 2011; Jacobsen & arkadaşları, 1985; Moore, 2009, Ornstein ve Lasley 11, 2008; | Borich, 1996; Eggen & Kauchak, 2006; Estes, Mintz & Gunter, 2011; Jacobsen & arkadaşları, 1985; Moore, 2009; | Eggen & Kauchak; Estes, Mintz ve Gunter, 2011; Moore, 2009; Ornstein ve Lasley 11, 2008; | Borich, 1996; Eggen & Kauchak, 2006; Estes, Mintz & Gunter, 2011; Jacobsen & arkadaşları, 1985; Moore, 2009. Ornstein & Lailey 11. 2008; | Estes, Mintz & Gunter, 2011; Jacobsen & arkadaşları, 1985; Muth & Alverman, 1992. |

Tablo ve alan yazını incelendiğinde en çok kabul gören sınıflandırmanın Jacobsen ve arkadaşları (1985) tarafından hazırlanan sunuş yoluyla öğretim stratejileri, buluş yoluyla öğretim stratejileri ve anlatım-tartışma yoluyla öğretim stratejilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

**Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.** Merkeze öğretmeni alan bir yaklaşım sunmaktadır. Öğretmen daha çok tümdengelim yöntemini kullanarak dersle ilgili bilgi, kavram ilke ve genellemeleri açıklar, diğer kavramlarla ilişkilendirir ve örneklerle konuyu pekiştirir. Tüm bunlar belli plan, düzen ve aşama içinde gerçekleştirilir (Turan, 2019).

Alan yazınında alış yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğrenme ve anlamlı öğrenme gibi farklı karşılıkları bulunan sunuş yoluyla öğrenme stratejisi David Asubel'in anlamlı öğrenme teorisi doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu stratejiye göre öğrenmede bilgilerin doğru bir şekilde düzenlenmesi, sıralanması ve öğrenene hazır bir şekilde iletilmesi önemlidir. Süreç bu doğrultuda ilerlemelidir. Fidan (1986) bu süreci kavram ve genellemelerin açıklayıcı ve

yorumlayıcı bir yaklaşım tarzıyla verildiği, bilgilerin organize bir şekilde düzenlendiği ve öğrenci tarafından hazır bir şekilde verilmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Çoğu stratejide olduğu gibi sunuş yoluyla öğretim stratejisinin de zayıf ve güçlü yönleri vardır. Bu strateji özellikle kalabalık sınıflarda anlatıcıya/öğreticiye avantaj sağlamaktadır. Kalabalık ortamların ortaya çıkaracağı zaman kaybını bu öğretim stratejisi sayesinde azaltmak mümkündür. Bu yöntem kullanılırken doğru bir strateji belirlenmediği zaman olumsuz durumlar ortaya çıkabilir. İçerik öğretmen tarafından sunulduğunda düz bir anlatım tercih edilirse bu durum öğrenciyi kolay ve hazır alıştırabilir. Ancak öğretmen öğrenciyle etkileşim içinde kalabilirse bu yöntem verimli hâle gelecektir.

***Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.*** Bruner (1966) tarafından geliştirilmiştir. Bu strateji öğrencilerin kavram ve ilkelerle etkileşimde bulunarak öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlar. Öğrencilerin kendi deneyimleri ve çabaları aracılığıyla bilgiyi keşfetmelerini teşvik eder. Bu stratejide öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmeleri değil, aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirmeleri, problemlere çözüm üretebilmeleri ve öğrenme sürecinde aktif bir rol almaları hedeflenir.

Bruner'a (1966) göre, öğrencilerin kendi düşünce süreçleri ve deneyimleri yoluyla bilgiyi öğrenmeleri, pasif bir şekilde bilgiyi almakla kalmayıp, aynı zamanda bilgiyi anlamalarını, içselleştirmelerini ve uygulamalarını sağlar. Bu strateji, öğrencilerin sadece bilgiyi alıcılar olarak değil, aynı zamanda keşfeden ve problem çözen aktif öğrenciler olarak rol almalarını teşvik eder. Fidan'a (1986) göre bu strateji problemler hakkında verileri elde edip analiz ettikten sonra somutlaştırmaya çalışan, öğrencilerin etkin olduğu, tümevarım ilkesine dayalı bir stratejidir.

Eggen ve Kauchak (2006) buluş stratejisiyle alakalı beş aşamalı bir sıralama sunmaktadırlar: Giriş, açık uçlu aşama, odaklanma aşaması, kapanış aşaması, uygulama aşaması. Giriş aşamasında öğrencilerin ilgilerini çekip merak uyandırılmaya çalışılır. Açık uçlu aşamada öğrencilerden gözlemler yapmaları ve bu gözlemleri karşılaştırmaları istenir. Amaç katılımı sağlamak ve öğrencilere yapabildikleri hissini vermektir. Odaklanma aşamasında öğretmen öğrencileri belli hedeflere yönlendirir. Kapanış aşamasında öğrenciler öğrendiklerini anlamlandırır. Bilgiyi diğerlerinden ayırt edebilmeleri ve uzun süreli belleğe atmaları beklenir. Uygulama aşamasında ise öğrencilerden beklenen öğrendiklerini yaşantılarına yansıtmaları, gerçek dünyada kullanmalarıdır.

Öğrencilerin sürece etkin bir şekilde katılmaları buluş yoluyla öğretme stratejisinin üstün yönüdür. Öğrenci süreçte aktif katılım sağladığı için kendine güveni gelmekte ve başarıma hissini verdiği keyif öğrenmeyi sağlamaktadır. Buna karşılık yürütülmesi zor bir strateji olan

buluş yoluyla öğretme stratejisi öğretmenin tecrübesiyle doğru orantılıdır. Yanlış seçilecek içerik ve malzeme yetersizliği bu süreci olumsuz etkileyecektir.

**Anlatım ve Tartışma Yoluyla Öğretim Stratejisi.** John Dewey'in araştırmalarına dayanan bu strateji öğretmeni rehber konumuna koyarak öğrenciyi merkeze almaktadır. Bir tür problem çözme yaklaşımı olan bu stratejide öğrenci tarafından problem tanımlanır, çözüm yolları aranır, veriler toplanarak değerlendirilir ve bir sonuca varılır. Böylece öğrenci problemin çözümünü öğrenerek ilerde karşılaşacağı farklı türden problemlerle baş etmeyi öğrenecektir (Bilen, 2006).

Eggen ve Kauchak (2006) bu yöntemin bazı üstün yönlerine değinmişlerdir. En önemli özelliği öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak sağlamasıdır. Aynı zamanda problemler karşısında farklı çözüm yolları bulmalarını sağlamaktadır. Bu stratejide öğrencilerin cevaplarına sınırlama getirilmemektedir ve açık uçlu sorular aracılığıyla hayal dünyalarını yansıtacak cevaplara olanak sağlanmaktadır. Böylece öğrenciler problemlerle baş ederken kendi becerilerine uygun çözümler geliştirmektedirler. Bu durum öğrencileri cesaretlendirmekte ve kendilerine güvenlerini artırmaktadır.

Diğer stratejilerde olduğu gibi bu stratejide de bazı olumsuz yönler veya sınırlamalar bulunmaktadır. Araştırma ve inceleme süreçleri doğaları gereği uzun zaman alan yöntemlerdir. Bu durum ders planlamalarını zorlayacaktır. Öğrencilerin problemi belirlemesi ve planlaması zorlu bir süreç olabilir. Burada öğretmenin bireysel desteği ön plana çıkmaktadır. Ancak bu durum kalabalık sınıflarda zor uygulanacaktır. Aynı zamanda değerlendirmenin öğrenci tarafından yapılacak olması nesnelliği etkilemektedir. Sürecin dikkatli bir şekilde planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir.

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri.** En genel tanımıyla yöntem hedeflere ulaşmak için izlenen yoldur (Rominzowski, 1986). Yöntem, öğretimde ise bir problemi çözerken, bir dersi öğrenirken, herhangi bir deneyi sonuçlandırırken tercih edilen ve takip edilen yoldur. (Oğuzkan, 1985). Dersin özelliğine göre yöntemin türü ve sayısı değişebilir. Önemli olan uygun yöntemin seçilmesi ve farklı yöntemlerle desteklenmesidir. Derslerde olduğu gibi sınıf kademelerinde veya düzeylerinde de yöntemler değişiklik gösterebilir. Aynı yöntemin tüm sınıflarda etkili olması beklenemez. Yöntemi uygularken kullanılan tüm işlemlere ise teknik denmektedir. Yöntemi desen veya plan olarak düşünürsek teknik bu desen veya planın uygulamadaki hâli olur (Demirel, 2008).

Yöntem seçilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı durumlar alan yazınında şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2020; Fidan, 1996; Sünbül, 2011):

1. Dersin amacı, hedefler, kazanımlar.
2. Dersin veya konunun özelliği.
3. Zaman ve maliyet.
4. Öğrenci grubu.
5. Öğretmenin yönetime uygunluğu.
6. Fiziksel imkanlar.

Yöntem belirlerken göz önünde bulundurulması gereken en önemli hususlardan biri öğrenci sayısıdır. Öğrenci grubu dikkate alınarak tercih edilecek yöntem ve teknikler dersin amacına ulaşması açısından belirleyici olacaktır. Tablo 3’te öğrenci sayısı veya grup büyüklüğü doğrultusunda tercih edilmesi gereken yöntem ve teknikleri belirtilmiştir.

**Tablo 3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri-Öğrenci Sayılarına Göre Sınıflandırma (Reece & Walker, 1997)**

| Grubun Büyüklüğü                     | Öğretim Yöntem ve Tekniği           |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Büyük grupla öğretim<br>N ≥ 20       | Düz Anlatım                         |
|                                      | Tartışma                            |
|                                      | Soru-Yanıt                          |
|                                      | Gösterip Yaptırma                   |
|                                      | Ekiple Öğretim                      |
| Küçük grupla öğretim<br>N=5-20       | Problem Çözme                       |
|                                      | Örnek olay                          |
|                                      | Beyin Fırtınası                     |
|                                      | Rol Oynama                          |
|                                      | Yaratıcı Drama                      |
|                                      | Eğitsel Oyunlar                     |
|                                      | Vızıltı                             |
|                                      | Akvaryum                            |
|                                      | Benzetim                            |
|                                      | İşbirlikli Öğrenme Teknikleri       |
|                                      | Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri |
|                                      | Ayrılıp- Birleşme                   |
|                                      | Grup Araştırması                    |
|                                      | Karşılıklı Sorgulama                |
|                                      | Düşün- Eşleş- Paylaş                |
| Bireyselleştirilmiş öğretim<br>N ≤ 5 | Bireyselleştirilmiş Öğretim         |
|                                      | Programlı Öğretim                   |
|                                      | Bilgisayar Destekli Öğretim         |

Tercih edilecek öğretim yöntem ve tekniklerin hedefler ve stratejiler doğrultusunda belirlenmesi yöntemin amacına ulaşması açısından son derece önemlidir. Tablo 4'te hedef ve stratejilere uygun yöntem ve teknikler gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Hedef, Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi (Demirel, 2015)

| HEDEF         | STRATEJİ  | YÖNTEM                 | TEKNİK                        |
|---------------|-----------|------------------------|-------------------------------|
| Bilgi         | Sunuş     | Anlatma                | Gösteri<br>Beyin fırtınası    |
| Kavrama       | Buluş     | Tartışma<br>Örnek olay | Soru-cevap<br>Beyin fırtınası |
| Uygulama      | Araştırma | Gösterip yaptırma      | Benzetim                      |
| Analiz        |           | Problem çözme          | Drama                         |
| Sentez        |           | Proje                  | Rol yapma                     |
| Değerlendirme |           |                        | Grup çalışması                |

Aşağıda alan yazınında en fazla tercih edilen ve tanımı yapılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Yöntemlerle ilgili olarak genel özelliklerinden kısaca bahsedilmiştir.

**Anlatma Yöntemi.** Sunuş yoluyla öğretim stratejisi içerisinde yer almaktadır. Bir duygu veya düşüncenin, dersle ilgili bir konunun öğrencilere sözel olarak aktarılmasına dayanır. Her ders için uygun bu yöntem aynı zamanda okul öncesinden yüksek öğretime kadar eğitim öğretimin tüm kademelerinde kullanılabilir. Zaman açısından oldukça avantajlı olan bu yöntem kısıtlı zamanlarda konuların yetiştirilmesinde sıkça tercih edilmektedir. Açıklayıcı, belirtici ve aydınlatıcı yönleri ağır basan bu yöntem öğretimde olumlu bir şekilde kullanılmaktadır (Demirel, 2007).

**Tartışma Yöntemi.** Buluş yoluyla öğrenme stratejileri arasında yer almaktadır. Daha çok kavram düzeyindeki davranışların kazanımında kullanılır. Bu yöntem sayesinde öğrenciler kendi görüş ve düşüncelerini özgürce ortaya koyarken diğer arkadaşlarının düşüncelerini öğrenmektedir. Burada amaç konuşarak, eleştirerek veya sorular sorarak bir problemle ilgili çözümler üretmektir (Demirel, 2007).

**Örnek Olay Yöntemi.** Buluş yoluyla öğrenme stratejisine uygun olan bu yöntem daha çok kavram, analiz ve sentez gibi bilişsel basamaklara ait davranışların öğretiminde tercih edilir. Örnek bir olay sınıf ortamında taşınır, konuşulur, tartışılır ve çözümleme yapılır. Böylece öğrencilerin benzer olaylar karşısında nasıl tutum sergileyecekleri, tepkilerinin neler olacağı tespit edilmeye çalışılır. Bu yöntem öğrencilere özellikle ilk defa karşılaşılan problemler karşısında hızlı hareket etme ve çözüm üretme yetisi kazandıracaktır (Yılmaz & Sünbül, 2000).

**Gösterip Yaptırma Yöntemi.** Bu yöntem uygulamalı olarak bir işlemin veya aracın gösterilmesi, işlem basamaklarının açıklanması ve son olarak öğrenciye yaptırılması ile öğretme yoludur. Bir beceri öğretilirken sıkça başvurulanan bir yöntemdir (Demirel, 2021). Bu yöntem bilişsel öğrenme alanının uygulama basamağındaki davranışların kazanımında kullanılır.

**Problem Çözme Yöntemi.** Problem çözülmesi beklenen sorun, üstesinden gelinmesi gereken durum olarak tanımlanmaktadır. Birey için bir durum problem olarak tanımlanıyorsa kişi bu durumla ilk defa karşılaşmıştır. Burada bilinmeyen durumlara karşı nasıl tepki verileceğı, çözüm için gerekli yol ve yöntemlerin tercihi veya doğru yöntemin tercihi gibi davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının bir ürünü olan bu yöntemde öğretmen rehber görevi üstlenmektedir (Saritaş, 2019).

**Yaratıcı Drama Yöntemi.** Bu yöntem bilişsel davranışların, duyuşsal özelliklerin ve devinişsel becerilerin kazandırılmasında kullanılan bir yöntemdir. Aynı zamanda estetik anlayışa sahip bir sanat dalı ve duyguları açıklama ve kontrol etme yetisiyle bir disiplindir (Üstündağ, 1998).

**Grupla Öğretim Teknikleri.** Öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerin genelini öğrenme sürecine katarak kullandığı tekniklerdir. Sınıf tek bir grup olarak düşünüleceğı gibi birden çok gruba da ayrılabilir. Beyin fırtınası, soru-cevap, benzetim, grup çalışması, mikro öğretim, eğitsel oyunlar, altı şapkalı düşünme teknikleri grupla öğretim teknikleridir. Beyin fırtınası tekniğinde öğrencilerden bir konuya çözüm getirmek için düşünmeleri ve fikir beyan etmeleri istenir. Farklı düşünceler bir araya toplanarak bir fikir veya çözüm üretilir. Soru-cevap tekniğı en eski ve yaygın tekniklerden biridir. Öğrencinin zihinde yer alan bilgiyi sorularla ortaya çıkarmak amaçlanır. Benzetim tekniğinde öğrencilerden gerçek bir olay kurgusu üzerine davranış geliştirmeleri ve çözüm üretmeleri beklenir. Grup çalışmaları birden çok öğrencinin birlikte hazırlanıp diğer gruplarla etkileşim içerisinde öğrenme gerçekleştirdikleri tekniktir. Grup çalışmaları münazara, panel, açık oturum, forum, sempozyum ve kolokyumdur. Mikro öğretim az sayıda öğrenci ve kısa süreleri eğitim durumlarında kullanılan bir tekniktir. Deneysel öğretime uygun olan bu teknik bir durumun nasıl öğretilceğinde sıklıkla tercih edilir. Eğitsel oyunlarda amaç öğrenilenleri pekiştirmektir. Ortamın rahat, neşeli ve ilgi çekici olması için oyunlardan faydalanılır. Önemli olan oyunların eğitici olmasıdır. Altı şapkalı düşünme tekniğı düşünceleri sınıflandırmak için kullanılan bir tekniktir. Şapkalar düşünceleri temsil eder. Beyaz şapka tarafsız, kırmızı şapka duygusal, siyah şapka karamsar, sarı şapka iyimser, yeşil şapka yaratıcı ve mavi şapka değerlendirendir.

**Bireysel Öğretim Teknikleri.** Genellikle öğrencilerin sınıf dışında kullandıkları bu teknikler öğretmen tarafından sınıfta da kullanılabilir. Bireyselleştirilmiş öğretim özellikle özel derslerde kullanılan bir tekniktir. Programlı öğretim öğrencinin sürece etkin katılımını, ilerlemenin takip edilmesini ve sonucun kontrol edilmesini temele alan bir tekniktir. Diğer bireysel öğretim tekniği ise bilgisayar destekli öğretimdir.

**Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri.** Sınıf dışı etkinlikler çağdaş eğitimin önemli bir parçasıdır. Burada önemli olan sınıf dışında öğrenmeyi etkin kılmak, sınıf dışında yapılacak faaliyetleri programlı bir şekilde düzenlemektir. Gezi, gözlem, görüşme, sergi, proje ve ödev sınıf dışı öğrenme teknikleridir.

Berkant (2018) öğretim yöntem ve tekniklerini ayrı ayrı ele almak yerine tek başlıkta toplarken öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri iki grupta değerlendirmektedir. Öğretmen merkezli yöntem olarak anlatma yöntemi (formal öğretmen anlatımı, informal öğretmen anlatımı, briefing, demeç, konferans, söylev), teknik olarak ise gösteri tekniği kullanılmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri ise şu şekilde sıralanmaktadır (Berkant, 2018; Berkant & Karabacak, 2018; Efendioğlu, 2018):

1. 5-E modeli
2. Proje temelli öğrenme
3. Çoklu zekâ kuramı uygulamaları
4. Problem çözme yöntemi
5. Tartışma yöntemi ve teknikleri: Sempozyum/kongre, Seminer, Açık oturum, Panel, Forum, Zıt panel, Kollegyum, Vızıltı grupları, Münazara, Çember tartışma, Philips 66, Örnek olay yöntemi,
6. İş birliğine dayalı öğrenme yöntem ve teknikleri: Başarı grupları, Takım-oyun-turnuva, Ayrılıp-birleşme, Beyin fırtınası tekniği, Altı şapkalı düşünme tekniği, Görüş geliştirme tekniği, Kart gösterme tekniği, Soru-cevap tekniği, Sokratik tartışma/doğruyu buldurma tekniği, Drama ve rol oynama teknikleri, Benzetim (Simülasyon) tekniği, Gösterip-yaptırma tekniği, Mikro öğretim tekniği, Eğitsel oyun tekniği, İstasyon tekniği, Akvaryum tekniği, Öykü tamamlama tekniği, Arkası yarın tekniği, Kartopu tekniği, Köşelenme tekniği, Dedikodu tekniği, Deney, Sergi, Gezi, Gözlem, Görüşme, Ödev, Kavram haritaları, Vee diyagramı, Zihin haritaları, Balık kılçığı.

## ***Ölçme ve Değerlendirme***

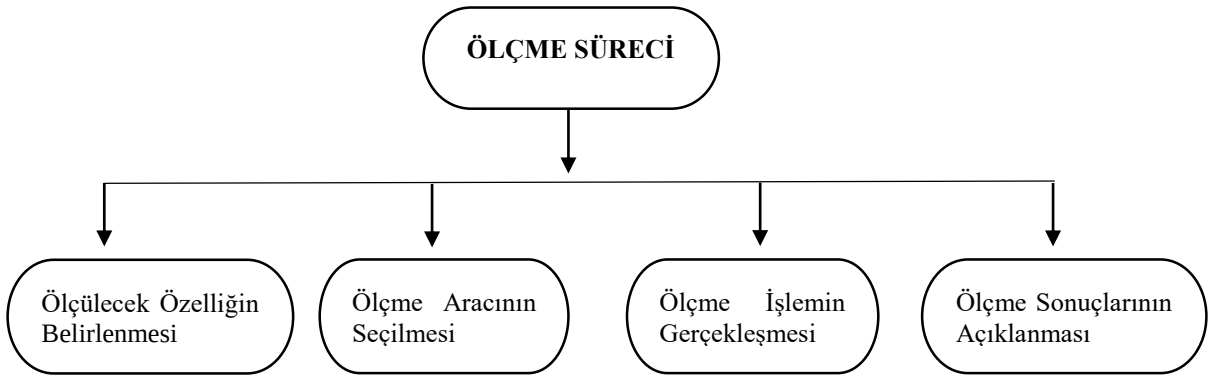
Herhangi bir niteliğin gözlemlenmesi ve gözlemlenen sonucun sayılar veya başka sembollerle ifade edilmesine ölçme denir (Turgut, 1987). Benzer şekilde bir tanımın Magnusson (2006) tarafından yapıldığı görülmektedir: Belli kurallar çerçevesinde geçerliği tespit edilmiş testler kullanılarak nesnelere belli özelliklere göre sayılar ve semboller vermektir. Benzer özelliklere sahip nesnelerin ya da bireylerin bir anlamda betimlendiği ölçme işleminde nesnelerin derecesi durumdan duruma veya zamandan zamana değişiklik gösterebilir. Bu değişim ölçmeyi doğurur (Tekin, 2004).

Değerlendirme ise bazı detaylar yönünden ölçmeden ayrılmıştır. Ölçme sonuçlarının bir ölçüt aracılığıyla belirlendikten sonra nitelik hakkında verilen değer yargısı değerlendirmedir (Turgut, 1987). Ölçüm sonucunda verilen karar, ölçülen özelliğin yeterli olup olmadığını gösterir (Özçelik, 1998). Ölçme sadece günlük hayatta kullanılan bir sistem değildir. Bütün bilim dallarının gelişiminde ölçme ve değerlendirmenin kullanıldığı görülmektedir. Bilim dalının kuramsal yapısının oluşturulmasında değil ama kuramsal yapıyı oluşturan işleyişin doğru olup olmadığını gözlemlemek ölçme ve değerlendirmenin görevidir (Baykul, 2000; Kan, 2007). Bu durum da göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde bilim dünyasındaki gelişmelere paralel olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da hızlı bir gelişim içinde olduğu görülmektedir (Göçer, 2018).

Eğitim öğretim sürecinde ölçme değerlendirme birden çok noktada uygulanmaktadır. Sürecin başında öğrencilerin derse ne kadar hazır olduklarının belirlenmesi, öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların daha önceden kazanılıp kazanılmadığının tespit edilmesi, öğretilmesi hedeflenen davranışlardan hangilerinin öğretildiği, hangilerinin öğretilmediği ve öğretilmeyen davranışların sebebinin neler olduğu öğretim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirmenin nedenlerinden bazılarıdır (Özçelik, 1998).

Öğretim ortamı, sürecin sonucunun veya dönüt alma kalite ve hızının ölçülmesini ve bu işlemin sürekli yapılmasını gerektirir. Bu açıdan bakıldığında ölçme değerlendirme işlemlerinin sürecin sadece sonunda değil aynı zamanda öğretimin hem başında hem de süreç boyunca yapıldığını söylemek mümkündür.

**Şekil 11. Ölçme Sürecinin Aşamaları (Yaşar, 2010)**



Tüm ölçme işlemlerinin aynı şekilde veya aynı araçla yapılma durumu yoktur. Ölçülecek niteliğin özelliğine göre değişik türler kullanılmaktadır. Öncelikle ölçülmesi istenen özelliğin tanımı yapılmalı, ardından bu özelliği karşılayan sembol ya da sayılar grubu tespit edilmeli, en sonunda bu özelliğin hangi sembol veya sayılarla gösterileceğini belirten kurallar belirlenmelidir. Buradan yola çıkarak bir ölçme süreci belirlenmektedir. Yukarıda bu sürecin aşamalarının yer aldığı bir şekil yer almaktadır. Buna göre ölçme süreci aşağıdaki başlıklar altında ilerlemelidir (Yaşar, 2010).

Ölçülecek özelliğin belirlenmesi bu sürecin ilk aşamasıdır. Bir amaç doğrultusunda yapılması planlanan her ölçme işleminin bir hedefe ulaşma çabası vardır. Ölçmeyi yapacak kişinin ölçme işlemini yapacağı özelliği belirlemesi gerekir. Ölçülecek özelliğin nicel ve nitel durumları ölçme aracının şekillenmesi açısından oldukça önemlidir. Bireylerin, grupların ölçümü değişeceği gibi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel özelliklerin tespit edilmesi de farklı ölçme araç ve yöntemlerini gerektireceği için ilk aşamada ölçülecek özelliğin tanımlanması sürecin sağlıklı yürümesini sağlayacaktır (Yaşar, 2017).

Ölçme değerlendirme sürecinin ikinci aşaması ölçme aracının belirlenmesidir. Burada en önemli konu seçilecek olan ölçme aracının ölçülmek istenen yapı veya niteliğe uygun olup olmadığıdır. Ölçme aracından beklenen mümkün olan en iyi şekilde güvenilir, geçerli ve tutarlı bir ölçüm yapmasıdır. Ölçüm sonucunda ortaya çıkan sonuçların ölçülen özelliğin daha anlamlı bir şekilde ifade edilmesine katkı sağlaması gerekir.

Sürecin üçüncü aşamasında gözlem işlemi gerçekleştirilmektedir. Burada ölçme işlemi yapılırken uygun bir zaman belirlenmesi ve sağlıklı bir ölçme gerçekleştirebilmek için uygun bir ortam hazırlanması gerekmektedir. Süreci olumsuz yönde etkileyecek ve ölçme sonuçlarına doğrudan müdahale edebilecek değişkenlerin belirlenmesi ve kontrol altında tutulması ölçme sonuçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri açısından oldukça önemlidir.

Sürecin son basamağı ölçme sonuçlarının ifade edilmesi veya açıklanmasıdır. Ölçme sonuçlarını uygun sayı ve sembollerle ifade etmek ölçme sonucunda elde edilen değerin daha anlamlı ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Semboller kullanıldığında sıralama veya sınıflamaya dayalı istatistiklerden faydalanılır. Ancak bu durum sonuçların anlaşılması için sayı kullanımını kadar sağlıklı değildir. Sayıların kullanımı sonuçların karşılaştırılması ve analiz edilmesi gibi çözümlemelerin yapılması için daha uygundur.

Alan yazınında ölçülen özelliğin ortaya çıkarılma şekline bağlı olarak üç tür ölçmeden bahsedilmektedir. Bunlar sırasıyla doğrudan ölçme, dolaylı ölçme ve türetilmiş ölçmedir. Bazı nitelikler veya değişkenler ölçülürken doğrudan doğruya gözlem yapmak mümkündür. Bu durum doğrudan ölçme olarak tanımlanmaktadır. Derste yoklama alan bir öğretmen sınıf listesini kullanarak bir ölçme işlemi gerçekleştirmektedir. Bu durum doğrudan ölçmeye örnek gösterilebilir. Burada önemli olan ölçme yapılırken farklı bir değişkenin sürece dâhil olmamasıdır (Turgut & Baykul, 2019).

Ölçülmek istenen niteliğin bazı durumlarda doğrudan doğruya gözlemlenmesi mümkün olmayabilir. Bu durumda ölçme yapabilmek için farklı bir değişkene daha ihtiyaç duyulur. Bu ölçme türüne ise dolaylı ölçme denilmektedir. Ders başarısının ölçülmesinde farklı bir araç kullanmak durumunda kalınmaktadır. Sorular yardımıyla öğrencilerin ders başarılarının ölçülmesi dolaylı ölçmeye örnek gösterilebilir. Türetilmiş ölçme türünde ise farklı bir değişken kullanmadan değişkenler arası bağlantı kurularak ölçümler yapılır. Bir ülkenin nüfus artışı bu ölçme türüne örnek gösterilebilir (Tan, 2006).

Değerlendirme amaçların gerçekleşme derecesini belirlemek, hazırlanan öğrenme yaşantılarının yeterliğini tespit etmek ve eksikliklerini gidermektir. Eğitimde değişim ve gelişim değerlendirme sayesinde gerçekleştirilir. Değerlendirme süreci üç aşamada incelenebilir (Gümüş, 1976):

- Ölçme ya da ölçmenin yerine kullanılabilecek gözlem verileri.
- Ölçme veya gözleme ait verilerin karşılaştırılmasını, yorumlanmasını sağlayacak ölçütler, dayanaklar.
- Ölçmeye ait verileri ölçütlerle karşılaştırarak verilen hükümler, sonuçlar.

Değerlendirmeye ilgili alan yazınında farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Bunlardan en fazla kabul gören Ertürk (1993) tarafından yapılan sınıflandırmadır. Buna göre değerlendirme türleri “gelişigüzel ve düzenli değerlendirme, yapılış amacına göre değerlendirme (tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme,

ürüne yönelik değerlendirme), bir ölçüte dayalı değerlendirme (mutlak değerlendirme, bağıl değerlendirme)” olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmaktadır.

Öğretim sürecinde iki amaç doğrultusunda değerlendirme yapılmaktadır: öğretimin değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi. Süreç değerlendirmesinde öğrenci ürün dosyaları, takip çizelgeleri ve testleri, performans görev ve ödevleri önemli yer tutmaktadır. Bu süreçte öğrenmenin ne kadar ve nasıl gerçekleştirildiği belirlenirken gözlem formlarından, kontrol listelerinden, akran değerlendirmeden ve öz değerlendirme formlarından faydalanılır. Süreç değerlendirme sayesinde öğrenme sürecinde yaşanan öğrenme eksikliklerine yönelik tedbirler alınırken öğrencilerin öğrendiklerinin farkına varmaları sağlanır (MEB, 2006).

Değerlendirmenin kapsamıyla ilgili olarak Yaşar’ın (2017) tespit ettiği kararlar şu şekildedir:

- *Öğretim ile ilgili kararlar.*
- *Not verme ile ilgili kararlar.*
- *Süreç içinde yer alan öğrencilerin gelişim düzeylerinin, belli bir alana ilişkin ilgilerinin ve yeteneklerinin tespit edilmesine yönelik kararlar.*
- *Öğrenci seçme ile ilgili kararlar.*
- *Öğrenci yerleştirme ile ilgili kararlar.*
- *Rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar.*
- *Öğretim programlarının etkinliğine ilişkin kararlar.*
- *Yönetim ile ilgili kararlar.*

Cemiloğlu (2001) bu kapsamla ilgili olarak yaptığı karar çıkarımında üç temel karardan söz etmektedir. Birincisi öğrenci başarı veya başarısızlığının karşılaştırmak, ikincisi ölçümün yapılacağı bölüme kadar yapılanları yorumlamak, üçüncüsü ise ölçüm sonrası yapılması planlanan çalışmalara yol göstermektir. Öncü (1994) ise bu kapsamı hedef ve kazanımların değerlendirilmesi, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi, öğrenci başarısına yönelik değerlendirme, ölçme ve değerlendirme sisteminin değerlendirilmesi, yerleştirmeye yönelik değerlendirme ve eğitim kurumunun değerlendirilmesi olarak belirtmektedir.

**Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler.** Eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde kullanılan ölçme araç ve yöntemleri vardır. Bu araç ve yöntemler hesaplama ve kullanım amaçları bakımından çeşitlilik göstermektedir. Buna göre ölçme araçlarının güvenilir, geçerli ve kullanışlı olması beklenen bir durumdur.

**Güvenirlilik.** Güvenirlilik ölçme aracının tesadüfi hatalardan arınma durumu, ölçülmek istenen özelliği ne kadar duyarlı ölçtüğüdür (Tekindal, 2017; Turgut & Baykul, 2019). Ölçme

işlemine karışması muhtemel hatalara göre güvenilirlik çeşitleri ortaya çıkmaktadır. İç tutarlık, duyarlılık ve kararlılık olmak üzere üç farklı durumda güvenilirliğe bakılabilir. Güvenirliğin hesaplanmasında kullanılan yöntemler şunlardır: Test-tekrar test, paralel formlar, iki yarı güvenilirliği, Cronbach Alfa, Kuder-Richardson 20, Kuder-Richardson 21. Güvenirliği, ölçme aracının özelliği, uygulama koşulları, puanlama objektifliği ve öğrencinin özelliği doğrudan etkilemektedir.

**Geçerlik.** Ölçmede geçerlilik ölçülmek istenen özelliği farklı değişkenleri karıştırmadan ölçebilmektir. Bir ölçme aracında geçerlik aracın ölçme amacına ne kadar hizmet ettiğiyle tanımlanır (Turgut & Baykul, 2019). Geçerlik test yapılan kişi veya grubun özelliğine, testin amacına bağlıdır. Ölçülen ana yapının yanında sonucu etkileyecek diğer durumları da test sonucuna etki eden faktörler olarak değerlendirip sürece dahil etmek geçerliğin ayrılmaz bir parçasıdır (Tekindal, 2017). Ölçme aracının kullanılış amacına göre geçerlik türleri değişebilir. En fazla bilinen geçerlik türleri kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve kriter geçerliğidir. Güvenirlik, testi alan birey hakkındaki yanlış varsayımlar, madde seçimi ve uygulama hatası geçerliği etkileyen faktörler olarak sıralanabilir.

**Kullanışlılık.** Ölçme aracında bulunması gereken diğer bir özellik ise kullanışlılıktır. Test uygulanırken kullanıcıya sağladığı ekonomiklik ve kolaylık kullanışlılığı tanımlamaktadır. Test kullanılırken zaman, puanlama, ekonomiklik, etik kurallara uygunluk açısından pratik olması beklenir. Hazırlayan ve uygulayanların nitelikleri ile cevaplayıcıların nitelikleri kullanışlılığı etkileyebilmektedir (Turgut & Baykul, 2019).

**Yaygın Olarak Kullanılan Sınav Türleri.** Ölçüm yaparken tek bir ölçme aracına bağlı kalmamak gerekir. Çünkü ölçtüğümüz durum, nesne veya bireyin farklı özelliklere sahip olduğu veya farklı özelliklerini ölçme amacımız olduğu bir gerçektir. Öğrencinin davranışlarının ölçülmesinde de farklı sınav türleri kullanılmaktadır. Eğitim sistemimizde ölçme amacıyla kullanılan en yaygın sınav türleri şunlardır: çoktan seçmeli maddeler, doğru/yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, kısa cevap gerektiren maddeler, yazılı yoklama, sözlü yoklama ve ödevler.

Yukarıda adı geçen sınav türleri genelde sonuç değerlendirme yapılırken kullanılan sınav türleridir. Belli zaman aralığında yapılan ve önceden belirlenen türlerdir. Bunun yanında öğrencinin süreç içerisinde gösterdiği performansı ölçmeye yarayan ölçme araçları vardır. Bunlar performans ödevi/görevi, öğrenci ürün dosyası/portfolyo, proje, gözlem, görüşme kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmedir.

## Öğretim Programları

Eğitim programı genel bir çerçeve olarak düşünülürse öğretim programı bu çerçevenin içinde yer alan tüm öğrenme-öğretme süreçleri olarak tanımlanabilir. Okulda veya okul dışında öğrenciye aktarılması gereken tüm etkinlikler, dersin eğitim programları dahilinde planlanmış hâli gibi tanımlar da yapılmaktadır (Çubukçu, 2008; Demirel, 2020; Varış, 1996).

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim hem bireyin hem de toplumun değişen ihtiyaçlarını etkilemiş, öğrenme ve öğretme teorilerindeki yenilikleri ve gelişmeleri doğrudan belirlemiştir. Bu değişimle birlikte, bireyleri tanımlarken yeni kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Bilgiyi üretebilen, pratikte kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayabilen özelliklerde bireylere ihtiyaç duyulmuştur. Bu nitelikleri sağlayan bireyler yetiştirmek için öğretim programları yeniden dizayn edilmiştir. Sadece bilgi aktaran değil aynı zamanda bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, değer ve beceri kazandırmaya odaklanan, anlaşılması kolay ve açık bir yapıda programlar oluşturulmuştur. Bu amaçla, konu tekrarlarına ve açıklamalara farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla yer verilmiş, aynı zamanda hem bütünsel hem de tek seferde kazandırılması amaçlanan öğrenme çıktıları göz önünde bulundurulmuştur. Kazanımlar ve açıklamalar ilgili disiplinin güncel, geçerli ve eğitim sürecinde yaşama aktarılabilir nitelikte olduğu sağlam bir temele dayanır. Kazanımlar, sınıf ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayarak, sade bir içeriği temsil eder. Böylece, üst düzey bilişsel becerilere yönlendirme yapılırken, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak, sağlam ve önceki bilgilerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla bütünleşen bir öğretim programı ortaya konmuştur (MEB, 2019).

## Öğretim Programlarının Amaçları

Millî Eğitim Bakanlığı ve bağlı kuruluşlarında uygulanan öğretim programları belli amaç ve ilkeler doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bu amaç ve ilkeler “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” adlı başlıklar olarak 1739 sayılı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. Maddesinde yer almaktadır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bir bütün hâlinde yapılan çalışmalarda aşağıdaki amaçlara ulaşmak hedeflenmektedir (MEB, 1973):

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek

2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak

3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak

4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.

## **Yetkinlikler**

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 2008 yılında oluşturulan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi bazı tavsiye kararlar almıştır. Bu tavsiye kararlar doğrultusunda üye ülkeler tarafından ulusal yeterlilik çerçeveleri oluşturulmuştur. Ülkemizde ise “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)” adıyla 2016 yılında Mesleki Yeterlilik Kurumu koordinesinde yürürlüğe girmiştir (TYÇ, 2016). TYÇ’de alınan kararlardan biri de anahtar yetkinliklerin öğretim programlarında yer alması gerektiğidir. Bu doğrultuda ilk olarak 2017 yılında yayımlanan programda yer alan bu yetkinliklere 2018 ve 2019 programlarında da yer verilmiştir.

Mesleki Yeterlik Kurumu (2015), anahtar yetkinliği, bireylerin gelişimini sürdürmesi, toplumla uyumlarının sağlanması ve yaşam boyu öğrenmelerinin devam edebilmesi için sahip olmaları gereken yetkinlikler olarak tanımlamaktadır. MEB, eğitim sisteminin yetkinliklerle donatılmış davranış, beceri ve bilgilere sahip kişiler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2019). Bu doğrultuda öğrencilere kazandırılması gereken sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiş ve öğretim programlarına eklenmiştir. Bunlar ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB 2019). Türkçe öğretiminin amaç ve hedefleriyle örtüşen ana dilde iletişim yetkinliği şu şekilde tanımlanmaktadır: “*Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.*” (MEB, 2019).

## **Türkçe Dersi Öğretim Programı**

Türkçe dersinin en temel hedeflerinden biri, kişilerde var olan yazılı ve sözlü iletişim yeteneklerini geliştirmek, kendilerini kolaylıkla ifade edebilecekleri düzeyde bu becerilere sahip olmalarını sağlamaktır. Millî birliğin sağlanmasındaki katkılarının yanında Türkçenin zenginliğinin keşfedilmesinde ve dilin etkili kullanımında Türkçe dersi çok önemli bir sorumluluk taşımaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için iyi bir rehber, sağlam bir yol haritasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda hazırlanan, güncellenebilir, geliştirilebilir eğitim programları hiç şüphesiz en doğru rehber, en sağlıklı yol haritası olacaktır.

Türkçe öğretim programlarında görülen en büyük değişikliğin 2005 yılında eğitim programlarında görülen değişime eş zamanlı olarak yapıldığı görülmektedir. Kırbaş'a (2022) göre son yıllarda programlarda görülen değişimin en önemli sebeplerinden biri PISA, PIRLS ve TIMSS benzeri uluslararası sınavlarda beklenen başarının sağlanamamasıdır. Türkçe programlarının değiştirilmesinde ve günümüze uyarlanmasında etkili olan yapılandırmacı yaklaşımın temelinde üst düzey zihinsel becerileri geliştirmek bulunmaktadır (Erdoğan vd., 2015).

## **Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları**

Türkçe öğretiminin tarihi yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde de yapılmıştır ancak bu dönemde Arap alfabesi kullanıldığı için Türkçe temel anlaşma dili olarak kullanılmıştır. Öğretim dilinin ise Arapça ve Farsça olduğu bilinmektedir. Türkçe derslerinin ilk okuma ve yazma olarak Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde ele alındığı görülmektedir. Cumhuriyetten sonraki dönemde ilkokullar ve ortaokullar, daha sonra ise ilköğretim okulları için hazırlanan başlıklarda Türkçe dersinin amaçları, okuma, yazma, konuşma, dinleme, yazı ve dil bilgisi alanlarının olduğu görülmektedir.

Osmanlı döneminde kökeni Selçuklulara kadar uzanan ve günümüzde karşılığı ilkokul olarak tanımlanan Sıbyan Mekteplerinde bazı bilgiler Türkçe olarak verilmektedir (Demirtaş, 2017). Osmanlı döneminin bir diğer eğitim kurumu da medreselerdir. Yine burada da Arapça ve Farsça öğretilirken öğretim dilinin Türkçe olduğu görülmektedir (Çiftci, 2017). Osmanlı İmparatorluğu'nun devlet yönetiminde yer alması gereken kişilerin yetiştirildiği okul ise Enderun Mektepleridir. Bu okullara yabancı öğrenciler kabul edilmiş ve onlara Türkçe öğretilmiştir. Okullar edebiyat ve sanat alanında Farsçayı, din ve ilim alanında Arapçayı tercih ederken eğitim dilinin Türkçe olduğu görülmektedir. Ancak bu dönemde de herhangi bir program kullanılmamıştır (Gündüz, 2016). Tanzimat Dönemi Türkçeye önem verilmeye başlanan dönem olarak bilinmektedir. Ortaokullarda (rüştîye) öğretim programlarının ana

dilinin büyük oranda Türkçe olduğu görülmektedir. Meşrutiyet Dönemi en fazla yeniliğin yapıldığı dönemdir. Kanuni Esasi ile devletin dilinin Türkçe olduğu belirlenmiş ve tüm eğitim çalışmaları bu doğrultuda düzenlemiştir. Türkçe dersi müfredatına “İlk, Orta Tedrisat Mektepleri Müfredat Programı” içerisinde yer verilmiştir. Tevhidi Tedrisat Kanunu ile okullarda Türkçe öğretiminin detaylı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Alfabe, kıraat, imla, sarf, tahrir, yazı, inşad gibi derslerin programlara dahil edildiği görülmektedir (Temizyürek & Balcı, 2015). 1981 yılına kadar güncellenerek değişen öğretim programları ilkokul ve ortaokulların birleşmesiyle ilk kapsamlı hâlini almıştır. Bu programda genel amaçlara, açıklamalara ve ölçme ve değerlendirme bölümüne yer verildiği görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenen öğretim programında Türkçe öğretim programı 3 bölümde ele alınmıştır. Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisinin temel becerileri oluşturduğu program öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemiştir. İlk okuma-yazma sürecinin yeniden ele alındığı programda Atatürkçülük başlığıyla bir bölüm yer almaktadır (MEB, 2006). Öğretim programı 2015 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesiyle birlikte tekrar güncellenmiştir. 2017, 2018 ve 2019 yıllarında güncellenen öğretim programlarında çok büyük değişiklikler olmamıştır.

### **2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı**

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 2017 yılında yapılan değişikliklerden ilki ilk okuma ve yazmada dik temel harflere geçilmesidir. Aynı zamanda 2015 programında yer almayan dinleme/izleme becerisine yer verilmiştir. Tema sayısı artarken temalar seçmeli ve zorunlu olarak ayrılmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’ne göre öğrenci temel yetkinlikleri bu programda ilk defa yer almıştır. Programda değerler eğitime yer verilirken kazanım sayıları artmış ve kazanımlardaki açıklamalarda birtakım ifade değişikliklerine gidilmiştir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda çok fazla değişikliğe gidilmemiştir. 2017 programına göre değerlerimiz, yetkinlik ve öz miras kavramları ön plana çıkarılmıştır. Programda aynı zamanda kök değerler tespit edilirken öğretimin her aşamasında bireysel farklılıklar vurgulanmıştır (Kardaş, 2022).

### ***Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları***

Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırılırken öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları dil becerilerinden dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerileriyle zihinsel beceriler edinmeleri, kendilerini bu beceriler doğrultusunda hem bireysel hem de sosyal yönlerden geliştirmeleri göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda öğretim programı, Türkçe sevgisine sahip, iletişim yetenekleriyle donatılmış bireyler yetiştirme

amacıyla hazırlanmıştır. TDÖP'ye göre diğer tüm alanlardaki öğrenmeler, bireysel ve sosyal gelişimler ile meslekî becerilere sahip olmanın ön koşulu dil becerileri ve yeterlikleridir. Öğretim programı hazırlanırken tematik yaklaşım temel alınmıştır. Metinler arası, metin içi ve metin dışı okuma doğrultusunda belirlenen kazanımlar okumaya anlam oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Kazanımlar düzenlenirken sadece temel dil becerileri değil aynı zamanda üst düzey bilişsel beceri gelişimi de göz önünde bulundurulmuştur. Dil bilgisi ve yazım kuralları ise öğrenci gelişimi dikkate alınarak aşamalı bir şekilde artırılarak düzenlenmiştir (MEB, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusundaki amaçları şunlardır:

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır. (MEB, 2019)

### ***Öğrenme Öğretme Yaklaşımı***

TDÖP'de dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığından, temel dil becerilerinin edinilmesinde tek bir öğrenme-öğretme yaklaşımının yeterli olmayacağından bahsedilmektedir. Türkçe eğitiminde değişik yöntem ve tekniklerin birlikte ve dengeli olarak verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıkları, hazır bulunuşluk seviyeleri, ihtiyaçları gibi bireysel farklılıklarının öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında dikkate alınmasına vurgu yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin etkin katılım yapmaları ve sorumluluk almalarının teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin bilgilerini gerçek hayatla ilişkilendirebileceği çalışma ve etkinliklere yer verilmesi tavsiye edilmiştir. Kalıcı öğrenmenin

sağlanması ve öğrenmeye anlam katması açısından bu yaklaşımların olumlu olacağı aktarılmıştır.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik hazırlanan planların bireyselleştirilmiş planlar olarak hazırlanması ve öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretim stratejilerini zenginleştirmek ve öğrenmeyi desteklemek için teknolojiden imkanlar dahilinde yararlanılmasının önemine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin özellikle veri toplarken, sınıflandırma yaparken, bilgi ve bulguları düzenlerken ve sunum yaparken bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarından faydalanmaları gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda derslerde bilgisayar, slayt, TV, akıllı tahta, EBA ve genel ağ (internet) içeriklerine yer verilmelidir. Bu araçların kullanımında etik kurallara uyulmalı, intihalden kaçınılmalı ve siber güvenliğe dikkat edilmelidir.

### ***Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı***

Öğretim programı doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırılırken bunların ne kadar kazandırıldığına tespit edilmesinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarından faydalanılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları süreklilik göstermelidir. Sürekli değerlendirme ilk olarak öğretim başlamadan yapılır ve öğrenci hakkında bilgi sahibi olarak hedefler belirlenir. İkinci olarak öğretim esnasında yapılır ve süreçle ilgili hem öğrenciye hem de öğretmene bildirimler verilir. Üçüncü ve son olarak öğretim sonunda yapılır ve hedeflere ulaşma hakkında bilgi vererek süreçle ilgili karar vermeyi sağlar. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili ilerleme durumları gözlemlenir (MEB, 2019).

Öğretim programlarında ölçme değerlendirmenin eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle ilk kademedeki süreç ve performans temel alınarak ölçme değerlendirme yapılması gerektiği belirtilirken süreç sonunda kara verme yerine tanılama yapılması gerektiği açıklanmıştır. Süreç değerlendirmede dereceli puanlama anahtarları, değerlendirme ölçekleri ve kontrol listeleri gibi gözlem formları kullanılmalıdır. Bu formlar düzenlenirken bilişsel becerilerin yanında psikomotor ve duyuşsal becerileri de gözlemleyecek ölçütler yer almalıdır. Süreçle ilgili öğrencilere dönütler verirken öğrenciler küçük düşürülmemeli ve kıyaslama yapılmamalı, dönütler motive etmeyi sağlamalıdır. İkinci kademedeki süreç değerlendirmeye ek olarak sonuç değerlendirme yapılmalıdır. Sonuç değerlendirme yazılı sınavlar aracılığıyla yapılmaktadır. Öğrencilerin bilişsel becerilerini ölçmeye yarayan yazılı sınavlar kazanımlarla uyumlu olmalıdır. Yazılı sınavlar hazırlanırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmeye yarayan farklı maddelerden oluşmasına

dikkat edilmelidir. Aynı zamanda sorular kısa metinler, şiirler, tablolar ve görsellerle zenginleştirilmelidir. Bu sorular öğrencilerde analiz etme, çıkarımda bulunma, akıl yürütme, görsel okuma, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirecektir. Aynı zamanda sorular hem diğer disiplinlerle hem de gerçek hayatla ilişkili olmalı, öğrencileri hayata hazırlamalıdır. Bunun yanında elektronik portfolyo ve öğrenci ürün dosyaları kullanılarak dil becerileri değerlendirilmelidir (MEB, 2019).

### ***Temalar***

Türkçe ders kitaplarında program doğrultusunda 8 adet temaya yer verilmesi gerekmektedir. Bunların üçü zorunlu (Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk), diğerleri ise kitap yazarlarının seçimine bırakılmıştır. Toplam on altı temanın yer aldığı programda diğer on üç tema ise şunlardır: Bilim ve Teknoloji, Okuma Kültürü, Kişisel Gelişim, Sağlık ve Spor, İletişim, Zaman ve Mekân, Hak ve Özgürlükler, Duygular, Sanat, Doğa ve Evren, Çocuk ve Dünyası, Vatandaşlık.

### ***Kazanımlar***

2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört bölümde ele alınmıştır. Kazanımlar 2017 yılında yayımlanan programla büyük oranda aynıdır. Farklılık olarak bazı kazanımların altına açıklamalar eklenmiştir. Sınıf düzeyine göre aynı olan kazanımlara farklı açıklamalar eklenmiştir. Aynı zamanda okuma kazanımlarına ait bölüm akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olmak üzere üçe ayrılmıştır.

### ***Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Beceriler***

Öğrencilerin yaşam boyu ihtiyaç duyacakları temel dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine program yer verilmiştir. TDÖP'de bu beceriler temel öğrenme alanları olarak belirlenirken bu becerilere ait kazanımlara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiş, uygulanması gereken yöntem ve teknikler de ayrıca belirtilmiştir.

**Dinleme/İzleme Becerisi.** Programda dinleme becerilerine ait kazanımlar ayrıntılı bir şekilde sarmal ve kademeli olarak aktarılmıştır. Bunun yanında dinleme becerisine ait yöntem ve tekniklere “Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımında yer verilmiştir. Programda dinleme becerisine ait takip edilmesi gereken yöntem ve teknikler şunlardır: not alarak dinleme, katılımlı dinleme, grup hâlinde dinleme, katılımsız dinleme, empati kurarak dinleme, seçici dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme.

**Konuşma Becerisi.** Konuşma becerisine ait kazanımlar diğer kazanımlar gibi sarmal ve kademeli olarak gösterilmiştir. Bu beceri alanında takip edilmesi ve uyulması gereken yöntem ve teknikler ise “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımı altında yer almaktadır. Buna göre serbest konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği, katılımlı konuşma, empati kurarak konuşma, tartışma, eleştirel konuşma ve ikna etme programda belirtilen yöntem ve tekniklerdir.

**Okuma Becerisi.** Programda okuma becerilerine yönelik kazanımlar ve açıklamaları sınıf seviyeleri göz önünde bulundurularak sarmal ve kademeli bir şekilde verilmiştir. Okuma becerisine yönelik kullanılması gereken yöntem ve tekniklere ise “Okuma stratejilerini uygular.” kazanımı altında yer verilmiştir. Sesli okuma, sessiz okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, grup hâlinde okuma, söz korosu, ezberleme, hızlı okuma, not alarak okuma, okuma tiyatrosu, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, tartışarak okuma, metinlerle ilişkilendirme ve eleştirel okuma bu yöntem ve teknikleri oluşturmaktadır.

**Yazma Becerisi.** Programda yazma becerilerine ait kazanımlar ayrıntılı bir şekilde sarmal ve kademeli olarak aktarılmıştır. Aynı zamanda yazma becerisine ait yöntem ve tekniklere “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımı altında yer verilmiştir. Yazma becerisi verilirken uygulanması gereken yöntem ve teknikler şunlardır: güdümlü yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma, not alma, özet çıkarma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, yaratıcı yazma ve eleştirel yazma.

### ***Türkçe Öğretim Programında Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar***

TDÖP’de temel dil becerileri kazandırılırken derste metinlerden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Metin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Kitap genelinde 32 adet okuma, dinleme/izleme metni olması gerektiği belirtilmiştir. Bütün sınıflarda 8 tema bulunması ve her temanın 4 metinden oluşması gereklidir. Seçilecek 4 metinden 3’ü okumaya, 1’i ise dinleme/izlemeye ait olmalıdır. Aynı zamanda her temaya eşit bir şekilde dağıtılacak 8 adet serbest okuma parçası eklenmeli ve böylece toplam 40 okuma metni yer almalıdır. Metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere 3 ana türde hazırlanmalıdır.

Türkçe ders kitabına alınacak metinlerle ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda şu şekilde yer almaktadır (TDÖP, 2019, ss. 18):

1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya sairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dahil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.
12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır.

## **Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler**

Köken olarak Eski Yunanca strategia sözcüğünden gelen ve askerî bir terim olarak kullanılan strateji sözcüğü günümüzde izlem, plan, bir amaç doğrultusunda hareket etme, bilinçli hareket etme gibi anlamlarda kullanılmaktadır.

Strateji kavramı eğitim ortamında farklı anlamlar kazanırken öğrenme stratejisi adı altında yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejisi öğrencinin bilgiyi edinmesi, depolaması, geri çağırması ve kullanması için kullandığı veya takip ettiği yol olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları durumlar karşısında etkin, kendine ait, eğlenceli öğrenmeler yapmak amacıyla gerçekleştirdiği eylemlerdir (Şahbaz, 2019).

Oxford (1990), Dil Öğretim Stratejileri (Language Learning Strategies) adlı kitabında dil öğretim stratejilerini, dolaylı ve doğrudan stratejiler başlıkları altında incelenmiştir. Dil öğretimde doğrudan stratejileri bilişsel, bellek, anlam başlıkları altında ele alırken dolaylı stratejileri ise biliş ötesi, duyuşsal, sosyal stratejiler başlığı altında değerlendirmiştir. Dil öğrenme stratejileri dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili ve verimli bir şekilde kullanılmaktadır.

Oxford, eserinde dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde belirlemiştir (Oxford, 1990, ss. 9):

1. İletişimsel yeterliğe katkı sağlar.
2. Öğrenciye daha fazla özyönetim hakkı verir.
3. Öğretmenin rolünü genişletir.
4. Soruna odaklıdır.
5. Öğrencilerin gerçekleştirdiği belirli eylemlerdir.
6. Öğrencilerin değişik bakış açılarını (salt bilişsel olmayan) içerir.
7. Hem dolaylı hem de doğrudan öğrenmeyi destekler.
8. Daima ölçülebilir değildir.
9. Çoğunlukla bilinçlidir.
10. Öğretilebilir.
11. Esnektir.
12. Çeşitli faktörlerden etkilenir.

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili alan yazını incelendiğinde yazarların iki gruba ayrıldıkları anlaşılmaktadır. Türkçe öğretimiyle ilgili eserlerin bir bölümü genel yöntem ve tekniklerden Türkçe eğitime uygun olanları tercih ettikleri görülmektedir. Diğer kısım ise dilin dört temel becerisinin yöntem ve tekniklerini benimsedikleri

anlaşılmaktadır. Bu bölümde Türkçe öğretimiyle ilgili olarak alan yazınında en fazla tercih edilen yöntem ve tekniklere kısaca yer verilmiştir.

### ***Anlatma Yöntemi***

Geleneksel yöntemlerin başında gelen anlatma yöntemi Türkçe öğretiminde de geçerliliğini korumaktadır. Açıklama ve anlatma temeli üzerine kurulu olan bu yöntem birçok koşulda kullanma avantajına sahiptir. Öğretmen bilgilerini aktarırken hem kendisi hem de öğrenciler etkin değildir. Öğretmenin otokratik bir şekilde ders anlatımı yaptığı geleneksel bir yöntemdir (Küçükahmet, 2006).

### ***Soru-Cevap Yöntemi***

Özellikle temel dil becerilerinin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde tercih edilen soru cevap yöntemi dil bilgisi öğretiminde de sıklıkla tercih edilmektedir. Öğretmen tarafından önceden hazırlanan sorular öğrenciler tarafından cevaplanır. Cevaplar açıklama içerebilir ve tartışma ortamı sağlar. Soru cevap yöntemi öğrencilerin dinleme, konuşma, düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yarar ve anlamayı kontrol etmeyi sağlar (Güneş, 2013).

### ***Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi***

Tümevarım özelden başlayarak genele ulaşma yöntemidir. Öğretim sürecinde ise problemler, örnekler ve olaylar kullanılarak genel sonuçlar, çıkarımlar ve kurallar oluşturmaya yarar. Özellikle dil bilgisi öğretiminde sıklıkla tercih edilen bu yöntem öğrencinin ilgisini çekmeye çalışarak öğretim sürecine katkı sağlar. Tümdengelim ise genelden özele ulaşma çabasıdır. Öğretimde özel bir durumun incelenmesi veya açıklanması için kullanılır. Bu iki yöntem birlikte kullanıldıklarında daha etkili olmaktadır (Şahbaz, 2019).

### ***Dramatizasyon***

Tabiatta veya toplumda karşılaşılan olayların konuşma ve hareket gibi taklitsel öğeler yardımıyla canlandırılmasına dramatizasyon denmektedir. Eğitimde dramatizasyon ise eğitimin oyunlaştırılmasıdır (Kavcar, 1988).

Öykü, şiir, efsane, masal ve anı gibi türler drama etkinlikleri oluşturmak için kullanılabilir. Manzum hikayeler, öyküler ve masallar anlatıma ve olaya dayalı türler oldukları için drama etkinliklerine çok uygundur (Şimşek & Topal, 2010). Güler (2006), yaratıcı drama etkinliklerinin bilişsel alana ait bilgi, uygulama ve kavrama; duyuşsal alana ait örgütlenme, değer verme; devinişsel alana ait duruma ayak uydurma basamaklarına yönelik davranışlara ait olduğunu belirtmektedir.

### ***Tartışma Yöntemi***

Tartışma yöntemi Türkçe derslerinde sıklıkla başvuru alan yöntemlerden biridir. İki veya daha fazla kişinin belirli bir konuda karşılıklı konuşmalarına, birbirlerini dinleyip eleştirmelerine dayanan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Binbaşoğlu, 1994).

Bu yöntemde öğrenciler gruplara ayrılır. Öğretmenin belirleyeceği bir dil bilgisi konusunda veya okudukları bir metinden hareketle görüş ve düşüncelerini paylaşarak karşılıklı etkileşim içerisinde olurlar. En çok kullanılan tartışma yöntemleri münazara, forum, panel, ve büyük grup tartışmasıdır.

### ***Gösteri Yöntemi***

Gösteri yöntemi Türkçe öğretiminde kullanılması gereken yöntemlerden biridir. Örneklem modeli doğrultusunda uygulanan bir yöntemdir. Öğrencilere örnekler gösterilip nasıl yapıldığının yaparak anlatılması amaçlanmaktadır (Güneş, 2013).

Bu yöntem kullanılırken öğretmen işitsel ve görsel araçlardan faydalanabilir. Bu durum öğretimi daha zenginleştirip anlamayı hızlandıracaktır. Aynı zamanda drama ve tartışma yöntemleriyle birlikte kullanımı etkisini daha da artıracaktır.

### ***Çözümleme ve Birleşim Yöntemi***

Çözümleme yöntemi, bir bütünü oluşturan parçalar bir amaç doğrultusunda birbirinden ayrılmasına dayanmaktadır. Birleşim yönteminde ise genel bir düşünceye ulaşmak için ilişkili olan olay veya öğelerin birleştirilmesidir (Kavcar vd., 1997).

İlk okuma ve yazma süreçlerinde sıklıkla kullanılan bu yöntem bu süreçteki en etkili yöntem olarak bilinmektedir. Bu yöntemde öğrenme cümleden sözcüğe, sözcükten heceye doğru ilerler. Aynı şekilde heceler kullanılarak sözcükler ve sözcükler kullanılarak da cümleler kurulur.

### ***Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları***

Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda iki sınıflamaya ayrılmaktadır: Süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme.

### ***Sonuç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları***

Sonuç odaklı değerlendirme uygulamaları geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak da adlandırılabilir. Hatırlama düzeyinde bilgiyi değerlendirmek için kullanılır. Etkinliğin sonunda amaca ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmeye çalışır. Bu değerlendirmenin sonunda asıl

olan bir kanaat belirtmek, not vermektir. Sonuç odaklı değerlendirme araçları sınırlı sayıya ve özelliğe sahiptir. Öğretim süreçlerinde tüm öğretmenler tarafından tercih edilen bu teknikleri Bahar ve arkadaşları (2006) şu şekilde sıralamaktadırlar: Yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli testler.

### ***Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları***

Süreç odaklı değerlendirme amaç öğrencinin süreç boyunca yapılan etkinlikler katılımının sağlanması ve kazanımları ne derecede edindiğinin belirlenmesidir. Süreç eğitiminde temel hedef olan beceri eğitimi bu tekniklerde de ön plandadır. Öğrencinin beceriyi kazanması ve bunu uygulayabilmesi nihai hedeftir. Bu tekniklerde süreç boyunca öğrenci takip edilir, anlık değil dönemlik veya yıllık gözlemler ve öğrenci performansları belirleyicidir. Bu tür teknikler üst düzey bilişsel becerileri ölçmek için kullanılır. Öğrenciye dönüt verme ve geribildirim alma bu ölçme türlerinin yapısal özellikleridir (Göçer, 2018). Alan yazınında Türkçe eğitiminde en fazla tercih edilen süreç değerlendirme teknikleri şunlardır: Performans değerlendirme, proje çalışmaları, öğrenci ürün seçki dosyası, yapılandırılmış grid, gözlem, kavram haritaları, kontrol listeleri, öz-akran değerlendirme, grup değerlendirme, görüşme, drama, dereceli puanlama anahtarı.

### **Okuryazarlık Kavramı**

Snavely ve Cooper (1997), okuryazarlığı bir alanla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmak olarak tanımlamaktadırlar. Okuryazarlık terimini kendisini oluşturan okur ve yazar kelimelerinin anlam özelliğini taşımasına karşılık bu anlamlardan sıyrılarak geniş bir yeterlik ve beceri anlamı kazanmıştır. Okuryazarlık kavramının anlamı ve etkinliği medya ve teknoloji, bilgi vb. alanları içererek genişlemiştir (Spengler, 2004). Bu geniş anlam sayesinde birçok bilimsel alanda kullanılmaya başlanmıştır. Terimin kökeni İngilizceden gelmektedir ve bu dildeki karşılığı olan “reading-writing” ayrı ayrı kullanımlarda okuma-yazma becerilerini karşılamaktadır. Ancak beraber kullanıldıklarında okuryazarlık (literacy) anlamı kazanarak farklı bir terimi oluşturmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Potter’a (2005) göre okuma yazma, çözümleme; okuryazarlık ise zihinsel süreçlerden biri olan anlamlandırmadır. Okuryazarlık üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada dıştan gelen işaret, sembol, bilgi gibi dış uyaranlar bulunmaktadır. İkinci aşamada dış uyarımlar zihinsel süreçten (analiz, sentez) geçer ve düşünceye dönüşür. Son aşamada ise düşüncenin hayata yansıtılması ve fayda sağlanması amaçlanmaktadır. Teoriden kurutulan bilgi, bu aşamanın sonunda uygulamaya dönüşmektedir (Disessa, 2000).

Okuryazarlık, belirli bir alanda yetkin bilgi sahibi olmayı ve bu alanı etkili bir şekilde kullanmayı gerektirir. Bu kavram toplumsal dönüşümlerden, bilimsel ilerlemelerden ve teknolojik gelişmelerden ayrı düşünülemez. Okuryazarlık kişinin sahip olduğu potansiyeli geliştirmesinin yanında belirli bir alanla ilgili etkinliğini de ifade etmektedir (Erden & Eğmir, 2018).

Aşıcı'ya (2009) göre okuryazarlık belirli bir konu veya alana ait bütün etkenlere sahip olunması, bunları hayata ve uygulamaya dönüştürebilmesidir. İngilizce karşılığı olan “reading-okuma” ve “writing-yazma”dan çok farklı bir anlam kazanan bu terim bilginin beceriye dönüşmesi ve tutumlara yansımaları olarak ifade edilmektedir.

Geleneksel anlamda okuma ve yazma becerileri olarak açıklanan okuryazarlık kavramı, bilgi çağı ve getirdiği imkânlar sayesinde her geçen gün gelişen dünyaya ayak uydurmaktır. Kişinin belli bir alanda sahip olduğu bilgilerin bütünleştirilmesi ve geliştirilmesidir (Önal, 2010).

### ***Okuryazarlık Türleri***

Temelinde insanın yaşadığı dünyayı ve çevresini anlamlandırması olarak tanımlanan okuryazarlık toplumun değişen yapısına cevap veremeyince yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Özellikle teknolojik gelişmeler bu değişimi daha da hızlandırmıştır. Bir şemsiye görevi üstlenen okuryazarlık teriminin altında her alana özgü beceriler oluşmuştur (Ntiri, 2009).

Stordy (2015) çalışmasında alan yazınında yer alan okuryazarlık türlerini aktarmaya çalışmıştır. Buna göre dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, medya okuryazarlığı, siber okuryazarlık, çok katmanlı okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, meta okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı gibi birçok okuryazarlık türünden söz etmek mümkündür. Bolat (2017) ise çalışmasında ağ okuryazarlığı, finans okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığından bahsetmektedir. Alan yazınında en fazla kabul görmüş, sıklıkla kullanılan ve tanımı en fazla yapılan okuryazarlık türleri şunlardır:

**Medya Okuryazarlığı:** Elde edilen veriyi ve çeşitli medya araçlarını değerlendirmek, analiz etmek, deşifre etmek ve yeni bilgi üretirken kullanabilmek (Martinson, 2009).

**Finansal okuryazarlık:** Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) tarafından yapılan tanıma göre ekonomik kavramlar, beceriler ve riskler hakkında bilgi sahibi olmak, bu bilgiyi kullanarak etkili finansal kararlar vermek, bireyin ve toplumun finansal gelişimine katkı sunmak ve ekonomik hayata katılmak (OECD, 2013).

Sağlık Okuryazarlığı: Kişinin doğru sağlık kararlarını almasına yardımcı olacak temel sağlık bilgilerini ve hizmetlerini alabilme, anlama ve uygulama becerisine sahip olma derecesi (Ratzan & Parker, 2006).

Görsel Okuryazarlık: Bireyin görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde kullanma, yorumlama, değerlendirmesi ve uygulama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Görsel okuryazarlık becerileri, bireyin görsel materyaller üretmesi ve bunları kullanabilmesi için ihtiyaç duyacağı becerilerdir (Lundy & Stephens, 2015).

Önal, 40'ın üzerinde okuryazarlık kavramının kullanımda olduğunu belirtirken okuryazarlık anlayışının beş ortak yönüne dikkat çekmiştir (Önal, 2010, s. 105):

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 Okuryazarlığı***

Program okuryazarlığı veya öğretim programı okuryazarlığı, öğretmen, yönetici, müfettiş, öğretmen aday gibi eğitim alanındaki herkeste olması gereken beceri ve yeterlilikleri ifade etmektedir (Erdamar, 2020). Dolayısıyla program okuryazarlığı, çağın gerektirdiği eğitim ortamına ayak uydurmak için öğretmen ve yöneticilerden beklenen 21. yüzyıl temel becerilerinden biri olarak kabul edilebilir.

Miller (1983) ve Kurbanoglu (2010), program okuryazarlığının bilgi, beceri ve tutumun birleşmesiyle oluştuğunu belirtmektedirler. Yar Yıldırım (2018), bu üç bileşeni açıklarken bilgi boyutunun programın kavramına ve felsefesine yönelik olduğunu belirtmektedir. Beceri boyutunda program hazırlanmakta, geliştirilmekte, uygulanmakta, değerlendirilmektedir. Tutum boyutunda ise rehberlik ve destekleme faaliyetlerinin bulunduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenden beklenen öğretim programını etkili bir şekilde anlaması, yorumlaması, geliştirmesi ve uygulamasıdır. Öğretmenin bunları yapabilmesi için öğretim programına iyi hâkim olması gerekir. Yani program okuryazarlık yeterliği kazanmış olmalıdır. Kasapoğlu'na

(2017) göre program okuryazarlığı, eğitim programına ait dört bölümü (tema-ünite, yöntem-teknikler, kazanımlar, deneme-değerlendirme) bilmek ve uygulamaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim alanına yansmasıyla birlikte eğitimde görülen değişime paralel olarak ülkemizde de gelişmeler görülmüştür. Bu doğrultuda 2005 yılında reform denebilecek bir adımla eğitim programları güncellenmiştir. Yaşar'a (2005) göre bu eğitim programları için çağdaş dünyada uygulanan eğitim programlarına benzer denebilir.

Eğitim programının 2005 yılından itibaren çağdaş eğitim anlayışları, uygulamaları ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda devamlı güncellendiğini görmekteyiz. Tüm bu değişimin ve gelişimin eğitim ortamına en etkili şekilde aktarılmasında en büyük rolün programın uygulayıcısı olan öğretmenler ve takipçisi olan yöneticiler olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Eğitim programı okuryazarlığı yeterliğini ve becerisini kazanmış öğretmenler, programın sorumluluğunu daha iyi bir şekilde yerine getirecektir. Bu beceri sayesinde uygulayıcılar programı açık bir şekilde anlayacak ve yorumlayacak; etkili bir şekilde uygulayıp değerlendirebilecektir. Aynı zamanda program okuryazarlığı becerisine sahip öğretmen ve yöneticilerin programın geliştirilmesinde de katkılarının olması beklenmektedir.

Bolat (2017) öğretim programı okuryazarlığını bir uzmanlık alanı olarak değerlendirmektedir. Bu uzmanlık alanının sahip olması gereken yeterlilikler şunlardır:

- Hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme boyutları temelinde hazırlanan eğitim programının felsefesini, tarihini, kültürel, sosyolojik ve psikolojik temellerini anlama,
- Program geliştirme yaklaşımını anlama,
- Programa ait hedef bileşenleri anlama, açıklama ve analiz etme,
- Hedeflere göre içerik düzenleme ve uygulayabilme, öğrenme süreçlerini hedefler doğrultusunda kullanabilme,
- Hedeflere uygun ölçme değerlendirme etkinlikleri düzenleme ve uygulayabilme yeterlikleri.

### ***Eğitim Programı Okuryazarlığı Boyutları ve Yeterlikleri***

Alan yazınında program okuryazarlığının boyutları pek çok yazar tarafından benzer ve farklı boyutlar halinde değerlendirilmiştir. Yar Yıldırım (2018) okuryazarlık kavramını oluşturan bilgi, beceri ve tutum boyutlarını ele alarak program okuryazarlığını program bilgisi, program becerisi ve programa yönelik tutum başlıkları altında üç boyutta değerlendirmiştir. Aslan (2018) ise program okuryazarlığını program bilgisi, planlama ve uygulama boyutları olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

Kahramanoğlu (2019) program okuryazarlığı adı altında öğretmenlerin sahip olması gereken bazı becerilere vurgu yapmıştır. Kahramanoğlu (2019, ss. 830) bir öğretmenin program okuryazarı olabilmesi için sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretim programına ilişkin temel kavramları açıklayabilmesi, programın felsefesini, programın temel aldığı sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik faktörleri, programın temel öğelerini ve bu öğeler arası bağlantıları ve programın yapısını anlayabilmesi,
2. Beceri ve kazanım, içerik ve kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci ilişkisini açıklayabilmesi,
3. Kazanım alanı ve basamağına uygun yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyebilmesi, programın nasıl uygulanması gerektiğini açıklayabilmesi,
4. Programı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi, programın genel amaçlarına bağlı kalarak kendi ders planını tasarlayabilmesi ve programı uygulamaya koyabilmesi.

Program okuryazarlığını hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört boyutta inceleyen Bolat (2017) öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri belirlemiştir. Tablo 5'te boyutlara ait yeterlikleri belirten maddelere yer verilmiştir.

**Tablo 5. Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri (Bolat, 2017)**

|                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Hedef</i>                                                                      |
| Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme.                                 |
| Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.    |
| Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme.                                         |
| Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme.                      |
| Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.                                         |
| Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme.                            |
| Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme.                        |
| Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.                        |
| <i>İçerik</i>                                                                     |
| Hedefe uygun içerik seçebilme.                                                    |
| İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme. |
| İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme.                           |
| İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme.                     |
| Hedefe uygun içerik yazabilme.                                                    |
| İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme.                               |
| İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme.                                   |
| Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme.              |
| <i>Öğrenme-Öğretme Süreçleri</i>                                                  |
| Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme.                                    |
| Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme.                                    |

**Tablo 5. (Devamı)**

|                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|
| Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme.               |
| Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme.                |
| Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme. |
| Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme. |
| Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.        |
| Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.       |
| <i>Ölçme ve Değerlendirme</i>                                               |
| Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme.                                     |
| Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme.                             |
| Ölçme araçlarını okuyabilme.                                                |
| Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme.                   |
| Hedefe uygun soru yazabilme.                                                |
| Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilme.                                |
| Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.                                    |

## **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde çalışma konusuyla ilgili olduğu düşünülen yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar yayın tarihine göre eskiden yeniye doğru aktarılmaktadır. Eğitim veya öğretim programı okuryazarlığı konusunun yanı sıra değişen öğretim programları, program geliştirme çalışmalarının karşılaştırılması, programlarla ilgili öğretmen görüşleri de ilgili araştırmalar arasında yer almaktadır. Bölümün sonunda konuyla ilgili yapılan çalışmalara ilişkin genel bir değerlendirme yer almaktadır.

### ***Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar***

Bu bölümde yurt içinde yapılan çalışmalar derlenerek sunulmaktadır. Çalışmalar, eğitim programı veya öğretim programı ölçek geliştirme çalışmaları, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili olduğu düşünülen çalışmalar ve doğrudan öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili çalışmalar olarak sunulmuştur.

**Ölçek Geliştirme Çalışmaları.** Bolat (2017) çalışmasında eğitim programı okuryazarlık kavramını netleştirmek ve eğitim programı okuryazarlık ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasını eğitim fakültesinde eğitim gören 313 öğrenciyle yürüten araştırmacı AFA ve DFA çalışmaları sonucunda iki boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Okuma ve yazma boyutlarından oluşan ölçek toplamda 29 maddeden ibaret olup geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır.

Akyıldız (2020) araştırmasında öğretmenler için program okuryazarlığı ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçek geliştirme çalışmasını 666 öğretmenle yürüten araştırmacı DFA ve AFA analizleri sonucunda 36 maddeden bir ölçek hazırlamıştır. Ölçek; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği yapılan testler ve analizler sonucunda sağlanmıştır.

Keskin ve Korkmaz (2021) araştırmalarında öğretmenlere yönelik olarak öğretim programı okuryazarlık ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde geliştirdikleri ölçeği dört temel boyutta oluşturmuşlardır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 38 maddeden oluşan ölçek doğrulanmıştır.

Yar Yıldırım (2020) araştırmasında öğretmenlerin öğretim programı seviyelerini tespit etmeye yarayacak “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği”ni oluşturmak, geçerliğini ve güvenirliğini belirlemek amacıyla ölçek geliştirmiştir. 320 öğretmenle AFA çalışmalarını yürüten yazar 541 öğretmenle de DFA çalışmalarını tamamlamıştır. Çalışmanın sonucunda doğrulanan ölçek üç faktör ve 29 maddeden oluşmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da tamamlanan ölçek öğretmenlerin program okuryazarlıklarını farklı değişkenler açısından da incelemeyi sağlayacak şekilde geliştirilmiştir.

**Program Okuryazarlığıyla İlgili Çalışmalar.** Aslan ve Gürlen (2019) çalışmalarında ortaokul seviyesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Kendi hazırladıkları program okuryazarlığı ölçeğini kullanan araştırmacılar öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma sonuçlarının branş, cinsiyet, mezun olunan okul ve görev süresine göre farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Farklı kademelerde çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmada Gündoğan (2019) öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkındaki görüş ve düşüncelerini araştırmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, ortaokul ve lise öğretmenleriyle görüşen yazar öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili tutumlarının olumlu olduğunu, yeterli bilgilerinin olduğunu ve kaynaklara erişimde sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı hakkındaki görüşlerini araştıran Gömleksiz ve Erdem (2019) çalışmalarını Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde formasyon eğitimi alan öğrencilerle yürütmüştür. Bolat (2017)’a ait ölçeği kullanan yazar çalışmasını iki alt boyutta gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin (cinsiyet, bölüm, eğitim durumu) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık taşıdığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmalarında bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan Yıldırım ve Dursun (2019) okul yöneticileriyle çalışma yürütmüşlerdir. “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği”ni geliştirmeye çalışan araştırmacılar farklı illerde görev yapmakta olan 551 yöneticiyle görüşmüşlerdir. Bilgi, program yönetim yeteneği, tutum ve tasarım-proje-planlama olmak üzere dört alt boyutta araştırma yapan yazarlar araştırma sonucunda ölçeği geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Erdamar (2020) çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlık algılarını farklı değişkenler ve ilerlemeci felsefe doğrultusunda araştırmayı amaçlamıştır. Sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasını programın öğeleri, program anlayışı ve programın uygulanması boyutlarında incelemiştir. Öğretmenlerin algılarının ölçek genelinde yüksek olduğu sonucuna ulaşan yazar katılımcıların kendilerini ölçek alt boyutlarında ve genelinde yeterli gördüklerini belirtmiştir. Katılımcıların algılarının eğitim seviyesi, branş ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde okuyan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye çalışan Demir ve diğerleri (2020) çalışmalarında Akyıldız’a (2020) ait program okuryazarlık ölçeğini kullanmışlardır. Sosyal bilgiler, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda katılımcıların program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ve öğretmenleriyle araştırma yapan Gülpek (2020) katılımcıların öğretim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında kendisi tarafından geliştirilen program okuryazarlık ölçeğini kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda beden eğitimi ve spor eğitimi bölümü öğrencilerinin ve öğretmenlerinin program okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Keskin (2020) devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan değişik branşlardaki 713 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında program okuryazarlık boyutlarını belirlemeye ve öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerine ilişkin algı düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanarak yaptığı çalışmasının sonucunda katılımcıların ölçeğin tüm boyutlarında kendilerini yüksek derecede öğretim programı okuryazarı olarak algıladıklarını belirtmiştir.

Altuncu (2021) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyelerini araştırmıştır. Bolat’a (2017) ait “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanan araştırmacı öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde öğretim programı okuryazarı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin program okuryazarlık

düzeylerinin demografik özellikler açısından (cinsiyet, mezun olunan okul, branş, hizmet süresi) anlamlı bir farklılık görülmediğini belirtmiştir.

Atlı ve diğerleri (2021) beden eğitimi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerini bazı değişkenler açısından araştırmışlardır. Keskin (2020) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği”ni kullanan yazarlar hem ölçek genelinde hem de ölçeğin tüm boyutlarında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin algı düzeylerinin yaş, kurum, bölüm ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, görev süresi ve mezun olunan okul değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerini, programa eğilimleri ve programa bağlılık seviyelerini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri ve öğretim programına bağlılıkları oldukça yüksektir. Araştırma sonuçlarının cinsiyet, hizmet yılı ve mezuniyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, branş ve kademeye göre bazı alt boyutlarda farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programa yönelimlerinin ise okuryazarlık seviyeleriyle olumlu yönde olduğu belirtilmiştir.

Başar ve Berilgen (2021) araştırmalarında okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında Yar Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından hazırlanan “Okul Yöneticileri Öğretim Programı okuryazarlık düzeyi Ölçeği”ni kullanan araştırmacılar çalışmalarını 106 okul yöneticisiyle yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kendilerini yüksek seviyede program okuryazarı olarak gördükleri belirtilmiştir. Aynı zamanda araştırma sonuçlarının yaş, cinsiyet, görev süresi, branş, eğitim durumu, görev yeri gibi değişkenler açısından farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Sarıca (2021) farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini araştırdığı çalışmasında Bolat (2017) tarafından hazırlanan “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program okuryazarlık seviyeleri oldukça yüksek çıkmıştır. Araştırma sonuçlarının yaş, hizmet içi eğitim alma, görev süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilirken cinsiyet ve görev yeri değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Farklı branşlarda görev yapmakta olan 388 öğretmenin okuryazarlık düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını araştıran Dağ (2021) çalışmasında

program okuryazarlık ölçeği ve motivasyon ölçeği kullanmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmacı motivasyon seviyelerinin ise orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken yaş, cinsiyet ve görev yeri değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir.

Güler (2021) çalışmasını MEB ve Aile sosyal Politikalar Bakanlığında görev yapan okul öncesi öğretmenlerle yürütmüştür. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyeleri, öz yeterlik inanç seviyeleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki bağı araştıran yazar çalışmasını 487 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırmasında üç farklı ölçek kullanan araştırmacı okuryazarlık için Yar Yıldırım (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeği”ni, öz yeterlik inançları için “Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”ni, sınıf yönetim becerisi için ise Kaplan (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi” ölçeğini tercih etmiştir. Yazar araştırmasının sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık, sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik inanç seviyelerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. İlişkisel anlamda sınıf yönetim becerileri ile öz yeterlik seviyeleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit eden araştırmacı program okuryazarlıkları ile orta seviyede ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalarında değişik branş ve kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini araştıran Demir ve Toraman (2021) çalışmada “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanmışlardır. Araştırmacılar çalışmanın sonunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarının demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık taşımadığı belirtilmiştir.

Ustabulut (2021) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmen ve eğitimcilerin program okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. 240 öğretmenle yürüttüğü çalışmada “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeğini” kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen ve eğitimcilerin kendilerinin öğretim programı okuryazarı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarının demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Güleş (2022) çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı ve programa bağlılık düzeylerini incelemiştir. Kendi geliştirdiği öğretim programı ve programa bağlılık ölçeklerini kullanan araştırmacı program okuryazarlığını dört alt boyutta incelemiştir. Araştırmasının sonucunda öğretmenleri bu dört boyutta da program

okuryazarlığı yönünden yeterli oldukları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin mezuniyet, cinsiyet, görev yeri ve görev süresine göre farklılık göstermediği; eğitim durumu, branş, hizmet içi eğitime katılma gibi değişkenler açısından ise farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Güleş araştırmasının diğer bölümünde öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşırken demografik yapıyla ilgili sonuçların birinci bölümle benzer olduğunu belirtmiştir.

Nasırcı (2022) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarını değişik yönlerden araştırmaya çalışmıştır. Adana ilinde görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada eğitim programı okuryazarlık ölçeği kullanan yazar öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliklerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin katıldıkları eğitimler ve program geliştirme süreçlerinde etkin katılma durumlarının istatistiksel olarak farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Sonuçların cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf şubesi, mezun olunan okul değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediğini dile getirmiştir.

Berkan (2023) eğitim kurumlarının çeşitli kademelerinde görev yapmakta olan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmıştır. 359 öğretmen ve 121 eğitim yöneticisiyle çalışmasını yürüten yazar “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” ve “Okul Yöneticileri Öğretim Programları Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanmıştır. Çalışmasının sonunda hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda araştırma sonuçlarının demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Öner (2023) çalışmada ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık seviyelerini incelemek, bazı değişkenler açısından öğretmenlerin program uyumlarını belirleyerek öğretim programı okuryazarlık seviyelerinin programı uygulamadaki etkinliklerine yansımaları araştırmıştır. İstanbul ilinde görev yapan ilkokul İngilizce öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasının sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin okuma alt boyutunda daha başarılı olurken yazma boyutunda daha az başarılı olduklarını dile getirmiştir.

Demir (2023) araştırmasında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 357 sınıf öğretmeniyle yürüten yazar ölçek olarak “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık seviyelerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyelerinin yaş ve mezun olduğu fakülte değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterirken diğer değişkenler açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun olduğu okul lehine anlamlı farklılık gösterirken diğer değişkenler açısından anlamlılık göstermediği belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin program okuryazarlık seviyeleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2023) araştırmasında ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyeleriyle öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında Gülbahar'a (2016) ait olan "Öğretimi Planlama ve Yeterlik Algısı Ölçeği"ni kullanan araştırmacı çalışmasını 675 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, ders saatleri, görev yapılan okul türü, hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Öğretimi planlama yeterlik algılarının da yaş, cinsiyet, mezun olduğu okul, görev yapılan okul türü, ders saatleri, hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık seviyeleriyle öğretimi planlama yeterlik algıları arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Çalışmalar.** Bayburtlu (2015) çalışmasında 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı karşılaştırmayı amaçlamıştır. Programların yaklaşımları, amaçları, yapıları, kazanımlar, temalar ve metinler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre yeni programın daha çağdaş, anlaşılabilir, sade, beceri eğitimi ağırlıklı, yoğun bilgi aktarımından uzak olduğu belirtilmiştir. Programın öğretmenlere daha iyi tanıtılmasının programın uygulanması açısından önemi olacağı vurgulanmıştır.

Alver ve Sancak (2016) çalışmalarında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı Türkçe öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeni programdan haberlerinin olmadığı, tanıtımın çok eksik kaldığı belirtilmiştir. Diğer çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşan araştırmacılar kazanımların yenilenmesi, öğrenme alanlarının birleştirilmesi, harflerin yazımlarının ve gruplarının değiştirilmesi olumlu yönler olarak dikkat çekerken ölçme ve değerlendirme süreçleri, yöntem ve teknikler ile ders işleme örneklerine yer verilmemesi olumsuz yönler olarak belirtilmiştir.

Çalışkan (2016) araştırmasında Türkçe dersi öğretim programından ve Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Türkçe eğitimindeki öneminden bahsetmektedir. Bu önem

doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programını ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını inceleyen yazar yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda incelemesini tamamlamıştır. Araştırmasının sonucunda Türkçe dersi öğretim programının anlayışında bilgiyi edinme ve bilgiyi yapılandırma hedefinin olduğunu ancak Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin hedeflerden uzak olduğunu belirtmiştir.

Aydın (2017) çalışmasında 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Programları temel yaklaşımları, felsefeleri, beceri alanları, amaçları, yapıları, öğrenme alanları, metinlerin özellikleri (tür, yapı, nitelik), kazanımları ve ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından karşılaştıran araştırmacı özellikle 2017 öğretim programında yapılan yenilikleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Ayrancı ve Mutlu (2017) araştırmalarında 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile önceki yıllarda yayımlanan programları karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Yenilenen öğretim programının öğrenci merkezli yaklaşımı, değerler eğitiminin ele alınması, rehberlik bölümünün bulunması, öğrenme yaklaşımlarının yer alması, kazanımların sınıf seviyelerinde ayrı ayrı verilmesi programda göze çarpan olumlu yönler olarak ifade edilmiştir. Bunu yanı sıra ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, yöntem ve teknikler bölümünün, temel dil becerilerinin belirtilmesi geliştirilebilecek yönler olarak belirtilmiştir.

Altunkeser ve Coşkun (2018) çalışmalarında 2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı karşılaştırmayı amaçlamışlardır. İçerik, amaç, yaklaşım, ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştıran araştırmacılar benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda kazanımların öğrenme alanlarında yaşanan değişikliğe paralel olarak değiştiğini, harflerin farklı bir şekilde gruplandırıldığını ve yazımlarının değiştirildiğini belirtmişlerdir.

Alver ve Bıçak (2018) çalışmalarında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Giresun ilinde farklı okullarda görev yapan 8 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapan araştırmacılar öğretmenlerin eleştirilerini ve önerilerini başlıklar hâlinde sıralamışlardır. Buna göre öğretmenler temaları, kazanımları, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, ders kitabıyla çalışma kitabının birleştirilmesi, programın sadeliğini olumlu olarak değerlendirmektedirler. Programın tanıtımı, dil bilgisi konularının dağılımı, kılavuz kitabın kaldırılması gibi konularda ise olumsuz görüş bildirdikleri belirtilmiştir.

Özenç (2018) araştırmasında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda yeni öğretim programında kazanım sayılarının değiştiğini, yeni yeterlik alanlarının eklendiğini, beceri

sayılarının arttığını, değerler eğitiminin öneminin vurgulandığını, harflerin farklı şekillerde gruplandırıldığını, yine harflerin yazılışlarının değiştirildiğini belirlemiştir.

Filiz ve Yıldırım (2019) araştırmalarında 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ait kazanımları Bloom Taksonomisi'ne göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarının program geliştirme alanında kullanılmasını öneren araştırmacılar bu başlık altında çok az araştırma olduğunu belirtmektedirler. Araştırmalarında bilişsel alanla ilgili tespit ettikleri 269 kazanımı inceleyen araştırmacılar psikomotor alanla ilgili 20 kazanımı tasnif dışı tutmuşlardır. Araştırma sonucuna göre kazanımların büyük çoğunluğu uygulama ve anlama basamağındaiken üst bilişsel basamaklardaki kazanım sayısı çok azdır.

Mutlu vd. (2019) araştırmalarında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda kullanılan Türkçe ders kitaplarını öğretmen görüşlerinden faydalananarak incelemeyi amaçlamışlardır. Ordu ilinde değişik okullarda görev yapan 20 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapan araştırmacılar kitapların derse hazırlık bölümleri hakkında olumlu, ders işleme süreçleriyle ilgili olumlu ve olumsuz, ölçme ve değerlendirme ile metin öğretimi açısından ise olumsuz yönde görüş bildirildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kavan ve Suna (2019) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin 2019 yılında güncellenen öğretim programına ilişkin farkındalıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmalarında "Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği"ni kullanan araştırmacılar çalışmalarını 160 Türkçe öğretmeniyle yürütmüşlerdir. Araştırmalarının sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ölçek genelinde ve ölçeğin alt boyutlarında öğretim programına yönelik farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Demografik değişkenler açısından cinsiyet ve mezun olunan okul türünde anlamlı farklılık görülürken görev süresi, öğretim programlarıyla ilgili gelişmeleri takip etme gibi değişkenler yönünden ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarını artırmak için eğitim verilmesi gerektiği yönünde öneride bulunulmuştur.

Kalaycı ve Yıldırım (2020) araştırmalarında Türkçe Dersi Öğretim Programlarını incelemeyi amaçlamışlardır. 2009, 2017 ve 2019 öğretim programlarını inceleyen yazarlar programı beş boyut üzerinden değerlendirmişlerdir. Karşılaştırmalı olarak programları inceleyen araştırmacılar bulgularla ilgili olarak önerilerde bulunarak çalışmayı tamamlamışlardır.

Direkçi ve diğerleri (2020) araştırmalarında 2019 yılında kullanılmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan okuryazarlık türleriyle ilgili öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarını farklı okullarda görev yapmakta olan 20 Türkçe öğretmeniyle yürüten araştırmacılar programda yer alan okuryazarlık türleriyle ilgili öğretmen

görüşlerini analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcılardan sadece ikisinin kendisini yeterli gördüğü ve katılımcıların yarısında fazlasının okuryazarlık türleriyle ilgili eğitim almadıkları belirtilmiştir. Programlarda ve ders kitaplarında okuryazarlık becerileriyle alakalı yeterli bilginin olmadığı ve bazı yeterlik türleriyle ilgili alt yapı sıkıntısının olduğu vurgulanmıştır.

Binay ve Kaya (2021) araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak Türkçe Dersi Öğretim Programının (2019) uyum durumunu incelemişlerdir. Toplam 153 Türkçe öğretmeniyle görüşen yazarlar öğretmenlerin uyum kavramını programı istendik şekilde uygulamak olarak anlamlandırdıklarını belirtmişlerdir. Programın içerik bölümünü zamanın yetiştirmemesi ve yoğun olması bakımında değerlendiren katılımcılar ders kitabındaki metinlere ve etkinliklere bağlı kaldıklarını bildirmişlerdir. Programın yöresel özelliklerden kaynaklanan bazı olumsuzluklar taşıdığı ve bu durumun aşılması için programın hazırlanma sürecine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin programın daha etkin uygulanabilmesi için birtakım eğitim ve etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

### ***Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar***

McRae (2018) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında katılımcıların bireysel program okuryazarlık seviyelerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Yazara göre öğretmenlerin program okuryazarlık bilgileri sadece öğretme sürecini değil aynı zamanda öğretmen yetiştirme süreçlerini de etkilemektedir. Bu seviyenin düşük olmasının kişisel sebeplerini belirlemenin zor olduğuna vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin okuryazarlık seviyelerinin düşüklüğü meslekî bilgi düzeylerine ve program bilgisine de yansıdığı ifade edilmiştir.

Steiner ve diğerleri (2018) Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan öğretmen yetiştirme fakültelerinde program okuryazarlık sorunu üzerine araştırma yapmışlardır. Çalışmalarında ABD'deki öğretmenlerin nitelikli eğitim programı seçmede ve programı geliştirmede yetersiz olduklarını ve bu duruma hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada bu sorunun sebepleri üzerinde durulurken düzeltilmesi için neler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretim programı okuryazarı olmak için yapılması gerekenlere yönelik öneriler getirilmiştir.

Troyer (2019) çalışmasında öğretmenlerin eğitim programlarını uyarlama ve programa yönelimlerini araştırmıştır. Aynı okulda görev yapan dört tecrübeli öğretmenle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin programı uyarlamalarına yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin ders gözlemlerini yapan araştırmacı aynı zamanda öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin zamanlarının çoğunu eğitim programlarını uyarlamak

için harcadıklarını belirtmiştir. Her öğretmenin uyarlamalarının birbirinden farklı olduğunu ve özellikle okuma-yazma süreçlerinde önceki yönelimlerinin etkili olduğu vurgulanmıştır.

### ***İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi***

Eğitim programı veya öğretim programı okuryazarlığı doğrultusunda son dönemde yapılan çalışmalar değerlendirildiğine çalışmaların tez ve makale türlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların son dönemde nicelik olarak artış gösterdiği görülmektedir. Tez olarak hazırlanan çalışmaların genellikle yüksek lisans düzeyinde ağırlık kazandığı, doktora seviyesinde az sayıda çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Makale çalışmalarının ise tezlere göre konuyu çok daha yüzeysel olarak inceledikleri görülmektedir.

Çalışmaların görev yapmakta olan öğretmenler, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, öğretim elemanları ve eğitim yöneticileri odaklı yürütüldüğü belirlenmiştir. En çok çalışmanın öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Özellikle ortaokul branşlarına yönelik çalışmaların çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerine yönelik az da olsa çalışmalar bulunmaktadır. Lise branşlarında daha az sayıda çalışma yer almaktadır. Branş özelinde yapılan çalışmalarda okul öncesi, beden eğitimi, sınıf öğretmenliği branşları öne çıkmaktadır. Diğer branşlara yönelik çalışmaların çok kısıtlı olduğu veya hiç olmadığı anlaşılmaktadır.

Çalışmaların içeriğine bakıldığında genelde öğretim programı ve öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili görüşmelerden oluştuğu görülmektedir. Program okuryazarlığıyla ilgili çalışmalardan son dönemdeki çalışmalar değişik program okuryazarlık ölçekleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birden fazla yöntemin kullanıldığı (ölçek+görüşme+gözlem) çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Alan yazınında genellikle Bolat (2017), Yar Yıldırım (2020) ve Akyıldız (2020) tarafından geliştirilen program okuryazarlık ölçeklerinin tercih edildiği görülmektedir. Araştırmacıların bir kısmı ise kendi ölçeklerini geliştirerek çalışmalarını yürütmüşlerdir.

Eğitim programlarının devamlı güncellenmesi program okuryazarlığının önemini son dönemde daha fazla artırdığı için araştırmacıların bu alanda çalışmalara ağırlık verdikleri görülmektedir. Bu çalışmalar hem program geliştirme süreçlerinde uzmanlar için hem de diğer araştırmacılar için kaynak teşkil etmeleri açısından oldukça önemlidir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

#### Araştırma Yöntemi

Türkçe öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmak için hazırlanan bu çalışma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel verilerin toplanıp analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmanın deseni ise karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desendir. Yakınsayan paralel desende veriler birbirinden bağımsız bir şekilde toplanır. Analiz aşamasında da veriler ayrı ayrı değerlendirilir. Yorumlama bölümünde ise veriler belirlenen boyutlar vasıtasıyla birleştirilmeye çalışılır (Creswell & Plano-Clark, 2014).

Yakınsayan paralel desen karma yöntem araştırmalarının en bilinen desendir. İlk başlarda üçgenleme gibi tabirler kullanılarak tanımlanmaktaydı. Morse (1991) bu deseni simültane üçgenleme olarak adlandırırken, Tashakori ve Teddlie (1998) paralel çalışma, Creswell (1999) paralel çalışma ve Clark ve Creswell (2003) ise eş zamanlı üçgenleme olarak tanımlamıştır. Tanımlardan öte bu desende nicel ve nitel veriler aynı araştırma sürecinde ayrı ayrı toplanır, analiz edilir ve sonuçlar tek yorum hâlinde birleştirilir.

Yakınsayan desende amaç, araştırma probleminin en doğru biçimde anlaşılması için aynı konuyla alakalı birbirini tamamlayan veriler toplamaktır (Morse, 1991). Burada hedeflenen nicel yöntemlerin ve nitel yöntemlerin farklı güçlerini ve zafiyetlerini birlikte kullanmaktır (Patton, 1990).

Araştırmacı veri toplamak için az bir zamana sahipse ve aynı anda iki veriye de ulaşması gerekiyorsa bu desen seçilebilir. Araştırma probleminin anlaşılmasında nicel ve nitel verilere aynı düzeyde ihtiyaç olduğunda bu desen avantaj sağlayacaktır. Burada araştırmacının her iki araştırma türünde de (nicel ve nitel) yeterli olması beklenmektedir.

**Şekil 12.** Yakınsayan Paralel Desen (Creswell & Plano-Clark, 2014)



Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla okuryazarlık ölçeği, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu, sınıf gözlemleri, doküman incelemesi ve görüşme formları uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde ilk olarak Akyıldız (2017) tarafından hazırlanan “Program Okuryazarlık Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgiler formu geniş katılımlı öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması sınırları belli bir sistemi derinlemesine betimlemek ve incelemek şeklinde tanımlanabilir (Merriam, 2013). Creswell (2007) ise durum çalışmasını araştırmacı tarafından zamanı ve sınırları belirlen durum veya birden fazla durumun görüşme, gözlem, doküman incelemesi, röportaj vb. veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Durum çalışmasının en önemli veri toplama yöntemleri gözlem, doküman incelemesi ve görüşmelerdir. Gönüllülük esasına göre belirlenen ve araştırmanın nicel bölümüne katılan 5 öğretmenin derslerinde gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan sınıfların öğretim programlarıyla ilgili olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Son olarak ise yine nicel araştırmaya katılan öğretmenler arasından seçilen 15 öğretmene yönelik görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Böylece katılımcıların okuryazarlık kavramına yönelik algıları, tutumları, deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmak hedeflenmektedir.

## Evren ve Örneklem ile Katılımcılar

Araştırmanın nicel bölümüne ait örneklem belirlenmesinde “Olasılıklı Örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Çoğunlukla nicel ağırlıklı araştırmalarda kullanılan, bir grup veya bir gruptaki belli alt gruplardan mümkün olduğunca fazla örneklem belirlemeyi hedefler. (Tashakkori & Teddlie, 2003). Tabakalı Örneklem, Rastgele Örneklem, Çoklu Olasılık Teknikleri Kullanarak Örneklem ve Kümeleme olmak üzere dört çeşit olasılıklı örneklem türü vardır. Bu çalışmada tabakalı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Bu örneklem yönteminde amaç evreni temsil eden alt tabakalardan hareketle evrenle ilgili çalışmalar yapmaktır. Bu çalışmada Erzurum iline ait ilçelerden evreni yansıtacak şekilde tabakalar oluşturulmuş ve araştırmaya örneklem sağlanmıştır. Erzurum iline ait 20 ilçede görev yapan Türkçe öğretmenleri evreni oluşturmaktadır. Bu evrende görev yapmakta olan Türkçe öğretmeni sayısı 572’dir. Çalışmaya 164 öğretmen katılmıştır.

### *Ölçek Çalışmasına Katılan Öğretmenlerle İlgili Veriler*

Tablo 6’da ölçek çalışmasına katılan 164 Türkçe öğretmenine ait yaş, cinsiyet, görev süresi, okul türü, mezuniyet, eğitim durumu ve öğretim programlarıyla ilgili ders alma, seminer veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 6.** *Ölçek Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

| Özellik      | Grup          | f  | %    |
|--------------|---------------|----|------|
| Yaş          | 21-30 yaş     | 53 | 32,3 |
|              | 31-40 yaş     | 77 | 46,9 |
|              | 41-50 yaş     | 31 | 18,9 |
|              | 51-60 yaş     | 3  | 1,8  |
|              | 61 ve üzeri   | -  | -    |
| Cinsiyet     | Kadın         | 95 | 57,9 |
|              | Erkek         | 69 | 42,1 |
| Görev süresi | 1-5 yıl       | 53 | 32,3 |
|              | 6-10 yıl      | 43 | 26,2 |
|              | 11-15 yıl     | 25 | 15,2 |
|              | 16-20 yıl     | 21 | 12,8 |
|              | 21-25 yıl     | 18 | 10,9 |
|              | 26 ve sonrası | 4  | 2,4  |

**Tablo 6. (Devamı)**

|                                                                               |                        |     |      |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----|------|
| Okul türü                                                                     | Ortaokul               | 143 | 87,2 |
|                                                                               | İmam Hatip Ortaokulu   | 21  | 12,8 |
|                                                                               | Yatılı Bölge Ortaokulu | 4   | 2,4  |
| Mezuniyet                                                                     | Eğitim Fakültesi       | 145 | 88,4 |
|                                                                               | Pedagojik Formasyon    | 19  | 11,5 |
| Eğitim durumu                                                                 | Lisans                 | 137 | 83,5 |
|                                                                               | Yüksek Lisans          | 27  | 16,4 |
| Üniversite eğitiminiz sırasında program geliştirme dersi aldınız mı?          | Evet                   | 125 | 76,2 |
|                                                                               | Hayır                  | 39  | 23,8 |
| Öğretmenlik yaptığınız süreçte program geliştirme dersi aldınız mı?           | Evet                   | 35  | 21,3 |
|                                                                               | Hayır                  | 129 | 78,7 |
| Öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?                   | Evet                   | 58  | 35,4 |
|                                                                               | Hayır                  | 106 | 64,6 |
| Türkçe öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?               | Evet                   | 52  | 31,7 |
|                                                                               | Hayır                  | 112 | 68,3 |
| Öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?        | Evet                   | 27  | 16,5 |
|                                                                               | Hayır                  | 137 | 83,5 |
| Öğretim programlarının tanıtılması etkinlik veya seminerlerine katıldınız mı? | Evet                   | 64  | 39   |
|                                                                               | Hayır                  | 100 | 61   |
| Öğretim programlarının program geliştirme çalışmalarına katıldınız mı?        | Evet                   | 24  | 14,6 |
|                                                                               | Hayır                  | 140 | 85,4 |

Tablo 6 incelendiğinde ölçek çalışmasına katılan 164 öğretmenin 77'sinin (%46,7) 31-40 yaş aralığında, 53'ünün (%32,3) 21-30 yaş aralığında, 31'inin (%18,9) 41-50 yaş aralığında olduğu ve sadece üç katılımcının 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların 95'inin (%57,9) kadın, 69'unun (%42,1) ise erkek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin 53'ünün (%32,3) görev süresinin 1-5 yıl arasında, 43'ünün (%26,2) 6-10 yıl arasında, 25'inin (%15,2) 11-15 yıl arasında, 21'inin (%12,8) 16-20 yıl arasında, 18'inin (%10,9) 21-25 yıl arasında, 4'ünün (%2,4) ise 26 yılın üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların 140'ının (%85,3) norma ortaokullarda, 21'inin (%12,8) imam hatip ortaokullarında ve 4'ünün (%2,4) yatılı bölge ortaokullarında görev yaptığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin 145'inin (%88,4) eğitim fakültesi mezunu olduğu, 19'unun (%11,5) ise pedagojik formasyon sahibi olduğu belirtilmiştir. 137 öğretmenin (%83,5) lisans mezunu olduğu, 27'sinin (%16,4) ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Üniversite eğitiminde program geliştirme dersi alan öğretmen sayısı 125 (%76,2), almayan sayısı ise 39 (%23,8)'dur. Öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi alan sayısı 39 (%21,3), almayanların sayısı ise 129 (%78,7)'dur. Öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların sayısı 58 (%35,4), almayanların sayısı ise 106 (%64,6)'dır. Türkçe

öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların sayısı 52 (%31,7), almayanların sayısı 112 (%68,3)'dir. Öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların sayısı 27 (%16,5), almayanların sayısı 137 (%83,5)'dir. Öğretim programlarının tanıtıldığı etkinlik veya seminerlere katılanların sayısı 64 (%39), katılmayanların sayısı ise 100 (%61)'dür. Öğretim programlarının program geliştirme çalışmalarına katılanların sayısı 24 (%14,6), katılmayanların sayısı ise 140 (%85,4)'tır.

Araştırmanın nitel bölümüne ait çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde temel amaç çalışma evrenini olabildiğince yansıtacak çeşitliliği sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buna göre araştırma probleminin tarafı olan bireylerin çeşitliliğinin en iyi şekilde yansıtılması için göreceli küçük bir grup oluşturulması amaçlanmıştır. Nicel araştırmaya katılan öğretmenler arasından evreni maksimum oranda yansıtabilecek gönüllü katılımcı belirlenmiştir. Gözlem yönteminin ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun katılımcıları bu yöntemle belirlenmiştir. Gözlem çalışması gönüllü 5 öğretmenle yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu gözleme ve ölçeğe katılan 15 gönüllü öğretmenle yapılmıştır.

### ***Gözlem Yapılan Öğretmenlerle İlgili Veriler***

Gözlem yapılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, görev süresi, okul türü, mezuniyet ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri**

| Özellik      | Grup          | f | % |
|--------------|---------------|---|---|
| Yaş          | 21-30 yaş     | 2 |   |
|              | 31-40 yaş     | 3 |   |
|              | 41-50 yaş     | - |   |
|              | 51-60 yaş     | - |   |
|              | 61 ve üzeri   | - |   |
| Cinsiyet     | Kadın         | 2 |   |
|              | Erkek         | 3 |   |
| Görev süresi | 1-5 yıl       | - |   |
|              | 6-10 yıl      | 4 |   |
|              | 11-15 yıl     | 1 |   |
|              | 16-20 yıl     | - |   |
|              | 21-25 yıl     | - |   |
|              | 26-30 yıl     | - |   |
|              | 31 ve sonrası | - |   |

**Tablo 7. (Devamı)**

|               |                        |   |
|---------------|------------------------|---|
| Okul türü     | Ortaokul               | 2 |
|               | İmam Hatip Ortaokulu   | 2 |
|               | Yatılı Bölge Ortaokulu | 1 |
| Mezuniyet     | Eğitim Fakültesi       | 5 |
|               | Pedagojik Formasyon    | - |
| Eğitim durumu | Lisans                 | 4 |
|               | Yüksek Lisans          | 1 |

Tablo 7 incelendiğinde gözlem çalışmasına katılan öğretmenlerin 2'sinin 21-30, 3'ünün ise 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 2 kadın ve 3 erkek öğretmenden oluşan grubun 4'ü görev süresi olarak 6-10 yıl aralığında bulunurken 1 öğretmenin 11-15 yıl aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Tüm ortaokul türlerinde gözlem yapılması amacı doğrultusunda 2 öğretmen ortaokulda, 2 öğretmen imam hatip ortaokulunda, 1 öğretmen ise yatılı bölge ortaokulunda görev yapmaktadır. Gözlem yapılan öğretmenlerin hepsi eğitim fakültesi mezunuyken sadece 1 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

#### **Gözlem Yapılan Okul ve Sınıflarla İlgili Veriler**

Gözlem yapılan okul ve sınıfların fiziki durumlarıyla ilgili veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

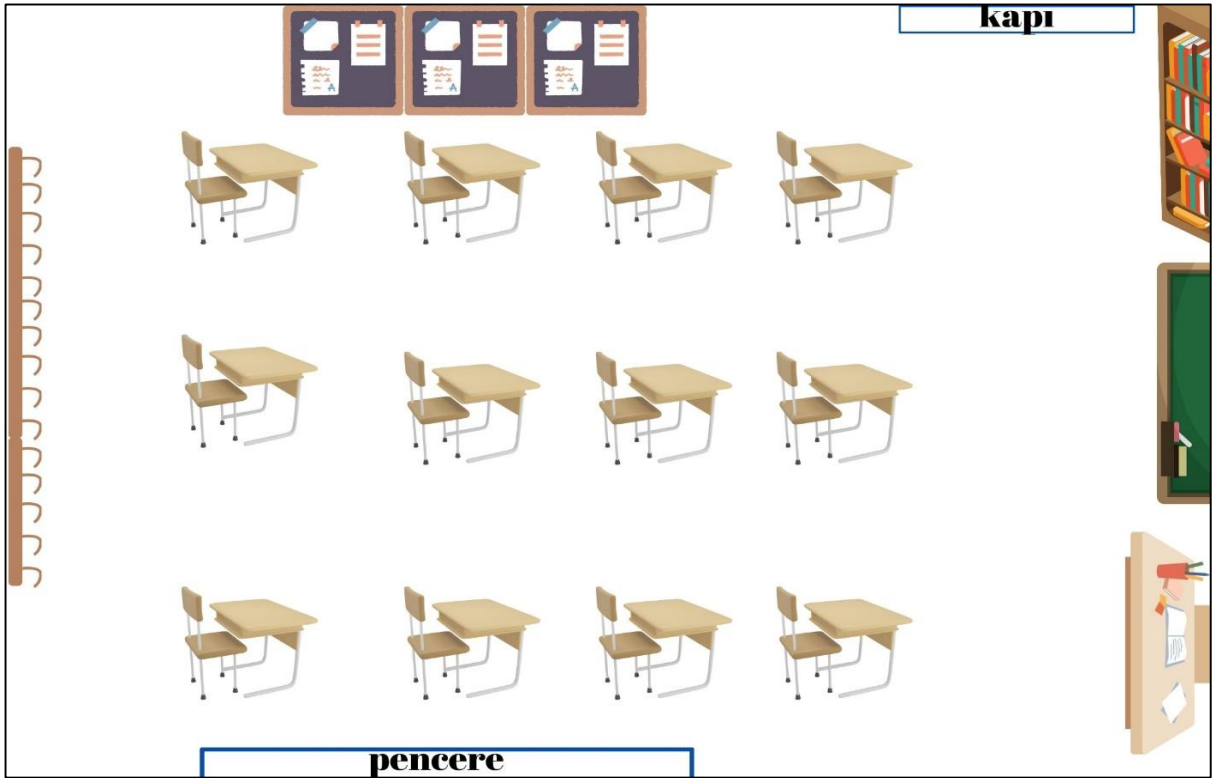
**Tablo 8. Gözlem Yapılan Okulların Fizikî Özellikleri**

| Okul   | Merkeze Uzaklık | Birim Sayısı | Sınıf Sayısı | Öğrenci Sayısı | Sınıf Başına Düşen Öğrenci Sayısı |
|--------|-----------------|--------------|--------------|----------------|-----------------------------------|
| Okul 1 | 0 km            | 15           | 8            | 152            | 18,75                             |
| Okul 2 | 7 km            | 18           | 6            | 119            | 19,83                             |
| Okul 3 | 1 km            | 16           | 7            | 131            | 18,71                             |

Ö1'in görev yaptığı okul ilçe merkezinde bulunmaktadır. Toplam 150 öğrencisi olan okulda 8 şube vardır. Okulda kütüphane, öğretmenler odası, fen laboratuvarı ve etkinlik sınıfı bulunmaktadır. Konferans salonu, bilişim teknolojileri sınıfı gibi birimler bulunmamaktadır. Bahçesinde voleybol, futbol ve basketbol oynamaya uygun alanlar vardır. Hemen önünden koruma altına alınmış bir dere geçmektedir. Okulun hem güneyinden hem de kuzeyinden yol geçmektedir. Okulun neredeyse bütün öğrencileri okula yaya olarak ulaşım sağlamaktadırlar. Okulda 2 temizlik görevlisi görev yapmakta ve okul doğalgazla ısınmaktadır. Ö1 3 ayrı sınıfta gözlemlenmiştir. Ö1'in ders gözlemlerinden birinin yapıldığı 7. sınıfın 20 öğrenciden oluştuğu

belirtilmiştir. Öğretmen masasının olduğu bölümün arkasında üçlü millî levha, sınıf kitaplığı ve etkileşimli tahta bulunmaktadır. Öğretmen masasının sağında sınıf panoları, solunda ise sınıf askılığı olduğu gözlenmiştir. Karşıda ise 1 adet pencere bulunmaktadır. Sınıfın yeterince aydınlık ve temiz bir öğrenme ortamına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ö1'in ders gözleminin yapıldığı diğer sınıf 6. sınıftır. Sınıfın 17 öğrenciden oluştuğu anlaşılmaktadır. Öğretmen masasının arkasında etkileşimli tahta, üçlü millî levha ve sınıf kitaplığı bulunmaktadır. Solda 1 adet büyük pencere, sağda sınıf panoları, öğretmen masasının tam karşısında ise askılıklar bulunmaktadır. Sınıf yeterince aydınlık ve temiz bir öğrenme ortamıdır. Tekli öğrenci masa ve sıralarından oluşan sınıf oldukça büyük ve geniştir. Duvarlarda dikkati dağıtacak fazla detay bulunmamaktadır. Sınıfın boyası yeni, zemini bakımlı ve temizdir. Ö1'in ders gözleminin

**Şekil 13. Ö1'in Ders Gözleminin Yapıldığı Sınıf Örneği**



yapıldığı diğer sınıf 8. sınıflara aittir. 17 öğrenciden oluşan sınıf diğer sınıflara göre daha az aydınlıktır. Öğretmen masasının arkasında üçlü millî levha, sınıf kitaplığı ve etkileşimli tahta bulunmaktadır. Karşıda küçük tek bir pencere, solda sınıf askılığı, sağda ise sınıf panosu yer almaktadır.

Ö2'nin görev yaptığı okul ilçe merkezinden 7 km uzaklıkta bulunan pansiyonlu bir okuldur. Okulda 120 öğrenci ve 6 şube bulunmaktadır. Okulda kütüphane, fen laboratuvarı, bilişim sınıfı, konferans salonu, etkinlik sınıfları, öğretmenler odası, kapalı spor alanı, açık spor alanı, diğer spor faaliyetlerine uygun okul bahçesi, uygulama bahçesi bulunmaktadır. Ö2 hep

aynı sınıfta gözlemlenmiştir. Sınıf temiz ve aydınlıktır. Öğretmen masasının karşısında sınıf panosu bulunmaktadır. Yine öğretmen masasına göre sağda askılık ve panolar, solda ise 4 adet pencere bulunmaktadır. Öğretmen masasının hemen yanında sınıf kitaplığı, arkada etkileşimli tahta ve üzerinde üçlü levha yer almaktadır. Sınıf 6. sınıf şubesidir ve 15 öğrenciden oluşmaktadır. Panoların Türkçe dersiyle ilgili görsel ve yazılardan oluştuğu görülmektedir. Türkçe dersi için tasarlanmış olup öğrencilerin Türkçe dersi için bu sınıfa geldikleri belirtilmiştir.

Ö3'ün görev yaptığı okul ilçe merkezine 1 km uzaklıktadır. Okulda 131 öğrenci ve 7 şube bulunmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası uzak mahallelerde yaşayıp taşınmalı eğitim kapsamında eğitime erişim sağlarken diğerleri ilçe merkezinde ikamet etmektedir. Okulda kütüphane, fen laboratuvarı, bilişim sınıfı, konferans salonu, etkinlik sınıfları, dil sınıfları, öğretmenler odası vardır. Ö3'ün ders gözlemlerinin yapıldığı 3 farklı sınıf birbirleriyle aynı fiziki özelliklere sahiptirler. Sınıfların temiz ve aydınlık olduğu, eğitim öğretime uygun fiziki şartlar taşıdığı tespit edilmiştir. Öğretmen masasının karşısında sınıf panosu bulunmaktadır. Yine öğretmen masasının sağında 3 adet pencere bulunurken solda ise askılık vardır. Öğretmen masasının arkasında etkileşimli tahta, üzerinde üçlü millî levha yer alırken masanın hemen arkasında sınıf kitaplığı vardır. Öğrencilerin sıralarının tekli sıra olduğu görülmektedir.

Ö4, Ö3 ile aynı okulda görev yapmaktadır. Ö4'ün ders gözlemlerinin yapıldığı sınıflar birbirleriyle aynı fiziki özelliklere sahiptir. Sınıflar temiz ve aydınlık olup eğitim öğretime uygun fizikî şartlar taşımaktadır. Öğrenci sıraları tekli sırlardan oluşmaktadır. Öğretmen masasının karşısında sınıf panosu bulunmaktadır. Yine öğretmen masasının sağında 3 adet pencere bulunurken solda ise askılık vardır. Öğretmen masasının arkasında etkileşimli tahta, üzerinde üçlü millî levha yer alırken masanın hemen arkasında sınıf kitaplığı vardır.

Ö5, Ö1'le aynı okulda görev yapmaktadır. 6. sınıflarda yapılan gözlemde sınıfın 16 kişiden oluştuğu belirtilmiştir. Öğrencilerin tekli sıralarda rahat bir ortamda oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmen masasının konumuna göre karşıda askılıklar yer almaktadır. Sol tarafta sınıf panoları yer alırken sağ tarafta üç adet pencere bulunmaktadır. Öğretmen masasının arkasında etkileşimli tahta, üçlü millî levha ve sınıf kitaplığı yer almaktadır.

#### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenlerle İlgili Veriler***

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, görev süresi, okul türü, mezuniyet ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

| Özellik       | Grup                   | f  | %    |
|---------------|------------------------|----|------|
| Yaş           | 21-30 yaş              | 4  | 26,7 |
|               | 31-40 yaş              | 8  | 53,3 |
|               | 41-50 yaş              | 3  | 20   |
| Cinsiyet      | Kadın                  | 8  | 54,4 |
|               | Erkek                  | 7  | 46,6 |
| Görev süresi  | 1-5 yıl                | 1  | 6,7  |
|               | 6-10 yıl               | 7  | 46,7 |
|               | 11-15 yıl              | 3  | 20   |
|               | 16-20 yıl              | 2  | 13,3 |
|               | 21-25 yıl              | 2  | 13,3 |
| Okul türü     | Ortaokul               | 9  | 60   |
|               | İmam Hatip Ortaokulu   | 4  | 26,7 |
|               | Yatılı Bölge Ortaokulu | 2  | 13,3 |
| Eğitim durumu | Lisans                 | 10 | 66,7 |
|               | Yüksek Lisans          | 5  | 33,3 |

Tablo 9 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerden 8'inin 31-40 yaş aralığında, 4 öğretmenin 21-30, 3 öğretmenin ise 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 8'inin kadın, 7'sinin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden 7'sinin görev süresi 6-10 yıl arasındayken 3 öğretmenin 11-15 yıl, 2 öğretmenin 16-20 ve yine 2 öğretmenin 21-25 yıl arasında olduğu, 1 öğretmenin ise 1-5 yıl arasında görev süresine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden 9'unun normal eğitim veren ortaokullarda görev yaptığı, 4'ünün imam hatip ortaokulunda, 2'sinin ise yatılı bölge ortaokulunda görev yaptığı belirtilmiştir. Katılımcıların 2/3'ünün (10) lisans mezunu, 1/3'ünün (5) ise yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın diğer veri kaynağını ise öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dokümanlar oluşturmaktadır. Türkçe dersi öğretim programı, gözlemlenen sınıflara ait ders planları, Türkçe ders kitaplarının gözlem esnasında faydalanılan bölümleri ve öğretmenlerin derste kullandıkları diğer materyal, kitap veya yazılı evraklar araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır.

#### **Veri Toplama Teknikleri/Araçları**

Araştırmanın nicel bölümüne ait verilerin toplanması iki veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak Türkçe öğretmenlerinin öğretim programıyla ilgili düzeylerini tespit

etmek amacıyla Akyıldız (2017) tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği (POÖ)” ile veriler elde edilmiştir. Ölçeğin kullanılması için yazardan izin talep edilerek gerekli izinler doğrultusunda ölçek kullanılmıştır. Alan yazınında araştırma konusuyla ilgili olarak belirlenen ölçekler arasından Program Geliştirme alanı uzmanı iki öğretim görevlisi, Türkçe Eğitimi alanı uzmanı bir öğretim görevlisi ve bir ölçek geliştirme uzmanı öğretim görevlisinin görüşleri doğrultusunda bu ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

İkinci olarak ise “Kişisel Bilgiler Formu (KBF)” kullanılarak verilerin toplanması sağlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasından kullanılmış olan bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma problemini oluşturan sorular doğrultusunda hazırlanan forma katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kişisel bilgiler formunun oluşturulmasında Türkçe eğitimi alanından iki uzman ve eğitim programı alanından yine iki uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında gözlem, doküman incelemesi ve görüşme tekniklerinden faydalanılmıştır. Gözlemde amaç gözlemlenmek istenen durum veya davranışın kendi ortamında ve bütünsel olarak ele alınmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntem, araştırmacının belli bir ortamdaki davranışla ilgili olarak ayrıntılı, zamana yayılmış ve kapsamlı bilgi toplamak istediği zaman başvurduğu bir yöntemdir (Bailey, 1982). Bu çalışmada araştırmacı gözlem yapılan alanda doğal bir şekilde yer almış, herhangi bir katılım sağlamamıştır. Ortamı kontrol etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Türkçe Dersi Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu (TDYYGF)” kullanılmıştır. TDYYGF sayesinde gözlemlenen ortama ait veriler temalar, bölümler veya boyutlar hâlinde toplanarak kodlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında kullanılan gözlem çalışmasıyla elde edilen verilere ait genel bilgiler Tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 10.** *Yapılan Gözlemlerle İlgili Genel Veriler*

| Öğretmen | Ders   | Sınıf | Tarih      | Saat  |
|----------|--------|-------|------------|-------|
| Ö1       | Türkçe | 6     | 21.03.2023 | 10.10 |
|          |        | 8     | 24.03.2023 | 13.20 |
|          |        | 7     | 04.04.2023 | 09.30 |
|          |        | 6     | 04.04.2023 | 11.00 |
|          |        | 8     | 03.05.2023 | 08.30 |

**Tablo 10. (Devamı)**

|    |                         |          |                   |              |
|----|-------------------------|----------|-------------------|--------------|
|    |                         | <b>6</b> | <b>28.03.2023</b> | <b>14.20</b> |
|    |                         | 6        | 03.04.2023        | 13.30        |
| Ö2 | <b>Türkçe</b>           | 6        | 04.04.2023        | 14.20        |
|    |                         | 6        | 08.05.2023        | 13.30        |
|    |                         | 6        | 08.05.2023        | 14.20        |
|    |                         | 7        | 24.03.2023        | 14.10        |
|    |                         | 5        | 07.04.2023        | 10.10        |
| Ö3 | <b>Türkçe</b>           | 7        | 03.05.2023        | 11.00        |
|    |                         | 7        | 12.05.2023        | 14.10        |
|    |                         | 5        | 26.05.2023        | 10.10        |
|    |                         | 6        | 30.03.2023        | 11.00        |
|    |                         | 8        | 02.05.2023        | 14.00        |
| Ö4 | <b>Türkçe</b>           | 6        | 16.05.2023        | 12.30        |
|    |                         | 6        | 16.05.2023        | 13.20        |
|    |                         | 8        | 30.05.2023        | 14.00        |
|    | <b>Yazma Becerileri</b> | 6        | 21.03.2023        | 11.00        |
|    |                         | 6        | 04.04.2023        | 10.10        |
| Ö5 | <b>Türkçe</b>           | 5        | 03.05.2023        | 09.30        |
|    |                         | 8        | 09.05.2023        | 09.30        |
|    |                         | 8        | 30.05.2023        | 09.30        |

Tablo 10 incelendiğinde 5 öğretmene ait toplam 25 gözlem kaydının olduğu görülmektedir. Her öğretmen ayrı tarih ve saatlerde beşer defa gözlenmiştir. İlk gözlem 21 Mart tarihinde başlarken son gözlemin 30 Mayıs'ta yapıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise görüşmedir. Bu araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu nitel bir veri toplama aracıdır. Bu görüşme türünde araştırmacı tarafından konuyla ilgili genel hatlarıyla bir görüşme planı hazırlanır. Ancak görüşmenin seyrine göre ve konunun daha detaylı incelenebilmesi için sonradan soru eklenmesine olanak vardır (Karataş, 2017). Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmenleri Yarı Yapılandırılmış

Görüşme Formu (TÖYYGF)’’ kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında hem Türkçe eğitiminden hem de eğitim bilimleri alanından uzman görüşüne başvurulmuştur.

Son olarak araştırma kapsamında toplanan dokümanlar incelenmiştir. Doküman incelemesinde derse ait dokümanların detaylı bir şekilde incelenmesi ve analiz edilmesi hedeflenmektedir. Doküman incelemesinde amaç araştırılan durumla ilgili bilgilerin bulunduğu yazılı kaynakları incelemektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntemin avantajı gözlem veya görüşme yöntemleriyle elde edilemeyen verilere ulaşmayı sağlamasıdır (Merriam, 2013). Gözlem yapılan sınıf düzeyine ait Türkçe dersi planları, programla ilgili dokümanlar, ders kitaplarının ilgili bölümleri araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Bu dokümanların toplanmasında yine temalardan ve boyutlardan faydalanılmıştır. Böylece dokümanlardan amaca uygun veriler elde edilmesi amaçlanmıştır.

#### ***Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları***

Araştırma amaçları doğrultusunda hazırlanan araştırma soruları ve bu araştırma sorularına cevap bulmak için kullanılan ölçme araçlarının eşleştirildiği bölüm Tablo 11’de gösterilmiştir.

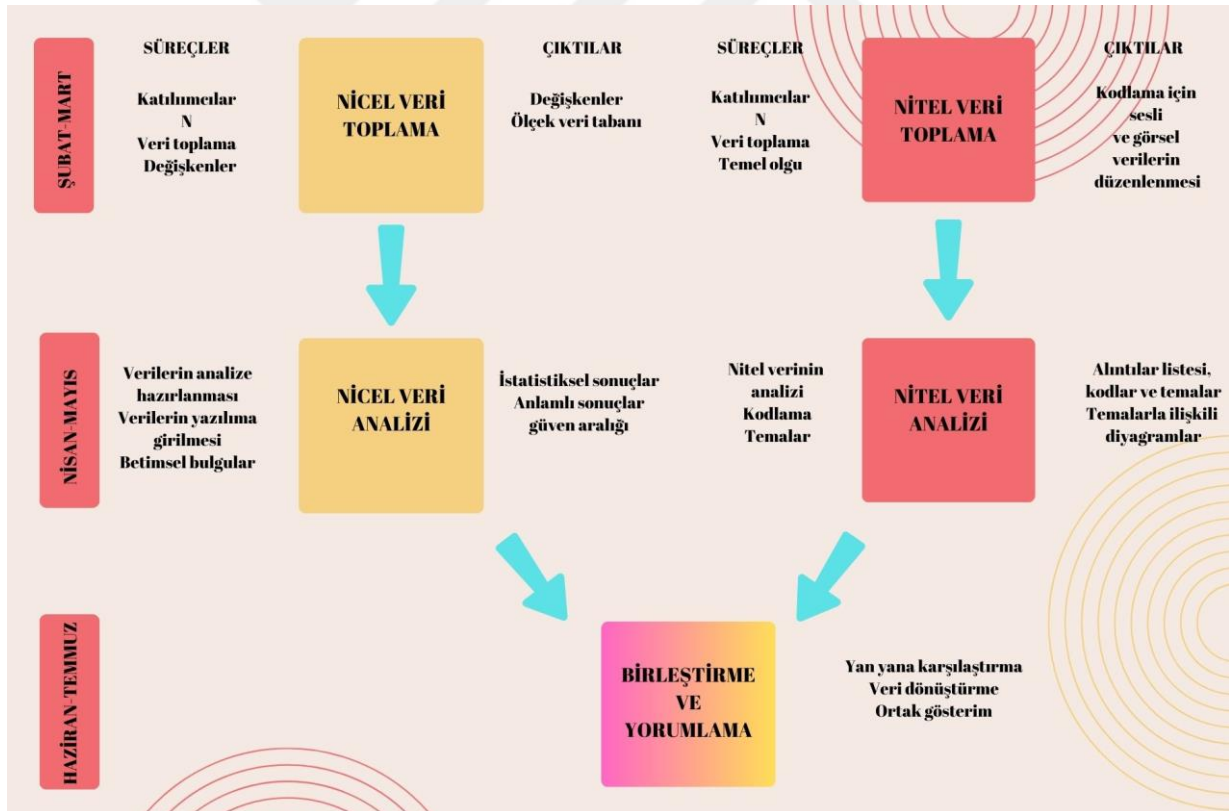
**Tablo 11.** *Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları*

| Araştırma Sorusu                                                                                                                                         | Kullanılan Ölçme Aracı                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Türkçe öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algıları hangi düzeydedir?                                                                | Program Okuryazarlık Ölçeği                         |
| Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri:                                                                                                   |                                                     |
| Mesleki kıdem, Yaş, Mezun olunan okul, görev süresi, görev yapılan okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? | Program Okuryazarlık Ölçeği, Kişisel Bilgiler Formu |
| Türkçe öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri nasıldır?                                                                       | Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu                  |
| Türkçe öğretmenlerinin eğitim programının boyutlarına yönelik uygulamaları nasıldır?                                                                     | Gözlem Formu, Dokümanlar                            |

## Süreç/Uygulama

Araştırma ve araştırmada kullanılan formlar için etik kurulu izinleri alındıktan sonra çalışma başlatılmıştır. Evren, örneklem ve çalışma grubu için gerekli izinler ise Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden talep edilmiş ve gerekli izinler doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilmiştir (EK-1). 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci dönemiyle birlikte uygulamalar yapılmıştır. İlk olarak ölçek geniş katılımlı ve örneklemi yansıtabilecek bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Dönem boyunca ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Üç farklı türdeki okullarda beş Türkçe öğretmeniyle yapılan gözlemler toplam dört ay sürmüştür. Araştırmanın nitel ve nicel verilerinin toplanması aynı zaman diliminde yapılmıştır. Ölçek, gözlem, görüşme formu ve dokümanlardan oluşan veri toplama yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesinden sonra incelemeler, karşılaştırmalar ve çıkarımlar yapılmıştır. Son bölümde yorumlama yapılarak süreç tamamlanmıştır. Araştırmanın ölçek, görüşme ve gözlem formlarının seçilmesinde ve oluşturulmasında Türkçe eğitimi alanının yanı sıra eğitim bilimleri alanından da uzman görüşüne başvurulmuştur.

Şekil 14. Araştırma Süreçlerine Ait Diyagram



## Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerin analizinde SPSS 22 programına başvurulmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo hâline getirilerek nicel verilerin analizi

sağlanmıştır. SPSS programı üzerinden verilerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin testler kullanılmış ve sonuçlar istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Ölçek sonuçlarının analizine ilk olarak kişisel bilgiler ve katılma durumuna ilişkin verilerin analiziyle başlanmıştır. Bu bölümdeki veriler frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak tablo hâline getirilmiştir. Ardından ölçek maddeleri analiz edilmiştir. Ölçeğin puanları, puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırmanın değişkenleri ile ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Araştırma boyutları ve ölçek maddelerinin tüm değişkenler açısından incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Tablo 12’de normallik testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 12.** *POÖ’nin Normallik Analizine İlişkin Sonuçlar*

| Boyutlar      | Kolmogorov-Smirnov |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|---------------|--------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|               | İstatistik         | sd  | p    | İstatistik   | sd  | p    |
| Hedef         | .112               | 164 | .000 | .958         | 164 | .000 |
| İçerik        | .123               | 164 | .000 | .952         | 164 | .000 |
| Süreç         | .124               | 164 | .000 | .951         | 164 | .000 |
| Değerlendirme | .168               | 164 | .000 | .924         | 164 | .000 |

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin dört boyutunda da normallik sonuçları .05’ten küçüktür. Bu durum ölçek sonuçlarının normallik göstermediği anlamına gelmektedir. Bu durumda iki grubun karşılaştırıldığı durumlarda kullanılan Bağımsız örneklem T testine karşılık olarak parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Aynı şekilde ikiden fazla grubun sonuçlarının normal dağıldığı durumlarda kullanılan ANOVA parametrik testi yerine ise parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır (Kartal, 2006).

Araştırmanın nitel veri toplama tekniklerinden gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu tekniğe göre, toplanan verilerin özetlenmesinde ve yorumlanmasında tema ve boyutlardan faydalanılır. Bunun yanı sıra gözlem veya görüşmede elde edilen verilerin aktarılmasında sıkça doğrudan aktarıma yer verilir. Bu aktarım sonuçlarla ilgili daha güvenilir bir tablo ortaya koymak için ideal bir yöntemdir. Araştırma sonunda betimlemesi yapılan veriler açıklanır, yorumlanır, sebep-sonuç bağlamında incelenir ve sonuçlara varılır.

Nitel verilerin analizinde ilk olarak gözlem sonuçları analiz edilmiştir. Öğretmenlerin gözlem formları detaylı bir şekilde incelendikten sonra önceden hazırlanan sınıflandırma tablolarına aktarılmıştır. Gözlemler ölçekte yer alan dört temel boyut doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Her öğretmenin hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarına yönelik gözlenen davranışları ayrı ayrı incelenmiştir. Derslerde kullanılan kazanımlar kodlarıyla

beraber tablolara aktarılmıştır. Tablolarda öğretmen gözlenen her dersle ilgili olarak derse ait tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereçler ayrı ayrı gösterilmiştir. Yine her öğretmene ait gözlem formu tüm boyutlarda gözlenmesi beklenen davranışların tespit edilip edilmediğini gösteren bir tabloya aktarılmıştır. Ardından gözlemlerle ilgili ayrıntılı bilgiler kazanım kodları ve başlıkları verilerek incelenmiştir.

Nitel verilerden görüşme yöntemiyle elde edilen veriler analiz edilirken ilk olarak kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamına aktararak yazılı hâle getirilmiştir. Kayıt imkanının olmadığı durumlarda yazılı olarak elde edilen görüşmeler düzenlenerek bu verilere eklenmiştir. Bu bölümde özellikle görüşme verilerinin analizinde kullanılan tema, kod ve kategorilerden faydalanılmıştır. Böylece görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşleri belli başlıklar altında toplanarak tablo hâline getirilmiştir. Bu bölümde aynı zamanda doğrudan alıntılar vasıtasıyla tema veya kategorilere ayrılan bölümlerle ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından doküman incelemesine ait verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı toplanacak veriyi açıklayacak kavramları tespit etmektir. Diğer yöntemlerle özetlenen ve yorumlanan verilerin daha derinlemesine incelenmesinde içerik analizine başvurulur. Öncelikle dokümanlar kavramsallaştırılır, sistematik bir şekilde düzenlenir ve temalara ayrılır. Böylece birbirine benzeyen verilerin bir araya getirilmesi sağlanır, anlaşılır bir şekilde yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesi de ölçek ve gözlem gibi at boyutlar hâlinde sunulmuştur. Her boyutla ilgili elde edilen dokümanlar incelenerek gözlemler doğrultusunda analiz edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu bölümde araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için yapılan çalışmalar adım adım aktarılmıştır. Araştırma karma yöntem tasarımı olarak yürütüldüğü için nicel ve nitel bölümlere ait çalışmalar ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

#### ***Geçerlik Çalışmaları***

Nicel çalışmalarda, ölçme aracının bir olguyu doğru bir şekilde ölçmesi, elde edilen verilerin gerçeği yansıtması ve araştırma sonuçlarının geçerliliğine katkıda bulunması açısından son derece önemlidir. Bu durum, elde edilen verilerin hem doğruluğunu sağlar hem de araştırma sürecinin güvenirliliğini artırır. Nitel araştırmalarda ise geçerlik, araştırmacının incelediği olguyu mümkün olduğunca tarafsız bir şekilde ve gerçek hâlini yansıtarak elde ettiği verileri doğrulama ihtiyacını ifade eder (Kirk & Miller, 1986). Araştırmacıdan, araştırılan olgu veya olay hakkında

bütünlük sağlayacak yöntem ve teknikleri (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb.) kullanarak elde ettiği verileri ve çıkardığı sonuçları doğrulaması beklenir.

### ***Güvenirlik Çalışmaları***

Nicel araştırmalarda yazarlar, çoğunlukla geçerlik konusuna kıyasla güvenilirliğe daha fazla önem vermekte ve güvenilirlik üzerine daha fazla zaman ve çaba harcamaktadırlar. Bu durum, geçerliği tam anlamıyla sağlamanın zorluğuyla doğrudan alakalıdır. Başka bir ifadeyle, bir araştırmada yüzde yüz güvenilirlik elde etmek teorik olarak mümkün olabilirken yüzde yüz geçerlik elde etmek genellikle mümkün olmamaktadır (Kirk & Miller, 1986). Alan yazında bu varsayıma destek veren çok sayıda örnek bulunmaktadır.

**Nicel Verilere Ait Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.** Çalışmanın bu bölümünde nicel verilere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik adımlarına yer verilmiştir. Ölçek sonuçlarının sahayı mümkün olabildiğince doğru yansıtabilmesi için aşağıdaki adımlar atılmıştır:

1. Araştırma, çalışmanın doğasına uygun bir şekilde karma yöntem araştırması olarak belirlenmiştir. Birbirinden bağımsız şekilde toplanan verilerin birleştirilerek yorumlanmasını sağlayan yakınsayan paralel desen (Creswell & Plano-Clark, 2014) bu çalışmanın yapısına uygundur.

2. Araştırmanın genellenebilir olması açısından örneklem seçimi bu amaç doğrultusunda belirlenmiştir. Ölçek için belirlenen örneklem il merkezi ve tüm ilçelerinde görev yapan ve tüm demografik değişkenleri yansıtan bir örneklemidir.

3. Araştırmada kullanılan ölçek alan yazında sıklıkla tercih edilen bir ölçektir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış olan ölçeğin belirlenmesinde alan uzmanının yanı sıra bölüm uzmanının da görüşleri alınmıştır.

4. Araştırma verilerinin analizinde uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen programlar kullanılmıştır. Titizlikle yürütülen sürecin tüm aşamalarında akademisyen desteği sağlanmıştır.

5. Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin en önemli özelliklerinden biri tekrar uygulanabilmeleridir. Bu araştırmada kullanılan ölçek daha önce farklı çalışmalarda kullanılarak benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

6. Ölçeklerin kullanıma başlamadan önce geçmeleri gereken belli başlı testlerden biri yapı geçerliği testidir. Yapı geçerliğinin belirlenmesinde test maddelerinin uzman kişiler tarafından incelenmesi, korelasyon hesabı, test puanlarının karşılaştırılması ve faktör analizi gibi yollara başvurulabilir (Turgut, 1987). Bu çalışmada test maddeleri uzmanlar tarafından incelenmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğuna yönelik testler (Bartlett, KMO) yapılmış ve olumlu sonuçlar vermiştir. Aynı zamanda Cronbach alfa sonuçlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Nitel Verilere Ait Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.** Çalışmanın bu bölümünde nitel verilere ilişkin geçerlik ve güvenirlik adımlarına yer verilmiştir. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirlik adımları belirlenirken tutarlılık, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik ilkeleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Araştırmanın nitel bölümünde nicel bölümden farklı olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunun için öncelikle alan yazını mümkün olduğunca geniş tutularak yapılan çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir.

2. İlk olarak ölçek çalışmasına katılan 5 öğretmenin derslerinde bir dönem boyunca ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak gözlem veya ölçekten her ikisine veya sadece birine katılan öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Gözlemin görüşmeden önce gerçekleşmesinin sebebi görüşme sorularının gözlem yapılan öğretmenleri etkileyerek doğallığa etki etmesini azaltmaktır.

3. Gözlem formu belirlenirken alanda yapılan çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlem yapılan okullar ve sınıflar detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Gözlemler bir döneme ve geniş bir zaman dilimine yayılarak daha doğal olmaları sağlanmıştır. Gözlemler form aracılığıyla detaylı bir şekilde kayıt altına alınmıştır. Formlarda hem öğretmenlerin ölçek boyutlarıyla örtüşen davranışları gözlenmiş hem de sınıf ve okul ortamı ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Çalışmanın sonunda bu formlardan örnekler eklenmiş ve araştırmacı tarafından dosya hâlinde saklanmaktadır.

4. İkinci olarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme, gözlem ve ölçek çalışmalarının birine veya her ikisine katılan öğretmenlerle gerçekleştirilirken katılımcı seçimine özen gösterilmiştir. Katılımcıların sahayı yansıtacak şekilde çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Görüşme soruları Türkçe alan uzmanlarının yanı sıra eğitim programları alan uzmanlarına da incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda belirlenen görüşme soruları öğretmenlere kendilerini rahat hissedecekleri ortamlarda yöneltilmiştir. Ses dosyası, fiziki görüşme formu ve sosyal medya görüşme araçları kullanılarak elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme verileri temalara ayrılırken farklı kollayıcıların da kodlaması sağlanarak verilerin geçerliği test edilmiştir.

5. Gözlem ve görüşme yapılan öğretmenlerden çalışma boyunca kullandıkları evrakların fotokopileri temin edilmiştir. Aynı zamanda bir örneğini elde etmenin mümkün olmadığı durumlarda dokümanlar görselleştirilmiştir. Tüm bu doküman ve görseller teyit edilebilirlik açısından araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

6. Araştırmada elde edilen verilerin doğrulanması için alan yazınında benzer çalışmaların karşılaştırmaları sıklıkla yapılmıştır.

7. Araştırmanın özellikle görüşme verilerinde kodlar ve temalar hâlinde aktarım yapılırken her bölümle ilgili mümkün olduğu kadar doğrudan aktarıma yer verilmiştir.

8. Bulgular aktarılırken tüm ayrıntılarıyla birlikte betimlenmiştir. Bu süreç danışman ile birlikte ve uzman kontrolünde gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmacı Rolü**

Araştırmacı MEB’de görev yapmaktadır. Eğitim fakültesinin Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olan araştırmacı 10 yıl süreyle değişik türden okullarda öğretmenlik yapmıştır. MEB’de 4 yıl süreyle şube müdürlüğü, 6 yıl süreyle de ilçe millî eğitim müdürlüğü görevlerini yürütmüştür. Öğretmen olarak görev yaptığı süre içerisinde Türkçe Öğretim Programını değişik türden okullarda ve kademelerde uygulamıştır. Güncellenen öğretim programının (2005) hizmet içi eğitim programına katılmıştır. Yöneticilik yaptığı süre içerisinde birçok öğretim programı tanıtım toplantılarına, seminerlerine, hizmet içi eğitimlerine katılmıştır. Yine bu dönemde her yıl aday öğretmen yetiştirme seminerlerinde hem eğitim yöneticisi hem de eğitimci olarak görev yapmıştır. Araştırmacı bu dönemde çok sayıda okul ve sınıfı ziyaret ederek gözlemler yapmıştır. Öğretmenlerle uygulanmakta olan programlarla ilgili görüş alışverişinde bulunmuştur. Çalışma esnasında ilçe millî Eğitim müdürlüğü görevini yürütmekte olan araştırmacı genel olarak çalışmasını tüm bu deneyimler üzerine kurarken bu çalışma özelinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Araştırmacı konuyu belirlerken kendi deneyimlerine ve ilgilerine uygun bir konu belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda danışman ve uzman tavsiyeleri de bu konunun seçilmesinde etkili olmuştur.

2. Belirlenen konu doğrultusunda alan yazını incelenmiştir. Türkçe eğitimi alan uzmanı ve program geliştirme alan uzmanının tavsiyeleri doğrultusunda detaylı bir inceleme yapan araştırmacı konuyla ilgili özellikle güncel kitap, dergi, makale, tez ve bildirileri inceleyerek alan yazını oluşturmuştur.

3. Araştırma konusunun doğasına uygun olarak karma yöntem araştırmasına karar verildikten sonra desen belirlenmiş ve araştırmacı bu yönde bir süreç izlemiştir. Çalışmanın nicel ve nitel bölümleri belirlenerek bu yönde hazırlıklar yapılmıştır.

4. Araştırmacı verilerin toplanma sürecini ve analiz sürecini bizzat kendisi yürütmüştür. Danışman ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yürütülen süreçte gerekli izinlerin alınmasında ve uygulama yapılacak kişilerin seçiminde titizlik gösterilmiştir.

5. Gözlem çalışmasında araştırmacı sınıflara daha önceden girerek kendisini öğrencilerin tanımlarını sağlamıştır. Dönem boyunca sınıfları sık sık ziyaret ederek yapılacak

gözlemlerin doğal ortamda gerçekleşmesini sağlamıştır. Sınıfta gözlemde bulunduğu sürece sınıfın en kör noktasında oturmuş ve ders sürecine hiçbir katkı veya müdahalede bulunmamıştır.

6. Yapılan görüşmelerde gerek kayıtlarda gerekse yüz yüze görüşmelerde araştırmacı doğrudan sorularla giriş yapmaktansa farklı konularla ilgili sohbet ederek görüşmenin samimi bir ortamda geçmesini sağlayarak öğretmenin kendisini daha rahat ifade etmesini sağlamıştır.

7. Araştırmacı veri toplama ve verilerin analizi süreçlerinde belirlenen etik kurallara bağlı kalarak çalışmasını ilerletmiştir. Toplanan verilerin gizliliği, güvenliği ve görüşme ve gözleme katılan öğretmenlerin gönüllüğüne dikkat edilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda aktarılmıştır. Ayrıntılı bir şekilde hazırlanan bulgular araştırma sorularının sırasıyla yer almaktadır.

#### **Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda hazırlanan araştırma sorularından “Türkçe öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik toplanan verilere ait bulgular yer almaktadır. Bu doğrultuda program okuryazarlık ölçeği ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracında dört boyut altında toplam 36 madde bulunmaktadır. Aşağıda SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilen ölçek maddelerine ilişkin ayrıntılı istatistiksel bilgilere yer verilmiştir.

#### ***Program Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular***

Program okuryazarlık ölçeğini oluşturan toplam 36 maddeye ait betimsel istatistikler Tablo 13’te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** *Program Okuryazarlık Ölçeği Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler*

| No | Ölçek Maddeleri                                                                     | x    | Ss  |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|
| 1  | Bir hedefin hangi öğrenme alanına ait olduğunu bilirim.                             | 4,28 | .58 |
| 2  | Öğretim amaçları ile öğretim hedeflerini birbirinden ayırt edebilirim.              | 4,23 | .60 |
| 3  | Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hedefler yazabilirim. | 3,96 | .81 |
| 4  | Öğrenci düzeyine uygun hedef yazabilirim.                                           | 4,17 | .65 |
| 5  | Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim.                       | 4,35 | .65 |
| 6  | Bir hedefin hangi alana ve düzeye ait olduğunu ayırt edebilirim.                    | 4,19 | .68 |
| 7  | Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim.                                   | 4,26 | .58 |
| 8  | Hedefe uygun içerik düzenleyebilirim.                                               | 4,06 | .74 |
| 9  | İçeriğin hedefle ilişkisini kurabilirim.                                            | 4,23 | .66 |
| 10 | İçeriği ünite, genel başlıklar ve alt başlıklar hâlinde düzenleyebilirim.           | 4,19 | .78 |
| 11 | İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.                  | 4,26 | .68 |
| 12 | Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.      | 3,81 | .89 |
| 13 | Hedef ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.                                          | 4,14 | .64 |

**Tablo 13. (Devamı)**

|    |                                                                                      |      |     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|
| 14 | İçeriğin hedefe aracılığını bilirim.                                                 | 4,18 | .65 |
| 15 | Öğretimde hedefe yönelik içeriği uygun şekilde ele alıp planlayabilirim.             | 4,05 | .68 |
| 16 | Hedefe uygun öğretim yöntemleri seçebilirim.                                         | 4,22 | .61 |
| 17 | Strateji, yöntem ve tekniklere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.     | 3,99 | .77 |
| 18 | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri seçebilirim.                                | 4,22 | .61 |
| 19 | Hedef- strateji- yöntem- teknik uyumunu kurabilirim.                                 | 4,16 | .67 |
| 20 | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri kullanabilirim.                             | 4,15 | .68 |
| 21 | Hedeflere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.                          | 4,02 | .73 |
| 22 | Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına uygun düzenleyebilirim.                     | 4,21 | .64 |
| 23 | Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı stratejileri karşılaştırabilirim.         | 4,03 | .71 |
| 24 | Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırabilirim. | 4,09 | .65 |
| 25 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini belirleyebilirim.     | 4,08 | .63 |
| 26 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.      | 4,07 | .65 |
| 27 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini uygulayabilirim.      | 4,13 | .64 |
| 28 | Ölçe ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilirim.                                | 4,25 | .66 |
| 29 | Hedefe uygun ölçme yöntemleri seçebilirim.                                           | 4,28 | .65 |
| 30 | Ölçe ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilirim.                              | 4,21 | .70 |
| 31 | Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.                                           | 4,18 | .72 |
| 32 | Hedefe uygun ölçme sorusu yazabilirim.                                               | 4,10 | .75 |
| 33 | Ölçe sorularını hedeflerle ilişkilendirebilirim.                                     | 4,18 | .72 |
| 34 | Ölçe sorularının seviyelerini gösterebilirim.                                        | 4,12 | .69 |
| 35 | Hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim.                                             | 4,17 | .73 |
| 36 | Ölçe sonuçlarını değerlendirebilirim.                                                | 4,25 | .66 |

Tablo 13 incelendiğinde en yüksek ortalamanın 4,35 puan ile 5 numaralı “Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim.” maddesine ait olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasının ise 3,85 puan ile 12 numaralı “Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.” maddesine ait olduğu görülmektedir.

Program okuryazarlık ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

**Tablo 14. Program Okuryazarlık Ölçeği ile Elde Edilen Verilere Ait Betimsel İstatistikler**

| Alt Boyutlar  | N   | Minimum | Maksimum | $\bar{X}$ | SS  |
|---------------|-----|---------|----------|-----------|-----|
| Hedef         | 164 | 2,67    | 5,00     | 4,20      | .50 |
| İçerik        | 164 | 2,56    | 5,00     | 4,13      | .55 |
| Eğitim Durumu | 164 | 2,67    | 5,00     | 4,11      | .54 |
| Değerlendirme | 164 | 2,89    | 5,00     | 4,19      | .56 |
| Genel         | 164 | 2,97    | 5,00     | 4,15      | .48 |

Tablo 14 incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının 4,20 ile hedef boyutunda, en düşük puan ortalamasının ise 4,11 ile eğitim durumu boyutunda olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait puan ortalamasının ise 4,15 olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu, öğretmenlerin hedef boyutunda ise diğer boyutlara göre kendilerini daha olumlu gördükleri anlaşılmaktadır.

### Hedef Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Bulgular.

**Tablo 15.** *Hedef Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Betimsel İstatistikler*

| Madde No | Hedef Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri                                 | $\bar{X}$ | SS  |
|----------|------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|
| 1        | Bir hedefin hangi öğrenme alanına ait olduğunu bilirim.                | 4,28      | ,58 |
| 2        | Öğretim amaçları ile öğretim hedeflerini birbirinden ayırt edebilirim. | 4,23      | ,60 |
| 3        | Her üç öğrenme alanına ait hedefler yazabilirim.                       | 3,96      | ,81 |
| 4        | Öğrenci düzeyine uygun hedef yazabilirim.                              | 4,17      | ,65 |
| 5        | Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim.          | 4,35      | ,65 |
| 6        | Bir hedefin hangi alana ve düzeye ait olduğunu ayırt edebilirim.       | 4,19      | ,68 |
| Toplam   |                                                                        | 4,20      | ,50 |

Hedef boyutuna ilişkin betimsel istatistiklere ait tablo incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının “*Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim. (x=4,35)*” maddesine ait olduğu görülmektedir. Bu madde aynı zamanda ölçek genelinin de en yüksek puan ortalamasına sahiptir. En düşük puan ortalaması ise “*Her üç öğrenme alanına ait hedefler yazabilirim. (3,96)*” maddesine ait olduğu anlaşılmaktadır. Hedef boyutunun puan ortalaması  $X=4,20$  ile ölçek genelinin en yüksek puan ortalamasıdır.

### İçerik Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Bulgular.

**Tablo 16.** *İçerik Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Betimsel İstatistikler*

| Madde No | İçerik Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri                                        | $\bar{X}$ | SS  |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|
| 1        | İçeriğin hedefle ilişkisini kurabilirim.                                       | 4,23      | ,66 |
| 2        | İçeriği ünite, genel başlıklar ve alt başlıklar hâlinde düzenleyebilirim.      | 4,19      | ,78 |
| 3        | İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.             | 4,26      | ,68 |
| 4        | Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim. | 3,81      | ,89 |
| 5        | Hedef ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.                                     | 4,14      | ,64 |

**Tablo 16. (Devamı)**

|        |                                                                          |      |     |
|--------|--------------------------------------------------------------------------|------|-----|
| 6      | İçeriğin hedefe aracılığını bilirim.                                     | 4,18 | ,65 |
| 7      | Öğretimde hedefe yönelik içeriği uygun şekilde ele alıp planlayabilirim. | 4,05 | ,68 |
| 8      | Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim.                        | 4,26 | ,58 |
| 9      | Hedefe uygun içerik düzenleyebilirim.                                    | 4,06 | ,74 |
| Toplam |                                                                          | 4,13 | ,55 |

İçerik boyutuna ilişkin betimsel istatistiklere ait tablo incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının “İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim. ( $X=4,26$ )” maddesi ile “Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim. ( $X=4,26$ )” maddelerine ait olduğu anlaşılmaktadır. En düşük puan ortalaması ise “Hedefi içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirke tabloları düzenleyebilirim. ( $X=3,81$ )” maddesine aittir. Ölçek genelinin en düşük puan ortalaması da yine bu maddeye aittir. İçerik boyutunun geneline ait puan ortalaması  $X=4,13$ ’tür. Bu değer ölçek genelinin puan ortalamasının ( $X=4,15$ ) altındadır.

#### **Eğitim Durumu Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Bulgular.**

**Tablo 17. Eğitim Durumu Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Betimsel İstatistikler**

| Madde No | Eğitim Durumu Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri                                       | $\bar{X}$ | SS  |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|
| 1        | Hedefe uygun öğretim yöntemleri seçebilirim.                                         | 4,22      | ,61 |
| 2        | Strateji, yöntem ve tekniklere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.     | 3,99      | ,77 |
| 3        | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri seçebilirim.                                | 4,22      | ,61 |
| 4        | Hedef- strateji- yöntem- teknik uyumunu kurabilirim.                                 | 4,16      | ,67 |
| 5        | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri kullanabilirim.                             | 4,15      | ,68 |
| 6        | Hedeflere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.                          | 4,02      | ,73 |
| 7        | Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına uygun düzenleyebilirim.                     | 4,21      | ,64 |
| 8        | Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı stratejileri karşılaştırabilirim.         | 4,03      | ,71 |
| 9        | Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırabilirim. | 4,09      | ,65 |
| 10       | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini belirleyebilirim.     | 4,08      | ,63 |
| 11       | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.      | 4,07      | ,65 |
| 12       | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini uygulayabilirim.      | 4,13      | ,64 |
| Toplam   |                                                                                      | 4,11      | ,54 |

Eğitim durumu boyutuna ilişkin betimsel istatistiklere ait tablo incelendiğinde boyutun en yüksek puan ortalamasının “*Hedefe uygun öğretim yöntemleri seçebilirim. (X=4,22)*” maddesi ve “*Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri seçebilirim. (X=4,22)*” maddelerine ait olduğu anlaşılmaktadır. Boyutun en düşük puan ortalaması ise “*Strateji, yöntem ve tekniklere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim. (X=3,99)*” maddesine aittir. Boyut genelinin puan ortalaması ise  $X=4,11$ ’dir. Dört boyut içerisinde en düşük puan ortalaması bu boyuta aittir.

### Ölçme Değerlendirme Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Bulgular.

**Tablo 18.** Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Betimsel İstatistikler

| Madde No | Ölçe Değerlendirme Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri      | $\bar{X}$ | SS  |
|----------|----------------------------------------------------------|-----------|-----|
| 1        | Ölçe ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilirim.    | 4,25      | ,66 |
| 2        | Hedefe uygun ölçme yöntemleri seçebilirim.               | 4,28      | ,65 |
| 3        | Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilirim. | 4,21      | ,70 |
| 4        | Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.               | 4,18      | ,72 |
| 5        | Hedefe uygun ölçme sorusu yazabilirim.                   | 4,10      | ,75 |
| 6        | Ölçme sorularını hedeflerle ilişkilendirebilirim.        | 4,18      | ,72 |
| 7        | Ölçme sorularının seviyelerini gösterebilirim.           | 4,12      | ,69 |
| 8        | Hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim.                 | 4,17      | ,73 |
| 9        | Ölçme sonuçlarını değerlendirebilirim.                   | 4,26      | ,66 |
| Toplam   |                                                          | 4,19      | ,56 |

Ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin betimsel istatistiklere ait tablo incelendiğinde boyutun en yüksek puan ortalamasının “*Hedefe uygun ölçme yöntemleri seçebilirim. (X=4,28)*” maddesine ait olduğu görülmektedir. Boyutun en düşük puan ortalamasının ise “*Hedefe uygun ölçme sorusu yazabilirim. (X=4,10)*” maddesine ait olduğu anlaşılmaktadır. Hedef geneline ait puan ortalaması ( $X=4,19$ ) ölçek genelinin puan ortalamasının ( $X=4,15$ ) üzerindedir.

Çalışmanın bu bölümünde program okuryazarlık ölçeğine ait her bir maddenin katılma durumlarına yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

**Tablo 19. Ölçek Maddelerine Katılma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

|    | Maddeler                                                                            | Her zaman |      | Çoğunlukla |      | Bazen |      | Nadiren |     | Hiçbir zaman |     |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|------------|------|-------|------|---------|-----|--------------|-----|
|    |                                                                                     | f         | %    | f          | %    | f     | %    | f       | %   | f            | %   |
| 1  | Bir hedefin hangi öğrenme alanına ait olduğunu bilirim.                             | 57        | 34,8 | 98         | 59,8 | 8     | 4,9  | 1       | 0,6 | -            | -   |
| 2  | Öğretim amaçları ile öğretim hedeflerini birbirinden ayırt edebilirim.              | 50        | 30,5 | 104        | 63,4 | 9     | 5,5  | -       | -   | 1            | 0,6 |
| 3  | Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinışsel) hedefler yazabilirim. | 43        | 26,2 | 81         | 49,4 | 33    | 20,1 | 6       | 3,7 | 1            | 0,6 |
| 4  | Öğrenci düzeyine uygun hedef yazabilirim.                                           | 50        | 30,5 | 93         | 56,7 | 20    | 12,2 | 1       | 0,6 | -            | -   |
| 5  | Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim.                       | 73        | 44,5 | 79         | 48,2 | 10    | 6,1  | 2       | 1,2 | -            | -   |
| 6  | Bir hedefin hangi alana ve düzeye ait olduğunu ayırt edebilirim.                    | 55        | 33,5 | 88         | 53,7 | 19    | 11,6 | 2       | 1,2 | -            | -   |
| 7  | Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim.                                   | 56        | 34,1 | 96         | 58,5 | 12    | 7,3  | -       | -   | -            | -   |
| 8  | Hedefe uygun içerik düzenleyebilirim.                                               | 48        | 29,3 | 82         | 50   | 31    | 18,9 | 3       | 1,8 | -            | -   |
| 9  | İçeriğin hedefle ilişkisini kurabilirim.                                            | 58        | 35,4 | 89         | 54,3 | 15    | 9,1  | 2       | 1,2 | -            | -   |
| 10 | İçeriği ünite, genel başlıklar ve alt başlıklar hâlinde düzenleyebilirim.           | 63        | 38,4 | 75         | 45,7 | 22    | 13,4 | 3       | 1,8 | 1            | 0,6 |
| 11 | İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.                  | 61        | 37,2 | 88         | 53,7 | 13    | 7,9  | 1       | 0,6 | 1            | 0,6 |
| 12 | Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.      | 37        | 22,6 | 74         | 45,1 | 41    | 25   | 10      | 6,1 | 2            | 1,2 |
| 13 | Hedef ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.                                          | 45        | 27,4 | 99         | 60,4 | 18    | 11   | 2       | 1,2 | -            | -   |
| 14 | İçeriğin hedefe aracılığıını bilirim.                                               | 52        | 31,7 | 92         | 56,1 | 19    | 11,6 | 1       | 0,6 | -            | -   |
| 15 | Öğretimde hedefe yönelik içeriği uygun şekilde ele alıp planlayabilirim.            | 40        | 24,4 | 96         | 58,5 | 25    | 15,2 | 3       | 1,8 | -            | -   |
| 16 | Hedefe uygun öğretim yöntemleri seçebilirim.                                        | 53        | 32,3 | 95         | 57,9 | 16    | 9,8  | -       | -   | -            | -   |
| 17 | Strateji, yöntem ve tekniklere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.    | 43        | 26,2 | 82         | 50   | 34    | 20,7 | 5       | 3   | -            | -   |
| 18 | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri seçebilirim.                               | 52        | 31,9 | 96         | 58,9 | 14    | 8,6  | 1       | 0,6 | -            | -   |
| 19 | Hedef- strateji- yöntem- teknik uyumunu kurabilirim.                                | 51        | 31,3 | 90         | 55,2 | 20    | 12,3 | 2       | 1,2 | -            | -   |
| 20 | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri kullanabilirim.                            | 51        | 31,1 | 90         | 54,9 | 21    | 12,8 | 2       | 1,2 | -            | -   |
| 21 | Hedeflere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.                         | 42        | 25,6 | 88         | 53,7 | 30    | 18,3 | 4       | 2,4 | -            | -   |

**Tablo 19. (Devamı)**

|    |                                                                                      |    |      |      |      |    |      |   |     |   |     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------|------|----|------|---|-----|---|-----|
| 22 | Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına uygun düzenleyebilirim.                     | 52 | 31,7 | 98   | 59,8 | 11 | 6,7  | 3 | 1,8 | - | -   |
| 23 | Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı stratejileri karşılaştırabilirim.         | 41 | 25   | 91   | 55,5 | 30 | 18,3 | 1 | 0,6 | 1 | 0,6 |
| 24 | Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırabilirim. | 43 | 26,4 | 92   | 56,4 | 28 | 17,2 | - | -   | - | -   |
| 25 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini belirleyebilirim.     | 40 | 24,4 | 98   | 59,8 | 26 | 15,9 | - | -   | - | -   |
| 26 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.      | 40 | 24,7 | 95   | 58,6 | 26 | 16   | 1 | 0,6 | - | -   |
| 27 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini uygulayabilirim.      | 45 | 27,4 | 97   | 59,1 | 21 | 12,8 | 1 | 0,6 | - | -   |
| 28 | Ölçe ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilirim.                                | 59 | 36,2 | 88   | 54   | 14 | 8,6  | 2 | 1,2 | - | -   |
| 29 | Hedefe uygun ölçme yöntemleri seçebilirim.                                           | 63 | 38,4 | 85   | 51,8 | 15 | 9,1  | 1 | 0,6 | - | -   |
| 30 | Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilirim.                             | 59 | 36   | 51,2 | 84   | 20 | 12,2 | - | -   | 1 | 0,6 |
| 31 | Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.                                           | 57 | 34,8 | 84   | 51,2 | 21 | 12,8 | 1 | 0,6 | 1 | 0,6 |
| 32 | Hedefe uygun ölçme sorusu yazabilirim.                                               | 52 | 31,7 | 82   | 50   | 26 | 15,9 | 4 | 2,4 | - | -   |
| 33 | Ölçme sorularını hedeflerle ilişkilendirebilirim.                                    | 57 | 34,8 | 84   | 51,2 | 21 | 12,8 | 1 | 0,6 | 1 | 0,6 |
| 34 | Ölçme sorularının seviyelerini gösterebilirim.                                       | 48 | 29,3 | 92   | 56,1 | 21 | 12,8 | 3 | 1,8 | - | -   |
| 35 | Hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim.                                             | 57 | 34,8 | 82   | 50   | 21 | 12,8 | 4 | 2,4 | - | -   |
| 36 | Ölçme sonuçlarını değerlendirebilirim.                                               | 60 | 37   | 84   | 51,9 | 17 | 10,5 | 1 | 0,6 | - | -   |

Tablo 19 incelendiğinde en çok tercih edilen maddenin 104 katılımcı tarafından işaretlenen “*Öğretim amaçları ile öğretim hedeflerini birbirinden ayırt edebilirim.*” maddesidir. Bunun yanı sıra 36 maddeden 7’sinin tüm seçeneklerinin tercih edildiği görülmektedir. Ölçekteki 4 maddenin ise sadece 3 seçeneği işaretlenirken 2 seçenekleri işaretlenmemiştir. Geriye kalan 25 maddenin ise 4 seçeneği tercih edilmiş, 1 seçeneği ise tercih edilmemiştir. 36 maddenin 27’sinde katılımcılar “Hiçbir zaman” seçeneğini tercih etmemişlerdir. 6 maddede ise “nadiren” seçeneğinin hiçbir katılımcı tarafından tercih edilmediği görülürken diğer tüm seçenekler 1 kez dahi olsa tercih edilmiştir.

### **Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeğinin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular**

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda hazırlanan araştırma sorularından “Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, mezun olunan okul, görev süresi, görev yapılan okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verilere ait bulgular yer almaktadır.

**Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular.** Program okuryazarlık ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut         | Cinsiyet | N  | X    | Ss  | U Testi |         |         |      |
|---------------|----------|----|------|-----|---------|---------|---------|------|
|               |          |    |      |     | S. ort  | S. top  | U       | p    |
| Hedef         | Erkek    | 69 | 4,20 | ,50 | 81,86   | 5648,50 | 3233,50 | ,883 |
|               | Kadın    | 95 |      |     | 82,96   | 7881,50 |         |      |
| İçerik        | Erkek    | 69 | 4,13 | ,55 | 80,92   | 5583,50 | 3168,50 | ,715 |
|               | Kadın    | 95 |      |     | 83,65   | 7946,50 |         |      |
| Süreç         | Erkek    | 69 | 4,11 | ,54 | 80,27   | 5538,50 | 3123,50 | ,606 |
|               | Kadın    | 95 |      |     | 84,12   | 7991,50 |         |      |
| Değerlendirme | Erkek    | 69 | 4,19 | ,56 | 85,13   | 5874,00 | 3096,00 | ,541 |
|               | Kadın    | 95 |      |     | 80,59   | 7656,00 |         |      |

Tablo 20 incelendiğinde hedef, içerik ve süreç boyutlarında kadın öğretmenlerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu; değerlendirme boyutunda ise erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir. ( $p>.05$ )

**Yaş Değişkenine Ait Bulgular.** Program okuryazarlık ölçeğinin yaş değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Yaş        | N  | X    | Ss  | Sıra Ort. | x2    | df | p    |
|-----------------|------------|----|------|-----|-----------|-------|----|------|
| Hedef           | 21-30      | 53 | 4,20 | ,50 | 85,46     | ,908  | 2  | ,635 |
|                 | 31-40      | 77 |      |     | 83,38     |       |    |      |
|                 | 41 sonrası | 34 |      |     | 75,88     |       |    |      |
| İçerik          | 21-30      | 53 | 4,13 | ,55 | 90,94     | 2,676 | 2  | ,262 |
|                 | 31-40      | 77 |      |     | 77,21     |       |    |      |
|                 | 41 sonrası | 34 |      |     | 81,31     |       |    |      |
| Eğitim Durumu   | 21-30      | 53 | 4,11 | ,54 | 89,34     | 1,657 | 2  | ,437 |
|                 | 31-40      | 77 |      |     | 79,62     |       |    |      |
|                 | 41 sonrası | 34 |      |     | 78,35     |       |    |      |
| Değerlendirme   | 21-30      | 53 | 4,19 | ,56 | 87,94     | 1,475 | 2  | ,478 |
|                 | 31-40      | 77 |      |     | 77,97     |       |    |      |
|                 | 41 sonrası | 34 |      |     | 84,28     |       |    |      |
| Toplam          | 21-30      | 53 | 4,15 | ,48 | 89,74     | 1,901 | 2  | ,387 |
|                 | 31-40      | 77 |      |     | 78,19     |       |    |      |
|                 | 41 sonrası | 34 |      |     | 80,97     |       |    |      |

Tablo 21 incelendiğinde program okuryazarlık ölçeğinin yaş değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi analizi sonucunda tüm boyutlarda 21-30 yaş aralığının puan ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu durum istatistiksel olarak bir anlamlılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

**Hizmet Yılı Değişkenine Ait Bulgular.** Program okuryazarlık ölçeğinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskal Wallis H Testi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Hizmet Yılı Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Hizmet Yılı | N  | X    | Ss  | Sıra Ort. | x2    | df | p    |
|-----------------|-------------|----|------|-----|-----------|-------|----|------|
| Hedef           | 1-5         | 53 | 4,20 | ,50 | 85,47     | 1,103 | 4  | ,894 |
|                 | 6-10        | 43 |      |     | 79,57     |       |    |      |
|                 | 11-15       | 25 |      |     | 77,36     |       |    |      |
|                 | 16-20       | 21 |      |     | 88,98     |       |    |      |
|                 | 21-30       | 22 |      |     | 80,73     |       |    |      |
| İçerik          | 1-5         | 53 | 4,13 | ,55 | 84,86     | 2,190 | 4  | ,573 |
|                 | 6-10        | 43 |      |     | 83,38     |       |    |      |
|                 | 11-15       | 25 |      |     | 68,02     |       |    |      |
|                 | 16-20       | 21 |      |     | 87,62     |       |    |      |
|                 | 21-30       | 22 |      |     | 86,66     |       |    |      |
| Süreç           | 1-5         | 53 | 4,11 | ,54 | 84,93     | 2,559 | 4  | ,634 |
|                 | 6-10        | 43 |      |     | 86,51     |       |    |      |
|                 | 11-15       | 25 |      |     | 68,88     |       |    |      |
|                 | 16-20       | 21 |      |     | 82,45     |       |    |      |
|                 | 21-30       | 22 |      |     | 84,32     |       |    |      |
| Değerlendirme   | 1-5         | 53 | 4,19 | ,56 | 79,74     | 1,836 | 4  | ,766 |
|                 | 6-10        | 43 |      |     | 87,03     |       |    |      |
|                 | 11-15       | 25 |      |     | 73,90     |       |    |      |
|                 | 16-20       | 21 |      |     | 88,95     |       |    |      |
|                 | 21-30       | 22 |      |     | 83,91     |       |    |      |
| Toplam          | 1-5         | 53 | 4,15 | ,48 | 84,56     | 1,816 | 4  | ,318 |
|                 | 6-10        | 43 |      |     | 83,98     |       |    |      |
|                 | 11-15       | 25 |      |     | 70,96     |       |    |      |
|                 | 16-20       | 21 |      |     | 86,98     |       |    |      |
|                 | 21-30       | 22 |      |     | 83,50     |       |    |      |

Tablo 22 incelendiğinde program okuryazarlık ölçeğinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarında puan ortalamalarının 16-20 hizmet yılı yönünde yüksek

olduğu, süreç boyutunda ise 6-10 hizmet yılı yönünde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

**Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular.** Program okuryazarlık ölçeğinin mezuniyet değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 23’te gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U testi Sonuçları

| Boyut         | Mezuniyet    | N   | X    | Ss  | U Testi |          |         |      |
|---------------|--------------|-----|------|-----|---------|----------|---------|------|
|               |              |     |      |     | S. ort  | S. top   | U       | p    |
| Hedef         | Eğitim F.    | 145 | 4,20 | ,50 | 79,46   | 11522,00 | 937,00  | ,023 |
|               | Pedagojik F. | 19  |      |     | 105,68  | 2008,00  |         |      |
| İçerik        | Eğitim F.    | 145 | 4,13 | ,55 | 79,67   | 11552,50 | 967,50  | ,034 |
|               | Pedagojik F. | 19  |      |     | 104,08  | 1977,50  |         |      |
| Süreç         | Eğitim F.    | 145 | 4,11 | ,54 | 78,84   | 11432,50 | 847,50  | ,006 |
|               | Pedagojik F. | 19  |      |     | 110,39  | 2097,50  |         |      |
| Değerlendirme | Eğitim F.    | 145 | 4,19 | ,56 | 80,41   | 11659,00 | 1074,00 | ,115 |
|               | Pedagojik F. | 19  |      |     | 98,47   | 1871,00  |         |      |

Tablo 23 incelendiğinde tüm boyutlarda pedagojik formasyon maddesinin puan ortalamasının eğitim fakültesi maddesinin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum hedef, içerik ve süreç boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın pedagojik formasyon alanlar lehine olduğu anlaşılmaktadır ( $U=937,00$ ,  $U=967,50$ ,  $U=847,50$   $p<.05$ ). Değerlendirme boyutunda ise bu durum istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

**Eğitim Durumu Değişkenine Ait Bulgular.** Program okuryazarlık ölçeğinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 24’te gösterilmiştir.

**Tablo 24.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut         | Eğitim Durumu | N   | X    | Ss  | U Testi |          |         |      |
|---------------|---------------|-----|------|-----|---------|----------|---------|------|
|               |               |     |      |     | S. ort  | S. top   | U       | p    |
| Hedef         | Lisans        | 137 | 4,20 | ,50 | 81,17   | 11120,50 | 1667,50 | ,416 |
|               | Y. Lisans     | 27  |      |     | 89,24   | 2409,50  |         |      |
| İçerik        | Lisans        | 137 | 4,13 | ,55 | 80,90   | 11083,50 | 1630,50 | ,329 |
|               | Y. Lisans     | 27  |      |     | 90,61   | 2446,50  |         |      |
| Süreç         | Lisans        | 137 | 4,11 | ,54 | 79,09   | 10835,00 | 1382,00 | ,037 |
|               | Y. Lisans     | 27  |      |     | 99,81   | 2695,00  |         |      |
| Değerlendirme | Lisans        | 137 | 4,19 | ,56 | 80,04   | 10965,00 | 1512,00 | ,131 |
|               | Y. Lisans     | 27  |      |     | 95,00   | 2565,00  |         |      |

Tablo 24 incelendiğinde tüm boyutlarda yüksek lisans maddesinin puan ortalamasının lisans maddesinin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum süreç boyutunda yüksek lisans yapanlar lehine anlamlılık göstermektedir ( $U=1382,00$   $p<.05$ ). Diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $U=1667,50$ ,  $U=1630,50$ ,  $U=1512,00$   $p>.05$ ).

**Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Ait Bulgular.** Program okuryazarlık ölçeğinin görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi analizi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut         | Okul Türü | N   | X    | Ss  | U Testi |          |         |       |
|---------------|-----------|-----|------|-----|---------|----------|---------|-------|
|               |           |     |      |     | S. ort  | S. top   | U       | p     |
| Hedef         | Ortaokul  | 143 | 4,20 | ,50 | 82,71   | 11828,00 | 1471,00 | ,880  |
|               | İHO       | 21  |      |     | 81,05   | 1702,00  |         |       |
| İçerik        | Ortaokul  | 143 | 4,13 | ,55 | 82,50   | 11797,50 | 1501,50 | 1,000 |
|               | İHO       | 21  |      |     | 82,50   | 1732,50  |         |       |
| Süreç         | Ortaokul  | 143 | 4,11 | ,54 | 81,78   | 11694,50 | 1398,50 | ,611  |
|               | İHO       | 21  |      |     | 87,40   | 1835,50  |         |       |
| Değerlendirme | Ortaokul  | 143 | 4,19 | ,56 | 82,44   | 11789,00 | 1493,00 | ,966  |
|               | İHO       | 21  |      |     | 82,90   | 1741,00  |         |       |

Tablo 25 incelendiğinde hedef boyutunda ortaokul okul türünün puan ortalamasının yüksek olduğu, süreç ve değerlendirme boyutunda ise imam hatip ortaokulu puan ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. İçerik boyutunda her iki okul türünün puanlarının da eşit olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu durum tüm boyutlarda ve okul türlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

### ***Öğretim Programı Faaliyetlerine Katılma Durumuna İlişkin Bulgular***

Çalışmanın bu bölümünde ölçekle birlikte öğretmenlere yönlendirilen sorulara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin lisans eğitiminde veya öğretmenlik sürecinde öğretim programlarıyla ilgili veya Türkçe öğretim programıyla ilgili ders alma, hizmet içi eğitime katılma, seminer, tanıtım gibi etkinliklere katılma durumlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir.

### **Üniversite Eğitiminde Program Geliştirme Dersi Alma Durumuna Ait Bulgular.**

Program okuryazarlık ölçeğinin üniversite eğitiminde program geliştirme dersi alma değişkenine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 26’da gösterilmiştir.

**Tablo 26.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Üniversite Eğitiminde Program Geliştirme Dersi Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut         | Yanıt | N   | X    | Ss  | U Testi |          |         |     |
|---------------|-------|-----|------|-----|---------|----------|---------|-----|
|               |       |     |      |     | S. ort  | S. top   | U       | p   |
| Hedef         | Evet  | 125 | 4,20 | ,50 | 83,42   | 10427,00 | 2323,00 | ,65 |
|               | Hayır | 39  |      |     | 79,56   | 3103,00  |         |     |
| İçerik        | Evet  | 125 | 4,13 | ,55 | 82,03   | 10254,00 | 2379,00 | ,82 |
|               | Hayır | 39  |      |     | 84,00   | 3276,00  |         |     |
| Süreç         | Evet  | 125 | 4,11 | ,54 | 81,67   | 10209,00 | 2334,00 | ,68 |
|               | Hayır | 39  |      |     | 85,15   | 3321,00  |         |     |
| Değerlendirme | Evet  | 125 | 4,19 | ,56 | 81,27   | 10158,50 | 2283,50 | ,54 |
|               | Hayır | 39  |      |     | 86,45   | 3371,50  |         |     |

Tablo 26 incelendiğinde hedef boyutunda üniversite eğitiminde program geliştirme dersi alanların puan ortalamasının yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise üniversite eğitiminde program geliştirme dersi almayanların puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun tüm boyutlar için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. ( $U=2323,00, 2379,00, 2334,00, 2283,50, p>.05$ )

### Öğretmenlik Yapılan Süreçte Program Geliştirme Dersi Alma Durumuna Ait

**Bulgular.** Program okuryazarlık ölçeğinin öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi alma değişkenine ait betimsel istatistikler ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

**Tablo 27.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Öğretmenlik Yapılan Süreçte Program Geliştirme Dersi Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut         | Yanıt | N   | X    | Ss  | U Testi |          |         |     |
|---------------|-------|-----|------|-----|---------|----------|---------|-----|
|               |       |     |      |     | S. ort  | S. top   | U       | p   |
| Hedef         | Evet  | 35  | 4,20 | ,50 | 101,56  | 3554,50  | 1590,50 | ,00 |
|               | Hayır | 129 |      |     | 77,33   | 9975,50  |         |     |
| İçerik        | Evet  | 35  | 4,13 | ,55 | 103,33  | 3616,50  | 1228,50 | ,00 |
|               | Hayır | 129 |      |     | 76,85   | 9913,50  |         |     |
| Süreç         | Evet  | 35  | 4,11 | ,54 | 98,00   | 3430,00  | 1715,00 | ,02 |
|               | Hayır | 129 |      |     | 78,29   | 10100,00 |         |     |
| Değerlendirme | Evet  | 35  | 4,19 | ,56 | 93,37   | 3268,00  | 1877,00 | ,12 |
|               | Hayır | 129 |      |     | 79,55   | 10262,00 |         |     |

Tablo 27 incelendiğinde puan ortalamalarının tüm boyutlarda öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi alanlar yönünde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre hedef, içerik ve süreç boyutlarında öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi alanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. (U=1590,50, 1228,50, 1715,00 p<.05) Değerlendirme boyutunda ise öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi almayanların puan ortalamasının yüksek olduğu ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. (U=1877,00, p>.05)

### Öğretim Programlarıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulgular.

Program Okuryazarlık Ölçeğinin öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna ait istatistiksel veriler ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

**Tablo 28.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Öğretim Programlarıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Yanıt | N   | X    | Ss  | U Testi |         |         |      |
|-------|-------|-----|------|-----|---------|---------|---------|------|
|       |       |     |      |     | S. ort  | S. top  | U       | p    |
| Hedef | Evet  | 58  | 4,20 | ,50 | 89,88   | 5213,00 | 2646,00 | ,138 |
|       | Hayır | 106 |      |     | 78,46   | 8317,00 |         |      |

**Tablo 28 (Devamı)**

|               |       |     |      |     |       |         |         |      |
|---------------|-------|-----|------|-----|-------|---------|---------|------|
| İçerik        | Evet  | 58  | 4,13 | ,55 | 88,70 | 5144,50 | 2714,50 | ,214 |
|               | Hayır | 106 |      |     | 79,11 | 8385,50 |         |      |
| Süreç         | Evet  | 58  | 4,11 | ,54 | 91,60 | 5313,00 | 2546,00 | ,068 |
|               | Hayır | 106 |      |     | 77,52 | 8217,00 |         |      |
| Değerlendirme | Evet  | 58  | 4,19 | ,56 | 92,27 | 5351,50 | 2507,50 | ,049 |
|               | Hayır | 106 |      |     | 77,16 | 8178,50 |         |      |

Tablo 28 incelendiğinde tüm boyutlarda öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun değerlendirme boyutunda hizmet içi eğitim alanlar lehine anlamlılık gösterdiği görülmektedir ( $U=2507,50$   $p<.05$ ). Diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır ( $U=2646,00$ ,  $2714,50$ ,  $2546,00$ ,  $2507,50$ ,  $p>.05$ ).

**Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait Bulgular.** Türkçe öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna ait istatistiksel veriler ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29. Program Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları**

| Boyut         | Yanıt | N   | X    | Ss  | U Testi |         |         |      |
|---------------|-------|-----|------|-----|---------|---------|---------|------|
|               |       |     |      |     | S. ort  | S. top  | U       | p    |
| Hedef         | Evet  | 52  | 4,20 | ,50 | 91,87   | 4777,00 | 2425,00 | ,083 |
|               | Hayır | 112 |      |     | 78,15   | 8753,00 |         |      |
| İçerik        | Evet  | 52  | 4,13 | ,55 | 91,90   | 4779,00 | 2423,00 | ,083 |
|               | Hayır | 112 |      |     | 78,13   | 8751,00 |         |      |
| Süreç         | Evet  | 52  | 4,11 | ,54 | 90,29   | 4695,00 | 2507,00 | ,150 |
|               | Hayır | 112 |      |     | 78,88   | 8835,00 |         |      |
| Değerlendirme | Evet  | 52  | 4,19 | ,56 | 89,18   | 4637,50 | 2564,50 | ,215 |
|               | Hayır | 112 |      |     | 79,40   | 8892,50 |         |      |

Tablo 29 incelendiğinde tüm boyutlarda Türkçe öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum hiçbir boyutta istatistiksel olarak bir anlamlılık göstermemektedir ( $U= 2425,00$ ,  $2423,00$ ,  $2507,00$ ,  $2564,50$ ,  $p>.05$ ).

### Program Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin

**Bulgular.** Program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin istatistiksel veriler ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir.

**Tablo 30.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Program Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut         | Yanıt | N   | X    | Ss  | U Testi |          |         |      |
|---------------|-------|-----|------|-----|---------|----------|---------|------|
|               |       |     |      |     | S. ort  | S. top   | U       | p    |
| Hedef         | Evet  | 27  | 4,20 | ,50 | 90,35   | 2439,50  | 1637,50 | ,343 |
|               | Hayır | 137 |      |     | 80,95   | 11090,50 |         |      |
| İçerik        | Evet  | 27  | 4,13 | ,55 | 92,74   | 2504,00  | 1573,00 | ,218 |
|               | Hayır | 137 |      |     | 80,48   | 11026,00 |         |      |
| Süreç         | Evet  | 27  | 4,11 | ,54 | 93,04   | 2512,00  | 1565,00 | ,205 |
|               | Hayır | 137 |      |     | 80,42   | 11018,00 |         |      |
| Değerlendirme | Evet  | 27  | 4,19 | ,56 | 83,44   | 2253,00  | 1824,00 | ,909 |
|               | Hayır | 137 |      |     | 82,31   | 11277,00 |         |      |

Tablo 30 incelendiğinde tüm boyutlarda program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum hiçbir boyutta istatistiksel olarak bir anlamlılık taşımamaktadır (U= 1637,50, 1573,00, 1565,00, 1824,00,  $p>.05$ ).

**Türkçe Öğretim Programı ve Öğretim Programlarının Tanıtılması Etkinlik veya Seminerlerine Katılma Durumuna İlişkin Bulgular.** Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının tanıtılması etkinlik veya seminerlerine katılma durumuna ait istatistiksel veriler ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 31.** Program Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçe Öğretim Programı ve Öğretim Programlarının Tanıtılması Etkinlik veya Seminerlerine Katılma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut  | Yanıt | N   | X    | Ss  | U Testi |         |         |      |
|--------|-------|-----|------|-----|---------|---------|---------|------|
|        |       |     |      |     | S. ort  | S. top  | U       | p    |
| Hedef  | Evet  | 64  | 4,20 | ,50 | 88,73   | 5679,00 | 2801,00 | ,175 |
|        | Hayır | 100 |      |     | 78,51   | 7851,00 |         |      |
| İçerik | Evet  | 64  | 4,13 | ,55 | 90,23   | 5774,50 | 2705,50 | ,094 |
|        | Hayır | 100 |      |     | 77,56   | 7755,50 |         |      |

**Tablo 31. (Devamı)**

|               |       |     |      |     |       |         |         |      |
|---------------|-------|-----|------|-----|-------|---------|---------|------|
| Süreç         | Evet  | 64  | 4,11 | ,54 | 92,86 | 5943,00 | 2537,00 | ,025 |
|               | Hayır | 100 |      |     | 75,87 | 7587,00 |         |      |
| Değerlendirme | Evet  | 64  | 4,19 | ,56 | 86,55 | 5539,50 | 2940,50 | ,377 |
|               | Hayır | 100 |      |     | 79,91 | 7950,50 |         |      |

Tablo 31 incelendiğinde tüm boyutlarda Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının tanıtılması etkinlik veya seminerlerine katılanların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum süreç boyutunda Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının tanıtılması etkinlik veya seminerlerine katılanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $U=2537,00$ ,  $p<.05$ ). Hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $U= 2801,00$ ,  $2705,50$ ,  $2940,50$ ,  $p>.05$ ).

**Türkçe Öğretim Programı ve Öğretim Programlarının Program Geliştirme Çalışmalarına Katılma Durumuna İlişkin Bulgular.** Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının program geliştirme çalışmalarına katılma durumuna ait istatistiksel veriler ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

**Tablo 32. Program Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçe Öğretim Programı ve Öğretim Programlarının Program Geliştirme Çalışmalarına Katılma Durumuna Ait İstatistiksel Veriler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları**

| Boyut         | Yanıt | N   | X    | Ss  | U Testi |          |         |      |
|---------------|-------|-----|------|-----|---------|----------|---------|------|
|               |       |     |      |     | S. ort  | S. top   | U       | p    |
| Hedef         | Evet  | 24  | 4,20 | ,50 | 86,02   | 2064,50  | 1595,50 | ,692 |
|               | Hayır | 140 |      |     | 81,90   | 11465,50 |         |      |
| İçerik        | Evet  | 24  | 4,13 | ,55 | 87,00   | 2088,00  | 1572,00 | ,614 |
|               | Hayır | 140 |      |     | 81,73   | 11442,00 |         |      |
| Süreç         | Evet  | 24  | 4,11 | ,54 | 100,17  | 2404,00  | 1256,00 | ,048 |
|               | Hayır | 140 |      |     | 79,47   | 11126,00 |         |      |
| Değerlendirme | Evet  | 24  | 4,19 | ,56 | 88,21   | 2117,00  | 1543,00 | ,520 |
|               | Hayır | 140 |      |     | 81,52   | 11413,00 |         |      |

Tablo 32 incelendiğinde tüm boyutlarda Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının program geliştirme çalışmalarına katılanların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum süreç boyutunda Türkçe öğretim programı ve öğretim

programlarının program geliştirme çalışmalarına katılanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $U = 1265,00$ ,  $p < .05$ ). Hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülememektedir.

**Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programının Boyutlarına Yönelik Uygulamalarına İlişkin Bulgular.** Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu olan “Türkçe öğretmenlerinin eğitim programının boyutlarına yönelik uygulamaları nasıldır?” sorusu doğrultusunda yapılan ders gözlemlerinden ve derslerde kullanılan dokümanlardan elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### ***Yapılan Gözlemlere Ait Bulgular***

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacı tarafından yapılan gözlem yöntemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ölçek çalışmasına katılan öğretmenler arasından seçilen 5 öğretmenle yürütülen gözlemlerden elde edilen veriler aktarılmıştır.

**Ö1’in Ders Gözlemlerine İlişkin Bulgular.** Gözlem yapılan ilk öğretmenin derslerine ait bulgular Tablo 33’te verilmiştir. Her derse ait tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereçler başlıklar hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 33.** *Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö1)*

| TEMA             | METİN                | Kazanım                                                                                                       | Yöntem-Teknik Araç-Gereç                                                                                               |
|------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SANAT            | BÜYÜK USTAYI ZİYARET | T.6.3.12 Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.<br>T.6.1.3 Dinlediklerini /izlediklerini özetler. | Kavram havuzu oluşturma, altını çizme, hazırlıklı konuşma, güdümlü konuşma, ders kitabı, akıllı tahta, oyun kâğıtları. |
| MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ | KIZ KULESİ           | T.8.3.9 Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.<br>T.8.2.3 Konuşma stratejilerini uygular.                | Anlatma, soru-cevap, gösterip yaptırma, rol yapma, drama, beyin fırtınası, ders kitabı, Eba.                           |

**Tablo 33. (Devamı)**

|               |                              |                                                                                                                                                     |                                                                                                           |
|---------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SANAT         | YAŞADIKLARIM VE DÜŞÜDİKLERİM | T.6.3.5 Bağlamdan yararlanarak kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin eder.<br>T.6.3.12 Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. | Özetleyerek okuma, bir metinden hareketle yazma, görselden hareketle yazma, sunu hazırlama, akıllı tahta. |
| SANAT         | KARAGÖZ İLE HACİVAT          | T.7.3.11 Zarfların metnin anlamına olan katısını açıklar.<br>T.7.2.2 Hazırlıksız konuşma yapar.                                                     | Hazırlıklı konuşma, soru-cevap, ders kitabı, Türkçe sözlük, akıllı tahta.                                 |
| DOĞA VE EVREN | YILKI ATI                    | T.8.3.7 Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (Kişileştirme)<br>T.8.3.6 Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.                   | Yaratıcı konuşma, soru-cevap, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü.                              |

Tablo 33'te Ö1'e ait gözlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Gözlem yapılan dersin öğretim programında yer alan tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereç bölümleri ayrı ayrı yazılmıştır. Kazanım bölümünde öğretmenin deftere yazdığı kazanım ve programda yer alan kazanımlar birlikte yer almaktadır. Yöntem-teknik-araç-gereç bölümünde ise öğretmenin kazanımla ilgili kullanması gereken/teklif edilen öğretim yöntem ve tekniklerine ve derste kullanılabilecek araç ve gereçlere yer verilmiştir. Ö1'in toplam 5 ders saati ders gözlemi yapılmıştır. Öğretmenin her ders saati için deftere ikişer kazanım yazdığı görülmüştür.

Ö1'e ait ders gözlem formu ve notlar ile dokümanlardan elde edilen bulgular Tablo 34'te gösterilmiştir.

**Tablo 34. Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö1)**

| Gözlenen Davranışlar                                         | 1.Gözlem |       | 2.Gözlem |       | 3.Gözlem |       | 4.Gözlem |       | 5.Gözlem |       |
|--------------------------------------------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|                                                              | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır |
| Deftere yazılan kazanım ve yıllık plan uyumludur.            | ✓        |       |          | ✓     | ✓        |       |          | ✓     | ✓        |       |
| Deftere yazılan kazanım ve derste verilen kazanım uyumludur. | ✓        |       |          | ✓     |          | ✓     | ✓        |       |          | ✓     |
| Kazanıma uygun içerik seçilmiştir.                           | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |

**Tablo 34. (Devamı)**

|                                                              |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik seçilmiştir. | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun öğrenme-öğretme süreçleri belirlenmiştir.     | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun yöntem ve teknikler kullanılmıştır.           | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi seçilmiştir.   | ✓ | ✓ |   | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun ölçme soruları belirlenmiştir.                | ✓ | ✓ |   | ✓ | ✓ |

Ö1'in ilk gözlemi 21.03.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Deftere kazanım olarak *“T.6.3.12 Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.1.3 Dinlediklerini /izlediklerini özetler.”* kazanımlarının yazıldığı görülmüştür. Öğretmen tarafından sezdirme yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. Ezber veya tanıımı vermeden önce öğretilmek istenen olgunun öğrencilere sezdirilmesinin ardından tanım yapılmıştır. Dersin son bölümünde öğrencilere zamirler konusuyla ilgili yazılı ölçme aracı dağıtılmıştır. Ölçme aracının öğretmen tarafından el yazması şeklinde hazırlandığı, çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluştuğu görülmüştür. Ölçme aracının hedefe ve amaca uygun hazırlandığı söylenebilir. Ö1'in ikinci gözlemi 24.03.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf defterine *“Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını açıklar.”* yazılmıştır ancak derste fiilimsiler konusunun ele alındığı görülmüştür. Öğretmen tarafından önceden hazırlanan çoktan seçmeli sorular etkileşimli tahta vasıtasıyla, çoğul katılımı ile ders esnasında çözüldü. Konunun pekiştirilmesi amacıyla etkileşimli tahtada çarkıfelek adlı oyun açıldı. Gruplara ayrılan öğrencilerden sırası gelen tahtaya kalkıp çarkıfelek oyununa katıldı. Öğrencilerin oyuna oldukça fazla ilgi gösterdikleri tespit edildi. Sınıfın büyük çoğunluğunun aktif katılımı gözlemlendi. Hazırlanan içeriğin dersin amacına uygun olduğu gözlemlendi. Ö1'in üçüncü gözlemi 04.04.2023 tarihinde 6. sınıfta gerçekleştirildi. Sınıf defterine kazanım olarak *“T.6.3.5 Bağlamdan yaralanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”* maddesinin yazıldığı görüldü. Yazılan kazanımın öğretim programıyla uyumlu olduğu ancak öğretmen tarafından kullanılan yıllık plan ile zaman uyumunun olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularını kullanarak genel bir değerlendirme yapma fırsatı bulmuştur. Dersin ikinci bölümünde atasözleri ve deyimlerin sezdirilmesine çalışıldı. Öğretmen tarafından sınıfa getirilen tombala oyunu çoklu katılımı ile gruplar hâlinde gerçekleştirildi. Sınıfın büyük bir çoğunluğunun aktif katılımının sağlandığı bu yöntem etkileşimli tahta ile birlikte kullanıldı. Öğrencilerin keyif aldıkları bu içeriğin kazanımla uyumlu olduğu ve hedefin

gerçekleştirilmesine uygun olduğu tespit edildi. Ö1'e ait dördüncü gözlem 04.04.2023 tarihinde 7. Sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıf defterinde kazanım olarak “T.7.3.11 Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” yazıldığı görülmüştür. Defterde yazılan kazanımla derste verilmeye çalışılan kazanımın uyumlu olduğu ancak yıllık planla uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Derste soru-cevap tekniğinin kullanıldığı gözlenmiştir. Türkçe ders kitabındaki etkinliklere ek olarak etkileşimli tahtadan faydalanılmıştır. Öğretmen tarafından seçilen içeriğin dersin amacına uygun olduğu, hedefle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ö1'e ait son gözlem 03.05.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Defterde kazanım olarak “T.8.3.7 Metindeki söz sanatlarını tespit eder.” yazıldığı tespit edilmiştir. Kazanımın yıllık planla uyumlu olduğu ancak derste atasözü ve deyimlerden bahsedildiği tespit edilmiştir. Ders kitabı yerine etkileşimli tahta tercih edilmiştir. Öğretmenin etkileşimli tahtayı amacı doğrultusunda etkin kullandığı anlaşılmaktadır. Ders ortamının keyifli, katılımın yüksek olduğu gözlenmiştir. Bilgisayar ortamında hazırlandığı anlaşılan içeriğin öğretmenin vermeye çalıştığı kazanımla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Tercih edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin amaca uygun olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda belirlenen araç ve materyaller kazanımlarla uyumludur.

**Ö2'nin Ders Gözlemlerine İlişkin Bulgular.** Gözlem yapılan ikinci öğretmenin derslerine ait bulgular Tablo 35'te verilmiştir. Her derse ait tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-arac-gereçler başlıklar hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 35. Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö2)**

| TEMA               | METİN         | Kazanım                                                                                                                                                           | Yöntem-Teknik Araç-Gereç                                                                                           |
|--------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BİLİM VE TEKNOLOJİ | SUFİ İLE PUFİ | T.6.4.12 Kısa metinler yazar.<br>T.6.3.16 Okuduklarını özetler.<br>T.6.3.17 Metinle ilgili soruları cevaplar.                                                     | Bir metinden hareketle yazma, sesli okuma, soru-cevap, dinleme, ders kitabı, Türkçe sözlük.                        |
| BİLİM VE TEKNOLOJİ | SUFİ İLE PUFİ | T.6.2.3 Konuşma stratejilerini uygular.<br>T.6.4.12 Kısa metinler yazar.                                                                                          | Güdümlü yazma, ikna etme, serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma. |
| BİLİM VE TEKNOLOJİ | YOSUN PİLLERİ | T.6.3.17 Metinle ilgili soruları cevaplar.<br>T.6.3.30 Görsellerle ilgili soruları cevaplar.<br>T.6.3.31 Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. | Soru-cevap, sesli-sessiz okuma, not alarak okuma, tahmin etme, ders kitabı, Türkçe sözlük.                         |

**Tablo 35. (Devamı)**

|                |                      |                                                                                                                                                         |                                                                                                                    |
|----------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SAĞLIK VE SPOR | SAĞLIKLI OLMA SANATI | T.6.3.1 Noktalama işaretlerine uyarak sesli ve sessiz okur.<br>T.6.3.4 Okuma stratejilerini kullanır.                                                   | Sesli ve sessiz okuma, tahmin ederek okuma, Türkçe sözlük, ders kitabı, akıllı tahta.                              |
| SAĞLIK VE SPOR | SAĞLIKLI OLMA SANATI | T.6.3.5 Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.<br>T.6.3.6 Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. | Soru-cevap, not alarak dinleme, empati kurarak dinleme, ders kitabı, deyimler ve atasözleri sözlüğü, akıllı tahta. |

Tablo 35'te Ö2'ye ait gözlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Gözlem yapılan dersin öğretim programında yer alan tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereç bölümleri ayrı ayrı yazılmıştır. Kazanım bölümünde öğretmenin deftere yazdığı kazanım ve programda yer alan kazanımlar birlikte yer almaktadır. Yöntem-teknik-araç-gereç bölümünde ise öğretmenin kazanımla ilgili kullanması gereken/teklif edilen öğretim yöntem ve tekniklerine ve derste kullanılabilecek araç ve gereçlere yer verilmiştir. Ö2'nin toplam 5 ders saati ders gözlemi yapılmıştır. Öğretmenin her ders saati için deftere ikişer kazanım yazdığı görülmüştür.

Ö2'ye ait ders gözlem formu ve notlar ile dokümanlardan elde edilen bulgular Tablo 36'da gösterilmiştir.

**Tablo 36. Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö2)**

| Gözlenen Davranışlar                                         | 1.Gözlem |       | 2.Gözlem |       | 3.Gözlem |       | 4.Gözlem |       | 5.Gözlem |       |
|--------------------------------------------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|                                                              | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır |
| Deftere yazılan kazanım ve yıllık plan uyumludur.            | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Deftere yazılan kazanım ve derste verilen kazanım uyumludur. | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Kazanıma uygun içerik seçilmiştir.                           | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik seçilmiştir. | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Kazanıma uygun öğrenme-öğretme süreçleri belirlenmiştir.     | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Kazanıma uygun yöntem ve teknikler kullanılmıştır.           | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi seçilmiştir.   | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Kazanıma uygun ölçme soruları belirlenmiştir.                | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |

Ö2'nin ilk ders gözlemi 28.03.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Deftere kazanım olarak “*T.6.4.12 Kısa metinler yazar. T.6.3.16 Okuduklarını özetler. T.6.3.17 Metinle ilgili soruları cevaplar.*” yazılmıştır. Derse ödev kontrolü yapılarak başlandı. Plana uygun olarak öğrencilerin yazdıkları metinler dinlendi. Öğretmen yazılan metinlere genellikle müdahale etmedi ve öğrencilerin serbest konuşma yapmaları sağlandı. Özgün yazma kazanımı kapsamında gönüllü öğrencilerin metinleri dinlendi. İkinci olarak öğrencilerin okuduklarını özetlemeleri istendi. Öğretmen bu bölümü soru-cevap yöntemini kullanarak yürüttü. Sınıfta öğrencilerin çoğul katılım sağladıkları, dersin plana ve amaca uygun olarak ilerlediği gözlemlendi. Öğretmenin kazanımları deftere kodlarıyla birlikte yazdığı, dersi programa ve yıllık plana uygun olarak yürüttüğü gözlemlendi. Ö2'nin ikinci ders gözlemi 03.04.2023 tarihinde 6. sınıfta gerçekleştirildi. Öğretmenin deftere kazanım olarak “*T.6.2.3 Konuşma stratejilerini uygular. T.6.4.12 Kısa metinler yazar.*” yazdığı görülmüştür. Kazanımın yıllık plan ve öğretim programıyla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabını ilgili bölümleri takip edilerek ders ilerledi. Etkinlikler doğrultusunda öğrencilerin konuşmaları değerlendirildi. Öğretmen örnek konuşma stratejilerini kullandı. Dersin ikinci bölümünde öğrencilerden kısa metinler yazmaları istendi. Öğretmenin anında dönüt ve yönlendirmelerinin oldukça fazla olduğu gözlemlendi. Tüm öğrencilerin yazma etkinliğine katılmadıkları anlaşılmaktadır. Dersin genel olarak amaca uygun olduğu, öğretmenin aktif bir rol sergilediği görülmektedir. Ö2'nin üçüncü ders gözlemi 04.04.2023 tarihinde 6. sınıfta gerçekleştirildi. Öğretmenin deftere “*T.6.3.17 Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.30 Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.31 Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.*” kazanımlarını yazdığı görüldü. Ders metinle ilgili soruları cevaplanmasıyla başladı. Ardından etkileşimli tahtaya da yansıtılan görselle ilgili sorular cevaplandı. Öğrencilerin tahmin etme etkinliğine katılımının yüksek olmadığı gözlemlendi. Derse katılan öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri tespit edildi. Dersin son bölümünde metinde vurgulanması gereken yerler öğretmen tarafından sezdirilmeye çalışıldı. Öğretmenin genel anlamda derse ve sınıfa hâkim olduğu, demokratik ve katılımcı bir sınıf ortamının oluşturulduğu gözlemlendi. Ancak tüm sınıfın derse katılımı için farklı yöntemler tercih edilebilirdi. Ö2'ye ait dördüncü ders gözlemi 08.05.2023 tarihinde 6. Sınıfta gerçekleştirildi. Öğretmenin deftere kazanım olarak “*T.6.3.1 Noktalama işaretlerine uyararak sesli ve sessiz okur. T.6.3.4 Okuma stratejilerini kullanır.*” yazdığı görülmüştür. Öğrencilerin metin okumaları dinlenmiştir. Öğretmenin okuma yanlışlıklarıyla ilgili dönüt yapmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma seviyeleri arasında ciddi farkların olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen tarafından örnek okuma gerçekleştirilmemiştir. Öğretim planında yer alan sesli-sessiz okuma, tahmin ederek okuma, not alarak okuma, soru sorarak okuma, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma

gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı görülmüştür. Derse katılımın düşük olduğu ve etkileşimin zayıf kaldığı bir ders orta gözlenmiştir. Ö2'ye ait beşinci ders gözlemi 08.05.2023 tarihinde 6.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere kazanım olarak “T.6.3.5 Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.6.3.6 Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.” Kazanımlarını yazdığı görülmüştür. Ders kitabı öğretmen kontrolünde öğrenciler tarafından takip edildi. Öğrencilerin sıralarının üzerinde Türkçe ders kitabı ve defter bulunduğu anlaşılmaktadır. Dersin amacına uygun ve program doğrultusunda öğrencilerin sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü bulundurmaları gerekirdi. Öğrencilerin sözlü olarak katılım sağladıkları ve öğretmenin önemli gördüğü söz veya söz gruplarını not aldırıldığı gözlemlendi. Dersin genelde öğretmen kontrolünde ilerlediği görüldü. Ara sıra bazı öğrencilerin anlamadıkları bölümleri öğretmene sordukları tespit edildi. Dersin nispeten diğer derslere göre daha sakın ilerlediği görüldü. Öğretmen tarafından akıllı tahta veya benzer içerikler geliştirilerek ders daha akıcı ve katılımlı hâle getirilebilirdi.

**Ö3'ün Ders Gözlemlerine İlişkin Bulgular.** Gözlem yapılan üçüncü öğretmenin derslerine ait bulgular Tablo 37'de verilmiştir. Her derse ait tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereçler başlıklar hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 37. Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö3)**

| TEMA             | METİN                 | Kazanım                                                                                                                                      | Yöntem-Teknik Araç-Gereç                                                                                   |
|------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SANAT            | SAZIMA                | T.7.3.5 Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.                                                     | Akıllı tahta, ders kitabı, soru-cevap, tahmin etme, Türkçe sözlük, deyimler sözlüğü vb.                    |
| MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ | BOĞAÇ HAN             | T.5.3.5 Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.<br>T.5.3.19 Metinle ilgili sorulara cevap verir. | Ders kitabı, akıllı tahta, atasözleri ve deyimler sözlüğü, tahmin etme, soru-cevap, sesli-sessiz okuma vb. |
| SANAT            | TÜRKİYE'DE<br>E SANAT | T.7.3.10 Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.                                                                                     | Soru-cevap, not alarak dinleme, tahmin ederek dinleme, sezdirme, akıllı tahta, ders kitabı vb.             |

**Tablo 37. (Devamı)**

|                       |                                |                                                                                                                           |                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| SANAT                 | KARAGÖZ<br>İLE<br>HACIVAT      | T.7.3.11 Zarfların metnin anlamına olan katısını açıklar.<br>T.7.2.2 Hazırlıksız konuşma yapar.                           | Hazırlıklı konuşma, soru-cevap, ders kitabı, Türkçe sözlük, akıllı tahta.                    |
| BİLİM VE<br>TEKNOLOJİ | AKILLI<br>ULAŞIM<br>SİSTEMLERİ | T.5.3.1 Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.<br>T.5.3.31 Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. | Sesli ve sessiz okuma, anlatım, soru-cevap, yaratıcı yazma, Türkçe ders kitabı, Eba, sözlük. |

Tablo 37’de Ö3’e ait gözlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Gözlem yapılan dersin öğretim programında yer alan tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereç bölümleri ayrı ayrı yazılmıştır. Kazanım bölümünde öğretmenin deftere yazdığı kazanım ve programda yer alan kazanımlar birlikte yer almaktadır. Yöntem-teknik-araç-gereç bölümünde ise öğretmenin kazanımla ilgili kullanması gereken/teklif edilen öğretim yöntem ve tekniklerine ve derste kullanılabilecek araç ve gereçlere yer verilmiştir. Ö3’ün toplam 5 ders saati ders gözlemi yapılmıştır. Öğretmenin her ders saati için deftere ikişer kazanım yazdığı görülmüştür.

Ö3’e ait ders gözlem formu ve notlar ile dokümanlardan elde edilen bulgular Tablo 38’de gösterilmiştir.

**Tablo 38. Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö3)**

| Gözlenen Davranışlar                                         | 1.Gözlem |       | 2.Gözlem |       | 3.Gözlem |       | 4.Gözlem |       | 5.Gözlem |       |
|--------------------------------------------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|                                                              | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır |
| Deftere yazılan kazanım ve yıllık plan uyumludur.            |          | ✓     |          | ✓     | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Deftere yazılan kazanım ve derste verilen kazanım uyumludur. |          | ✓     |          | ✓     | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Kazanıma uygun içerik seçilmiştir.                           | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik seçilmiştir. | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Kazanıma uygun öğrenme-öğretme süreçleri belirlenmiştir.     |          | ✓     | ✓        |       |          | ✓     |          | ✓     |          | ✓     |
| Kazanıma uygun yöntem ve teknikler kullanılmıştır.           |          | ✓     |          | ✓     | ✓        |       |          | ✓     |          | ✓     |
| Kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi seçilmiştir.   | ✓        |       | ✓        |       |          | ✓     |          | ✓     | ✓        |       |
| Kazanıma uygun ölçme soruları belirlenmiştir.                | ✓        |       | ✓        |       |          | ✓     |          | ✓     | ✓        |       |

Ö3'e ait ilk ders gözlemi 24.03.2023 tarihinde 7.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere kazanım olarak “ *T.7.3.5 Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.* ” yazdığı görülmüştür. Ders kitabının etkileşimli tahtaya uyarlanmış tıpkı hâli ile ders takip edildi. Öğrenciler hem kendi ders kitaplarını hem de akıllı tahtayı takip ederek derse katılım sağladı. Bu durumun diğer kullanımlara göre daha dikkat çekici olduğu anlaşılmaktadır. Sınıfın büyük bir çoğunluğu derse aktif bir şekilde takip etti. Üç öğrencinin derse hiçbir şekilde katılmadığı gözlemlendi. Öğretmenin bu öğrencilerin derse katılımı için herhangi bir çaba sarf etmediği görüldü. Programın bu kazanımla ilgili olarak beklentisi şöyledir: “ a) Sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü kullanmaları teşvik edilir. b) Öğrencilerin sözlük oluşturmaları teşvik edilir.” Derste bu iki durumla ilgili herhangi bir etkinlik gözlenmedi. Öğretmenin baskın bir öğretmen rolü bulunmamaktadır. Demokratik ve çoğul katılımlı bir sınıf ortamı vardır. Öğrenciler anlamadıkları bölümleri rahatlıkla sormakta veya eklemek istedikleri durumları özgürce ifade etmektedirler. Ö3'e ait ikinci ders gözlemi 07.04.2023 tarihinde 5.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deftere kazanım olarak “*T.5.3.5 Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.5.3.19 Metinle ilgili sorulara cevap verir.*” kazanımlarının yazıldığı görülmüştür. Metin hem ders kitabından hem de etkileşimli tahtadan takip edilmektedir. Öğretmen örnek okuma gerçekleştirmemiştir. Öğrencilerden sırayla sesli okuma yapmaları istenmiştir. Öğretmen sık sık okumaları keserek öğrencilerden metni ve bilinmeyen kelimeleri tahmin etmelerini istemektedir. Programda istenen sesli-sessiz okuma, tahmin etme ve soru-cevap yöntemlerinin tamamının öğretmen tarafından kullanıldığı gözlenmiştir. Ders araç-gereçlerinden ders kitabı ve akıllı tahtanın aktif olarak kullanıldığı ancak atasözü ve deyimler sözlüğün kullanılmadığı tespit edilmiştir. Sınıfın tamamının derse aktif olarak katılımı noktasında sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin farklı yöntemlerle öğrencilerin dikkatini çekmesi beklenmektedir. Ö3'e üçüncü ders gözlemi 03.05.2023 tarihinde 7. sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere kazanım olarak “*T.7.3.10 Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.*” kazanımını yazdığı görülmektedir. Dersin programda belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak ilerlediği gözlenmiştir. Ancak ders araç ve gereçleri noktasında akıllı tahta haricinde herhangi bir materyal kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ders soru-cevap yöntemi kullanılarak başlamıştır. Öğretmen soru-cevap yöntemini kullanarak yapısı bakımından fiilleri sezdirmeye çalışmaktadır. Ardından öğrencilerin cümlelerinden faydalanarak tahtaya tanımlar yazılmıştır. Örnekler üzerinden de konunun pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen önemli gördüğü noktaları öğrencilerin not almalarını istemektedir. Dersin program doğrultusunda amaca uygun ilerlediği gözlenmiştir. Farklı materyal ve içerikler kullanılarak dersin daha katılımlı ve keyifli olması sağlanabilir. Ö3'

ait dördüncü ders gözlemi 12.05.2023 tarihinde 7.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere kazanım olarak “*T.7.3.11 Zarfların metnin anlamına olan katısını açıklar. T.7.2.2 Hazırlıksız konuşma yapar.*” yazdığı görülmektedir. Kazanımın hem programla hem de yıllık planla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin derste sadece birinci kazanımı işlediği görülmüştür. Türkçe ders kitabındaki etkinliğe ek olarak akıllı tahta kullanılarak örnek cümleler üzerinden konu pekiştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen ağırlıklı bir ders ortamı bulunmaktadır ve öğrencilerin bir kısmının bu durumdan faydalanarak dersi takip etmedikleri anlaşılmaktadır. İçeriğin dersin amacına uygun olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin yöntem ve teknik olarak farklı seçenekler kullanması tüm sınıfın derse katılımı açısından faydalı olacaktır. Ö3’e ait son ders gözlemi 26.05.2023 tarihinden 5.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere kazanım olarak “*T.5.3.1 Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.5.3.31 Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.*” yazdığı görülmektedir. Kazanımın hem yıllık planla hem de öğretim programıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ders öğrencilerin Türkçe kitabında yer alan okuma metnini sırayla sesli okuma yaparak okumalarıyla başlamıştır. Öğretmen örnek okuma gerçekleştirmemiştir. Bazı öğrencilerin okuma seviyelerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Okuma etkinliğinin ardından öğretmen ders kitabını akıllı tahtadan açmış ve öğrencilerin de hem akıllı tahtadan hem de kendi kitaplarından takip etmelerini sağlamıştır. Okuma metniyle ilgili olarak kitapta yer alan sorular cevaplandırılmıştır. Öğretmenin dersin amacı doğrultusunda neden-sonuç ve amaç-sonuç cümleleriyle ilgili farklı sorular sorarak konuyu sezdirmeye çalışmıştır. Ardından öğrencilerle birlikte tanım oluşturulmuştur. Derse katılımın yüksek olduğu, öğretmenin aktif bir rol sergilediği gözlenmiştir.

**Ö4’ün Ders Gözlemlerine İlişkin Bulgular.** Gözlem yapılan dördüncü öğretmenin derslerine ait bulgular Tablo 39’da verilmiştir. Her derse ait tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereçler başlıklar hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 39. Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö4)**

| TEMA               | METİN        | Kazanım                                                                                                                                  | Yöntem-Teknik Araç-Gereç                                                            |
|--------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| BİLİM VE TEKNOLOJİ | SUFİİLE PUFİ | T.6.3.7 Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (İsim çekim ekleri; çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri, soru ekleri üzerinde durulur.) | Sezdirme, sesli-sessiz okuma, dinleme, ders kitabı, akıllı tahta, Türkçe sözlük vb. |

**Tablo 39. (Devamı)**

|                   |                            |                                                                                                                           |                                                                                                                      |
|-------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| VATANDAŞ<br>LIK   | HARİTADA<br>BİR NOKTA      | T.8.3.26 Metin türlerini ayırt eder.<br>T.8.3.17 Metnin ana fikrini belirler.<br>T.8.1.14 Dinleme stratejilerini uygular. | Not olarak dinleme, empati kurarak dinleme, tahmin ederek dinleme, ders kitabı, akıllı tahta, çalışma kâğıtları vb.) |
| SAĞLIK VE<br>SPOR | BASKETBOL<br>OYNAMAK       | T.6.2.4 Konuşmalarında beden dilini etkili kullanır.                                                                      | Güdümlü konuşma, yaratıcı konuşma, Türkçe sözlük vb.                                                                 |
| SAĞLIK VE<br>SPOR | BASKETBOL<br>OYNAMAK       | T.6.1.5 Dinlediklerinin konusunu belirler.                                                                                | Not olarak dinleme, empati kurarak dinleme, tahmin ederek dinleme, ders kitabı, akıllı tahta.                        |
| SAĞLIK<br>VE SPOR | SAĞLIKLI<br>OLMA<br>SANATI | T.6.3.10 İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.                                                       | Tahmin ederek okuma, soru-cevap, sezdirme, oyun araçları vb.                                                         |

Tablo 39’da Ö4’e ait gözlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Gözlem yapılan dersin öğretim programında yer alan tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereç bölümleri ayrı ayrı yazılmıştır. Kazanım bölümünde öğretmenin deftere yazdığı kazanım ve programda yer alan kazanımlar birlikte yer almaktadır. Yöntem-teknik-araç-gereç bölümünde ise öğretmenin kazanımla ilgili kullanması gereken/teklif edilen öğretim yöntem ve tekniklerine ve derste kullanılabilecek araç ve gereçlere yer verilmiştir. Ö4’ün toplam 5 ders saati ders gözlemi yapılmıştır. Öğretmenin her ders saati için deftere ikişer kazanım yazdığı görülmüştür.

Ö4’e ait ders gözlem formu ve notlar ile dokümanlardan elde edilen bulgular Tablo 40’ta gösterilmiştir.

**Tablo 40. Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö4)**

| Gözlenen Davranışlar                                         | 1.Gözlem |       | 2.Gözlem |       | 3.Gözlem |       | 4.Gözlem |       | 5.Gözlem |       |
|--------------------------------------------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|                                                              | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır |
| Deftere yazılan kazanım ve yıllık plan uyumludur.            | ✓        |       |          | ✓     | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |
| Deftere yazılan kazanım ve derste verilen kazanım uyumludur. | ✓        |       |          | ✓     |          | ✓     |          | ✓     | ✓        |       |
| Kazanıma uygun içerik seçilmiştir.                           | ✓        |       |          | ✓     | ✓        |       | ✓        |       |          | ✓     |

**Tablo 40. (Devamı)**

|                                                              |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik seçilmiştir. | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun öğrenme-öğretme süreçleri belirlenmiştir.     | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun yöntem ve teknikler kullanılmıştır.           | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi seçilmiştir.   | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun ölçme soruları belirlenmiştir.                | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Ö4'e ait ilk ders gözlemi 30.03.2023 tarihinde 6.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deftere kazanım olarak “T.6.3.7 Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (İsim çekim ekleri; çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri, soru ekleri üzerinde durulur.)” yazıldığı görülmüştür. Deftere yazılan kazanımın yıllık planla uyumlu olmadığı tespit edildi. Derse okuma metninin okunmasıyla başlandı. Öğrencilerin sırayla sesli okuma yaptıkları gözlemlendi. Çekim ekleriyle ilgili tanım yapılarak ders devam ettirildi. Sezdirme yönteminin uygulanmadığı görüldü. Okuma metninde yer alan örnekler üzerinden devam edilmesi daha uygun olurdu. Ardından kitapta yer alan etkinlikler çoğul katılımı yapıldı. Demokratik bir ders ortamının olduğu, öğrencilerin ders esnasında rahat oldukları, kendilerini özgürce ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ancak yine de tüm öğrencilerin derse katılım sağlamadıkları, öğretmenin bu öğrenciler için bir çaba harcamadığı gözlemlendi. Ö4'ün ikinci ders gözlemi 02.05.2023 tarihinden 8. sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deftere kazanım olarak “T.8.3.17 Metnin ana fikrini belirler. T.8.1.14 Dinleme stratejilerini uygular.” yazılmıştır. Ancak derste edebi türler konusu işlenmiştir. Öğretmenin çoktan seçmeli sorulardan oluşan kâğıtları her öğrenciye dağıttığı ve öğrencilerle beraber soruların çözümünün yapıldığı görüldü. Öğretmen merkezli bir anlatımın tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenin istek ve motivasyonunun yüksek olduğu gözlenmektedir. Dersin önceden verilmiş bir kazanımın değerlendirilmesi veya pekiştirilmesi şeklinde ilerlediği anlaşılmaktadır. Öğretmenin programda belirtilen yöntem, teknik ve araç-gereçlerin dışında bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin derse hiç katılım sağlamadığı gözlenmiştir. Ö4'e ait üçüncü ders gözlemi 16.05.2023 tarihinde 6.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere kazanım olarak “T.6.2.4 Konuşmalarında beden dilini etkili kullanır.” yazdığı tespit edilmiştir. Ancak derste isim türlerini kavratmak için oyunlaştırma uygulanmıştır. Deftere yazılan kazanımın planla ve öğretim programıyla uyumlu olduğu ancak dersi tamamen farklı kazanım üzerinden yürütüldüğü gözlenmiştir. Derste kullanılan içeriğin öğretmen tarafından hazırlandığı anlaşılmaktadır. Oyun gruplar hâlinde oynanmaktadır. Masada üzerinde isim

türleri yazan kutular vardır. Başka bir kutuda ise katlanarak kapatılmış isimler vardır. Her grubu temsilen masaya gelen öğrenci kutudan seçtiği ismi tür olarak doğru olduğunu düşündüğü kutuya atar. Tüm sınıfın aktif bir şekilde etkinliğe katıldığı gözlenmiştir. Geliştirilen içeriğin hedefe uygun olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin konuyu daha iyi içselleştirdikleri görülmektedir. Dersin kalan bölümünü öğretmenin klasik anlatım tarzıyla isim türleriyle ilgili bilgiler vererek yürüttüğü gözlenmiştir. Ö4’e ait dördüncü ders gözlemi 16.05.2023 tarihinde 6.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere kazanım olarak “T.6.1.5 Dinlediklerinin konusunu belirler.” yazdığı görülmektedir. Kazanımın öğretim programıyla uyumlu olduğu ancak yıllık planla uyumlu olmadığı görülmektedir. Öğretmen tarafından kitapta yer alan metin okundu ve metinle ilgili sorular öğrenciler tarafından soru cevap yöntemi kullanılarak cevaplandırıldı. Bazı öğrencilerin derse katılım sağlamadıkları görülmüştür. Kitapta yer alan etkinlikler çoğul katılımı ile tamamlanmaya çalışıldı. Öğrencilerin ders materyali olarak sadece kitap bulundurdıkları anlaşılmaktadır. Derste akıllı tahta kullanılarak veya farklı içerikler kullanılarak daha akıcı ve keyifli bir öğrenme ortamı oluşturulabilirdi. Ö4’e ait son ders gözlemi 30.05.2023 tarihinde 6.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere “T.6.3.10 İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” yazdığı görülmektedir. Kazanımın yıllık plan ve öğretim programıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır. İçerik olarak öğretmen tarafından hazırlanan ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir kâğıt tercih edilmiştir. Öğrencilere önceden öğrendikleriyle ilgili sorular yöneltilmiş ve verilen cevaplar doğrultusunda isim ve sıfatlar tanımlanmıştır. Dersin öğretmen ağırlıklı ilerlediği gözlemlendi. Bazı öğrencilerin derse katılımının çok düşük olduğu, öğretmenin bunun için herhangi bir çaba göstermediği anlaşılmaktadır. Yöntemin ve içeriğin programa uygun olmadığı görülmektedir.

**Ö5’in Ders Gözlemlerine İlişkin Bulgular.** Gözlem yapılan beşinci öğretmenin derslerine ait bulgular Tablo 41’de verilmiştir. Her derse ait tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereçler başlıklar hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 41.** Gözlem Yapılan Dersler ve Kazanımlara Ait Bilgiler (Ö5)

| TEMA        | METİN | Kazanım                                                                                                                                                                                          | Yöntem-Teknik Araç-Gereç                                            |
|-------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 5. YETERLİK | SUNUM | YYB.5.1 Yazısını türün özelliklerine uygun düzenler. (Bilgilendirici metinleri paragraflar, öyküleyici metinleri bölümler, şiir metinlerini kıtalar veya parçalar hâlinde düzenlemesi sağlanır.) | Dinleme, Konuşma, Okuma, Görsel Sunu, ders kitabı, akıllı tahta vb. |

**Tablo 41. (Devamı)**

|                    |                    |                                                                                                                                              |                                                                                                            |
|--------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BİLİM VE TEKNOLOJİ | AZİZ SANCAR        | T.6.3.7 Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.<br>T.6.3.10 Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.               | Katılımlı konuşma, soru-cevap, söz korusu, sınıflandırma, ders kitabı, akıllı tahta, çalışma kâğıtları vb. |
| BİLİM VE TEKNOLOJİ | BARKOD             | T.5.3.12 Metin türlerini ayırt eder. “Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez” | Sezdirmeye, soru-cevap, tahmin etme, ders kitabı, akıllı tahta, çalışma kâğıtları vb.                      |
| VATANDAŞLIK        | HARİTADA BİR NOKTA | T.8.4.4 Yazma stratejilerini uygular.<br>T.8.3.25 Okuduklarıyla ilgili çıkarımda bulunur. (Deftere yazılan: Cümle türlerini ayırt eder.)     | Yaratıcı yazma, soru-cevap, sesli-sessiz okuma, güdümlü okuma, ders kitabı, Eba, akıllı tahta vb.          |
| VATANDAŞLIK        | YAŞAMAYA DAİR      | T.8.3.7 Metindeki söz sanatlarını tespit eder.<br>T.8.3.17 Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.                                        | Sesli-sessiz okuma, metinden hareketle yazma, akıllı tahta, ders kitabı vb.                                |

Tablo 41’de Ö5’e ait gözlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Gözlem yapılan dersin öğretim programında yer alan tema, metin, kazanım ve yöntem-teknik-araç-gereç bölümleri ayrı ayrı yazılmıştır. Kazanım bölümünde öğretmenin deftere yazdığı kazanım ve programda yer alan kazanımlar birlikte yer almaktadır. Yöntem-teknik-araç-gereç bölümünde ise öğretmenin kazanımla ilgili kullanması gereken/teklif edilen öğretim yöntem ve tekniklerine ve derste kullanılabilecek araç ve gereçlere yer verilmiştir. Ö5’in toplam 5 ders saati ders gözlemi yapılmıştır. Öğretmenin her ders saati için deftere ikişer kazanım yazdığı görülmüştür.

Ö5’e ait ders gözlem formu ve notlar ile dokümanlardan elde edilen bulgular Tablo 42’de gösterilmiştir.

**Tablo 42. Ders Gözlemlerine İlişkin Gözlem Formu ve Notlardan Elde Edilen Bulgular (Ö5)**

| Gözlenen Davranışlar                              | 1.Gözlem |       | 2.Gözlem |       | 3.Gözlem |       | 4.Gözlem |       | 5.Gözlem |       |
|---------------------------------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|                                                   | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır | Evet     | Hayır |
| Deftere yazılan kazanım ve yıllık plan uyumludur. | ✓        |       | ✓        |       | ✓        |       |          | ✓     | ✓        |       |

**Tablo 42. (Devamı)**

|                                                              |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Deftere yazılan kazanım ve derste verilen kazanım uyumludur. | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun içerik seçilmiştir.                           | ✓ | ✓ | ✓ |   | ✓ |
| Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik seçilmiştir. | ✓ |   | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun öğrenme-öğretme süreçleri belirlenmiştir.     | ✓ |   | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun yöntem ve teknikler kullanılmıştır.           | ✓ |   | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi seçilmiştir.   | ✓ |   | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanıma uygun ölçme soruları belirlenmiştir.                | ✓ |   | ✓ | ✓ | ✓ |

Ö5'e ait ilk ders gözlemi 21.03.2023 tarihinde 6.sınıfta Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin ders defterine kazanım olarak “YYB.5.1 Yazısını türün özelliklerine uygun düzenler.” yazdığı görülmüştür. Ders ve üniteyle alakalı herhangi bir basılı, yazılı kaynak olmadığı görüldü. Ders etkileşimli tahta ve öğrenci defteri üzerinden yürütüldü. Öğretmen ilk olarak akıllı tahtadan önceden hazırladığı bir görseli açtı. Öğrencilerden görselle ilgili yaratıcı yazma çalışması yapmalarını istedi. İçeriğin hedefe uygun olduğu anlaşılmaktadır. Tüm öğrencilerin katılımıyla yapılan bir çalışmaydı. Öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili olarak anında dönüt yapıldığı görüldü. Diğer ders saatinde çalışmalarla ilgili değerlendirmeler yapıldı. Değerlendirmenin amaca uygun olduğu ancak sadece sözlü değerlendirme olduğu gözlemlendi. Ö5'e ait ikinci ders gözlemi 04.04.2023 tarihinde 6.sınıfta Türkçe dersinde gerçekleştirildi. Öğretmenin sınıf defterine kazanım olarak “T.6.3.7 Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. T.6.3.10 Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” yazdığı görülmüştür. Deftere yazılan kazanımın öğretim programında yer alan kazanımlardan biri olduğu, öğretim programıyla örtüştüğü ancak yıllık planla uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Derse öğretmen tarafından önceden ev ödevi olarak dağıtılan, çoktan seçmeli soruların yer aldığı yazılı bir içerik değerlendirilerek başlandı. İçeriğin genel olarak hedefe uygun olduğu gözlemlendi. Konunun pekiştirilmesi açısından etkili olduğu tespit edildi. Önceki öğrenmelerle bağ kurulmaya çalışıldı. Öğrencilerin tamamının ilgisini çekmeyen bir içerik olduğu anlaşılmaktadır. Katılımın çok yüksek olmadığı görüldü. Öğretmenin aktif bir rol üstlendiği sınıf ortamı gözlemlendi. Ö5'e ait üçüncü ders gözlemi 03.05.2023 tarihinde 5.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere “T.5.3.12 Metin türlerini ayırt eder.” yazdığı görülmüştür. Bu kazanımla ilgili olarak öğretim programında “Hikâye, fabl, masal, haber metni

türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez” şeklinde açıklama bulunmaktadır. Derste sadece deneme ve makale türlerinin incelendiği anlaşılmaktadır. Dersin soru-cevap yöntemi uygulanarak yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmen tarafından seslendirilen metnin türünün öğrenciler tarafından tahmin edilmesi istenmektedir. Zaman zaman öğrencilerin not almaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin ders kitabı üzerinden takip yapmadıkları gözlemlendi. Dersin öğretmen ağırlıklı ilerlediği anlaşılmaktadır. İçeriğin ve yöntemin dersin amacına uygun olarak tercih edildiği ancak etkili bir şekilde uygulanmadığı gözlemlendi. Ö5’e ait dördüncü ders gözlemi 09.05.2023 tarihinde 8.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin deftere kazanım olarak “T.8.4.4 Yazma stratejilerini uygular. T.8.3.25 Okuduklarıyla ilgili çıkarımda bulunur.” yazdığı görülmektedir. Ancak derste cümle türlerinin işlendiği tespit edilmiştir. Kazanımın öğretim programında yer aldığı ancak yıllık planla örtüşen bir kazanım olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen cümle türleriyle ilgili daha önceden verilen bir kazanımı bu derste pekiştirmeye çalışmaktadır. Önceki bilgilerin hatırlanması amacıyla ders öğretmenin tekrarıyla başlamıştır. Ardından akıllı tahta aracılığıyla örnek sorular üzerinden cümle türleri kavranmaya çalışılmıştır. Sınıfın bir kısmının derse katılım göstermediği anlaşılmaktadır. Öğretmen merkezinde ilerleyen bir ders görünümü ağır basmaktadır. Kazanım için tercih edilen araç-gerecin amaca uygun olduğu ancak yöntemin öğrencilerin dikkatini çekmediği gözlemlendi. Ö5’e ait son ders gözlemi 23.05.2023 tarihinde 8.sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin ders defterine kazanım olarak “T.8.3.7 Metindeki söz sanatlarını tespit eder. T.8.3.17 Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” yazdığı görülmektedir. Metnin yıllık planla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen öğrencilerden okuma metnini sesli okumalarını istemiştir. Öğretmenin belirlediği kişiler tarafından metin sesli okuma yöntemiyle okunduktan sonra metinle ilgili sorulara geçilmiştir. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin düşük olduğu, dersin aktif olmayan bir şekilde ilerlediği tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin derse katılım sağlamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin dersi ders kitaplarından takip ettiği, öğretmenin ise akıllı tahtada ders kitabının dijital hâlinde öğrencilerle beraber takip ettiği belirlenmiştir.

### ***Öğretim Programlarıyla İlgili Dokümanlara İlişkin Bulgular***

Çalışmanın bu bölümünde gözlem yapılan öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dokümanların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin ders planları, yıllık planları, kendi hazırladıkları içerikler, hazır içerikler, değerlendirme soruları, yazılı sınavlar vb. araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır.

**Ö1’e Ait Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular.** Ö1’in derslerinde kullandığı yıllık plan, oyunlaştırılmış ders içerikleri, ölçme ve değerlendirme evrakları öğretmene ait

dokümanları oluşturmaktadır. Öğretmenin Şekil 15’de gözlem yapılan derslerden birine ait yıllık planın ilgili bölümü paylaşılmıştır. Planın genel ağ ortamından temin edildiği ve uyarlandığı belirtilmiştir. Öğretmenin genelde yıllık planı derslerde yanında bulundurmadığı anlaşılmaktadır. Planın TDÖP ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Şekil 15’te gözlem yapılan derslerden birinde işlenen konuya ilişkin bölümün yer aldığı görsel paylaşılmıştır.

**Şekil 15. Ö1’in 6. Sınıflarda Gözlem Yapılan Dersine İlişkin Kullandığı Yıllık Plan**

| T | EMA | TARİH            | METİNLER         | SAAT   | KAZANIMLAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                |                                                                                                                        |                                                                                  | Alatı/Kullanı | ETKİNLİ      | Yönetim ve Teknik Ara ve Gereç                           | ÖLÇME DEĞ. | Açıklama |
|---|-----|------------------|------------------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------|----------------------------------------------------------|------------|----------|
|   |     |                  |                  |        | OKUMA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | DİNLEME/İZLEME | KONUŞMA                                                                                                                | YAZMA                                                                            |               |              |                                                          |            |          |
|   |     | 27 ŞUBAT-03 MART | İHTİVAR ÇİLINGİR | 6 Saat | <p><b>Akıcı Okuma</b><br/>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.<br/>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.<br/>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.<br/><b>Söz Varlığı</b> T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.<br/>T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.<br/><b>Anlama</b> T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18. Metnin ilgili sorular sorar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> |                | <p>T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> | <p>T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> |               | 1-9 ETKİNLİK | Söz korusu Grup okuması Kavram havuzunda n seçerek yazma |            |          |

**Şekil 16. Ö1’e Ait Ders Defteri Örneği**

|                                            |          |
|--------------------------------------------|----------|
| Tarih: 30 / 05 / 2023                      | Tarih:   |
| 1. Ders: Türkçe                            | 1. Ders: |
| Kazanım: Geleneklerin işlevlerini açıklar. | Kazanım: |
| İmza:                                      | İmza:    |
| 2. Ders: Türkçe                            | 2. Ders: |
| Kazanım: Anlatım biçimlerini tespit eder.  | Kazanım: |
| İmza:                                      | İmza:    |
| 3. Ders:                                   | 3. Ders: |
| Kazanım:                                   | Kazanım: |
| İmza:                                      | İmza:    |

(Yandaki şekilde Ö1’e ait ders defteri örneği bulunmaktadır. Öğretmenin her ders için bir kazanım yazdığı ders defterinde öğretmen imzası bulunmaktadır ancak gizlilik açısından daha sonra fotoğraf yeniden düzenlenerek imza silinmiştir.)

Ö1’e ait ders defterleri incelendiğinde kazanım ifadelerini genelde öğretim programı ve yıllık planda yer aldığı şekliyle deftere aktarmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Şekil 16’da kazanımın doğru ancak kısa hâliyle yazıldığı görülmektedir. Aynı zamanda gözlem yapılan derslerin çoğunda defter ile ders veya plan arasında uyum olduğu söylenemez. Burada da deftere yazılan kazanımın planla uyumlu olmadığı anlaşılmaktadır.

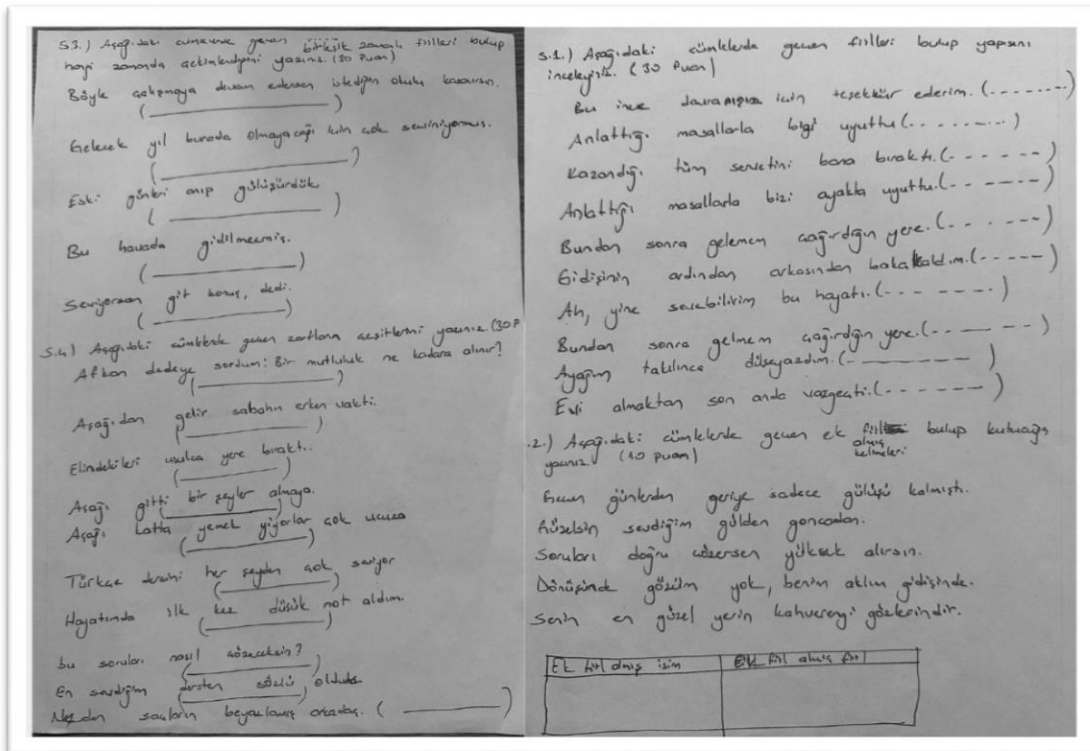
Şekil 17. Ö1'e Ait Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri



Şekil 17’de Ö1’in gözlem yapılan derslerinde kullandığı içeriklere ait dokümanlara yer verilmiştir. Resimlerden ilkinde sözcük oluşturma oyununa ilişkin görsel paylaşılmıştır. İkinci resimde Türkçe dersinde fiilimsi konusunu pekiştirmek amacıyla yapılan bir grup çalışması olarak çarkıfelek oyunu bulunmaktadır. Üçüncü resimde yine sözcük çalışmasına yönelik kullanılan tabu oyununa yer verilmiştir. Son resimde ise öğretmenin akıllı tahta aracılığıyla hazırladığı içeriğe yönelik görsel bulunmaktadır.

Şekil 18’de Ö1’in gözlem yapılan dersinde kullandığı ölçme-değerlendirme kâğıdı örneği paylaşılmıştır. Öğretmenin kendine ait olduğu anlaşılan dokümanda fiiller konusuyla ilgili sorular yer almaktadır. Öğretmen soru tipi olarak boşluk doldurma ve açık uçlu soruları tercih etmiştir. Şekil 18’de ise dersinde kullandığı yazılı soruları bulunmaktadır. Öğretmenin 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir sınav hazırladığı görülmektedir. Öğretim programının ölçme-değerlendirme bölümünde yazılı sınavlarla ilgili istenenlerin dışında bir sınav olduğu anlaşılmaktadır. Soruların kazanımlara dağılımı incelendiğinde 12 ayrı kazanıma ait soru olduğu tespit edilmiştir. Ancak 7 sorunun aynı kazanıma (T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.) ait olduğu anlaşılmaktadır. Diğer 13 sorunun ise kalan 11 kazanıma ait olduğu belirlenmiştir.

**Şekil 18.** Öl'e Ait Çalışma Kâğıdı Örneği



**Şekil 19. Öl'e Ait Yazılı Değerlendirme Soruları Örneği**

**2022-2023 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI YEREL YÖNETİMLER İÇİŞİLERİ VE İKTİSADİ İŞLER BAKANLIĞI TÜRKÇE DERSİ 2. DÖNEM 2. YAZILI SINAVI**

**ADINIZ VE SOYAD:**  
**NÜMARASI:**

**Hazırlanacak ya da - - - - - yani gerektildi anda, söylenmesi en uygun sözcük bulup söylemekle** parlık bir zeka testidir. Hukuk sözümleri, verilecek teklifi anında saptayıp verimlilik, sözlemin ve belgilerin özelliği, yeni durumlara uyum sağlayabilmek değil mi zaten? Hazırlanacak da işte böyle bir zekadan bahsediyor. İşte "keşke" cümleleridir. Genellikle iş için çektiğiniz sorun "Tüh, keşke şöyle yantılasaydım! Keşke şunu deseydim!" diye hayflanırlar.

**1. Bu parçada boş bırakılan yerleri anlamak adına göre aşağıdaki cümlelerden hangisi getirilmelidir?**

A) söz sahibi olmak  
B) taşı gedilene koymak  
C) ağzına geleni söylemek  
D) dilinin altında bir şey olmak

**2. Aşağıdaki dizelerin hangisinde yazı ayrıç ilezile verilen sanat yoktur?**

A) Ateşlere düştü yamandı odunlar, Hak bildiği yoldan dönmüzdü. (Abartma)  
B) Can yükünden kurtulunca şehitler, Güldere Yükselik bayrak oldular. (Benzetme)  
C) Göz kırpmadan nâz hilal üyüne Güneşler misali bânâ sağı oş oldu. (Küyatleme)  
D) "Ya Allah!" deyince mehteran başı, Bayladır bir ölümlü kalımsa. (Konuşturma)

Hiçbir insan yili eğitimmiş bir aile kadar önemli bir miras bırakamaz.

**3. Bu cümlede vurgulanan öge aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Zorlu bir nesne B) Özne  
C) Neirli nesne D) Zarf tamlayıcısı

Ey benim namı, şereflî, sadık emirlerim! Yili bilirsün ki üstünde durduğumuz şu melek ve maliki öldüğümüz devlet, nice zorlu savaşlar sonunda ecadımız tarafından kazanılmış ve sonunda bize nasip olmuştur. Buğün sizlere derim ki: "Canını fedâ etmeyen aşık, vuslata nail olamaz."

**4) Bu parça aşağıdaki metin türlerinin hangisinden alınmış olabilir?**

A) Deneme B) Hikâye  
C) Söylev D) Söyleşi

**5. Aşağıdaki cümlelerden hangisi özne-yüklem ilgisini koruyan diğerlerinden farklıdır?**

A) Komsularımız, otobüs seferlerinin azlığından dert yanyor.  
B) Annem sabah erkenden kalkıp ölümlüğü üstülmüş.  
C) Zaten, yağınca kazacları ölmek için yollara tuz döküldü.  
D) Selin, sahneye çıkmadan önce rollara tuz eberledi.

A) Elindeki telefonu masanın üzerine bıraktı, hiç vakit kaybetmeden mutfağına girdi.  
B) En sevdiği kitabı raftan aldı, tüm dikkatini vererek okudu.  
C) Dün akşam buraya geldi, bu akşam memleketine geri dönecek.  
D) Geç kaldığımız için annem bana, babam da alımına kızdı.  
E) Su aralar, kar ve buzdan yapılmış heykellerden oluşan sergiler ziyaretçilerini bekliyor. (I) Kanada, Rusya, İsveç, Belçika gibi kışın soğuk geçtiği birçok ülkede bu festivalleri yapıyorlar. (II) Dürüyanın kırık yerinden gelen ve bu heykellerin bir kısmını feshalende buluşturan ve hünerelerini sergiliyor. (IV) Bu heykellerin, eserlerin çoğu zaman kalakalıb bir ekiple yapıyorlar.

**12. Bu parçada numaralanan cümlelere ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

A) I. cümle filli bulunan cümledir.  
B) II. cümle birden çok yüklemlilerdir.  
C) III. cümle bağlaça bağlanmış cümleler vardır.  
D) IV. cümle tek yüklemlilerdir.

**13. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde nesne eksiklikinden kaynaklanan bir anlam bozukluğu vardır?**

A) Mâdûrümüzü hepimiz çok seviyoruz, ona laf söyletmiyoruz.  
B) Yeterince çılgındıymış herkes söylüyor.  
C) Olayın aslında dostlarına anlatır ve ika ederim.  
D) Üniversiteli kazandığını öğrenince burnunun direği sızladı.  
E) Garz'ı daha eskitip anlamızın arasına gönderdik. Solumsuz bir gün yağrağı gibi dökölüp gitmişse. Onu da kurutup özenle koyduk bir kitabın arasına.

**14. Bu parçada "solumsuz bir gün yağrağı" sözüyle aşağıdakilerden hangisi kastedilmiştir?**

A) Anılar B) Gün C) Kitap D) Geçmiş  
E) Şiir

Şiir, kültürün, sanatın, farak pazar lezzetlerin bulgusuna naktadır. Şiili deyince damak güzellerini bul gezilecekbiniz antika pazarından da mutlakla bahsetmeliyiz. Büyükanneimizin evinden çıkmış gibi görünen, özenle seçilmiş parçalar var burada: plakalar, fotoğraf makineleri, daktilolar, saatlar, tabaklar, çay takımları... Eski dergi ve gazeteleri siz gülmüşetekiz reklamları da mutlakla göz atmalısınız.

**15. Bu metinde aşağıdaki notaklama kurallarından hangisinin örneği yoktur?**

A) Alıntılan bir metnin alınmayan bölümlerinin yerine öz notka konur.  
B) İlgiden fazla eş değeri arasında virgül bulunan cümlelerde özneden sonra noktali virgül kullanılabılır.  
C) Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlelerin sonuna iki nokta konur.

D) Birbirini ardınca sıralanan eş görevli sözcük ve söz cümle gruplarının arasında virgül kullanılır.  
(I)Yaprağı dokmeken bir bitki olan çay, yeteri düğünede sıcaklık ve nemin bulundugu yerlerde gelişimini iyi boyu sürdürür. (II) Soğuk mevsimlerde, yaprak ve tohumculuklarına gelişime için ihtiyaç duyan çayın zamanı, çeşidine ve gelişime ortamına göre değışir. (IV) İklim sıcaklık sahip ülkelerde yılın hemen hemen her ayında bitki üzerinde çiçek vardır.

**16) Bu parçada numaralanan cümlelere ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

A) I. cümle, filli bulunan cümledir.  
B) II. cümle, bağlaça olumsuz, anlamca olumsuzdur.  
C) III. cümle, cümle cümlesidir.  
D) IV. cümle, tek yüklemliler cümlesidir.  
E) Afrodizias Müzesi, gerek tasarıma gerek koleksiyonu ile Anadolu'nun en zengin ve en farklı müzelerinden biridir.

**17. Aşağıdaki cümlelerden hangisi, yapı bakımından bu cümleyle özdeşdir?**

A) Sokak lambaları yanyayınca ortaklık kapkaranlık olur.  
B) Gagasının boyu kendi boynundan uzun olan tek kuş kılığı gagalı sinekavurdur.  
C) Yeterince kumular, hareketsiz dev kum yığınları gibi görürler.  
D) Atölyede yaprağı parçalarını birleştirerek çini panolar yapıktı.  
E) 18. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde isim-fil, isim tamamlama ilişkisi kullanılmıştır?

A) Gülsüze bana anemeli hatırlatıyordu.  
B) Bökereki saklama kabının içine yerleştirildi.  
C) İhtiyacı olanlara yardım etmeyi çok seviyor.  
D) Programın sonuna doğru çekilmiş yapıtlar.  
E) 19. Aşağıdakilerden hangisinde, aynı türde birden fazla filli kullanılmıştır?

A) Kazancı ödülü kimsesiz çocuklara bağlandı.  
B) Sandalyeye oturup kollarını bağlayarak konuştı.  
C) Yavaş çekişleri yavaşça masanın üzerine bıraktı.  
D) Çocuğu görmeden kararını açıklamadı.  
E) 20. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde diğerlerinden farklı bir öge vurgulanmıştır?

A) Zaten adam güldürdü bir parkta yattıydı.  
B) Öğretmen izin vermeden kimsa sıfından ayrılmaz.  
C) Verdiği kitabı uyumadan önce bir solukta okudum.  
D) Biraz samimi olunca sırlarını herkese söyledi.

Ö2'ye Ait Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular. Ö2'nin derslerinde kullandığı yıllık plan, ders defteri, ölçme ve değerlendirme evrakları öğretmene ait dokümanları oluşturmaktadır. Şekil 20'de Ö2'nin derslerinde kullandığı yıllık plandan bir bölüm paylaşılmıştır. Bu bölümde öğretmenin 28.03.2023 tarihinde gerçekleştirilen ilk ders gözleminde kullandığı kazanımlara yer verilmiştir. Öğretmenin planı genel ağ ortamından bulup düzenlediği anlaşılmaktadır. TDÖP ile uyumlu bir şekilde hazırlandığı tespit edilen planın öğretmene ait dosyada yer aldığı ve öğretmenin bu dosyayı her zaman derslerde yanında bulundurduğu görülmüştür.

**Şekil 20. Ö2'ye Ait Yıllık Plan Örneği**

| TARİH      | METİNİ        | SAAT   | KAZANIMLAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                    |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                    | KAZANIM<br>LAK | ETKİNLİK       | Yöntem<br>Teknik<br>Araç v<br>Gereç                                                                                                                         | ÖLÇME<br>DEĞ. | Açıklam |
|------------|---------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------|
|            |               |        | OKUMA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | DİNLEME/<br>İZLEME | KONUŞMA                                                                                                                                                                                                                             | YAZMA                                                                                                                                              |                |                |                                                                                                                                                             |               |         |
| 27-31 MART | SÜFİ İLE PUFİ | 6 Saat | <b>Akıcı Okuma</b><br>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.<br>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.<br><b>Söz Varlığı</b> T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.<br><b>Anlama</b><br>T.6.3.16. Okuduklarını özetler. T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. |                    | T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.<br>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.<br>Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. | T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.<br>T.6.4.14. Kısa metinler yazar. |                | 1-12. ETKİNLİK | Sesli okuma<br>İkna etme<br>Güdümlü<br>yazma<br>Soru-cevap<br>Sesli/sessiz okuma<br>Dinleme<br>Ders kitabı,<br>Türkçe<br>sözlük,<br>deyimler<br>sözlüğü vb. |               |         |

Şekil 20'de Ö2'ye ait 6. sınıf yazılı sınav soruları yer almaktadır. Ö2'nin yaptığı sınavda öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme ölçütlerine kısmen uyulduğu görülmektedir. Sınav okuduğunu anlama sorularıyla başlamıştır. Bu bölümdeki sorulardan üçü açık uçlu olarak hazırlanırken birinin çok seçmeli olduğu görülmektedir. Ardından on adet çoktan seçmeli soru sorulduğu anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli soruların isim tamlamaları, söz sanatları, sözcük türleri (sıfat, zamir), metin türleri, paragrafın yapısı ve anlamı konularına ait sekiz ayrı kazanıma ait oldukları tespit edilmiştir. Son soru ise yazma becerisine ait bir sorudur. Öğretmen öğrencilerden okudukları bir kitabın özetini yazmalarını istemiştir. Sınavda her bir soruya ait puan değerli yer alırken ayrıntılı bir not baremi kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin süreç odaklı değerlendirme doğrultusunda ölçme değerlendirme ürün dosyası kullanmadığı belirlenmiştir. Ancak fırsat buldukça kazanım ve tema değerlendirme sorularını cevapladığı görülmüştür.

## Şekil 21. Ö2'ye Ait Yazılı Değerlendirme Soruları Örneği

2022-2023 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI TÜRKÇE DERSİ 6/B SINIFI 2. DÖNEM 1. YAZILI SORULARI

Adı Soyadı:  
Sınıf ve No:

ARDIÇ AĞACI VE ARDIÇ KUŞU

Not:

Çok eskiden bir ülkede ormanlardan birinde bir ağaç varmış. Yaprakları ince iğnecikler şeklinde olan bu ağacın kahverengide kozalakları varmış. Bu ağacın boyu çok kısaymış. Oteki kocaman çam ağaçlarının yanında mimikçik kalıyormuş. Diğer kocaman ağaçlar da boyu kısa diye onunla alay ediyorlarmış ve ardıç ağacı bu duruma çok üzülüyormuş. Oun bu halini gören ardıç kuşları ardıç ağacına çok acıyorlarmış çünkü iyi niyeti yardımsever bir ağaçmış. Oteki kendini beğenmiş canların çoğu, onu istememiş. Ardıç kuşları zaten o yüzden de ardıç ağacı diyorlarmış o ağaca. Her gün dallarına konar ona gezdikleri gövdükten yerleri anlatırlarmış. Ardıç ağacının durumuna üzülen ardıç kuşları durumu doğa azaya anlatmışlar. Duruma üzülen doğa ana ardıç ağacının yanına giderek yapraklarına güzel kokular sürmüştü. "Sen de yararı bir bitki olacaksın, her şeyinden insanlar da yararlanacak, ilaçlar yapacaklar hastalar için, kurşun kalem yapacaklar çocuklar için, kısacası hem kuşların hem de insanların en sevdiği ağaç sen olacaksın." deyince ardıç ağacı sevincinden yemyeşil olmuş. O günden sonra da kendini beğenmiş ağaçların sıralarına hiç kulak atmamış hatıra "Yararlı olan güzeldir." diye düşünüp mutlu bile olmuş.

(Aşağıdaki ilk 4 soruyu metne göre cevaplandırınız.)

1. Ardıç ağacının özelliklerini yazınız. (5p)
2. Ardıç ağacı ile diğer ağaçlar neden alay ediyorlarmış? Sizce bu davranış doğru mu? (5p)
3. Ardıç kuşları ardıç ağacının mutlu olabilmesi için ne yapmışlar? (5p)
4. "Ardıç Ağacı ve Ardıç Kuşu" adlı metin aşağıdaki hangi kitaptan alınmış olabilir? İşaretleyiniz. (10p)



5. Bazı isim tamlamalarında tamlayan tamlananın neden yapıldığını belirtir. Aşağıdakilerden hangisi bu özellikte bir isim tamlaması değildir? (5 p)

A) Bal arısı

B) Biber salçası

C) Mısır unu

D) Ayra reçeli

6. Birden fazla sözcüğün, yeni bir kavramı, nesneyi, durumu karşılamak için bir araya gelip kaynaşmasıyla oluşan sözcüklere birleşik sözcük denir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde birleşik sözcük yoktur? (5 p)

A) Masmavi denizi hayranlıkla izledik.

B) Ounma odunda iki tane çekyat vardı.

C) Aşağı mahalledeki gecekonduları dün yıkılmışlar.

D) Akdeniz'de kavrulmuş sıcaklar başladı.

Dokunsam, martı gibi uçup gidecek sançki, Söğün yüzü bir avuç kar.

Orada, bir gece yarısı bir hasta çocuk sayıklar. Burada ben..

7. Bu şiirde aşağıdaki söz sanatlarından hangilerine başvurulmuştur? (5 p)

A) Benzetme - Kişileştirme B) Konuşturma - Karşıtlık C) Karşıtlık - Kişileştirme D) Benzetme - Konuşturma

8. İsimleri niteleyen ya da belirtir sözcüklere sıfat denir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcük sıfattır? (5 p)

A) Yeni açılan köprüün geçiş ücretleri belli oldu.

B) Sahile vuran lırcın dalgalar beni korkutuyor.

C) Günün birinde bizim de hayallerimiz gerçek olacak.

D) Poşetin içindeki ekmekler taze görünüyordu.

9. İnsan isimlerinin yerini tutan zamirlere kişi zamiri denir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişi zamiri yoktur? (5 p)

A) Onları hemen kitaplığa koyasan iyi olur.

B) Toplantıya senin yerine ben katılabilirim.

C) Kendi kopyamın imiş meğer şu dünya.

D) Bana bu imkânı siz verdiniz.

10. Budapeşte'nin en bilinen simgeleri olan heykeller, her köşeden karşımıza çıkıyor ve bizi selamlıyor.

Burada adım başı heykelle karşılaşsak da "Küçük Prenses" heykelinin yeri benzersiz. Tramvay hattı üzerindeki bir durakta bulunuyor bu heykel. Bu sevimli kız çocuğu heykeli, ilk bakışta bir erkek çocuğunu andırıyor.

Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir? (5 p)

A) Gezi yazısı B) Haber yazısı C) Hikâye D) Anı

11. .... yollar kapalıymış.

Yukarıda boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümlede sebep-sonuç ilişkisi oluşmaz? (5 p)

A) Kar yağdığı için

B) Akşımız haberlere göre

C) Alt yapı çalışmalarını yapıldığından

D) Selden dolayı

15. Okunmuş olduğunuz kitaplardan birinin özeti

özet kurallarına dikkat ederek aşağıya yazınız.

Kitabın adını başlık olarak yazmayı unutmayınız.

(20p)

12. Aşağıda verilen cümlelerde bulunan zamirlerin altını çiziniz ve türünü cümlelerin yanında boş bırakılan yere yazınız! (soru, belgisiz, işaret, kişi, ilgi zamiri) 10 puan

O, bir daha evimize gelmesin!.....

Babamın elbiselerinden bazıları kaybolmuş.....

Kalemim kaybolmuş, seninkini kullanabilir miyim?.....

Oynayan çocuklar nereye gittiler? .....

Onları araya dizimende yardımcı olur musun? .....

13. Aşağıdakilerin hangisi bir paragrafın giriş cümlesi olabilir? (5 p)

A) O halde sen de davranışlarına dikkat edeceksin.

B) Bu filmde aynı oyuncular yer almış.

C) Osmanlı Devleti 1299 yılında kurulmuştur.

D) Sonuç olarak söylediklerimi unutma

Aile bireyleriyle, arkadaşlarımızla, akrabalarımızla ve toplumla olan ilişkilerde bazen sorunlar yaşarsınız.

Esasından üstesinden gelinemeyecek sorun yoktur.

Önemli olan sorunlara karşı tutunacağımız olumlu ve hoşgörülü tavrıdır. Güzel birkaç sözün paslı kapıları bile açan anahtar olduğumu unutmayalım.

14. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi yukarıdaki parçaya uygun olur? (5 p)

A. Akli yavaş değil başta.

B. Tatlı dil, yılanı deliğinden çıkarır.

C. Bir elin verdiğini diğer el bilmesin.

D. Doğru söyleyeni doluz köyden kovarlar.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayar

Şekil 21'de Ö2'ye ait ders defteri örneği yer almaktadır. Üç ayrı ders gözleminin yapıldığı günlere ait ders defteri örneğinde öğretmen'in kazanımları detaylı bir şekilde özenerek yazdığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda kazanımlar öğretmenin kullandığı yıllık planla ve öğretim programıyla uyumludur. Derste de deftere yazılan kazanımların verilmeye çalışıldığı gözlemlerde tespit edilmiştir.

## Şekil 22. Ö2'ye Ait Ders Defteri Örneği

|                                                                                                              |                                                                                                  |                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| İmza:                                                                                                        | İmza:                                                                                            | İmza:                                                                                      |
| 7. Ders: TÜRKÇE                                                                                              | 6. Ders: TÜRKÇE                                                                                  | 6. Ders: TÜRKÇE                                                                            |
| Kazanım: Metinle ilgili soruları cevaplar. Metnin konusunu belirtir. Metnin ana düşüncesini belirtir.        | Kazanım: Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. Okuma Stratejileri kullanır. | Kazanım: Metinle ilgili soruları cevaplar. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.           |
| İmza:                                                                                                        | İmza:                                                                                            | İmza:                                                                                      |
| 8. Ders: TÜRKÇE                                                                                              | 7. Ders: TÜRKÇE                                                                                  | 8. Ders: TÜRKÇE                                                                            |
| Kazanım: Metnin işerisine uygun başlık belirtir. Metindeki Hkaye anlatılır. Metnin ana düşüncesini belirtir. | Kazanım: Başlıktan yararlanarak bilmedik kelimeleri ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.  | Kazanım: Metinde önemli noktaları vurgulayan bisimlerini kavrar. Harfleri kelimelere uyar. |
| İmza:                                                                                                        | İmza:                                                                                            | İmza:                                                                                      |
| Ders 8. Ders                                                                                                 | Ders 8. Ders                                                                                     | Ders 8. Ders                                                                               |

Ö3'e Ait Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular. Ö3'ün derslerinde kullandığı yıllık plan, ders defteri, ders içerikleri ve ölçme ve değerlendirme evrakları öğretmene ait dokümanları oluşturmaktadır. Şekil 23'te öğretmenin kullandığı yıllık ders planı örneği yer almaktadır. 5. Sınıflarda kullanılan yıllık planın genel ağ ortamında paylaşılan planlardan yararlanarak hazırlandığı ve okula uyarlandığı belirtilmiştir. Öğretmenin derslerde her zaman

dosya bulundurmadığı ve yıllık planın her an yanında olmadığı anlaşılmaktadır. Yıllık planın güncel ve öğretim programıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 23. Ö3'e Ait Yıllık Plan Örneği

| TEMA     | TARİH       | METİNLER                          | SAAT   | KAZANIMLAR |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                    |                                                                                                                                                                                 | Yöntem ve Teknik Araç ve Gereç                                                                                                                                                | ÖLÇME DEĞ. Açıklan |
|----------|-------------|-----------------------------------|--------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|          |             |                                   |        | OKUMA      | DİNLEME/İZLEME                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | KONUŞMA                            | YAZMA                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                               |                    |
| ERDEMLER | 24-28 NİSAN | PAYLAŞILIM (DİNLEME/İZLEME METNİ) | 6 Saat |            | T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.<br>T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.<br>T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.<br>T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.<br>T.5.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.<br>T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. | T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. | T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar.<br>T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özlü sözler kullanır.<br>T.5.4.14. Kısa metinler yazar. (Slogan yazma) | Sesli okuma<br>Katılımlı konuşma<br>Soru-cevap<br>Not alarak dinleme<br>Empati kurarak dinleme<br>Tahmin ederek dinleme<br>Ders kitabı,<br>Türkçe sözlük,<br>akıllı tahta vb. |                    |

Şekil 24. Ö3'e Ait Yazılı Değerlendirme Soruları Örneği

|              |                |       |           |      |
|--------------|----------------|-------|-----------|------|
| Ad ve soyadı | Sınıf / Numara | Tarih | Süre      | Puan |
|              |                |       | 40 dakika |      |

2022 – 2023 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 5/A SINIFI  
TÜRKÇE DERSİ 1. DÖNEM 1. YAZILI SINAVI SORULARI

Annem, hafta sonunda halamlara gideceğimizi söylediğinde çok sevindim. Halamı çok seviyordum. Ayrıca halamların evi deniz kenarındaydı. Hemen arkasındaki ormanlık alan ayrı bir güzellikeydi.

Hafta sonu geldi ve arabaya binip yola çıktık. Yolda giderken çevreyi izliyordum. Manzara çok güzeldi. Kitaplardan okumuştum. Ülkemizin her yanı cennet gibiydi. Ege Bölgesi'nin çok güzel olduğunu daha iyi anladım.

Çevrenin güzelliğine dalmıştım. Araba durdu. Halamların evine gelmiştik. Bir süre hasret giderdik. Halamın oğlu Mustafa ile birlikte denize gittik. Kumsalda oturan birinin yanına vardık. Mustafa:

- Sizi tanıştırayım, dedi. Alman arkadaşım Thomas (Tommas), bu da kuzenim Eren. Thomas ayağa kalktı:

- Merhaba! Memnun oldu ben. Thomas Türkiye'yi iyi biliyordu. Fakat onunla gıyıcak kaynaşıp dost olduk. Denize girip yüzdük. Kumsalda oyunlar oynadık.

Tüm çocukların kardeş olduğunu daha iyi anladım.

1)Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız. (3x5=15 puan)

a)Eren neyi öğrenince çok seviniyor? (5 puan)

b)Metindeki şahıs (kişi) kadrosunu yazınız. (5 puan)

c)Eren'in Thomas ile tanıştıktan sonra daha iyi anladığı şey nedir? (5 puan)

tarla, hasret, kağız, çanak, yurt

2)Yukarıdaki sözcüklerin açıklamaları aşağıda karışık olarak verilmiştir, her açıklamanın önüne uygun sözcüğü yazınız. (5x2=10 puan)

a) Bir halkın üzerinde yaşadığı, kültürünü oluşturduğu toprak parçası. (.....)

b) İki veya dört tekerlekli, dingli tekerlekle birlikte dönen öküz arabası. (.....)

c) İşlenmemiş sağır derisinden yapılan ve deliklerine geçirilen şeritle sıkıca bağlanan ayakkabı. (.....)

d) Tanıma elverişli olan, sınırlı ve belirli toprak parçası. (.....)

e) Ödem. (.....)

3)Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin anlam özelliklerine göre inceleyip, uygun boşluklara yazınız. (gerçek anlam, mecaz anlam) (5x4=20 puan)

a)Dün akşamki sözlerinden dolayı ona çok kırıldım. (.....)

b)Sıcak odaya girince biraz da olsa rahatlamıştım. (.....)

c)Bu kadar büyük bir koltuk bu küçük odaya nasıl sığacak? (.....)

d)Benden özür dilemesi içimdeki ateşi söndürmez. (.....)

e)Sınavdan kötü alınca dersten de iyice soğumus. (.....)

4)Aşağıdaki sözcüklerin eş anlamlılarını karşlarına yazınız. (5x2=10 puan)

|         |  |
|---------|--|
| İhtiyar |  |
| Çabuk   |  |
| Evvel   |  |
| Nam     |  |
| Uzak    |  |

5)Aşağıdaki cümlelerde geçen terim anlamı sözcükleri bularak altını çiziniz. (5x2=10p)

- Bugünkü dersimizde ışık konusunu işleyeceğiz.

- Oyunun birinci perdesi bitti.

- Sazın akordunu yapmayı öğrenemedim.

- Bu maçta iki penaltı oldu.

- Marmara fay hattı tehlike sinyalleri veriyor.

6)Nokta aşağıdaki cümlelerin bazılarında doğru, bazılarında yanlış kullanılmıştır. Doğru kullanılanlar için "D" yanlış kullanılanlar için "Y" yazınız. (5x2=10 puan)

(....)Yarın akşam saat 19:30'da buluşacağız.

(....)Beni böyle havalara mahvetti.

(....)Gezinin 2. gününde size katılacağım.

(....)14.Ağustos.1993'te doğmuşum.

(....)Doç. Dr. Ahmet Kılıç bu hastanede çalışıyor.

7)Aşağıdaki cümlelerde, yukarıda açıklaması verilen söz sanatlarından hangisinin yer aldığını bularak uygun boşluğa yazınız. (5x2=10p)

Bulutlar selamıyordu güneşi. ....

Elbiseler kar kadar beyazladı. ....

Yüreği bir ateş gibi yanıyordu. ....

Kelebekler dans ediyor bahçemizde. ....

Kuşlar bize baharı fısıldıyor. ....

8)Arkadaşlarınızla birlikte hayali bir masal ülkesine geziye gittiğinizi düşününüz ve bu gezide yaşadıklarınızı anlatan bir yazı yazınız. (15 puan)

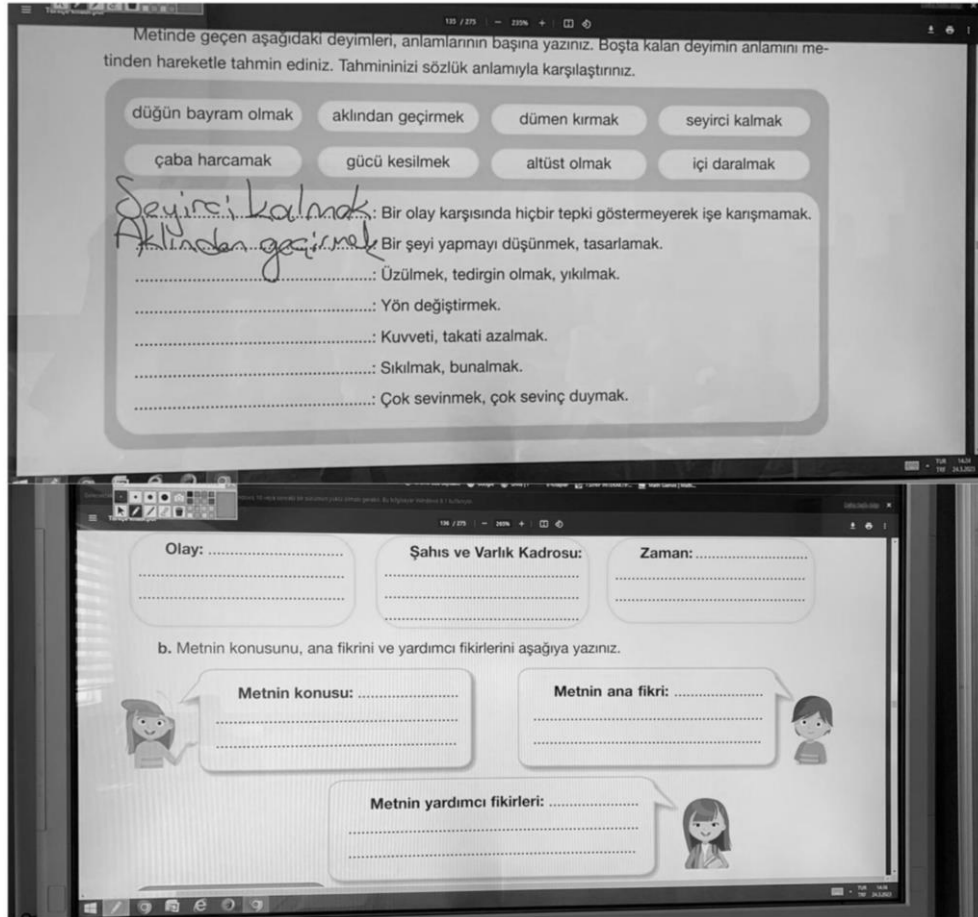
BAŞARILAR

Şekil 24'de Ö3'e ait yazılı sınav örneği yer almaktadır. Öğretmenin sınavda öğrencilere sekiz soru yönelttiği anlaşılmaktadır. Soru sayısı yetersiz gibi görünse de her sorunun altında farklı sorular yer aldığından soru sayısı oldukça fazladır. Soruların kazanımlara dağılımı incelendiğinde; ilk sorunun üç adet alt soru şeklinde, okuduğunu anlama sorularından oluştuğu anlaşılmaktadır. Sözcükte anlam konusuyla ilgili dört soru hazırlanırken alt sorularıyla beraber toplam yirmi kısa soru hazırlandığı söylenebilir. Noktala işaretleriyle ilgili de beş kısa sorudan

oluşan bir temel soru hazırlanmıştır. Aynı şekilde bir sorunun da söz sanatlarıyla ilgili hazırlandığı tespit edilmiştir. Son sorunun ise yazma becerisini ölçmeye yönelik bir soru olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin TDÖP’de ifade edilen ölçme değerlendirme ölçütlerine uymaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Sınavın açık uçlu, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesine fayda sağlaya çeşitli maddelerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Şekil 25’te Ö3’ün dersinde kullandığı akıllı tahtayla ilgili görsele yer verilmiştir. Öğretmen akıllı tahtayı kullanarak derste kullanılan kitabı ekrana yansıtmıştır. Böylece hem kendisi hem de tüm sınıf kitabı akıllı tahtadan takip etmektedir. Görselde metinle ilgili soruların çözüldüğü bölümlere yer verilmiştir. Akıllı tahtanın özellikleri kullanılarak kitap daha aktif bir içerik hâline gelmiştir.

**Şekil 25. Ö3’e Ait Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri**



**Ö4’e Ait Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular.** Şekil 25’te Ö4’e ait yıllık plan örneği bulunmaktadır. Planın genel ağ ortamından aktarılarak uyarlandığı belirtilmiştir. Planın TDÖP doğrultusunda hazırlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin ders defterini yıllık planı kullanarak doldurduğu anlaşılmaktadır. Ancak derslerde çoğu zaman plana sadık kalınmadığı

tespit edilmiştir. Öğretmenin bazı derslerde planı yanında bulundurduğu, çoğu zaman ise bulundurmadiğı belirlenmiştir.

**Şekil 26. Ö4'e Ait Yıllık Plan Örneği**

| TEMA | TARİH      | METİNLER | SAAT   | KAZANIMLAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                    |                                                                                 |                                  | ARA<br>DISİPLİN<br>KAZANIMLARI<br>ATILIRGİLİ | ETKİNLİK         | YÖNTEM<br>VE<br>TEKNİK<br>ARAÇ VE                                                                                                                  | ÖLÇME<br>DEĞ.<br>AÇIKLAM<br>ALAR |
|------|------------|----------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
|      |            |          |        | OKUMA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | DİNLEME/<br>İZLEME | KONUŞMA                                                                         | YAZMA                            |                                              |                  |                                                                                                                                                    |                                  |
|      | 06-10 MART | SAZIMA   | 5 Saat | <b>Akıcı Okuma</b><br>T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.<br><b>Söz Varlığı</b><br>T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.<br>T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.<br>T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.<br><b>Anlama</b><br>T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.<br>T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. |                    | T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.<br>T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. | T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. |                                              | 1-9. Etkinlikler | Sesli okuma<br>İkna etme<br>Güdümlü yazma<br>Soru-cevap<br>Sesli/sessiz okuma<br>Dinleme<br>Ders kitabı,<br>Türkçe sözlük,<br>deyimler sözlüğü vb. |                                  |

Şekil 26'da Ö4'e ait ders içeriğine yer verilmiştir. Öğretmenin kendisinin hazırladığı bir içerik olduğu belirtilmiştir. Kazanımların öğrencilere aktarılmasında öğrencilerin ilgisini çeken içerikler kullanılması öğretim programının hedeflerinden birisidir. Bu bağlamda kullanılan içerik amaca hizmet eder niteliktedir.

**Şekil 27. Ö4'e Ait Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri**



Ö4'ün dersine girdiği sınıflardan 8. sınıflarda sınavlarını çoktan seçmeli şeklinde yaptığı anlaşılmaktadır. Yine sınav hariç yaptığı değerlendirmelerde sadece çoktan seçmeli soruları tercih ettiği görülmektedir. Öğretmen bu durumun öğrencilerin yıl sonunda gireceği merkezi

sınav kaygısından dolayı bu şekilde tercih edildiğini belirtmiştir. Diğer sınıf seviyesinde ise değişik içerikteki soru türlerine yer verildiği görülmüştür.

**Ö5'e Ait Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular.** Şekil 28'de Ö5'in dördüncü ders gözleminde kullandığı yıllık planın bölümü paylaşılmıştır. Öğretmenin yıllık planı öğretmen dosyasında bulundurduğu ve çoğu zaman derslerde yanında taşıdığı gözlemlenmiştir. Planın TDÖP doğrultusunda hazırlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin deftere kazanımı plandaki hâlden daha kısa yazdığı anlaşılmaktadır.

**Şekil 28. Ö5'e Ait Yıllık Plan Örneği**

|             |             |                    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                        |                                        |                                                                                                                                             |
|-------------|-------------|--------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| VATANDAŞLIK | 02-12 MAYIS | HARİTADA BİR NOKTA | 10 Saat | <p><b>Alıcı Okuma</b><br/>T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.<br/><b>Söz Varlığı</b><br/>T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.<br/>T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.<br/>T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. (Öyküleyici ve betimleyici anlatım)<br/><b>Anlama</b><br/>T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.<br/>T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.<br/>T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.<br/>T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.<br/>T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. (Anlatıcı ve bakış açısı)</p> | T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.<br>T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. | T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular. | Yaratıcı konuşma<br>Yaratıcı yazma<br>Soru-cevap<br>Göz atarak okuma<br>Özetleyerek okuma<br>Ders kitabı,<br>Türkçe sözlük, akülü tahta vb. |
|-------------|-------------|--------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Şekil 29'da Ö5'in gözlem yapılan derslerinde kullandığı deftere ilişkin bölümler yer almaktadır. Öğretmenin kullandığı yıllık planla kazanımları uyumlu olsa da bire bir aynı ifadeleri kullanmadığı anlaşılmaktadır. Yıllık planda kazanım "T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler." şeklinde yer alırken öğretmen deftere Şekil 29'da da görüldüğü üzere "Anlatım bozukluklarını tespit eder." şeklinde yazmıştır. T.8.3.17 numaralı kazanımı ise planda yer aldığı şekliyle deftere yazmıştır.

**Şekil 29. Ö5'e Ait Ders Defteri Örneği**

|                                                      |                                                                 |                                             |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Tarih: 23 / 05 / 2023                                | mza: <i>[İmza]</i>                                              | 3. Ders: Türkçe                             |
| 1. Ders: Türkçe                                      | Ders: Türkçe                                                    | Kazanım: Anlatım bozukluklarını tespit eden |
| Kazanım: Metnin ana fikrini, ana duygusunu belirler. | kazanım: Metindeki düşünceleri geliştirme yollarını tespit eden | İmza: <i>[İmza]</i>                         |
| İmza: <i>[İmza]</i>                                  | mza: <i>[İmza]</i>                                              | 4. Ders: Türkçe                             |
| 2. Ders: Türkçe                                      | Ders: Türkçe                                                    | Kazanım: Anlatım bozukluklarını tespit eden |
| Kazanım: Metindeki söz sanatlarını tespit eden       | kazanım: Konuşmanın sözlü olmayan uyarılarının kavran           | İmza: <i>[İmza]</i>                         |
| İmza: <i>[İmza]</i>                                  | mza: <i>[İmza]</i>                                              |                                             |

**Şekil 30. Ö5'e Ait Yazılı Sınav Örneği**

[illegible]

Şekil 30'da Ö5'e ait yazılı örneği yer almaktadır. Sınav kısa bir metin ve metinden hareketle sorulan anlama sorularıyla başlamıştır. Sırasıyla söz sanatları, fiilimsiler, paragrafın anlamı, metin türleri görsel okuma ve yazma becerisine ait topla 11 soru yer olmaktadır. Öğretmenin TDÖP'de ifade edilen ölçme değerlendirme ölçütlerine uymaya çalıştığı anlaşılmaktadır. kazanımların dağılımının oldukça geniş tutulduğu görülmektedir. sınavın 8. Sınıflara ait olduğu anlaşılmaktadır. Sınavın açık uçlu, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesine fayda sağlaya çeşitli maddelerden oluştuğu tespit edilmiştir.

## **Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan “Türkçe öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu doğrultusunda yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular***

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Toplam 15 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlere 8 soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları tema,

alt tema, kod ve frekans olmak üzere dört bölüme ayrılarak tablo hâline getirilmiştir. Ardından öğretmenlerin cevapları dolaylı ve doğrudan anlatım yöntemi kullanılarak aktarılmıştır.

**Öğretim Programı Okuryazarlığının Tanımlanmasına Yönelik Bulgular.** Yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenlere ilk soru olarak “Öğretim programı okuryazarlığı ifadesinden ne anlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 43’te gösterilmiştir.

**Tablo 43. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Görüşleri**

| Tema                           | Alt Temalar         | Kodlar                                | f                |
|--------------------------------|---------------------|---------------------------------------|------------------|
| Program Okuryazarlığını Tanıma | Anlama              | Okuyarak anlama, eleştirel okuma.     | Ö1, Ö3.          |
|                                |                     | İletilen düşünceyi çözümleme, anlama. | Ö2, Ö13          |
|                                |                     | Doğru anlama, ne dediğini anlama.     | Ö4, Ö5, Ö10, Ö13 |
|                                |                     | Her yönüyle anlama.                   | Ö9               |
|                                | Uygulama            | Uygulama.                             | Ö4, Ö10, Ö13     |
|                                |                     | Planlandığı gibi uygulama.            | Ö6               |
|                                |                     | Etkili şekilde uygulama.              | Ö8               |
|                                |                     | Doğru şekilde uygulama.               | Ö9               |
|                                | Kazanım-Hedef       | Kazanımların gerçekleştirilmesi.      | Ö6, Ö8           |
|                                |                     | Hedeflerin gerçekleştirilmesi.        | Ö9, Ö14          |
|                                |                     | Kazanımın bilincinde olmak.           | Ö11              |
|                                | Haberdar olma       | Programdan haberdar olmak.            | Ö7, Ö12          |
|                                |                     | Değişikliklerden haberdar olmak.      | Ö3, Ö14          |
|                                | Ölçme-Değerlendirme | Değerlendirme yapma.                  | Ö13              |
|                                |                     | Ölçme değerlendirme                   | Ö14, Ö15         |

Tablo 43’te öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını tanımlarken kullandıkları ifadeler en fazla tekrarlanandan en az tekrarlanana doğru temalar ve kodlar hâlinde sıralanmıştır. Buna göre öğretmenler program okuryazarlığının tanımında en fazla anlama (f=9) ifadesini kullanmışlardır. Ö1 ve Ö3 öğretim programı okuryazarlığını okuyarak anlama ve eleştirel okuma olarak tanımlarken şu ifadeleri kullanmaktadırlar: “*Öğretim programının eleştirel olarak okunabilmesi (Ö1). Yayımlanan öğretim programlarının okunması ve bu programlardaki değişikliklerin incelenmesi şeklinde anlıyorum (Ö3).*” Ö2 tanımında anlama kavramına ek olarak çözümleme ifadesini eklemektedir: “*Değişik yöntemlerle iletilen duygu ve düşünceleri doğru çözümlemek, anlamak.*” Ö4, Ö5, Ö10 ve Ö13 tanımlarında doğru anlama ve ne dediğini anlama ifadelerini kullanmaktadırlar: “*Öğretim programlarını doğru anlama, yorumlama ve uygulama (Ö4). Programı okuyup ne dediğini anlayabilen (Ö5). Programı doğru*

değerlendirip uygulayabilmek (Ö10), Öğretim programını anlama, uygulama ve değerlendirme (Ö13). Ö9 ise tanımında her yönüyle anlama durumuna vurgu yapmaktadır: “Programı her yönüyle anlayıp doğru şekilde uygulayabilme becerisidir.”

Öğretmenlerin tanımlarında en sık kullandıkları diğer ifade ise uygulamadır (f=6). Ö4, Ö10 ve Ö13 tanımlarında anlamamanın yanında uygulama kavramına da değinmişlerdir. Ö6 tanımında planlandığı gibi uygulamaya, Ö8 etkili şekilde uygulamaya, Ö9 ise doğru şekilde uygulamaya dikkate çekmektedirler. Görüşmede öğretmenlerin uygulamayla ilgili verdikleri cevaplar şu şekildedir: “Öğretim programı okuryazarlığı, programlarının planlandığı şekilde uygulanabilmesi için eğitimde amaçlanan hedeflerle dersler hususunda ise kazanımların gerçekleşmesinde önemlidir (Ö6), Öğretim programlarının etkili şekilde uygulanabilmesi, programda yer alan hedefler ile ders özelindeki kazanımların gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi beceri ve yeterlilik düzeyidir (Ö8), Programı her yönüyle anlayıp doğru şekilde uygulayabilme becerisidir (Ö9).

Öğretmenlerin tanımlarında geçen diğer bir ifade ise kazanım-hedefler (f=5). Ö6 ve Ö8 kazanımın gerçekleştirilmesine vurgu yaparken, Ö9 ve Ö14 hedeflerin gerçekleştirilmesine vurgu yapmaktadırlar: “Öğretim programlarının özel hedeflerine yönelik güncel değişikliklerin takip edilmesi, branşımıza yönelik kazanımlarımızda yahut ölçme değerlendirme sistemine yönelik değişimlerden haberdar olunmasını anlıyorum (Ö14)”. Ö11 ise kazanımın bilincinde olmak ifadeleriyle tanımlamıştır: “Öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanım, vizyon, misyon gibi kavramların ne ifade ettiğinin bilincinde olmaktır.”

Görüşmede yapılan tanımlarda geçen kelime gruplarından biri de haberdar olmadır (f=4). Ö7 ve Ö12 bu durumu programdan haberdar olmak olarak tanımlarken Ö3 ve Ö14 bunu değişikliklerden haberdar olmak olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin bu durumla ilgili görüşleri şöyledir: “Programdan haberdar olmak planlamayı doğru yapmak (Ö7), Eğitim programından haberdar olmayı, program bilgisine sahip olup bunu öğrenme ortamına uygun materyalleri kullanarak aktarma olarak adlandırabiliriz (Ö12).

Öğretmenlerin cevaplarında sık kullandıkları kelime gruplarının sonuncusu ölçme-değerlendirme (f=3) ifadeleridir. Ö13 program okuryazarlığı tanımlarken değerlendirme ifadesini kullanmış, Ö14 ve Ö15 ise ölçme değerlendirme ifadelerine tanımlarında yer vermişlerdir.

**Öğretim Programıyla İlgili Alınan Eğitimlere Yönelik Bulgular.** Görüşmenin ikinci sorusunda öğretmenler “Öğretim programlarıyla ilgili hangi eğitimleri aldınız?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 44’te gösterilmiştir.

**Tablo 44. Öğretmenlerin Öğretim Programıyla İlgili Aldıkları Eğitimlere İlişkin Bulgular**

| Tema                                        | Alt Temalar   | Kodlar                             | f                                         |
|---------------------------------------------|---------------|------------------------------------|-------------------------------------------|
| Öğretim Programıyla ilgili alınan eğitimler | Ders aldım.   | Program geliştirme dersi.          | Ö1, Ö9, Ö11, Ö15                          |
|                                             |               | Yabancılar Türkçe öğretim programı | Ö12                                       |
|                                             | Ders almadım. |                                    | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14 |
|                                             |               |                                    |                                           |

Tablo 44’te öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili aldıkları eğitimlere ilişkin bulgular temalar ve kodlar hâlinde gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde görüşmeye katılan 15 öğretmenden 10’unun lisans veya sonrasında öğretim programıyla ilgili herhangi bir ders almadıkları anlaşılmaktadır. Ders almayan öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir: “(Ö2) Lisans eğitimi sırasındaki eğitim dersleri dışında eğitim almadım, (Ö3) Lisans eğitimi haricinde öğretim programlarıyla ilgili herhangi bir eğitim almadım, (Ö4) Eğitim almadım. (Ö5) Temel dil becerileri ve Türk eğitim sistemi dersi, (Ö7) Almadım, (Ö8) Lisans eğitimi dışında bir eğitim almadım, (Ö10) Lisans eğitimi, (Ö13) Hiçbir ders almadım, sadece kitap okuyarak bu bilgiyi edindim, (Ö14) Almadım.”

Görüşmeye katılan ve ders aldığını belirten beş öğretmenden dördünün program geliştirme dersi, bir öğretmenin ise Yabancılar Türkçe öğretimi programına yönelik ders aldığı, seminer ve etkinliklere katıldığı görülmektedir. Ders alan öğretmenlerin cevapları şu şekildedir: “(Ö1) Program geliştirme dersi, (Ö9) Program geliştirme dersi, (Ö11) Doktora düzeyinde öğretim programı geliştirme dersi aldım, (Ö12) MEB tarafından düzenlenen seminer ve kurslara katıldım. Üstün yetenekli öğrencilere ve yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe eğitim programının uygulanmasıyla ilgili eğitim aldım, (Ö15) Materyal, program geliştirme derslerini aldım.”

**Öğretim Programına Bakma Durumuna İlişkin Bulgular.** Öğretmenlerle yapılan görüşmede üçüncü görüşme sorusu olarak “Ders öncesinde veya ders esnasında öğretim programına bakma ihtiyacı duyar mısınız? Bakma sıklığınız nedir? Neden bakarsınız?” soruları

yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 45’te gösterilmiştir.

**Tablo 45. Öğretim Programına Bakma Durumuna İlişkin Bulgular**

| Tema                               | Alt Temalar | Kodlar                                 | f                                 |
|------------------------------------|-------------|----------------------------------------|-----------------------------------|
| Öğretim Programına<br>Bakma Durumu | Bakarım.    | Dersten önce bakarım, genelde bakarım. | Ö1, Ö5, Ö9, Ö10,<br>Ö11, Ö12, Ö13 |
|                                    |             | Ara sıra bakarım.                      | Ö2, Ö3, Ö8, Ö14                   |
|                                    |             | Bakmaya ihtiyaç duyarım.               | Ö6, Ö7                            |
|                                    | Bakmam.     | İhtiyaç duymam.                        | Ö4, Ö15                           |

Tablo 45’te öğretmenlerin derse başlamadan veya ders esnasında öğretim programına bakma sıklığı ve nedenlerine yönelik bulgulara tema, alt tema ve kodlar şeklinde yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerden sadece ikisinin öğretim programına bakmaya ihtiyaç duymadığı anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin cevapları şu şekildedir: “(Ö4) İhtiyaç duymam, (Ö15) Bakmam.

Öğretim programına bakarım diyen öğretmenlerden altısının programa devamlı baktığı anlaşılmaktadır. Ö9 eskiden kullanılan ancak artık kullanılmayan kılavuz kitaplarda öğretim programının bulunmasının avantaj sağladığından bahsetmektedir. Ö11 derse hâkim olmak açısından öğretim programına devamlı baktığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “(Ö9) Genelde her ders bakmaya çalışıyorum, eski öğretmen kılavuz kitaplarında öğretim programı yer alırdı, ders işlerken bile kolayca destek alabiliyorduk, şimdi ayrıca hazırlamak ve yanında bulundurmak gerekiyor. Aynı zamanda kılavuz kitapta öğretim programının amaç ve hedefleri de yer alıyordu. (Ö11) Derse ne kadar hâkim olsam da hiçbir detayı atlamamak için günlük planımı dersten önce mutlaka hazırlar ve derse onunla girerim. Bu sebeple öğretim programını sürekli olarak kullanırım.”

Öğretim programına devamlı baktığını belirten diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir: “(Ö1) evet, kazanının sınırlarını çizmek için. (Ö5) Her ders öncesi bakıp kazanımlara göre ders işliyoruz. (Ö10) Defteri yazarken kazanımlarda. (Ö12) Derse başlamadan önce mutlaka bakarım, kazanımlara uygun ders işlemeye çalışırım. Mümkünse eğitim materyallerimi dersten önce hazırlarım. Ders esnasında bakmam. (Ö13) Genellikle ders öncesinde bakarım. Hangi kazanımları, hangi sıraya göre vermem gerektiğini görmek, hatırlamak isterim. Bazı bölümlerine de hiç bakmam, yıllardır ezberledim artık.”

Diğer öğretmenler ise ara sıra baktıklarını veya bakmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin cevapları ise şu şekildedir: “(Ö2) Sene başında bakarım. Sene sonunda öğrencinin ulaşması gereken seviyeyi belirlerim. Elimdeki öğrencinin seviyesine, durumuna göre programı uygulamaya çalışırım ”(Ö3) Öğretim programlarına sene başında yıllık planlarımı hazırlarken bakarım. Bir de değişiklik olduğuna dair bilgi alırsam değişikliği incelemek için bakarım, (Ö6) İhtiyaç duyarım, çünkü eğitim programının amaçları doğrultusunda belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik öğrenciye kazandırılması planlanan tüm etkinlikler hususunda yönlendirici olmasıdır. (Ö7) Bakarım gerektiğinde. Doğru planlama kaynak araştırma doğru yöntem kullanımı işimi kolaylaştırır. (Ö8) Çok sık olmamakla birlikte eksik olduğunu düşündüğüm veya tereddütte düştüğüm noktalarda bakarım. (Ö14) Hayır, nadir bakarım.”

#### **Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Düşüncelere Yönelik Bulgular.**

Görüşmede öğretmenlere dördüncü soru olarak “Türkçe dersi öğretim programını yeterli buluyor musunuz? Size katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” soruları sorulmuştur. Öğretmenler tarafından verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 46’da gösterilmiştir.

**Tablo 46. Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Bulgular**

| Tema                    | Alt Temalar   | Kodlar                                               | f           |
|-------------------------|---------------|------------------------------------------------------|-------------|
| Türkçe öğretim programı | Yeterli       | Yeterli buluyorum.                                   | Ö7, Ö8, Ö15 |
|                         |               | Planlamaya destek sağlıyor.                          | Ö3          |
|                         |               | Katkı alıyorum.                                      | Ö9, Ö13     |
|                         |               | Geliştirilmeli.                                      | Ö9          |
|                         |               | Kullanıcılar önem vermiyor.                          | Ö11         |
|                         | Yeterli değil | Kazanım-sınıf seviyesi uyumlu değil, bazıları yoğun. | Ö2          |
|                         |               | Aynı kazanımların tekrarı.                           | Ö6          |
|                         |               | Konu bütünlüğü yok.                                  | Ö12         |
|                         |               | Yeterli değil.                                       | Ö5          |
|                         |               | Geliştirilmeli.                                      | Ö14         |
|                         | Kısmen        | Nispeten                                             | Ö1          |

Tablo 46’da öğretmenlerin Türkçe öğretim programını yeterli bulup bulmadıkları ve kendilerine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlar vasıtasıyla gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde 8 öğretmenin Türkçe öğretim programını yeterli bulduğu, 5 öğretmenin yeterli bulmadığı, bir öğretmenin kısmen yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden Ö7, Ö8 ve Ö15 cevaplarında programı yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin cevapları şu şekildedir: “(Ö7) Evet. (Ö8) Yeterli olduğunu

*düşünüyorum. (Ö15) Yeterli.” Öğretim programını yeterli bulduğunu belirten öğretmenler planlamaya destek sağladığını ve katkı aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “(Ö3) Metin tabanlı öğretim anlamında yeterli buluyorum ancak merkezi sınavlara öğrenci hazırlama konusunda eksikleri var. Ben programın öğretmenlere katkı sağladığını ve planlama yaparken derslerin işlenmesi açısından bir çerçeve oluşturduğunu düşünüyorum. (Ö9) Yeterli buluyorum, katkıda bulunuyorum aynı zamanda geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum, (Ö11) Türkçe dersi öğretim programının yeterli olduğunu ancak uygulayıcılar olarak bizlerin yeterli düzeyde önem vermediğini düşünüyorum, (Ö13) Genel olarak yeterli buluyorum. Bana katkı sağladığını düşünüyorum.*

Türkçe dersi öğretim programını yeterli bulmayan öğretmenler kazanımların sınıf seviyesiyle uyumlu olmadığını, bazı kazanımların çok yoğun olduğunu, aynı kazanımların tekrar edildiğini, konu bütünlüğünün olmadığını belirtmişlerdir. Ö12 bazı kazanımlar için verilen sürenin çok kısıtlı olduğunu ve bazı okuma metinlerinin çok özensiz olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: “*Konu bütünlüğü açısından bazı eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Örneğin bir derste verilen bir kazanımın devamı birkaç aya yayılmış olabiliyor. Aynı anda konu yoğunluğu çok fazla ve süre bu kazanımlar için yetersiz. Mesela 5. sınıflarda birkaç noktalama işareti ve anlama, anlatıma dayalı birçok kazanım tek metinle verilmeye çalışılmış, bu da süre olarak programın geçerliliğinin sorgulanmasına neden oluyor. Alınan bazı metinler alanında herkesin hemfikir olabileceği yazarlardan alınmadığı için bu metinler çok ilgi çekici değil ve okuma becerisine çok katkı sağlamadığı zümre toplantılarında da ifade edilmektedir.” Diğer öğretmenlere ait görüşler ise aşağıda gösterilmektedir: “(Ö1) Yeterli değil. Nispeten. (Ö2) Yeterli bulmuyorum. Kazanımların sınıf seviyelerine dağılımını orantısız buluyorum. Bazı sınıf seviyeleri çok yoğun. Birbiriyle ilgili kazanımların biri 5, diğeri 8. sınıfta olabiliyor. Ö4. Fikrim yok. (Ö5) Yeterli değil eksiklikler var. Kılavuz niteliğinde oluyor. (Ö6) Ders saatinin fazla olması sebebiyle aynı kazanımların programda uzun süreli yer alması hem öğretmenin hem öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir. (Ö10) Evet yeterli. (Ö14) Yeterli bulmuyorum, geliştirilmesi gerekir.”*

**Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değişikliklerle İlgili Düşüncelere Ait Bulgular.** Yarı yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusunda öğretmenlere “Türkçe dersi öğretim programındaki değişiklikleri takip eder misiniz? Değişiklikler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiş, verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 47’de gösterilmiştir.

**Tablo 47. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değişikliklerle İlgili Bulgular**

| Tema                                                      | Alt Temalar | f                                              |
|-----------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------|
| Türkçe öğretim programlarındaki değişiklikleri takip etme | Evet        | Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8 Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14 |
|                                                           | Hayır       | Ö2, Ö4, Ö5, Ö15                                |

Görüşmenin beşinci sorusunda katılımcılara Türkçe öğretim programındaki değişiklikleri takip edip etmedikleri ve değişiklikler hakkındaki düşünceleri sorulmuş, elde edilen cevaplar temalar ve alt temalar vasıtasıyla Tablo 47’de gösterilmiştir. Buna göre on bir öğretmen değişiklikleri takip ettiklerini bildirirken dört öğretmen takip etmediğini belirtmiştir. Ö3 değişiklikleri takip ettiğini belirtmiş ve değişikliklerle ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır: *“Değişiklikleri takip ederim. Eğitimde yapılan değişikliklerin sürece bakılarak yapılması gerektiğini düşünüyorum. Yapılan bir değişikliğin daha sonucunu görece zamanı vermeden tekrar değiştirmenin bir kargaşa yarattığını düşünüyorum. Bu yüzden yapılan bir değişikliğin sonucunu görmek için gerekli zamanın o programa verilmesi gerektiğini söyleyebilirim.”* Ö9 öğretim programı değişikliğinin devamlı olması gerektiğini söylerken Ö12 programın geçen yıllara göre daha iyi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri şöyledir: *“(Ö1) Evet. Olumlu, (Ö9) Evet takip ediyorum, son zamanlarda ciddi bir değişim olmadı diye hatırlıyorum. Programın devamlı güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çok hızlı bir değişim yaşadığımız bu dönemde programın aynı kalması doğru olmaz. (Ö10) Takip ediyorum uygun buluyorum. (Ö11) Değişiklikleri takip ediyorum. Değişiklikler içerisinde dinleme ve konuşma ve dinleme becerisine gereken önemin verilmediğini düşünüyorum. (Ö12) Programı takip etmeye çalışıyoruz. Program kazanımlara yönelik geçmiş yıllardan daha iyi. Yazma becerileri açısından eski programlardan daha iyi ancak ölçme değerlendirme açısından geçmiş programlardan üstün bir tarafı yok. Hatta yetersiz olduğunu ifade edebilirim. (Ö13) Evet, değişiklikleri takip ederim. Teknoloji ve güncel hayata uyumlu değişiklikleri faydalı buluyorum. (Ö14) Evet, Son zamanlarda yapılan değişiklikleri olumlu buluyorum ancak eğitim programına tam uygulanabilirliği konusunda endişelerim var.”* Ö1, Ö6, Ö7 ve Ö8 değişiklikleri takip ettiklerini belirtirken değişiklikler hakkında görüş belirtmemişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö15 öğretim programında yapılan değişiklikleri takip etmediklerini söylemişlerdir. Öğretim programlarındaki değişikliklerden ziyade okullarda sınavlara ağırlık verildiğini belirten Ö2’nin konuyla ilgili görüşleri şu

şekildedir: “*Ya ben etkili bir takip yapamıyorum ya da öğretmenlik hayatım boyunca ses getirecek, farklılık yaratacak bir değişiklik olmadı. Okullarda eğitim programlarının uygulanışı, değişmesinden ziyade deneme ve LGS başarıları daha çok konuşulup takip ediliyor. Türkçe zümre toplantılarında da durum budur.*”

#### **Türkçe Dersi Öğretim Programında Tespit Edilen Eksikliklere İlişkin Bulgular.**

Görüşmenin altıncı sorusunda katılımcılara “Türkçe dersi öğretim programında eksik gördüğünüz durumlar nelerdir? Neleri değiştirmek isterdiniz? Niçin?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 48’de gösterilmiştir.

**Tablo 48.** *Türkçe Dersi Öğretim Programında Tespit Edilen Eksikliklere İlişkin Bulgular*

| Tema                                | Alt Temalar | Kodlar                                | f                        |
|-------------------------------------|-------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Programda Tespit Edilen Eksiklikler |             | Kazanımlar yenilenmeli                | Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13 |
|                                     | Kazanım     | Dil bilgisi kazanımları güncellenmeli | Ö5, Ö10, Ö13, Ö14        |
|                                     | Zaman       | Zaman yetersizliği                    | Ö7, Ö12, Ö14             |

Tablo 48’de öğretmenlerin Türkçe öğretim programında eksik gördükleri durumlar, değiştirmek istedikleri bölümler ve sebeplerine ilişkin cevaplar yer almaktadır. Verilen cevaplardan elde edilen bilgiler tema, alt tema ve kodlar aracılığıyla aktarılmıştır. Buna göre on bir öğretmenin kazanımlara yönelik değişiklik taleplerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden altısı kazanımların yenilenmesi gerektiğini belirtirken dört öğretmen dil bilgisi kazanımlarının güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. 3 öğretmen ise programı zaman darlığı yüzünden yetiştiremediğini ifade etmiştir.

Ö1 programın çağa uygun olması gerektiğini söylerken Ö3 merkezi sınavların programa yansımadığını söylemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “(Ö1) Çağın gereklerine daha uygun ve hayatilik ilkesiyle daha uyumlu olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö3) Merkezi sınavlara öğrenci hazırlamak konusunda bir uyum ve standart olmalı. Destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili de kapsamlı bir program hazırlanıp öğretmenlere verilmeli. Bu bağlamda Türkçe öğretim programında dil bilgisi ve anlamaya dayalı öğretim yaparken öğrencinin merkezi sınavda yapacakları konusunda da bir yol haritası çizilebilir.”

Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11 ve Ö13 kazanımların yenilenmesi gerektiği yönünde fikir beyan etmişlerdir. Bazı kazanımların sınıf seviyesinde değişiklik yapılmasının faydasına değinen Ö6 görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: “*En son 2018’de yapılan değişiklikle 8.sınıflarda işlenen anlatım bozukluğu konusunun anlama dayalı bozukluklar kazanımının bu sınıf kademesinde*

çıkarılıp 7.sınıf kazanımlarına dâhil edilmesi oldukça isabetli olmuştur.” Kazanımlarla ilgili diğer bir eleştiri ise aynı kazanımların tekrar edilmesiyle ilgilidir. Ö8, bu durumun hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtirken Ö9 kazanımların yoğunluğunun sınıf seviyelerinde farklılık gösterdiğinden yakınmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “(Ö2) Kazanımlar yeniden dağıtılmalı. (Ö8) Ders kitaplarında sürekli benzer etkinliklerin tekrar etmesi ve sürekli aynı kazanımların öğrencinin önüne gelmesi öğrenci ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. (Ö9) Bazı bölümlerin çok fazla tekrarlandığı düşünüyorum. Bu bölümleri değiştirmeyi düşünürdüm. Bazı sınıf seviyelerinde kazanımların daha yoğun bazılarında ise daha az olduğunu görüyorum. Becerilere daha fazla yer vermek isterdim, oyunlaştırmayı özendirirdim, dramaya ağırlık verirdim. (Ö11) Dinleme ve konuşma becerisinde özellikle "stratejileri uygular" kazanımının ayrıntılı olması gerektiğini düşünüyorum. Bu alanı ayrıntılı hâle getirmek isterdim. (Ö13) Programda bazı kazanımların sırasını değiştirmek isterdim. Çünkü alt sırada verdiğimiz kazanımları daha önce vermemiz gerekebiliyor. Bir de 6. sınıf söz varlığı (dil bilgisi) kazanımları çok fazla olduğu için yetişmiyor. ”

Aynı kazanımların tekrar edilmesine yönelik olumsuz eleştirileri dil bilgisi kazanımlarına yönelik eleştiriler takip etmektedir. Öğretmenleri dil bilgisi kazanımlarıyla ilgili görüşleri tutarlılık göstermemektedir. Ö10, genel olarak dil bilgisi kazanımlarına ağırlık verilmesi gerektiğini belirtirken Ö14 özellikle 6.sınıf seviyesinde dil bilgisi konularının sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir: “(Ö10) Dil bilgisine biraz daha ağırlık verilebilir. (Ö14) Öncelikle Türkçe ders saatleriyle ilgili değişiklik yapılmasını isterdim. Özellikle 5.sınıf düzeyinde kesinlikle Türkçe ders saati en az 10 saat olmalı ve bu saatler Türkçe dersinin temel kazanımlarına göre adlandırılmalı, ayrıştırılmalı(konuşma 2 saat, yazma 2 saat vb.). Çünkü 5.sınıfların ana dil becerilerinin geliştirilmesi ciddi bir zaman alıyor. Özellikle öğrencilerin yazma becerilerine yönelik dönüt vermek için ciddi bir zamana ihtiyaç oluyor. Ayrıca 6.sınıf Türkçe müfredatında dil bilgisi kazanımlarının sadeleştirilmesini isterdim. (Ö5) Dil bilgisi konularının dağılımının doğru yazılması ve yaş grubuna dikkat edilmesi.”

Ö7, Ö12 ve Ö14 ise programın zaman konusunda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ö12 zaman yetersizliğinin beceri eğitime engel olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Ö14 konuşma ve yazma becerilerine zaman ayıramadığı için yeterince dönüt yapamadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “(Ö7) Zaman, bireysel farklılıklar, öğrenci seviyeleri. (Ö12) Mevcut ders programının uygulanmasıyla sınav sistemi

arasındaki kopukluk nedeniyle öğrencilerin konuşma ve yazma becerileriyle ilgili yeterince zaman ayrılmadığını düşünüyorum. Birçok beceri çok kısa sürede verilmeye çalışıldığı için süre ve kazanım açısından uyumsuzluk söz konusu. (Ö14) Öncelikle Türkçe ders saatleriyle ilgili değişiklik yapılmasını isterdim. Özellikle 5.sınıf düzeyinde kesinlikle Türkçe ders saati en az 10 saat olmalı ve bu saatler Türkçe dersinin temel kazanımlarına göre adlandırılmalı, ayrıştırılmalı(konuşma 2 saat, yazma 2 saat vb.). Çünkü 5.sınıfların ana dil becerilerinin geliştirilmesi ciddi bir zaman alıyor. Özellikle öğrencilerin yazma becerilerine yönelik dönüt vermek için ciddi bir zamana ihtiyaç oluyor.

**Türkçe Öğretim Programının Kullanılmayan Bölümleriyle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular.** Yarı yapılandırılmış görüşme formunun yedinci sorusunda öğretmenlere “Türkçe dersi öğretim programını uygularken kullanmadığınız bölümler var mıdır? Belirtiniz.” soruları sorulmuştur. Verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 49’da gösterilmiştir.

**Tablo 49.** *Türkçe Öğretim Programının Kullanılmayan Bölümleriyle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular*

| Tema                              | Alt Temalar             | f                                  |
|-----------------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| Programın Kullanılmayan Bölümleri | Kullanmadığım bölüm yok | Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15 |
|                                   | Yazma bölümü            | Ö2, Ö14                            |
|                                   | Fikrim yok              | Ö6, Ö7, Ö8                         |
|                                   | Metinle ilgili bölümler | Ö9                                 |

Tablo 49’da öğretmenlerin Türkçe öğretim programında kullanmadıkları bölümlerle ilgili görüşlerine tema ve alt temalar şeklinde yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük bölümü (f=7) kullanmadığı bölüm olmadığını belirtmiş, 2 öğretmen yazma bölümünü çoğunlukla kullanmadığını, 1 öğretmen ise metinle ilgili bölümleri bazen kullanmadığını belirtmiştir.

Konuyla ilgili görüşlerini detaylı bir şekilde ifade eden Ö3 özellikle beceri eğitimlerine yönelik etkinlikleri plan doğrultusunda uyguladığını belirtmiştir. Benzer şekilde görüşlerini açıklayan Ö12, öğretim programının tamamını ders programına uygun bir şekilde teknoloji den yararlanarak uyguladığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlere ek olarak Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11 ve Ö15 de öğretim programında kullanmadıkları bölüm olmadığını söylemişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: “(Ö3) Kazanımları sene başında planlarım. Mevcut kazanımlara göre dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil beceriler ile ilgili bütün

*bölümleri metnimin etkinliklerine göre uygulamaya çalışırım. (Ö12) Hayır yok, tüm öğretim programını süre, teknoloji ve ders programına uygun olarak kullanıyorum.”*

Öğretmenlerden Ö2 yazma bölümünü, Ö14 programın yazma ve konuşma bölümünü, Ö9 ise metinle ilgili bölümleri ve konuşma bölümlerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ö9’a göre bu durumun temelinde müfredatı yetiştirme kaygısı bulunmaktadır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “(Ö2) Yazma, kendini yazarak ifade etme ile ilgili bölüm eksik kalıyor. (Ö9) Bazen müfredat yetişsin diye hızlı geçtiğim veya atladığım yerler oluyor, metinle ilgili bölümler veya konuşma bölümlerini atladığım oluyor. (Ö14) Yazma ve konuşma kazanımlarına 8.sınıf düzeyinde daha az yer veriyorum.”

Görüşmeye katılan üç öğretmenin fikir beyan etmediği, Ö6’nın ise 6.sınıfta kazanımların yoğun olduğundan yakındığı, bir kısmının 5.sınıflara aktarılması gerektiğini söylediği anlaşılmaktadır. Ö13 programda sadece kazanımlarla ilgili bölümleri okuduğunu, gerisini okumadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “(Ö6) 6.sınıfta görülen kazanım yoğunluğunun 5.sınıfa bölünmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö13) Programın kazanımlar bölümünü okuyorum çoğunlukla. Diğer bölümlerini okumuyorum.”

#### **Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sıkıntılara Yönelik Bulgular.**

Görüşmenin son sorusunda katılımcılara “Türkçe dersi öğretim programını uygularken yaşadığınız sıkıntılar nelerdir? (okulun imkânları, zaman, öğrenci seviyesi, merkezi sınavlar, vb.)” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 50’de gösterilmiştir.

**Tablo 50. Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sıkıntılara Yönelik Bulgular**

| Tema                                      | Alt Temalar           | Kodlar                     | f                    |
|-------------------------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|
| Programın uygulanmasında yaşanan sorunlar | Öğrenci seviyesi      | Öğrenci seviyesi           | Ö1, Ö4, Ö7, Ö15      |
|                                           |                       | Seviye farkı               | Ö2, Ö9               |
|                                           |                       | Seviye düşüklüğü           | 13, Ö14              |
|                                           |                       | Öğrenci yaşı               | Ö5                   |
|                                           | Merkezi sınav kaygısı |                            | Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö13 |
|                                           | Zamanın yetmemesi     |                            | Ö2, Ö9, Ö13          |
|                                           | Fiziki ortam          | Materyal eksikliği         | Ö5                   |
|                                           |                       | Sınıf mevcudu              | Ö11                  |
|                                           |                       | İnternet hızı ve kesintisi | Ö12                  |

Tablo 50’de öğretmenlerin programı uygularken yaşadıkları sorunlara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen cevaplar tema, alt tema ve kodlar aracılığıyla aktarılmıştır. Buna

göre öğretmenlerin yaşadıkları sorunların başında öğrenci seviyesinin (f=9) geldiği görülmektedir. İkinci olarak merkezi sınav kaygısı (f=5) gelmektedir. Zaman yetersizliği (f=3) ve fizikî ortam (f=3) ise öğretmenler tarafından belirtilen diğer eksiklikler olarak görülmektedir.

Ö2 ve Ö9 aynı sınıftaki öğrenciler arasındaki seviye farkının kendilerini zorladığını belirtirlerken Ö2 okullarda seviye sınıflarının olması gerektiğini savunmaktadır. Ö14 öğrencilerin ilkokuldan mezun olup ortaokula geldiklerinde temel becerilerinin oldukça düşük olduğunu belirterek bu durumun öğretim programının uygulanmasında kendisini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “(Ö1) Öğrenci seviyesi ve merkezi sınav. (Ö2) Aynı sınıftaki öğrenciler arasında seviye farkı çok fazla. Ortalama bir seviye belirleyip ders işlediğimizde üstün zekâlı öğrenciler köreliyor. Onlara yönelik etkinlik yaptırırsak sınıfta çok ön plana çıkıyorlar. Okullarda seviye sınıfına gidilmeli. Zaman sıkıntısı yaşıyorum. Ders kitapları içerisindeki metin ve etkinlikler kalitesiz. Sınıfta kalma olmadığı için amaçsız öğrenci sayımız hızla artıyor. Onlar da dersin yapısını bozuyor. (Ö4) Öğrenci seviyesi. (Ö5) Öğrenci yaşı, okulun materyal eksikliği kütüphane yetersizliği çok amaçlı salon eksikliği. (Ö7) Öğrenci seviyesi. (Ö9) En büyük sıkıntı zaman olabiliyor, dilbilgisi konularına ağırlık verince kazanımlar yetişmeyebiliyor. Sınava hazırlık sınıflarında zaman yetersiz oluyor, öğrenci seviyesinin değişiklik gösterdiği sınıflarda zorlanıyorum. (Ö14) Öğrencilerin ilkokuldan temel okuma ve yazma becerilerinin zayıf bir şekilde gelmesi beni ciddi anlamda yoruyor. Çünkü Türkçe öğretmeni olarak ana dilimizin inceliklerini öğretmem gerekirken bu temel becerileri geliştirmek için çabalamak, ciddi bir zaman sarfıyatına neden oluyor. Bir diğer husus ise, çocukların kitap okuma alışkanlığını ilkokulda kazanamamış bir şekilde gelmeleri. Son olarak DYK’lerde Türkçe dersi saatlerinin oldukça yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizim kazanımlarımız oldukça kapsamlı. Ve Türkçe sorularının genel yapısına baktığımızda da birçok kazanımı barındırdığını söyleyebiliriz. Kısaca 6 saatlik bir dersin kazanımını 2 saatlik kursta öğrenciye vermek oldukça zor. Çünkü bu yaklaşık %33 ‘lük bir karşılık. Oysa bir sosyal bilgiler dersinin kazanımının ders saati olarak kurstaki karşılığı %100 oluyor. Şunu da ifade etmek de fayda var ki Türkçe testlerine yönelik becerilerini artırmış bir öğrenci, diğer sözel test becerilerini de daha rahat geliştirebiliyor. (Ö15) Öğrenci seviyesi.

Görüşmeye katılan öğretmenler programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlardan birinin de merkezi sınavlara hazırlanan sınıf seviyelerinde yaşanan sorunlar olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinin merkezi sınavla ilgili olan bölümleri aşağıda verilmiştir: “(Ö1) Öğrenci seviyesi ve merkezi sınav. (Ö3) Metin tabanlı öğretim yaparken

*programa bağılı olarak elbette hazırlık çalışmalarında öğrencilerin yapması gereken araştırmalar var, bunlar her okulda aynı olamayabilir. Ayrıca konuşma ve yazma kazanımlarını verirken öğrencilerin zorlandığını görüyorum. Ben programın öğrenciyi merkezi sınavlara hazırlama konusu haricinde yeterli olduğunu ve uygulanması gerektiğini düşünenlerdenim. Sadece programın çok sık değiştirilmesinden kaynaklı bir kargaşa olduğunu düşünüyorum. (Ö9) Sınava hazırlık sınıflarında zaman yetersiz oluyor, öğrenci seviyesinin değişiklik gösterdiği sınıflarda zorlanıyorum. (Ö11) Merkezi sınavlar sebebiyle de konuşma ve dinleme becerisi sürekli olarak geri planda kalıyor. (Ö13) 8. sınıfta öğrenciler sınava yönelik hazırlandıkları için programdaki bazı bölümler yapılmıyor.”*

Öğretmenleri programın uygulanmasında sorun olarak gördükleri diğer bir durum ise zaman yetersizliğidir. Ö9 programla ilgili en büyük sıkıntısının zaman olduğunu belirtmektedir. Ö13 zaman sorununu 6 ve 8.sınıflarda yaşadığını ifade etmektedir. 6.sınıflarda kazanım yoğunluğu buna sebep olurken 8.sınıflarda ise merkezi sınavın sebep olduğunu dile getirmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmen görüşleri şu şekildedir: “ (Ö2) Zaman sıkıntısı yaşıyorum. (Ö9) En büyük sıkıntı zaman olabiliyor, dilbilgisi konularına ağırlık verince kazanımlar yetişmeyebiliyor. Sınava hazırlık sınıflarında zaman yetersiz oluyor, öğrenci seviyesinin değişiklik gösterdiği sınıflarda zorlanıyorum. (Ö13) Programı uygularken kimi zaman yetişmeyebiliyor. Özellikle 6. sınıf söz varlığı kazanımları çok fazla olduğu için yetişmiyor. 8. sınıfta öğrenciler sınava yönelik hazırlandıkları için programdaki bazı bölümler yapılmıyor.”

Öğretmenlerin bir kısmı ise fiziki şartlardan dolayı programı uygularken sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Sınıf mevcutları, çok amaçlı salon ve materyal eksikliği fiziki eksiklikler olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin bu sorunlarla ilgili görüşleri şu şekildedir: “(Ö5) Öğrenci yaşı, okulun materyal eksikliği kütüphane yetersizliği çok amaçlı salon eksikliği. (Ö11) Okulumuz oldukça öğrenci açısından kalabalık. Bu sebeple vermemiz gereken kazanımların dönütünü her öğrenci için ayrı ayrı sağlayamıyoruz. Merkezi sınavlar sebebiyle de konuşma ve dinleme becerisi sürekli olarak geri planda kalıyor. (Ö12) Okul imkânları (İnternet hızı, kesintileri), zaman.”

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde ölçek, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle elde edilen nicel ve nitel bulgular alan yazınıyla ilişkilendirilerek tartışılmış ve bir sonuca varılmıştır. Araştırma soruları ve araştırmada kullanılan yöntemler doğrultusunda hazırlanan başlıklar altında tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın nicel bölümüyle ilgili sonuçlar program okuryazarlık ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Nitel bölüme ait sonuçlar ise öğretmenlerin ders gözlemleri, ölçeğe ve gözleme katılan öğretmenler arasından belirlenen öğretmenlerle yürütülen görüşme ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Son bölümde araştırmanın tamamına yönelik tartışma ve sonuçlar yer almaktadır.

### **Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Algılarına Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın nicel yöntemlerinden olan program okuryazarlık ölçeği ile elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ölçek geneline ait sonuçlar, ölçeğin boyutlarına ait sonuçlar ve ölçeğin demografik özelliklerine ait sonuçlar olmak üzere üç bölümde gerçekleştirilmiştir.

#### ***Ölçeğin Geneline Ait Sonuçlar***

Program okuryazarlık ölçeğinden elde edilen genel sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini öğretim programı okuryazarı olarak tanımladıkları görülmektedir. Ölçek geneline ait puan ortalaması 4,15'tir. Tanaş ve Tuncer (2023), aynı ölçeği kullandıkları çalışmalarında ölçek geneline ait puan ortalamasını 4,31 olarak belirtmişlerdir. Ölçek maddeleri bazında “*Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim.*” maddesinin en yüksek puana ulaştığı görülmektedir. En düşük puan ise 12 numaralı maddeye aittir: “*Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.*”

Araştırmanın bu sonuçlarının alan yazınıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmalarında program okuryazarlık ölçeği kullanan yazarlardan Güler (2021) okul öncesi öğretmenlerinin, Demir (2023), Nasırcı (2022) ve Erdamar (2020) sınıf öğretmenlerinin, Aslan ve Gürlen (2019) ortaokul seviyesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Demir, Yücesoy ve Yurttaş (2020) sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen

adaylarının, Altuncu (2021) lise öğretmenlerinin, Atlı, Kara ve Mirzeoğlu (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin, Gülpek (2020) beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Değişik tür ve kademelerde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda, Gündoğan (2019), Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021), Sarıca (2021), Dağ (2021), Demir ve Toraman (2021) ve Güleş (2022) öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ustabulut (2021) yabancılara Türkçe öğreten eğiticilerin, Öner (2023) ise ilkokul İngilizce öğretmenlerini öğretim programı okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### ***Ölçeğin Boyutlarına İlişkin Sonuçlar***

Araştırmanın boyutlarına ilişkin program okuryazarlık ölçeği sonuçları dört boyut altında değerlendirilmiştir: Hedef boyutu, içerik boyutu, eğitim durumu boyutu ve değerlendirme boyutu. Boyutlar içerisinde en yüksek puan ortalamasına hedef boyutu ulaşmıştır. İkinci yüksek puan değerlendirme boyutuna aittir. İçerik ve eğitim durumu ölçek geneli puan ortalamasının altında kalırken en düşük puan ortalaması eğitim durumu boyutuna aittir. Eğitim durumu boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha yoğun olduğu düşünülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin hedef ve kazanım doğrultusunda yöntem ve teknikler belirlemeleri, materyal geliştirmeleri ve öğretim programı doğrultusunda ders sürecini yürütmeleri beklenmektedir. Diğer boyutlara göre eğitim durumu boyutunda daha düşük puan ortalaması sonucu normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmalarında benzer şekilde boyutlar kullanan araştırmacıların benzer ve farklı sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Demir, Yücesoy ve Serttaş (2020) tarafından yapılan ve aynı ölçeğin (Akyıldız, 2020) kullanıldığı araştırmanın sonuçları incelendiğinde boyutlar arasındaki en yüksek puan ortalamasının benzer şekilde hedef boyutuna ait olduğu görülmektedir. Güleş (2022) çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerini incelemiştir. Ölçeğini kazanım, içerik, öğrenme-öğretme durumu ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört boyutta uygulayan yazar öğrenme-öğretme durumu boyutunda en yüksek puan ortalamasına ulaşmıştır.

### ***Ölçeğin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar***

Araştırmanın demografik özellikleri cinsiyet, yaş, görev süresi, mezun olunan okul, eğitim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın cinsiyet değişkenine ait sonuçlara göre hedef, içerik ve süreç boyutlarında kadın öğretmenlerinin puan ortalamaları daha yüksek; değerlendirme boyutunda ise erkek

öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksektir. Ancak bu durum istatistiksel olarak bir anlamlılık göstermemektedir.

Alan yazınında benzer çalışmaların çoğunda cinsiyet değişkeni açısından aynı durum söz konusudur. Aslan ve Gürlen (2019) çalışmalarında ortaokul seviyesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerini incelemiş, cinsiyet değişkeninin ölçek genelinde anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Gülpek (2020) beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında hem ölçek genelinde hem de boyutlarda cinsiyetin anlamlı bir farklılık göstermediğini savunmaktadır. Keskin (2020) çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla program okuryazarlık ölçeğini kullanmıştır. Araştırmasının sonucunda cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlam taşımadığını belirtmiştir.

Alan yazınındaki benzer çalışmalara karşılık olarak, Pedagojik Formasyon Eğitimi kursuna kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerini araştıran Gömleksiz ve Erdem (2019) cinsiyet değişkeninin kadın adaylar lehine yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmanın yaş değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda 21-30 yaş aralığının puan ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu durum istatistiksel olarak bir anlamlılık göstermemektedir. Alan yazını incelendiğinde yaş değişkeniyle ilgili benzer sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Lise öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarını incelediği çalışmasında Altuncu (2021), yaş değişkeninin ölçek genelinde anlamlı bir fark göstermediğini belirtmektedir. Dağ (2021) farklı branşlarda görev yapan 388 öğretmenle yürüttüğü çalışmasının sonucunda yaş değişkeninin ölçek açısından anlamlı bir farklılık taşımadığını söylemektedir.

Araştırmanın hizmet yılı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde program okuryazarlık ölçeğinin hizmet yılı değişkeninin hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarında puan ortalamasının 16-20 hizmet yılı yönünde yüksek olduğu, süreç boyutunda ise 6-10 hizmet yılı yönünde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek genelinde de yine 16-20 hizmet yılı yönünde yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir.

Alan yazınında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini inceleyen çalışmaların benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Keskin (2020), ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında hizmet yılı değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Araştırmasında en yüksek

puanın benzer şekilde 16-20 hizmet yılı için olduğu anlaşılmaktadır. Altuncu (2020), lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında hizmet yılı açısından en yüksek puanın 15-20 hizmet yılına ait olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmacı bu farkın istatistiksel olarak bir anlam taşımadığını belirtmiştir. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) çalışmalarında her türden kademelerde görev yapan farklı branşlara sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde hizmet yılı değişkeninin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın mezuniyet değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda pedagojik formasyon maddesinin puan ortalamasının eğitim fakültesi maddesinin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum hedef, içerik ve süreç boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın pedagojik formasyon alanlar lehine olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirme boyutunda ise bu durum istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir.

Alan yazınında program okuryazarlık ölçeklerinin kullanıldığı çalışmalarda benzer sonuçlara çok fazla rastlanmamaktadır. Nadir olarak benzer sonuca ulaşan araştırmacılardan biri Güleş (2022)'tir. Yazar, ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı ve programa bağlılık düzeylerini dört boyutta incelediği çalışmasında diğer fakülte mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarından daha yüksek puan ortalamasına ulaştıklarını tespit etmiştir. Ancak bu durumun istatistiksel olarak bir anlamlılık taşımadığını belirtmiştir. Aslan ve Gürlen (2019) ortaokul seviyesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerini inceledikleri çalışmalarının öğretmenin mezun olduğu okul türü durumuna göre uygulama alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Planlama alt boyutunda ise eğitim fakültesi mezunlarıyla diğer fakülte mezunları karşılaştırmasında diğer fakülte mezunları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini inceleyen araştırmacılardan Nasırcı (2022) mezun olunan fakülte değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde farklılık göstermediği sonucuna ulaşırken Demir (2023), mezun olunan fakülte değişkeninin eğitim fakültesi lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

Araştırmanın eğitim durumu değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda yüksek lisans maddesinin puan ortalamasının lisans maddesinin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum süreç boyutunda yüksek lisans yapanlar lehine anlamlılık gösterirken diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alan yazını incelendiğinde Güler (2021), okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla sınıf yönetimi becerilerini de araştırmıştır. Araştırma sonucunda eğitim durumu değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Erdamar (2020), sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin programı okuryazarlığına ilişkin algılarını çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek toplamında lisansüstü seçeneğinin puanların daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yazar bu durumun ölçek genelinde lisans üstü değişkeni lehine istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiğini ancak ölçek alt boyutlarında anlamlılık taşımadığını belirtmiştir. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerini, programa eğilimleri ve programa bağlılık seviyelerini inceledikleri çalışmalarında eğitim durumu değişkeninin istatistiksel olarak bir anlamlılık göstermediğini belirtmişlerdir. Keskin (2020), öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Eğitim durumu değişkeninin ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Araştırmanın görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde hedef boyutunda ortaokul okul türünün puan ortalamasının yüksek olduğu, süreç ve değerlendirme boyutunda ise imam hatip ortaokulu puan ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. İçerik boyutunda her iki okul türünün puanlarının da eşit olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu durum tüm boyutlarda ve okul türlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alan yazınında görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin benzer sonuçlar yer almaktadır. Farklı branşlardaki öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleriyle öğrenme motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını araştıran Dağ (2021) araştırmasında program okuryazarlık ölçeğine başvurmuştur. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerinin araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Güler (2021) okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlik inançları düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul türü değişkeninin ölçek genelinde anlamlı fark göstermediğini belirtmektedir. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerini, programa eğilimleri ve programa bağlılık seviyelerini inceledikleri çalışmalarında alt boyutlarda farklılıklar belirlemişlerdir. Üç boyutta yürüttükleri ölçeğin öğretim programının yapısal özellikleri ile öğretim programının öğeleri alt boyutlarında puanların görev yapılan

kademeye göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Öğretim programının temelleri alt boyutunda ise ilkokul ve lise öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

### ***Öğretim Programı Faaliyetlerine Katılma Durumuna İlişkin Sonuçlar***

Program okuryazarlık ölçeğinin üniversite eğitiminde program geliştirme dersi alma değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde hedef boyutunda üniversite eğitiminde program geliştirme dersi alanların puan ortalamasının yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise üniversite eğitiminde program geliştirme dersi almayanların puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun tüm boyutlar için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde program okuryazarlık ölçeği kullanılarak yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara rastlanmıştır. Kuyubaşioğlu (2019) geçmişte Türkiye'deki üniversitelerde eğitim fakültelerinin program geliştirme dersine öğretmen yetiştirme programlarında yer vermediklerini söylemektedir. Sadece sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde bu ders kendine yer bulmuştur. Bu bölüme ek olarak bazı özel eğitim bölümlerinde ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinde farklı adlarla öğretmen adaylarının program okuryazarlık becerilerini artırmaya yönelik dersler olduğunu belirtmektedir. Ancak son yıllarda eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programı dahilinde tüm bölümlerde program geliştirme dersi yer almaktadır. Keskin (2020), öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında lisans eğitimi sürecinde eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin puanlarını karşılaştırmıştır. Lisans eğitiminde eğitim alanların puan ortalaması yüksek olsa da aradaki farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir. Nasırcı (2022), sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarını araştırdığı çalışmasında görev öncesinde eğitim programıyla ilgili okuma boyutunda ders almayan öğretmenlerin; yazma boyutunda ise ders alan öğretmenlerin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduklarını belirtmiştir. Ancak aradaki puan farklarının istatistiksel olarak anlamlılık taşımadığını belirtmiştir.

Program okuryazarlık ölçeğinin öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi alma değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde puan ortalamalarının tüm boyutlarda öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi alanlar yönünde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre hedef, içerik ve süreç boyutlarında öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi alanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Değerlendirme boyutunda ise öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi almayanların puan ortalamasının yüksek olduğu ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı

anlaşılmaktadır. Keskin (2020), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada program geliştirme dersi alanların puan ortalamalarının almayanlara göre daha yüksek olduğunu ancak bu durumun anlamlı bir farklılık taşımadığını belirtmiştir.

Program Okuryazarlık Ölçeğinin öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun değerlendirme boyutunda hizmet içi eğitim alanlar lehine anlamlılık gösterdiği görülmektedir. Diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Keskin (2020), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının almayanlara oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varmıştır. Nasırcı (2020), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada eğitim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ölçeğin hem okuma ve yazma boyutlarında hem de ölçeğin genelinde bu eğitimlere katılmayan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu farkın hizmet içi eğitime katılanlar lehine anlamlı olduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda Türkçe öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum hiçbir boyutta istatistiksel olarak bir anlamlılık göstermemektedir.

Program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum hiçbir boyutta istatistiksel olarak bir anlamlılık taşımamaktadır. Erdamar (2020) sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alanların algılarının almayanlara oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Karacaoğlu (2008) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasının sonucunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlik algılarının almayanlara oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Doğan (2009), ilköğretimlerde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerle yaptığı çalışmasında hizmet içi eğitimin ve eğitime etkisinin görüşlerde genel olarak olumlu algılandığını tespit etmiştir. Tüm bu çalışmalara ek olarak Oral (2001) eğitimde verimliliği ve niteliği artırmak için yeniliklerden faydalanılması gerektiğini savunmaktadır. Bunun için en etkin yollardan birinin de hizmet içi eğitim olduğu bir gerçektir. Öğretmen yetiştirmenin ömür boyu sürmesi gereken

bir durum olduğuna dikkat çeken Şişman (2015), bunun iki yönünü vurgulamıştır: Hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim. Güleş (2022) ise araştırmasının sonucunda alan yazınıyla benzer bir şekilde öğretmenlerden hizmet içi eğitim alanları eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının tanıtılması etkinlik veya seminerlerine katılma durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının tanıtılması etkinlik veya seminerlerine katılanların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum süreç boyutunda Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının tanıtılması etkinlik veya seminerlerine katılanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının program geliştirme çalışmalarına katılma durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının program geliştirme çalışmalarına katılanların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum süreç boyutunda Türkçe öğretim programı ve öğretim programlarının program geliştirme çalışmalarına katılanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülememektedir. Nasırcı (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma durumlarını değerlendirmiştir. Buna göre hem alt boyutlarda hem de ölçek genelinde öğretim programı geliştirilmesi çalışmalarına katılanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Dündar ve arkadaşları (2023) coğrafya öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılmalarının öğretim programları okuryazarlık düzeylerine etkisinin ölçek toplamında bu çalışmalara katılanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Yine alt boyutlarda da bu çalışmalara katılanların puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

### **Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programının Boyutlarına İlişkin Uygulamalarına Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Gözlem yapılan öğretmenlerin ilk olarak hedef boyutuna ilişkin davranışları gözlemlendi. Öğretmenlerin deftere yazdıkları kazanım ile yıllık plan ve derste işlenen kazanım arasındaki uyum tespit edilmeye çalışıldı. Öğretmenlerin genelde kazanımları deftere yazarken programda yer alan ifadeyi yazmaya çalıştıkları gözlenmiştir (Şekil 16, 22, 29). Öğretmenlerden sadece ikisinin derste devamlı yıllık plan bulundurduğu tespit edilmiştir. Yıllık planların çoğunlukla genel ağ ortamında hazırlanan planlardan temin edildiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin deftere yazdıkları kazanımla derste verilen kazanımın genelde örtüşmediği görülmektedir. Yine öğretmenlerin deftere yazdıkları kazanımla yıllık planın çoğunlukla uyumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Derslerin bazı sınıf seviyelerinde yıllık plan doğrultusunda ilerlediği bazılarında ise planın dışında hareket edildiği anlaşılmaktadır. Plana eklenmeyen resmî tatiller, kar tatilleri, yerel tatiller ve törenler gibi sebeplerden dolayı derslerinin plan dışında ilerlediği anlaşılmaktadır. Sene başında bazı resmî tatillerin planlarda gösterilmediği veya sonradan ortaya çıkan tatiller doğrultusunda güncellenmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin plan yapma ve planları yanında bulundurma konularında gönülsüz olmalarının birkaç sebebi olduğu söylenebilir. Plan yapmanın zorluğu, zaman alması, genel ağ ortamında hazır planların bulunması ve tecrübe arttıkça plana ihtiyaç duyulmaması bu sebeplerin öne çıkanları olarak sayılabilir.

Yıldırım ve Yıldırım'a (2020) göre planlama süreci öğretimin uygulanmasında ilk aşama ve ön koşuldur. Dersin planlanması kazanımların istenen şekilde ilerlemesini sağlarken öğretmene de kullandığı yöntem ve teknikleri geliştirmek için fırsat sunar (Khan, 2011). Öğretmenlerin planlara uyumlarıyla alakalı olarak yapılan alan yazını incelemesinde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bateman ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada kazanım uyumunun sağlanamadığını belirtirken kazanım merkezli öğretim faaliyetlerinin başarıya etkisinin önemini vurgulamışlardır. Matematik öğretmenlerinin program uyumlarını Bloom taksonomisine göre inceleyen Kara ve diğerleri (2017) kazanımlarının programa uygun olmadığını belirlemişlerdir. An (2020) İngilizce öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin kazanımlara uyumunun kısmen olduğunu belirtmiştir. Yazar bunun sebebinin programa uyumdan kaynaklanmadığına, içeriğe bağlı oldukları için kazanım uyumunun sağlandığına dikkat çekmiştir. Yine İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada Arslan Çelik (2020) öğretmenlerin program-kazanım uyumlarının istenen seviyede olmadığını belirtmiştir. Yazar bu uyumsuzluğa imkanların, katılımcı özelliklerinin, materyallerin program öğelerinin ve öğretmen özelliklerinin sebep olduğunu ileri sürmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kazanım kullanımına yönelik yaptığı gözlem sonuçlarını paylaşan Nasırcı (2022) öğretmenlerin kazanımlarla ilgili açıklamalara dikkat etmediklerini söylemektedir. Öner (2023) ilkokul İngilizce öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında yaptığı gözlemlerde kazanımların öğretmenler tarafından yeteri kadar incelenmediğini, öğrencilerin kazanımlardan yeteri kadar haberdar edilmediğini belirtmiştir. Araştırmacı gözlemlerinde ders kitaplarında veya farklı kaynaklarda yer alan kazanımları programdan bağımsız bir şekilde uyguladıklarını tespit etmiştir. Nasırcı (2022) bunun en büyük sebeplerinden birinin öğretmenlerin alışkanlıklarının olduğunu düşünmektedir. Mutlu ve Aydoğdu (2003), öğretmenlerin programın ön gördüğünün

aksine kendilerine uygun olanı tercih ettiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve uygulanan ölçeklerde öğretmenlerin dersi planlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve olumlu algıladıkları görülmektedir (Karacaoğlu, 2008; Taşgın & Sönmez, 2013). Ancak yapılan gözlem ve araştırmalarda öğretmen uygulamalarında tersi sonuçlara rastlanmıştır. Aydın ve Çakıroğlu (2010), Çetin (2017) ve Nasırcı (2022) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin genelde ders planını fiziki olarak hazırlamadıkları, genel ağ ortamından faydalandıkları ve ders işlenişlerini öğretmenin zihninde yapılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada yapılan gözlemlerde de beş öğretmenden sadece ikisinin yanında fiziki bir yıllık plan bulundurduğu tespit edilmiştir.

Yapılan gözlemlerde ikinci olarak içerik boyutuna ilişkin uygulamalara dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde kazanıma, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik seçip seçmedikleri gözlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin özellikle dil bilgisi kazanımlarını pekiştirmek için oyunlardan faydalandığı anlaşılmaktadır. Kazanım doğrultusunda içeriklerle dersi zenginleştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Genel olarak seçilen içeriklerin kazanıma, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin dersi çoğunlukla ders kitabından takip ettikleri, farklı içeriklere yönelmedikleri anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenlerin ders kitabını akıllı tahta üzerinden takip ettikleri belirlenmiştir. Bu durumun öğrencinin daha fazla ilgisini çektiği görülmüştür. Sınava hazırlık sınıfı olarak adlandırılan 8. sınıflarda çalışma kâğıtlarına başvurulduğu anlaşılmaktadır. Bu sınıf seviyesinde hazırlanan çalışma kâğıtlarının tamamen çoktan seçmeli sorulardan oluşan test olduğu ve içerik olarak kazanıma ve öğrencilere hitap etmediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin içerik konusunda farklı tutumlar sergilemesinin birçok nedeni olabilir. Bazı öğretmenlerin ders kitabını yetersiz görmektedir. Merkezi sınav kaygısı da öğretmenleri içerik konusunda farklı arayışlara itmektedir. Aynı zamanda dersin değişik içeriklerle zenginleştirilmesinde ders süresi olumsuz bir etken olarak düşünülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin ders içeriklerini kullanma durumunun değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin içerik olarak çoğunlukla ders kitabını kullandıkları görülmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin kazanım-kitap uyumsuzluğu, ölçme değerlendirme eksiklikleri gibi nedenlerle farklı kaynaklara yöneldikleri anlaşılmaktadır. 5. sınıf Türkçe ders kitabını öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleyen Arslan ve Engin (2019) öğretmenlerin Türkçe ders kitabının daha işlevsel olması için materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini, kılavuz kitap eklenmesini ve süreçte öğretmen görüşlerinin daha fazla dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yapılan gözlemlerde üçüncü olarak eğitim durumu (öğrenme-öğretme süreci) boyutuna ilişkin uygulamalara dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde kazanıma uygun öğrenme-öğretme süreçleri belirlemelerine, kazanıma uygun yöntem ve teknikler kullanıp kullanmadıklarına bakılmıştır.

Öğretmenlerin genelde sınıf hâkimiyetlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf ortamlarının demokratik bir katılım ve öğrenme ortamı sunduğu, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri söylenebilir. Ancak bazı gözlemlerde öğretmenlerin otoriter tutum sergiledikleri ve geleneksel yöntemleri tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu sınıflarda derse katılımın ve etkileşimin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Tüm sınıfın derse katılımı için farklı yöntemler tercih edilebilir, akıllı tahta veya benzer içerikler geliştirilerek dersler daha akıcı ve katılımlı hâle getirilebilirdi.

Öğretmenlerin derslerinde genellikle soru-cevap, sesli sessiz okuma, tahmin ederek okuma, sezdirme, gösterip yaptırma, rol yapma, drama, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklere başvurdukları, Türkçe öğretiminin amacına uygun yöntem ve teknikleri kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin konuşma ve okuma gibi becerilerin öncesinde örnek uygulama yaptıkları, öğrencilerin çalışmalarına anında dönüt vermeye özen gösterdikleri gözlenmiştir.

Dilbilgisi konularının işlendiği dersler daha çok öğretmen merkezli ilerlemiştir. Öğretmenlerin bu derslerde daha çok anlatma yöntemini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum dersin daha tekdüze geçmesine sebep olurken öğrencilerin tamamı dersi etkin bir şekilde takip etmemişlerdir. Bazı öğretmenler bu durumu aşmak için oyunlaştırmaya, oyun kâğıtlarına yer vererek dersin daha keyifli olmasını sağlamışlardır.

Öğretmenlerin derslerde tercih ettikleri yöntem ve tekniklerle alakalı olarak hem öğretim programı hem de alan yazınındaki uygulamalar incelenmiştir. Arslan ve Engin (2019), Türkçe öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin en fazla başvurdukları öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemeye çalışmışlardır. Buna göre öğretmenlerin derslerinde daha çok soru-cevap, düz anlatım, drama, beyin fırtınası ve tartışma yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri belirtilmiştir. Arıcı (2006) Türkçe öğretiminde en fazla başvurulanan yöntemleri ve teknikleri araştırdığı çalışmasında buluş, sunuş, düz anlatım, araştırma, soru-cevap, problem çözme ve beyin fırtınası yöntem ve tekniklerinin sıklıkla tercih edildiğini belirtmiştir.

Güven (2011) Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşlerini doğrultusunda değerlendirdiği çalışmasına öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde en fazla şikâyet ettikleri konunun etkinliklerin fazlalığı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda dil bilgisi eğitimiyle ilgili sıkıntıların öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirildiğini aktarmıştır. Yine

öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyen etkenlerden birinin de sınıf mevcutlarının fazlalığı olduğu belirtilmiştir.

Gözlemlerde dördüncü boyut olarak ölçme-değerlendirme durumları ele alınmıştır. Öğretmenlerin gözlem yapılan sınıf düzeylerine ait yaptıkları ölçme değerlendirme etkinlikleri gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin TDÖP’de vurgulanan ölçme değerlendirme uygulamalarını kısmen tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin hangi sınav türünü tercih ettiği öğrencilerin sınava hazırlanma tutumlarını değiştirebilir. Aynı zamanda çok tercih edilen bazı sınav türlerinin bilişsel basamaklar açısından yetersiz düzeyde kalması öğrencilere bir katkı sunmamaktadır. Öğretmenlerin genellikle sonuç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Süreç odaklı ölçme araçlarını tercih eden öğretmenler bazen geleneksel uygulamalara yönelirken bazen de yenilikçi ve alternatif uygulamaları kullandıkları anlaşılmaktadır. Süreç değerlendirme için yenilikçi ölçme araçlarından ürün dosyaları, takip çizelgeleri ve testleri, performans görev ve ödevleri tercih edilmiştir. 8. sınıflarda merkezi sınav kaygısından dolayı tamamı çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler tercih edilmiştir. TDÖP’de açıklanan soru tiplerinden boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi soru tiplerine nadiren yer verildiği anlaşılmaktadır. Amaca uygun olarak hazırlandığı düşünülen sınavların açık uçlu, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesine fayda sağlayan çeşitli maddelerden oluştuğu tespit edilmiştir. Kısmen de olsa öğretmenlerin tema değerlendirme ve kazanım değerlendirme sorularını kullandığı tespit edilmiştir.

Öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımı adlı bölümünde süreç değerlendirmenin yanında sonuç odaklı değerlendirmenin önemine dikkat çekilmektedir. Aynı zamanda becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavların öneminden bahsedilmektedir. Üst düzey becerileri ölçmek için çeşitli soru tiplerinden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir.

Bıçak ve Alver (2018) Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin programda belirtilenin aksine ölçme-değerlendirme kapsamında sadece sınavlara odaklandıklarını belirlemişlerdir. Bunun yanında yine programda belirtilen çeşitli ölçme-değerlendirme araçlarının aksine belli başlı ve kısıtlı ölçme araçlarının kullandıkları belirtilmiştir. Aynı şekilde belli ölçme araçlarının tercih edildiğini destekleyen başka bir araştırma ise Benzer ve Eldem (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin tecrübeleri artmasına rağmen geleneksel yöntemleri tercih etmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Menteşe (2014) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin en fazla açık uçlu sorularla performans ve proje ödevlerini kullandıklarını söylemektedir. Nadiren de olsa görüşme, akran

değerlendirme ve tutum ölçeği gibi süreç değerlendirmeye yönelik yöntemleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Özen (2020) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sıklıkla olmasa da açık uçlu soruları sınavlarında tercih ettiklerini belirtmektedir. Açık uçlu soruların hem hazırlanması hem de değerlendirilmesi diğer sınav türlerine göre daha zor olduğu düşünüldüğünden daha az tercih edildiğini belirtmektedir. Hazırlanan açık uçlu sınavların ise bilişsel basamaklar açısından düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Nasırcı (2020) da çoktan seçmeli sorularla hazırlanan yazılıların daha çok tercih edildiğini belirtmektedir. Yazar bu duruma çoktan seçmeli soruların ulusal sınavlarda kullanılıyor olmasının sebep olduğunu ileri sürmektedir.

### **Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Öğretmenler yapılan görüşmelerde ilk olarak öğretim programı okuryazarlığı ifadesinden ne anladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin en fazla kullandıkları ifadeler; anlama (okuyarak anlama, eleştirel okuma, iletilen düşünceyi çözümleme, anlama, doğru anlama, ne dediğini anlama, her yönüyle anlama) ve uygulamadır (uygulama, planlandığı gibi uygulama, etkili şekilde uygulama, doğru şekilde uygulama). Bunları, kazanım-hedef (kazanımların gerçekleştirilmesi, hedeflerin gerçekleştirilmesi, kazanımın bilincinde olmak), haberdar olma (programdan haberdar olmak, değişikliklerden haberdar olmak) ve ölçme-değerlendirme takip etmektedir.

Alan yazınında öğretmenlerin program okuryazarlığını nasıl algıladıkları, tanımlarken en çok hangi ifadeleri kullandıkları incelenmiştir. Buna göre alan yazınında araştırma sonucuna benzer sonuçlar yer almaktadır. Programı anlamak, program hakkında bilgi sahibi olmak, programı uygulamak alan yazınında program okuryazarlık ifadesini tanımlarken en çok kullanılan ifadelerdir (Akyıldız, 2020; Bolat, 2017; Erdamar, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Nasırcı, 2022).

Görüşmede ikinci olarak öğretmenlere öğretim programlarıyla ilgili ders alıp almadıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin sadece beşinin öğretim programlarıyla ilgili eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerden üçü lisans eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili ders aldığını belirtirken diğer iki öğretmenden birinin lisansüstü eğitimde programla ilgili ders aldığını belirtilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden sadece birisinin MEB tarafından hazırlanan seminerlere katıldığı anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik farkındalıklarının düzeyini belirlemeye çalışan Kavan ve Suna (2019) çalışmasının sonucunda öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmet içi dönemlerde öğretim programlarına yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla dersler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Alver ve Sancak (2015)

öğretmen adayları ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmada katılımcılara aldıkları dersleri ve bu derslerin yeterli olup olmadığını sormuşlardır. Katılımcıların programlarla ilgili aldıkları eğitimin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüşlerinin gerekçelerini ise uygulamalı eğitim yetersizliği, yeterince bilgi aktarılmaması ve hizmet içi eğitimlerin amaca uygun gerçekleştirilmemesi olarak açıklamışlardır. Kırmızı ve Akkaya (2009) öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde katılımcıların öğretim programıyla ilgili aldıkları eğitimlere dair görüşlerini aktarmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler genel olarak verilen eğitimlerin sürelerinin ve içeriklerinin yetersizliğinden şikâyet etmektedirler.

Durukan ve Alver (2008) Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında hizmet öncesinde ve hizmet içinde gördükleri eğitimin yetersiz olduğuna ve eğitimlerin teoride kalıp uygulamaya yansımadığına yönelik öğretmen görüşlerini aktarmışlardır. Araştırmacılar Türkçe öğretimindeki derslerin tekrardan gözden geçirilmesinin ve eğitimlerin Türkçe eğitimi uzmanları tarafından verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Öğretmenlere üçüncü görüşme sorusunda ders öncesinde veya ders esnasında öğretim programına bakma ihtiyacı duyup duymadıkları, bakıyorsa bakma sıklığı ve sebebi sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre sadece iki öğretmenin programa bakma ihtiyacı duymadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin genelde derse daha fazla hâkim olma, dersi daha aktif ilerletmelerine yardımcı olduğu için baktıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda kılavuz kitapların kaldırılmasının olumsuz yönlerine dikkat çekilmiştir. Alan yazını incelendiğinde yapılan çalışmaların benzer sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Göçer ve Aktürk (2015)'ün ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle kılavuz kitaplarla ilgili yürüttükleri çalışmaya göre katılımcıların kılavuz kitap konusunda olumlu görüş bildirdikleri, kitapların çoğu konuda öğretmenlere faydalı olduğu belirtilmiştir. Bıçak ve Alver (2017)'in Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada da benzer görüşlere yer verilmiştir. Öğretmenlerinin hepsinin çalışma ve ders kitaplarının birleştirilmesiyle ilgili olumlu görüş bildirdiği, kılavuz kitabın kaldırılmasıyla ilgili olarak ise öğretmenlerin tamamına yakını olumsuz görüş bildirmiştir.

Görüşmede dördüncü soru olarak Türkçe dersi öğretim programını yeterli bulup bulmadıkları ve programın kendilerini katkı sağlamasına yönelik düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerden sekizinin programın yeterli olduğu yönünde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Olumsuz cevap veren öğretmenler genelde kazanımların yetersizliğinden veya sınıf seviyelerine uyumsuzluktan yakınmaktadır.

Arslan ve Engin (2019) Türkçe öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerini aktardıkları çalışmalarında programın öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, çok fazla

kazanımın yer aldığını, dilbilgisi kazanımlarına az yer verildiğini belirtmişlerdir. Yine Türkçe öğretim programıyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine başvuran Dur (2014) kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığına, temel becerileri tam destekler nitelikte olmadığına ve okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilecek nitelikte olmadığına dair öğretmen görüşlerini aktarmıştır.

Öğretmenlere beşinci görüşme sorusu olarak Türkçe dersi öğretim programındaki değişiklikleri takip edip etmedikleri ve değişikliklerle ilgili düşüncelerinin neler olduğu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden on biri değişiklikleri takip ettiklerini belirterek programın ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler de değişiklik yapılması gereken bölümlere dikkat çekmişlerdir. Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanları, öğrencileri ve Türkçe öğretmenleriyle öğretim programında yapılan yenilikler üzerine görüşme yapan Alver ve Sancak (2015) katılımcıların genelde yeniliklerden haberdar olmadıklarını veya bu durumla ilgili görüş bildirmediklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı hakkındaki farkındalık düzeylerine ilişkin bir araştırma yapan Kavan ve Suna (2019) uyguladıkları ölçeğin hem dört alt boyutunda hem de ölçeğin genelinde anlamlı bir fark bulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim programlarıyla alakalı takip ettikleri kaynaklar öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinde etkili olmamıştır. Hem MEB kaynaklarını hem genel ağ kaynaklarını takip etmelerine rağmen öğretim programlarıyla ilgili yeniliklere pek etkisi olmamıştır.

Görüşmenin altıncı sorusunda katılımcılara Türkçe dersi öğretim programında eksik gördükleri durumların neler olduğu, neleri, niçin değiştirmek istedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin on birinin kazanımlara yönelik değişiklik taleplerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden altısı kazanımların yenilenmesi gerektiğini belirtirken dört öğretmen dil bilgisi kazanımlarının güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise programı zaman darlığı yüzünden yetiştiremediklerini ifade etmişlerdir.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda özellikle kazanım, süre ve dil bilgisi konularının dağılımına ilişkin eleştirel öğretmen görüşlerinin çokluğu ve benzerliği dikkat çekmektedir. Durukan (2013) çalışmasında öğretmenlerin kazanımlarla ilgili olarak öğrencilerinin sevilerinde olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda kazanımların daha anlaşılır, uygulanabilir ve ölçülebilir olması gerektiğini vurgulamıştır. Yine Türkçe öğretmenlerinin kazanımlar ve dağılımıyla ilgili görüşlerini aktaran Dur (2014) dil bilgisi konularının sınıf seviyelerine göre aşamalı bir şekilde dağılımının doğru olduğunu ancak bazı sınıf seviyelerinde yoğunluğunun uygun olmadığını belirtmiştir. 6. sınıf seviyesindeki

yoğunluk öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bıçak ve Alver (2017)'in yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenleri kazanım sayıları ve nitelikleriyle ilgili olumlu görüş bildirirken dil bilgisi konularının dağılımı hakkında yarı yarıya olumlu ve olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu çalışmada da 6. sınıf dil bilgisi konularının ağırlığından ve yoğunluğundan şikâyet edilmektedir. Engin ve Arslan (2019) ise kazanımlar için yeterli süre verilmediğine ilişkin öğretmen görüşlerini çalışmalarında dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin kazanımlarla ilgili görüşlerini aktaran Nasırcı (2022) benzer şekilde kazanım seviyelerine ve süreye dikkat çeken öğretmen görüşlerini aktarmıştır. Öğretmenler kazanımlarla ilgili olarak olumlu görüş bildirirler de kazanımların zorluğunun ders için ayrılan süreyi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere görüşmenin yedinci sorusunda Türkçe dersi öğretim programını uygularken kullanmadıkları bölümler varsa belirtmeleri istenmiştir. Görüşmeye katılan on beş öğretmenden on üçü öğretim programı doğrultusunda hazırladıkları yıllık planı tüm bölümleriyle uyguladıklarını belirtmişlerdir. Kullanılmayan bölümlerle ilgili görüş bildiren öğretmenlerden biri yazma bölümlerini bazen atladığını dile getirirken bir öğretmen metinle ilgili soruların yer aldığı bölümleri kullanmadığını belirtmiştir.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe öğretmenleriyle yürüttüğü bir çalışmada Menteşe (2013) öğretmenlerin okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dilbilgisi bölümlerine ait kazanımları ne kadar kullandıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Öğretmenler konuşma ve yazma becerilerine ait kazanımları daha az kullanırken okuma, yazma ve dilbilgisi becerilerine ait kazanımları daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmenin son sorusunda öğretmenlerden Türkçe dersi öğretim programını uygularken yaşadıkları sıkıntılar varsa belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların başında öğrenci seviyesinin geldiği, ikinci olarak merkezi sınav kaygısının olduğu anlaşılmaktadır. Zaman yetersizliği ve fizikî ortam öğretmenler tarafından belirtilen diğer eksiklikler olarak dikkat çekmektedir.

Alan yazını incelendiğine araştırma sonuçlarına benzer veya yakın sayılabilecek çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında Dur (2014) ölçme değerlendirme türlerinin tüm sınıfa uygulanması konusunda en büyük sebep olarak zamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sırasıyla sınıf mevcutlarının çokluğu, ölçme araçlarının öğrenci seviyelerine uygun olmadığı ve son olarak okulların imkânları gösterilmiştir. Alver ve Sancak (2015)'a göre, programda öğrenme alanlarına ilişkin yöntem ve tekniklerin bulunmaması, etkinliklerin, ders yürütme süreçlerinin ve ölçme değerlendirme

araçlarının programda yer alamaması öğretim programıyla ilgili aktarılabacak sorunlar bölümünde yer alabilir.

Matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada Bütün ve Gültepe (2016) programla uyumlu çalışmalar yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu uyumsuzluğun sebeplerinin başında süre yetersizliğinin geldiğini belirten araştırmacılar bunlara ek olarak öğretmenlerin niteliklerinin, öğrencilerin durumlarının ve okulun imkânlarının geldiğini aktarmışlardır. 2019 yılında güncellenen Türkçe öğretim programının uyumluluğunu araştıran Binay Kaya (2021) araştırmasında programda yaşadıkları sıkıntılara yönelik öğretmen görüşlerini paylaşmıştır. Uyumsuzluk olarak aktarılan sorunların başında öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde görülen yetersizlik gösterilmiştir. Araştırmacı kültürel ve sosyal etkenler ve öğrencinin bulunduğu ortamın öğrenci seviyesine etki ettiğini belirtmiştir. Diğer önemli sorunlar ise sezdirme yöntemiyle verilmesi istenen dil bilgisi konuları ile ders kitabındaki içeriklerin uyumsuzluğu, merkezî sınavlarda yer alan kazanımlar ve sayılarının öğretim programıyla örtüşmemesidir.

#### **Nicel ve Nitel Verilerin Karşılaştırılması**

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin karşılaştırılması (karmalanması) iki noktada yapılmıştır. İlk olarak nicel ve nitel verilerin genel bir karşılaştırması yapılmış; ikinci olarak da boyutlar özelinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Ölçek sonuçlarında öğretmenlerin kendilerini yeterli düzeyde program okuryazarı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Görüşme sonuçları değerlendirildiğinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuryazarlık kavramını olumlu algıladıkları, öğretim programının önemini farkında oldukları anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarının demografik özelliklerine ait sonuçlar değerlendirildiğinde puan farklılıkları olsa da sonuçlar arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Öğretim programıyla ilgili ders alma, etkinlik, seminer ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımlarla ilgili sonuçların ise araştırma sonuçlarına etki ettiği değerlendirilmektedir. Neredeyse tüm katılma puanlarının katılanlar lehine yüksek olduğu görülürken bu durum anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlik yapılan süreçte program geliştirme dersi alanlar lehine, öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alanlar lehine, Türkçe öğretim programlarının tanıtım etkinlik veya seminerlerine katılanlar lehine ve Türkçe öğretim programlarının geliştirme çalışmalarına katılanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durum görüşme sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Program geliştirme veya öğretim programı alan, hizmet içi eğitimlere, seminerlere ve program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin programı tanımlama, takip etme ve uygulama konusunda daha olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Özellikle hizmet sonrası yapılan veya yapılacak eğitim, tanıtım ve seminerlerin öğretmenlerin program okuryazarlıklarına olumlu katkılar sunması açısından önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarının karşılaştırmasında ikinci olarak ise boyut bazında değerlendirmeler yapılmıştır. Hedef boyutuyla ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde ölçek genelinde en yüksek puana bu boyutta ulaşılmıştır. Gözlem sonuçlarında ise benzer ve farklı sonuçlar yer almaktadır. Öğretmenlerin kazanımları deftere yazma, yıllık planla ve içerikle eşleştirme bakımından yeterli oldukları gözlemlenmiştir. Ancak kazanım ve süre uyumunda genel olarak aksaklıklar görülmüştür. Bazı kazanımlar için ayrılan ders saatinin yetersiz kaldığı görülmüştür. Aynı zamanda kazanımların yer aldığı yıllık planların hazırlanmasında ve ders esnasında kullanılmasında genel olarak eksiklikler görülmüştür. Bazı ders defterlerinde yazılan kazanımlarla öğretmenlerin kullandıkları yıllık planda yer alan kazanımların örtüşmediği tespit edilmiştir.

İçerik boyutuyla ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin ölçek genelinde bu boyutta düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Gözlem sonuçları incelendiğinde ders kitaplarının içeriklerinin kazanıma uygun olduğu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlendiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin ders kitabına çok fazla uymadıkları belirlenmiştir. Kendileri tarafından geliştirilen içeriklerden bazılarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ancak bir kısmının kazanıma aracılık etmediği görülmüştür. Öğretmenlerin içerik tercihlerini okulun sosyal ve kültürel şartları, merkezi sınav sistemi kaygısı gibi dış etkenlerin belirlediği görülmektedir.

Süreç boyutuyla ilgili ölçek sonuçlarına göre boyut genelinde en düşük puan süreç boyutuna aittir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin süreç boyutuyla ilgili farklı uygulamalarının olduğu gözlemlenmiştir. Kazanıma uygun yöntem, teknik, strateji ve materyal belirlemede öğretmenlerin genel olarak yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Genellikle anlatma yöntemi gibi klasik ve öğrencinin ilgisini çekmeyen yöntemlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin derslerinde kullandıkları oyunlaştırma, beyin fırtınası, kavrama haritası, drama gibi yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ilgisini çektiği ve katılımın çok yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin yöntem ve teknik geliştirmede öğretim programına pek fazla uymadıkları gözlemlenirken bunda zaman faktörünün etkili olduğu düşünülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden öğretim programlarını sıklıkla inceleyen ve güncellemeleri takip eden öğretmenleri öğretim sürecinde etkili yöntem ve teknikleri kullandıkları anlaşılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ölçek sonuçlarında öğretmenler kendilerini diğer boyutlara göre daha yüksek algılamışlardır. Yapılan gözlemlerde ve elde

edilen dokümanlarda bu durumun kısmen aksi bir durum ortaya çıkmıştır. Öğretim programında belirtilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve gözlemler karşılaştırıldığında öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme araçlarına daha az yer verirken sonuç odaklı değerlendirme araçlarını daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda tercih edilen sınav türlerinde programda belirtilen soru tiplerine çok az yer verildiği belirlenmiştir. Tek tip soruların tercih edildiği çoktan seçmeli soruların ağırlıklı olarak yer alması merkezi sınava hazırlık kaygısından kaynaklanmaktadır. Genel olarak hazırlanan sınavlarda bilişsel basamaklar açısından anlama ve kavrama gibi alt düzey davranışların ölçüldüğü soru tipleri daha fazla yer almaktadır. Yazma becerisine ve okuma becerisine yönelik soruların klasik sınav türlerinden yazılı yoklamalarda yer alması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ancak süreç içerisinde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik süreç değerlendirme uygulamalarına fazla yer verilmediği görülmektedir. Beceri eğitimi açısından dört temel beceriyi süreç boyunca ölçebilecek değerlendirme araçlarına yer verilmesi Türkçe öğretimi açısından oldukça faydalı olacaktır.

## **Öneriler**

Çalışmanın bu bölümünde araştırma genelinde ortaya konulan sonuçlar doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Araştırmada program geliştirme ve program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sayısının az olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin program okuryazarlık algılarının daha yüksek olduğu düşünüldüğünde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sayısı artırılabilir.
2. Güncellenen veya değiştirilen öğretim programlarından öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin tam anlamıyla haberdar olmadıkları görülmüştür. Programla ilgili değişiklikler veya güncellemelerden haberdar olanların algılarının daha yüksek olduğu düşünüldüğünde öğretim programlarının tanıtım çalışmalarına ve seminerlerine daha fazla yer verilebilir.
3. Katılımcıların dağıtımı durdurulan kılavuz kitaplarla ilgili olarak öğretim programıyla ilgili barındırdığı yöneltici bölümler dolayısıyla olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Buradan yola çıkarak benzer veya daha farklı kılavuz, el kitabı, yardımcı kitap şeklinde yeni uygulamalar geliştirilebilir.

4. Öğretmenlerin yıllık planlarla ilgili farklı uygulamalar hakkındaki görüş ve uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda MEB tarafından her eğitim-öğretim yılı başında örnek yıllık plan veya planlar yayımlanması öğretimde birlik açısından faydalı olacaktır.

#### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu çalışmada öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile program algıları veya tutumları gibi farklı değişkenler karşılaştırılabilir, aralarındaki ilişki değerlendirilebilir.
2. Bu araştırma görev yapmakta olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar bu çalışmayı öğretim üyeleri veya öğretmen adaylarıyla da yürütebilirler.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. Biliş.
- Akpınar, R. B. (2011). Duygusal yüz ifadelerini anlama becerisini geliştirmeye yönelik örnek bir öğretim programı. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 2-10.
- Akpınar, B. (2020). Program geliştirmenin felsefî temelleri. B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss. 43-82). Pegem Akademi.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 694356) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016) USOS 2016 Özel Sayısı, 114-135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>.
- Alver, M., & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen aday ve öğretim elemanı görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 31-60.
- Alvermann, D.E., & Phelps, S.F. (2005). *Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms* (4th ed.). Allyn Bacon.
- An, F. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin program uyumluluğunu sağlama durumlarının incelenmesi* (Tez No. 616652) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul düzeyi İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 646523) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Tez No. 516831) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Arslan, A. & Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(13), 67-94. <https://doi.org/10.46778/goputeb.570245>
- Aslan, S. & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atlı, K., Kara, Ö. & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Attewell, P. (1990). What is skill? *Work and Occupations*, 17(4), 422-448.
- Avcı, N. (2018). Hilmi Ziya Ülken'de muhafazakârlığın temeli: Bilgi ve değer. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 9(36), 100-115.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 41-66.
- Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Aydoğdu, H., & Alkan, E. (2020). Değerler eğitimi ve Behiç Ak'ın tavşan dişli bir gözlemcinin notları'nda sevgi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.
- Ayrancı, B. B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130.
- Aytekin, B. (2018). FeTeMM yaklaşımının işlerliğinin artması adına görsel iletişim tasarımı yöntemlerinin eğitim sistemine adapte edilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 457-483.
- Başar, T., & Berilgen, S. (2021). Determination of curriculum literacy levels of school administrators. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 348-361.
- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E., & Logan, A. (2007). Curriculum coherence and student success. *Pédagogie Collégiale*, 22(5), 8-18.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 130-137.
- Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kuramlar ve uygulamalar* içinde (4. baskı, ss. 163-182). Anı.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. council of europe. *education policy division language policy education department directorate of democratic citizenship and participation*. Strasbourg.
- Bentham, S. (2012). *A teaching assistant's guide to child development and psychology in the classroom*. Tyler & Francis Group.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.

- Bereiter, C. (1989). Intentional learning as a goal of instruction C. Bereiter, M. Scardamalia/B. Resnick (Eds.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum.
- Berkant, H. G. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine*. Anı.
- Berkant, H. G. (2018). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. İ. Erdoğan, L. Hurioğlu & A. Efendioğlu (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 193-256). Anı.
- Berkant, H. G., & Karabacak, K. (2018). Öğretim yöntem ve teknikleri. İ. Erdoğan, L. Hurioğlu & A. Efendioğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 105-158). Anı.
- Berkins, C. L., & Kritsonis, W. A. (2007). *Curriculum leadership: New trends and career and technical education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498616.pdf>
- Bıçak, N., & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Bilen, M. (2006). *Planlamadan uygulamaya öğretim*. Anı.
- Binay Kaya, E. (2021). *2019 Türkçe dersi öğretim programının uyumluluğuna ilişkin bir değerlendirme (İğdır ili örneği)* (Tez No. 681242) [Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bishop, D. C., Pankratz, M. M., Hansen, W. B., Albritton, J., Albritton, L., & Strack, J. (2014). Measuring fidelity and adaptation: reliability of a instrument for school-based prevention programs. *Evaluation & The Health Professions*, 37(2), 231-257.
- Blattner, W. (2006). *Heidegger's 'being and time': A reader's guide*. A&C Black.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev. Ed.). MEB Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1976 yılında yayımlanmıştır)
- Bobbitt, J.F. (2017). *Eğitim programı*. Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Bolat, Y. (2021). Eğitim programı okuryazarlığını açıklama, keşfetme ve anlama. Y. Bolat (Ed.), *Eğitim programı okuryazarlığı içinde* (ss. 2-28). Pegem Akademi.
- Borich, G. D. (1996). *Effective teaching methods*. Prentice Hall.
- Bruner, Jerome S. (1968). *Toward a theory of Instruction*. W. W. Norton and Company.
- Bütün, M., & Gültepe, T. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 80-89.
- Carter, V. , Good, E (1973). *Dictionary of education* (4. baskı). McGraw Hill.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. American Book.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Alfa.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Say.
- Cheever Jr, D. S., & Sayer, G. A. (1982). How we defined our core curriculum. *Educational Leadership*, 39(8), 599-601.
- Connelly, F. M., & Lantz, O. C. 1991. Definition of curriculum: An introduction. In A. Lewy (Eds.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 15–18). Pergamon.
- Coşkun, M. K. (2015). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi. A. Doğanay (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (13. baskı, ss. 90-137). Pegem Akademi.

- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskı). (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2011 yılında yayımlanmıştır)
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.
- Çetin, A. (2017). *Özel dershanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması*. (Tez No. 485620) [Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçi, M. (2014). Türkçe eğitiminin dünü, bugünü, geleceği. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5(29), 9-29.
- Çoban, A. (2020). Program geliştirmenin tarihsel temelleri. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (2. baskı, ss. 119-149). Pegem Akademi.
- Çoban, A. (2020). Program geliştirmenin toplumsal temelleri. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (2. baskı, ss. 151-171). Pegem Akademi.
- Çubukcu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Online Submission*, 4(1), 148-158.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No. 701331) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demeuse, M. & Christine, S. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi.
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, B., Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.
- Direkci, B., Şimşek, B., & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programı'nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49.
- Disessa, A. A. (2000). *Changing minds; computers, learning and literacy*. MIT.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder.
- Doğan, O. (2009). *Hizmet içi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri* (Tez No. 250346) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doll, R. C. (1989). *Curriculum improvement*. Allyn and Bacon.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması*

*sırasında karşılaştıkları sorunlar* (Tez No. 377633) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Duran, V., & Barut, Y. (2019). *Erken çocuklukta fen eğitimi*. Nobel.
- Duran, V., & Ekici, G. (2020). Program geliştirme ve ders içerikleri. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine* içinde (ss. 203-262). Anı.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(5), 274-289.
- Dündar, E., Sözcü, U., & Türker, A. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1245-1281.
- Efendioğlu, A. (2020). Program geliştirme ve kazandırılacak davranışlar. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine* içinde (ss. 193-195). Anı.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2006). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. Prentice Hall.
- Ellis, A.K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (A. Arı, Çev. Ed.) Eğitim. (Çalışmanın orijinali 2003 yılında yayımlanmıştır)
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Tez No. 621287) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., & 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.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Ergün, M., & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Kaya.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. baskı) Yelkentepe.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge.
- Estes, T. H., Mintz, S. L., & Gunter, M. A. (2015). *Instruction: A models approach*. Pearson Education.
- Fer, S. (2000). Modüler program yaklaşımı ve bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Kadioğlu.
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Alkım.

- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4).
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*, 2(1), 8-33.
- Gagne, R. M., & Driscoll, M. (1988). *Essentials of learning for instruction*. Prentice-Hall.
- Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A., & Aktürk, Y. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabına yönelik algıları: Metafor analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 186-199.
- Gömleksiz, M. N. & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(73), 509-529
- Görgeç, İ., (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (4. baskı, ss. 1-18). Anı.
- Gronlund, N. E. (1981), *Measurement and evaluation teaching*, Macmillan.
- Gülbahar, B. (2016). Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 699-715.
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 681722) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 715738) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 627563) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gültekin, M. (2008). Öğretim hizmetinin öğeleri. K. Selvi (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 65-85). Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss. 2-37). Pegem Akademi.
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* (Tez No. 579025) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, M. (2016). Enderun mektebi ve Osmanlı'da üstün yeteneklilerin eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 12(37), 11-37.

- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). Öğretim stratejileri. F. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 61-77). Pegem Akademi.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 121-133.
- Güven, M., & Alan, B. (2020). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (2. baskı, ss. 334-364). Pegem Akademi.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme stratejileri (Etkili öğrenme eğitimi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 209060) [Yüksek lisans tezi Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Henson, K. T. (1995). *Curriculum development for education reform*. Allyn & Bacon.
- Hooper, R. (Ed.). (1971). *The curriculum: Context, design and development*. Oliver and Boyd.
- Hunkins, F. P., & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4-18.
- Institute for Education Policy. (2018, November). *Curriculum literacy in schools of education? the hole at the center of American teacher preparation*. Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J.
- Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D., & Dulaney, C. (1985). *Methods for teaching: A skills approach*. Charles E.
- Jayapragas, P. (2016). Leaders in Education Program: The Singapore model for developing effective principal-ship capability. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1), 92-108.
- Jones, S. (2009). A retrospective evaluation of a ELT coursebook for a Korean university conversation course. *MA TESOL/TEFL*, 3.
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 516555) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, K., Karakoç, Yıldırım, İ. ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında “program uyumluluğunun” incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 26-40.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.

- Karacaoğlu, C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 70-97.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. İhtiyaç.
- Kardaş, D. (2022). Türkçe dersi öğretim programları. A. Akçay & M. N. Kardaş (Ed.), *Geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programları içinde* (3. baskı, ss. 17-54). Pegem Akademi.
- Kartal, M. (2006). *Bilimsel araştırmalarda hipotez testleri*. Nobel.
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963- 977.
- Kavan, N., & Suna, Z. Y. (2023). Türkçe öğretmenlerinin 2019 Türkçe dersi öğretim programı'na yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 781-797.
- Kavcar, C. (1988). Türkçe öğretiminde dramatizasyon yöntemi. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 160, 83-90.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Tez No. 618850) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884.
- Khan, I. A. (2011). Lesson planning for reading: An effective teaching strategy in EFL classrooms. *Elixir Social Studies*, 37, 3958-3964.
- Kılıç, F. (2019). İçerik ve düzenlenmesi. T. Y. Yelken, C. Akay (Ed.), *Öğretim yöntem ve teknikleri içinde* (5. baskı, ss. 109-134). Anı.
- Kırbaş, A. (2022). Türkçe dersi öğretim programları. A. Akçay & M. N. Kardaş (Ed.), *2019 Türkçe dersi öğretim programı içinde* (3. baskı, ss. 147-165). Pegem Akademi.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1). Sage.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. Sage.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumral, O. (2016). A Trial for curriculum development: The effect of educational philosophy curriculum on the attitudes towards course and educational views. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 174-188.
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kuradayioğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(28), 283-298.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 1-11). Nobel.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (19. baskı). Nobel.

- Küçüköğlu, A., & Taşgın, A. (2020). Program geliştirmede yeni yaklaşımlar: Proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme ve kuantum öğrenme. B. Oral, & Yazar, T. (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss. 433-462). Pegem Akademi.
- Küçüktepe, C. (2013). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama- ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. *Eğitimde program geliştirme* içinde. Şeker, H. (Ed). (2. baskı, ss. 89-126). Anı.
- Liew, J., McTigue, E. M., & Kattingon, L. (2010). Educating the whole child: The role of social and emotional development in achievement and school success. *Handbook of curriculum development*, (ss. 465-478).
- Lundy, A. D., & Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057-1060.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- Madadlou, G., & Gharaaini, K. R. (2014). A review of criteria for content selection in primary education curriculum. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 1, 112-116.
- Magnusson, D. (1967). *Test theory*. Addison-Wesley.
- Maleki, H. (2008). *Curriculum development: Practice guide*. Madreseh.
- Mansuroğlu, C. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Tez No. 581221) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Marek, M. W., & Wu, P. H. N. (2020). Digital learning curriculum design: Outcomes and affordances. *In Pedagogies of digital learning in higher education* (ss. 163-182). Routledge.
- Martinson, J. (2009) *The role of media literacy in the governance reform agenda*. The World Bank.
- Mayer, R. E. (1989). Models for understanding. *Review of Educational Research*, 59(1), 43-64.
- McKimm, J. (2007). Curriculum design and development. *Medical Education*, 1-32.
- McRae, G. W. (2018). *Teachers' literacy knowledge: A case study of provision*. [Doctoral dissertation, The University of Sydney Faculty of Arts and Social Sciences-Sydney] [https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/18104/mcrae\\_gw\\_thesis.pdf?sequence=1](https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/18104/mcrae_gw_thesis.pdf?sequence=1)
- Menteşe, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği) (Tez No. 375789) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.) Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009 yılında yayımlanmıştır)
- Meslekî Yeterlilik Kurumu. (MYK). (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara.
- Miel, A. (1996, December). Curriculum that matters: Visions of what ought to be. *The Educational Forum*, 60(4), 340-342.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and emperial review. *Daedalus*, 112(2), 29-48.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.12.2006 Tarih ve 12592 Sayı, *İlköğretim Kurumlarında Ölçme ve Değerlendirme* konu ve 2006/95 numaralı genelgesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017b). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmî gazete. *Yayın Tarihi*, 24, 1973.
- Moore, K. D. (2009). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. Sage.
- Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative health research*, 3(1), 112-121.
- Morse, J. M. (2003). *Principles of mixed methods* (Vol. 189). Sage.
- Msaedeh, R. (2019). Levels of educational goals used by teachers in the light of some variables in amman directorate of education in jordan. *International Education Studies*, 12(1), 103-113.
- Muth, K. D. & Alvermann, D. E. (1992). *Teaching and learning in the middle grades*. Allyn and Bacon.
- Mutlu, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 15-29.
- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü., & Çinpolat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 101-121.
- Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 554278) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Nasırcı, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi* (Tez No. 714076) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ntiri, D. W. (2009). Toward a functional and culturally salient definition of literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 3(2), 97-104.
- OECD. (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy (9264190511). [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa\\_19963777](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777)
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim (amaç, ilke, yöntem ve teknikleri)*. Emel.
- Oral, B. (2001). Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 26(126), 19-31.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Pearson.
- Ornstein, A. C., & Lasley, II. T. J. (2008). *Strategies for effective teaching*. McGraw-Hill.
- Østergaard, E., Dahlin, B., & Hugo, A. (2008). Doing phenomenology in science education: A research review. *Studies in Science Education*, 44(2), 93-121.

- Ozan, C. (2020). Öğrenme stratejileri. İ. Seçer & S. Ulaş (Eds.), *Öğrenmede klasik ve güncel yaklaşımlar* içinde (2. baskı, ss. 357-378). Vizetek.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Master.
- Öner, F. (2023). *İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık becerileri: resmi ve işlevsel program bağlamında bir inceleme* (Tez No. 781266) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim* (4. baskı). ÖSYM Yayınları.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 633491) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 İlkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. H. Ayhan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* içinde (ss. 147-162). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğretim stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Öztürk, B. (1995) *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları* (Tez No. 41215) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, F. K. (2021). Eğitim programı temelinde içerik oluşturma. Bolat, Y. (Ed.) *Eğitim programı okuryazarlığı* içinde (ss. 185-202). Pegem Akademi.
- Parkay, F. W., & Hass, G. (2000). *Curriculum planning: A contemporary approach*. Allyn & Bacon.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE.
- Poczta, I. (1977). *Programlı öğretim kuramları ve uygulaması* (A. Hızal, Çev. Ed. ). AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1972 yılında yayımlanmıştır)
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (3. baskı). McGraw-Hill.
- Posner, G. & Rudnitsky, A. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*. Pearson.
- Potter, J. (2005). *Media literacy* (3rd ed.). Sage.
- Ratzan, S. C., & Parker, R. M. (2006). Health literacy: Identification and response. *Journal of Health Communication*, 11, 713-715.
- Reece, L., & Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning. A practical guide*. Business Education.
- Reynolds, R., Notar, M., & Tavares, N. (2017). *Twenty-first century skills and global education roadmaps*. Springer Spence.
- Rominszowski, A. J. (1986). *Designing instructional system*. Nichols.

- Sağ, R. (2020). İçerik tasarımı. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss. 300-329). Pegem Akademi.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Saylor, J. G., Alexanderw, M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum plannig for beter learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Schwab, J. J. (1967). Problems, topics, and issues. *Quest*, 9(1), 2-27.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kurumdan uygulamaya*. Yargı.
- Silander, P. (2015). Rubric for phenomenon based learning. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>.
- Snavely, L. ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim yöntem ve ilkeleri* (4. baskı). Anı.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı.
- Sözer, E. (2005). Öğretimde strateji, yöntem ve teknikler. M. Gültekin (Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (5. baskı, ss. 90-105). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Spengler, S. (2004). *Educators' perceptions of a 21st century digital literacy framework*. [Doktora tezi, Walden University College of Education-Minnesota].
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm>
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim.
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476. <https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128>
- Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31-47.
- Şahbaz, N. K. (2019). Türkçe öğretimi el kitabı. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler* içinde (3. baskı, ss. 131-147). Pegem Akademi.
- Şeker, H. (2017), *Eğitimde program geliştirme kuramlar ve uygulamalar* (4. baskı). Anı.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Şimşek, T., & Topal, Y. (2010). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-297.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Tanner, D., & Laurel N. 1980. *Curriculum development: theory into practice*. Macmillan.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Taş, M. A., & Demir, Ö. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde genelleme öğretiminin değerlendirilmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2).

- Taşçı, G., Altun, A., & Soran, H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin belirlenmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 284-296.
- Taşgın, A., & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Elhan.
- Tay, B., & Yangın, B. (2008). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 73-88.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (16. baskı). Yargı.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Troyer, M. (2019). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 202-228.
- Sarıtaş, E. (2019). Öğretim yöntemleri. A. S. Saracaloğlu & A. Küçüköğlu (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (4. baskı, s. 218-244). Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Saydam.
- TYÇ. (2016). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ, Tebliğ No: 2015/1, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Resmi Gazete No. 29581, Tarih: 02.01.2016.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1235-1243.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi*. Pegem Akademi.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, İlkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Lazer.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* içinde (pp. 315-327). Macmillan.
- Wiles, J. (2008). *Leading curriculum development*. Corwin.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1989). *Curriculum development: A guide to practice* (3rd ed.). Merrill.
- Yanpar Yelken, T., & Yavuz Konokman, G. (2020). Program geliştirmede hedefler. Oral, B. & Yazar, T. (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss. 275-298). Pegem Akademi.
- Yar Yıldırım, V., 2018. *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Tez No. 493983) [Doktora tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224.

- Yaşar, Ş. (2005, 14-16 Kasım), *Sosyal bilgiler programı ve öğretimi, eğitimde yansımalar* [sözlü bildiri] VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss. 9-41). Pegem Akademi.
- Yeşil, A., & Aydın, R. D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, V. Y., & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, E., & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 7-37.
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yılmaz, H. A., & Sünbül, M. (2000) *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Mikro.
- Yurdakul, B. (2005). Biliş ötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(42), 279-298.
- Yüksel, S. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. S. Fer (Ed.), *Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar* içinde (ss. 149-167). Anı.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell Company.
- Zhukov, T. (2015). *Phenomenon-based learning: What is PBL*. <https://www.noodle.com/articles/phenomenon-based-learning-what-is-pbl>.

## EKLER

### KİŞİSEL BİLGİLER VE ANKET FORMU

Merhaba, ben Orhan ÖZEN. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin bir araştırma yapıyorum. Bu doğrultuda sizden “kişisel bilgiler ve anket formu “ ile “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”ni doldurmanızı talep ediyorum. Vereceğiniz kişisel bilgiler gizli kalacaktır. Araştırmanın rapor, sonuç gibi bölümlerinin hiçbirinde isminiz geçmeyecektir. Bilgileri eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurmanız araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Verdiğiniz destekten dolayı şimdiden teşekkür ederim.

|                            |                                                                       |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| YAŞINIZ                    | 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61 ve üzeri ( )               |
| CİNSİYETİNİZ               | KADIN ( ) ERKEK ( )                                                   |
| MESLEKTEKİ YILINIZ         | 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26-30 ( ) 30 üzeri ( ) |
| GÖREV YAPTIĞINIZ OKUL TÜRÜ | ORTAOKUL ( ) YBO ( ) İHO ( )                                          |
| MEZUN OLDUĞUNUZ PROGRAM    | EĞİTİM FAKÜTESİ ( ) PEDAGOJİK FORMASYON ( )                           |
| MEZUNİYET YILINIZ          |                                                                       |
| EĞİTİM DURUMUNUZ           | LİSANS ( ) Y. LİSANS ( ) DOKTORA ( )                                  |
| ÇALIŞTIĞINIZ OKUL DURUMU   | DEVLET OKULU ( ) ÖZEL OKUL ( )                                        |

1. ÜNİVERSİTE EĞİTİMİNİZ SIRASINDA PROGRAM GELİŞTİRME DERSİ ALDINIZ MI?  
EVET ( ) HAYIR ( )
2. ÖĞRETMENLİK YAPTIĞINIZ SÜREÇTE PROGRAM GELİŞTİRME DERSİ ALDINIZ MI?  
EVET ( ) HAYIR ( )
3. ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ HİZMETİÇİ EĞİTİM ALDINIZ MI?  
EVET ( ) HAYIR ( )
4. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLGİLİ HİZMETİÇİ EĞİTİM ALDINIZ MI?  
EVET ( ) HAYIR ( )
5. ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞIYLA İLGİLİ HİZMETİÇİ EĞİTİM ALDINIZ MI?  
EVET ( ) HAYIR ( )
6. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TANITILMASI ETKİNLİK VEYA SEMİNERLERİNE KATILDINIZ MI?  
EVET ( ) HAYIR ( )
7. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI VEYA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMARINA KATILDINIZ MI?  
EVET ( ) HAYIR ( )

ORHAN  
ÖZEN

|    | <b>PROGRAM OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ</b>                                                         | Her zaman | Çoğunlukla | Bazen | Nadiren | Hiçbir zaman |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|-------|---------|--------------|
| 1  | Bir hedefin hangi öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) olduğunu bilirim. |           |            |       |         |              |
| 2  | Öğretim amaçları ile öğretim hedeflerini birbirinden ayırt edebilirim.                     |           |            |       |         |              |
| 3  | Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hedefler yazabilirim.        |           |            |       |         |              |
| 4  | Öğrenci düzeyine uygun hedef yazabilirim.                                                  |           |            |       |         |              |
| 5  | Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim.                              |           |            |       |         |              |
| 6  | Bir hedefin hangi alana ve düzeye ait olduğunu ayırt edebilirim.                           |           |            |       |         |              |
| 7  | Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim.                                          |           |            |       |         |              |
| 8  | Hedefe uygun içerik düzenleyebilirim.                                                      |           |            |       |         |              |
| 9  | İçeriğin hedefle ilişkisini kurabilirim.                                                   |           |            |       |         |              |
| 10 | İçeriği ünite, genel başlıklar ve alt başlıklar halinde düzenleyebilirim.                  |           |            |       |         |              |
| 11 | İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.                         |           |            |       |         |              |
| 12 | Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.             |           |            |       |         |              |
| 13 | Hedef ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.                                                 |           |            |       |         |              |
| 14 | İçeriğin hedefe aracılığı bilirim.                                                         |           |            |       |         |              |
| 15 | Öğretimde hedefe yönelik içeriği uygun şekilde ele alıp planlayabilirim.                   |           |            |       |         |              |
| 16 | Hedefe uygun öğretim yöntemleri seçebilirim.                                               |           |            |       |         |              |
| 17 | Strateji, yöntem ve tekniklere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.           |           |            |       |         |              |
| 18 | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri seçebilirim.                                      |           |            |       |         |              |
| 19 | Hedef- strateji- yöntem- teknik uyumunu kurabilirim.                                       |           |            |       |         |              |
| 20 | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri kullanabilirim.                                   |           |            |       |         |              |
| 21 | Hedeflere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.                                |           |            |       |         |              |
| 22 | Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına uygun düzenleyebilirim.                           |           |            |       |         |              |
| 23 | Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı stratejileri karşılaştırabilirim.               |           |            |       |         |              |
| 24 | Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırabilirim.       |           |            |       |         |              |
| 25 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini belirleyebilirim.           |           |            |       |         |              |
| 26 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.            |           |            |       |         |              |
| 27 | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini uygulayabilirim.            |           |            |       |         |              |
| 28 | Ölçe ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilirim.                                      |           |            |       |         |              |
| 29 | Hedefe uygun ölçme yöntemleri seçebilirim.                                                 |           |            |       |         |              |
| 30 | Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilirim.                                   |           |            |       |         |              |
| 31 | Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.                                                 |           |            |       |         |              |
| 32 | Hedefe uygun ölçme sorusu yazabilirim.                                                     |           |            |       |         |              |
| 33 | Ölçme sorularını hedeflerle ilişkilendirebilirim.                                          |           |            |       |         |              |
| 34 | Ölçme sorularının seviyelerini gösterebilirim.                                             |           |            |       |         |              |
| 35 | Hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim.                                                   |           |            |       |         |              |
| 36 | Ölçme sonuçlarını değerlendirebilirim.                                                     |           |            |       |         |              |

### TÜRKÇE DERSİ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ORTAM GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programını derslerinde nasıl ve ne derece uyguladıklarını belirlemektir.

|                       |  |                 |  |
|-----------------------|--|-----------------|--|
| Gözlenen Öğretmen:    |  |                 |  |
| Gözlem Yapılan Okul:  |  |                 |  |
| Gözlem Yapılan Sınıf: |  |                 |  |
| Derslik Türü:         |  |                 |  |
| İşlenen Ünite:        |  |                 |  |
| İşlenen Konu:         |  |                 |  |
| Gözlemci              |  | Gözlem Tarihi   |  |
| G. Başlama Zamanı     |  | G. Bitiş Zamanı |  |

#### Ders Ortamının Fiziki Yapısının Betimlenmesi

Aşağıdaki boşluğa sınıfın fiziki durumunu (aydınlatma, sınıf mevcudu, havalandırma, temizlik, büyüklük, teknolojik alt yapı vb.) belirten açıklamayı yapınız. Mümkünse fotoğraf çekiniz.

|  |
|--|
|  |
|--|

|                        | Gözlenen Davranışlar                                                                     | Gözlenme Durumu | Açıklamalar |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|
| HEDEF BOYUTU           | Yazılan hedefler öğrenci düzeyine uygundur.                                              | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Bir hedefin hangi alana ve düzeye ait olduğu belirlenmiştir.                             | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Öğrenme alanlarına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hedefler yazılmıştır.          | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Bir hedefin hangi öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) olduğunu bilir. | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Genel hedeflerle özel hedefler birbirinden ayırt edilmiştir.                             | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Öğretim amaçları ile öğretim hedefleri birbirinden ayırt edilmiştir.                     | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        |                                                                                          |                 |             |
| İÇERİK BOYUTU          | Seçilen içerikler hedefin gerçekleşmesine uygundur.                                      | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Hedefe uygun içerik düzenlenmiştir.                                                      | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | İçerik ve hedef arasında ilişki kurulmuştur.                                             | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | İçerik ünite, genel başlıklar ve alt başlıklar halinde düzenlenmiştir.                   | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | İçerik öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenlenmiştir.                          | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenlenmiştir.             | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Hedef ve içerikler birbiriyle uyumludur.                                                 | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | İçerik hedefe aracılık etmektedir.                                                       | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        |                                                                                          |                 |             |
| ÖĞRENME-ÖĞRETME BOYUTU | Seçilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur.                                              | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Strateji, yöntem ve tekniklere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlanmıştır.           | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Seçilen araç, gereç ve materyaller hedefe uygundur.                                      | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Hedef, strateji, yöntem ve teknik uyumu vardır.                                          | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri kullanma yeterliği vardır.                      | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Tasarlanan öğrenme-öğretme süreçleri hedeflere uygundur.                                 | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Öğrenme ortamları kazanımlara uygun şekilde düzenlenmiştir.                              | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Alanın öğretiminde farklı stratejiler kullanılmaktadır.                                  | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Alanın öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.                         | (1) (2) (3) (4) |             |
|                        | Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini belirlenmiştir.           | (1) (2) (3) (4) |             |

|                            |                                                             |                 |  |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------|--|
| ÖLÇME-DEĞERLENDİRME BOYUTU | Ölçe ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden haberdardır. | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Seçilen ölçme yöntemleri hedefe uygundur.                   | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilir.      | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Hedefe uygun ölçme aracı hazırlanmıştır.                    | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Hedefe uygun ölçme sorusu yazılmıştır.                      | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Ölçme soruları hedeflerle ilişkilendirilmiştir.             | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Hedefe ulaşma düzeyini belirlenmiştir.                      | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Ölçme sonuçları amaca uygun olarak değerlendirilmiştir.     | (1) (2) (3) (4) |  |

**Gözlemle ilgili genel değerlendirmenizi aşağıya yazınız.**



**Gözlenme durumu kodlarına ilişkin açıklama:**

- (1) Belirtilen davranış gerçekleştirilmedi.
- (2) Belirtilen davranış gerçekleştirilmeye çalışıldı ancak başarı sağlanamadı.
- (3) Belirtilen davranış yüzeysel olarak gerçekleştirildi.
- (4) Belirtilen davranış istenen düzeyde gerçekleştirildi.

## **TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba, ben Orhan ÖZEN. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin bir araştırma yapıyorum. Bu doğrultuda sizinle görüşmek istiyorum. Görüşme boyunca bana vereceğiniz tüm bilgiler gizli kalacaktır. Araştırmanın rapor, sonuç gibi bölümlerinin hiçbirinde isminiz geçmeyecektir. İzin verirsiniz verilere daha sağlıklı ulaşabilmek için görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşmemizin yaklaşık 30-35 dakika süreceğini öngörüyorum. Soracağınız bir sorunuz yoksa görüşmeye başlıyorum.

|                                       |                                                                       |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>YAŞINIZ</b>                        | 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61 ve üzeri ( )               |
| <b>CİNSİYETİNİZ</b>                   | KADIN ( ) ERKEK ( )                                                   |
| <b>MESLEKTEKİ YILINIZ</b>             | 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26-30 ( ) 30 üzeri ( ) |
| <b>GÖREV YAPTIĞINIZ OKUL<br/>TÜRÜ</b> | ORTAOKUL ( ) YBO ( ) İHO ( )                                          |
| <b>MEZUN OLDUĞUNUZ<br/>PROGRAM</b>    | EĞİTİM FAKÜTESİ ( ) PEDAGOJİK FORMASYON ( )                           |
| <b>MEZUNİYET YILINIZ</b>              |                                                                       |
| <b>EĞİTİM DURUMUNUZ</b>               | LİSANS ( ) Y. LİSANS ( ) DOKTORA ( )                                  |
| <b>ÇALIŞTIĞINIZ OKUL DURUMU</b>       | DEVLET OKULU ( ) ÖZEL OKUL ( )                                        |

1. ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI İFADESİNDEN NE ANLIYORSUNUZ?
2. ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ HANGİ EĞİTİMLERİ ALDINIZ?
3. DERS ÖNCESİNDE VEYA DERS ESNASINDA ÖĞRETİM PROGRAMINA BAKMA İHTİYACI DUYAR MISINIZ? BAKMA SIKLIĞINIZ NEDİR? NEDEN BAKARSINIZ?
4. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI YETERLİ BULUYOR MUSUNUZ? SİZE KATKI SAĞLADIĞINI DÜŞÜNÜYOR MUSUNUZ?  
A) HEDEF/KAZANIMLAR AÇISINDAN  
B) İÇERİK AÇISINDAN  
C) ÖĞRENME-ÖĞRETİM TEKNİKLERİ/SÜRECİ AÇISINDAN  
D) ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME AÇISINDAN
5. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞİŞİKLİKLERİ TAKİP EDER MİSİNİZ? DEĞİŞİKLİKLER HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİZ NELERDİR?
6. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA EKSİK GÖRDÜĞÜNÜZ DURUMLAR NELERDİR? NELERİ DEĞİŞTİRMEK İSTERDİNİZ? NİÇİN?
7. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI UYGULARKEN KULLANMADIĞINIZ BÖLÜMLER VAR MIDIR? BELİRTİNİZ.
8. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI UYGULARKEN YAŞADIĞINIZ SIKINTILAR NELERDİR? (OKULUN İMKANLARI, ZAMAN, ÖĞRENCİ SEVİYESİ, MERKEZİ SINAVLAR, VB.)

ETİK KURULU KARARI

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU  
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı  
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

**Projenin/Çalışmanın Adı:** Danışmanlığını Prof.Dr. Osman MERT'in yürüttüğü doktora öğrencisi Orhan ÖZEN'nin "Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" isimli projesi ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih: 04.11.2022

Teslim Tarihi: 04.11.2022

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ**  
Etik Kurul Başkanı

İmza : ..

**Bu Tez/ Proje uygundur: ☒**

**Gerekçe/Açıklama:** Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez/ Proje değildir: ☐  
Gerekçe/Açıklama

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-70247274  
Konu : Araştırma İzni (Mine KIRKPINAR)-  
(Hatice KOLAY-(Orhan ÖZEN)

10/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 02.02.2023 tarihli ve E.2300043329 sayılı yazısı.  
b) Selçuk Üniversitesi Rektörlüğünün 03.02.2023 tarihli ve E.461782 sayılı yazısı.  
c) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 02.02.2023 tarihli ve E.2300042512 sayılı yazısı.

İlgi (a) yazı doğrultusunda; Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Orhan ÖZEN tarafından Prof. Dr. Osman MERT'in danışmanlığında; 06 Şubat 2023-30 Haziran 2023 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı resmi ortaokul, İmam Hatip Ortaokulları ve yatılı bölge ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenlere yönelik; "Türkçe Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı araştırma ve uygulama çalışması,

İlgi (b) yazı doğrultusunda; Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden 28534435914 kimlik numaralı Hatice KOLAY tarafından "Ortaokul Öğrencilerinde Akademik Öz Kontrol ve Azmin Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Açısından İncelenmesi" konulu araştırma ve uygulama çalışması,

İlgi (c) yazı doğrultusunda; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mine KIRKPINAR tarafından Dr. Öğr. Üyesi Betül OKCU'nun danışmanlığında; 27 Şubat 2023-16 Nisan 2023 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı Görme Engelliler Ortaokulunda; "7.Sınıf Görme Engelli Öğrencilere Işığın Madde ile Etkileşimi Ünitesi Kavramlarının Öğretimi" adlı araştırma ve uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup "Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Ahmet ÖZDEMİR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgili Yazılar (3 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Muratpaşa Mah. Yönetim Cad. Hükümet Konağı İl MEM KAT:3

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

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

E-Posta: [argc25@meb.gov.tr](mailto:argc25@meb.gov.tr)

Kep Adresi : [meb@fu01.kep.tr](mailto:meb@fu01.kep.tr)

Bilgi için: H.TEMEL

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: [erzurummem@meb.gov.tr](mailto:erzurummem@meb.gov.tr)

Faks:4422351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosga.meb.gov.tr> adresinden b35c-ee80-384d-9661-d4ca kodu ile teyit edilebilir.



## ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Postalarda arayın

←

📅

⚠

🗑

✉

🕒

✍

📁

📄

⋮

317 ileti dizisinden 33.

⏪

Ölçek Kullanma İzni

Gelen Kutusu x

✕

🖨

🔗



**Orhan Özen** <Alıcı: sakyildiz61 >

7 Ara 2023 21:53

☆ 😊 ↩ ⋮

Merhaba Hocam,

Ben Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD doktora öğrencisi Orhan Özen. Danışmanım Prof. Dr. Osman Mert nezaretinde "Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının incelenmesi" başlığı altında tez çalışması yürütmekteyim. Enstitü Müdürümüz Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu ve Tez çalışması TİK üyesi Doç. Dr. Ceyhun Ozan sizin hazırladığınız ölçeği kullanmamı tavsiye ettiler. İzniniz olursa çalışmamda sizin geliştirdiğiniz "Program Okuryazarlık Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, saygılarımı sunarım.

Orhan ÖZEN



**Salih akyıldız** <Alıcı: ben >

10 Ara 2023 22:17

☆ 😊 ↩ ⋮

Orhan merhaba. Program Okuryazarlık Ölçeği"ni çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Selamlar..

Orhan Özen <7 Ara 2023 Per, 21:53 tarihinde şunu yazdı: >

...

...

Assoc.Prof. Dr. Salih AKYILDIZ

### TÜRKÇE DERSİ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ORTAM GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programını derslerinde nasıl ve ne derece uyguladıklarını belirlemektir.

|                       |                                                 |                 |            |
|-----------------------|-------------------------------------------------|-----------------|------------|
| Gözlenen Öğretmen:    | [Görünür değil]                                 |                 |            |
| Gözlem Yapılan Okul:  | [Görünür değil]                                 |                 |            |
| Gözlem Yapılan Sınıf: | 7/B                                             |                 |            |
| Derslik Türü:         | Sınıf                                           |                 |            |
| İşlenen Ünite:        | Sanat / Karagöz ve Hacivat                      |                 |            |
| İşlenen Konu:         | Zarfların metnin anlamına olan etkisini anlatma |                 |            |
| Gözlemci              | Orhan Özgen                                     | Gözlem Tarihi   | 04.04.2023 |
| G. Başlama Zamanı     | 09.30                                           | G. Bitiş Zamanı |            |

#### Ders Ortamının Fiziki Yapısının Betimlenmesi

Aşağıdaki boşluğa sınıfın fiziki durumunu (aydınlatma, sınıf mevcudu, havalandırma, temizlik, büyüklük, teknolojik alt yapı vb.) belirten açıklamayı yapınız. Mümkünse fotoğraf çekiniz.

Sınıf mevcudu 20 kişiden oluşmaktadır.  
Arkada, tavan var pencere, sağda sınıf  
pencere, kısımla kısımla ve etkililiği tahta, 3'ü lü  
solda kapı ve sınıf odası, bulunmaktadır.  
Temiz ve aydınlık (sınıf lambalarıyla) bir  
öğrenme ortamı.

### TÜRKÇE DERSİ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ORTAM GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programını derslerinde nasıl ve ne derece uyguladıklarını belirlemektir.

|                       |                                                                |                 |            |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------|------------|
| Gözlenen Öğretmen:    |                                                                |                 |            |
| Gözlem Yapılan Okul:  | Yeni Yüzyıl                                                    |                 |            |
| Gözlem Yapılan Sınıf: | 6/B                                                            |                 |            |
| Derslik Türü:         | Sınıf                                                          |                 |            |
| İşlenen Ünite:        | Saplık ve Spor / Sağlıklı Olma Soruları                        |                 |            |
| İşlenen Konu:         | Notokaleme hareketlerini okutarak edersin soruları ve soruları |                 |            |
| Gözlemci              | Orhan Öken                                                     | Gözlem Tarihi   | 08.05.2023 |
| G. Başlama Zamanı     | 13.30                                                          | G. Bitiş Zamanı | 14.10      |

#### Ders Ortamının Fiziki Yapısının Betimlenmesi

Aşağıdaki boşluğa sınıfın fiziki durumunu (aydınlatma, sınıf mevcudu, havalandırma, temizlik, büyüklük, teknolojik alt yapı vb.) belirten açıklamayı yapınız. Mümkünse fotoğraf çekiniz.

Sınıf temiz ve aydınlıktır. Arka duvar sınıf panosu, sol duvar okutucu, sağ duvar 4 adet büyük pencere, karşı duvar etkileşimli tahta ve sınıf kitaplığıyla ilgili Milli Eğitim yer almaktadır. Sınıf 6 kız ve 6 erkek olmak üzere 12 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenme ortamı, dersin amaçları doğrultusunda Türkçe dersi konularından oluşan panolarla donatılmıştır.

|                            |                                                             |                 |  |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------|--|
| ÖLÇME-DEĞERLENDİRME BOYUTU | Ölçe ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden haberdardır. | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Seçilen ölçme yöntemleri hedefe uygundur.                   | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilir.      | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Hedefe uygun ölçme aracı hazırlanmıştır.                    | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Hedefe uygun ölçme sorusu yazılmıştır.                      | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Ölçme soruları hedeflerle ilişkilendirilmiştir.             | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Hedefe ulaşma düzeyini belirlenmiştir.                      | (1) (2) (3) (4) |  |
|                            | Ölçme sonuçları amaca uygun olarak değerlendirilmiştir.     | (1) (2) (3) (4) |  |

Gözlemle ilgili genel değerlendirmenizi aşağıya yazınız.

T.6.3.1. Noktaları izoetfline uyarak sesli/sessiz dur.  
T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. "Sesli, sessiz, tahmin ederek, not olarak, soru sorarak, okuma tipat resu ve hızlı okuma gibi yönt. ve teln. kullanır."  
- Okuma yetenekleriyle ilgili kayıt kullanılmamıştır.  
- Örnek okuma yapılmamıştır.  
- Okumayla ilgili değişik stratejiler kullanılmamıştır.  
- Öğrencilerin okuma seviyeleri arasında fark obhep belirlendi.

Gözlenme durumu kodlarına ilişkin açıklama:

- (1) Belirtilen davranış gerçekleştirilmedi.
- (2) Belirtilen davranış gerçekleştirilmeye çalışıldı ancak başarı sağlanamadı.
- (3) Belirtilen davranış yüzeysel olarak gerçekleştirildi.
- (4) Belirtilen davranış istenen düzeyde gerçekleştirildi.

## ÖZ GEÇMİŞ

İlk, orta ve lise öğrenimimi Erzurum’da bitirdim. 2002 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. Horasan ilçesinde başladığım öğretmenlik hayatımda Erzurum’da bulunan lise ve ortaokullarda 10 yıl boyunca görev yaptım. 2014 yılında Palandöken İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne şube müdürü olarak atandım. Burada 4 yıl görev yaptıktan sonra Tortum İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne İlçe Millî Eğitim Müdürü olarak atandım. Bu görevi yaklaşık altı yıl boyunca yürüttüm. Şu anda Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapmaktayım. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretimi bölümünde yüksek lisans eğitimimi tamamladım.

