



T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN
YETKİNLİKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Seyit Bilal GÜNEŞ

Danışman

Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Mardin-2022

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN
YETKİNLİKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Seyit Bilal GÜNEŞ

Danışman
Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Mardin-2022

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

Seyit Bilal GÜNEŞ

.../.../2022

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretim Programlarında Yer Alan Yetkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Seyit Bilal GÜNEŞ

Mardin Artuklu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
2022: XVII+139 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin (ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) kazandırılma düzeyine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Nicel olarak yürütülen çalışmada betimsel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, örnekleme 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ili merkez ilçe Artuklu başta olmak üzere Kızıltepe ve Nusaybin ilçelerine bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 470 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5’li likert tipi derecelendirilmiş “Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS 21.0 paket programı ile yapılmıştır. Nicel verilerin analizi için betimsel (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) ve kestirimsel (t-Testi, One-Way ANOVA) istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. ANOVA testinden elde edilen sonuçların istatistiksel olarak hangi gruplar lehinde anlamlı olduğuna karar vermek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğretim programı tüm yetkinlik alanlarına ilişkin görüşlerinin “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm yetkinlik alanları karşılaştırıldığında matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanı ile “Katılıyorum” düzeyinde en yüksek ortalamaya sahip yetkinlik alanı olurken, yabancı dillerde iletişim yetkinliği alanı “Katılmıyorum” düzeyinde en düşük ortalamaya sahip yetkinlik alanı olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin tüm yetkinlik alanlarına ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Cinsiyete değişkenine göre sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanına ilişkin anlamlı bir farklılığın olduğu, yapılan bağımsız örneklemler *t* testi sonucunda anlamlı farklılığın erkekler lehinde olduğu tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin yabancı dillerde iletişim yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, ortaokullarda öğretim programında yer alan yetkinliklerin programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, eğitimin paydaşlarına ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, anahtar yetkinlikler, öğretmen görüşleri, ortaokul

ABSTRACT

Master's Thesis

Examining Of Teachers' Views On The Competencies In Curriculum

Seyit Bilal GÜNEŞ

Mardin Artuklu University
The Graduate Educational Sciences Institute
Department of Educational Sciences
Curriculum and Insructional Programs
2022: XVII+139 Pages

The aim of this study is to examine the views of secondary school teachers on the acquisition of eight key competences (communication in mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science/technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, initiative and entrepreneurship, cultural awareness) in the secondary school curriculum. For this purpose, it was studied whether there is a significant difference between the views of teachers according to gender, seniority, educational level and branch variables. The descriptive survey model was used in the quantitative research. The study group of the research was selected by simple random sampling method, and the sample consists of 444 branch teachers working in the official secondary schools within the central district of Mardin, Artuklu, and Kızıltepe and Nusaybin districts in the 2021-2022 academic year. "The Scale of Evaluation Competence Areas in Curriculum for Teachers" was used as a data collection tool, graded 5-point Likert type, in the research. Statistical analysis of the quantitative data was carried out with the SPSS 21.0 package program. Descriptive (frequency, mean, standard deviation) and predictive (t-Test, One-Way ANOVA) statistical techniques were used for the analysis of quantitative data. Scheffe Test, one of the Post Hoc tests, was used to decide among which groups the results obtained from the ANOVA test were statistically significant. The obtained results showed that the teachers' views on all competency areas of the curriculum were at the "Neutral" level. Compared all competence areas, it was found that the theme of mathematical competence and basic competences in science and technology is the competence area with the highest average at the level of "Agree" , while the competence theme of communication in foreign languages has the lowest average at the level of "Disagree". In the study, there was no significant difference between the teachers' views on all competences according to seniority and educational level. There was a significant difference in social and civic competences according to the gender variable, and as a result of the independent samples t-test, the significant difference was in favor of men. According to the branch variable, a statistically significant difference was found between the answers given by the teachers to the communication in foreign languages competence. As a result of the research, it has been revealed that the competencies in the curriculum cannot be acquired at a sufficient level in accordance with the curriculum objectives in secondary schools. Based on this result, suggestions were made to the stakeholders of education and researchers.

Key words: Curriculum, key competencies, teacher views, secondary school

ÖN SÖZ

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında revize edilen öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinlik, ülkelerin hem ulusal hem de uluslararası alanda eğitim ve iş dünyasında yaşam boyu öğrenme hedefiyle yetkin ve etkin bireyler yetiştirmek ve küresel değişimlere, taleplere ve gelişmelere ayak uydurmak adına önemle takip ettiği ve öğretim programlarına entegre ettiği hususlardır. Bu kapsamda yapılacak olan bu araştırmanın, öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin incelenmesi adına farkındalık yaratması, 21. yüzyıl bilgi ve becerileri ile geliştirilen ve dönüştürülen öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin ortaokullarda ne düzeyde kazandırıldığına ortaya konulması ve alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Gerek yüksek lisans eğitimim süresince gerekse yüksek lisans tez çalışmam boyunca bana her türlü destek olan ve rehberlik eden, önerileriyle ve akademik birikimiyle beni bilgilendiren, bana tecrübe katan değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden ve fikirlerinden istifade ettiğim ve araştırmamın veri analizi sürecinde yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK'a çok teşekkür ederim.

Akademik anlamda bana kazandırdıkları deneyimlerden dolayı Sayın hocalarım Prof. Dr. Vahap ÖZPOLAT'a, Doç. Dr. İdris GÖKSU'ya, Dr. Öğr. Üyesi Naif ERGÜN'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi almam konusunda beni teşvik eden, bilgilendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, akademik birikimimde katkısı olan Gaziantep Üniversitesinden değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ela İpek GÜNDÜZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tezim sürecinde fikir alışverişinde bulunduğum, sabrından ve yol gösterici tutumundan dolayı Sayın Nizamettin ERKEK hocama çok teşekkür ederim.

Her zaman duaları ve destekleriyle yanımda olan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, kendilerini bu süreçte ihmal ettiğim Anneme ve Babama sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte bana maddi ve manevi anlamda her türlü destek olan kendilerini çok sevdiğim GÜNEŞ ailesinin kıymetli mensuplarına sonsuz teşekkür ederim.

Veri toplama aşamasında, araştırma sonuçlarını aydınlatan değerlendirmelerinden dolayı beni kırmayıp ankete sabırla cevap veren bütün öğretmen arkadaşlara çok teşekkür ederim.

İnsanlığa faydası olan her özneye, saygılarımla.

Seyit Bilal GÜNEŞ
Mardin, 2022

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	xi
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2.1. Öğretim Programı	7
2.1.1. Öğretim programında yetkinlikler.....	9
2.2. Hayat Boyu Öğrenme	Error! Bookmark not defined.
2.3. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi	Error! Bookmark not defined.
2.4. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi.....	Error! Bookmark not defined.
2.5. Milli Eğitim Kalite Çerçevesi	Error! Bookmark not defined.
2.6. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı	Error! Bookmark not defined.
2.7. 21. yüzyıl Becerileri.....	19
2.8. İlgili Araştırmalar	23

2.8.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	24
2.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	28
3. MATERYAL ve YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırma Modeli.....	33
3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi	33
3.3. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler.....	33
3.4. Veri Toplama Süreci.....	Error! Bookmark not defined.
3.5. Veri Toplama Aracı	36
3.6. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği.....	38
3.7. Verilerin Analizi	39
4. BULGULAR VE YORUM.....	41
4.1. Öğretim Programında Yer Alana Yetkinliklere İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar	41
4.1.1. Ana dilde iletişim yetkinliği alanına ilişkin bulgular ve yorum	41
4.1.2. Yabancı dillerde iletişim yetkinliği alanına ilişkin bulgular ve yorum	Error! Bookmark not defined.
4.1.3. Matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanına ilişkin bulgular ve yorum.....	51
4.1.4. Dijital yetkinlik alanına ilişkin bulgular ve yorum.....	56
4.1.5. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği alanına ilişkin bulgular ve yorum	61
4.1.6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanına ilişkin bulgular ve yorum	66
4.1.7. İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin bulgular ve yorum.....	71
4.1.8. Kültürel ifade ve farkındalık alanına ilişkin bulgular ve yorum.....	76
5. SONUÇ, TARTIşMA ve ÖNERİLER.....	81
5.1. Ana Dilde İletişim Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	81
5.2. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	84
5.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	88
5.4. Dijital Yetkinlik Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	92

5.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	96
5.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	100
5.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	104
5.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma ...	108
5.9. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	Error! Bookmark not defined.
5.9.1. Eğitimin paydaşlarına yönelik öneriler.....	Error! Bookmark not defined.
5.9.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	Error! Bookmark not defined.
KAYNAKLAR	114
EKLER.....	124
Ek-1. Anket/Ölçek Uygulama İzin Belgesi.	124
Ek-2. Öğretim Programı Yetkinlik Alanları Ölçeği	125
Ek-3. Yetkinlik Alanları Normallik Testi Analiz Sonuçları	130
Ek-4. Öğretim Programı Yetkinlik Alanları Öğretmen Ölçeği / Faktör Dağılımı	131
Ek-5. Yetkinlik Alanları Scree Plot (Çizgi Grafiği) Diyagramları	137
Ek-6. Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Katsayı Değerleri, Maddelerin Faktörlere Dağılımı ve Yük Değerleri	138
ÖZGEÇMİŞ.....	140

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ölçeğe Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler	34
Tablo 2. Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	41
Tablo 3. Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	42
Tablo 4. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları	42
Tablo 5. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	42
Tablo 6. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	43
Tablo 7. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	43
Tablo 8. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	44
Tablo 9. Branşa Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	44
Tablo 10. Branşa Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	Error! Bookmark not defined.
Tablo 11. Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	Error! Bookmark not defined.
Tablo 12. Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	46
Tablo 13. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları	47
Tablo 14. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	47
Tablo 15. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	48
Tablo 16. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	48
Tablo 17. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	49

Tablo 18. Branşa Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	49
Tablo 19. Branşa Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	50
Tablo 20. Branşa Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Post Hoc Scheffe Testi Sonuçları	51
Tablo 21. Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	52
Tablo 22. Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	52
Tablo 23. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları	53
Tablo 24. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	53
Tablo 25. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	Error! Bookmark not defined.
Tablo 26. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	Error! Bookmark not defined.
Tablo 27. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	55
Tablo 28. Branşa Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	55
Tablo 29. Branşa Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	56
Tablo 30. Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanı Maddelerine İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
Tablo 31. Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 32. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları	58
Tablo 33. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	58
Tablo 34. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	59

Tablo 35. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	59
Tablo 36. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	60
Tablo 37. Branşa Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	60
Tablo 38. Branşa Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	61
Tablo 39. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	61
Tablo 40. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	62
Tablo 41. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları	62
Tablo 42. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	63
Tablo 43. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	63
Tablo 44. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	64
Tablo 45. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	64
Tablo 46. Branşa Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 47. Branşa Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	66
Tablo 48. Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	66
Tablo 49. Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	67
Tablo 50. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları	67
Tablo 51. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	68
Tablo 52. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	68

Tablo 53. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 54. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 55. Branşa Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	70
Tablo 56. Branşa Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 57. Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
Tablo 58. Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	72
Tablo 59. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları	72
Tablo 60. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	72
Tablo 61. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	73
Tablo 62. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	73
Tablo 63. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	74
Tablo 64. Branşa Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri	74
Tablo 65. Branşa Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 66. Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanı Maddelerine İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	76
Tablo 67. Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	76
Tablo 68. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları	77
Tablo 69. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	77
Tablo 70. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	78

Tablo 71. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	78
Tablo 72. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	79
Tablo 73. Branşa Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	79
Tablo 74. Branşa Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları	80



KISALTMALAR DİZİNİ

TYÇ: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi

AYÇ: Avrupa Yeterlikler Çerçevesi

UYÇ: Ulusal Yeterlilikler Çerçeveleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEKÇ: Milli Eğitim Kalite Çerçevesi

HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme

MYK: Mesleki Yeterlilikler Kurumu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

ECTS: European Credit Transfer System (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)

AASL: American Association of School Librarians (Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği)

P21: Partnership for 21st Century Learning (21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı)

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

ATCS: Assessment and Teaching of 21st Century Skills (21. yüzyıl Becerileri Değerlendirme ve Öğretme)

NETS/ISTE: International Society for Technology in Education (Eğitimde Uluslararası Teknoloji Derneği)

NCREL: North Central Regional Educational Laboratory (Kuzey Merkez Bölge Eğitim Laboratuvarı)

EU: European Union (Avrupa Birliği)



*Anneme ve Babama,
Saygılarımla, Sevgilerimle*

1. GİRİŞ

Dinamik ve sistematik denklemin bir değeri olan insan, soyut ve somut bir ağ muhteviyatında sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, bilimsel, eğitsel bileşenler dâhilinde yer kürede beraber var oluyor. Düşünsel, duygusal ve davranışsal bir çeşitlilik içinde birlikte varoluş çabası, toplumların yeni öğrenme stratejileri geliştirmesine ve yaşam boyu öğrenme prensibiyle her geçen gün yeni beceri alanları keşfetmesine ihtiyaç duyuyor. Bu ihtiyacın yaşamın hemen her alanında ortaya çıkışı dünya ulusları arasında bir rekabet ortamına dönüşmüştür. 21. yüzyılda artan nüfus, değişen roller ve toplum dinamikleri, teknolojinin de gelişmesiyle küresel anlamda güçlü olmak isteyen ulusların bilgi, beceri ve yetkinlik boyutunda ön plana çıkma çabaları, hedeflenen kitleye ulaşması adına kapsayıcılığı yüksek olan eğitim kurumlarından veya ortamlarından geçmiştir (Ağaoğlu ve Demir, 2020). Bu ortamların yetkinliğini sağlamak öğrenenlerin bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek günlük yaşamda ve uluslararası alanda kullanabileceği becerilere dönüştürmesine bağlıdır. Nitekim son yıllarda dünya toplumlarındaki teknolojik, bilimsel ve finansal gelişimler ve değişimler öğrenenlerin sadece buldukları eğitim kurumlarında ve ortamlarında bilgi sahibi olmaları değil aynı zamanda edindikleri bu bilgileri toplumda üretken, problem çözebilen, takım halinde çalışabilen, girişimci, inovatif niteliklere sahip birer birey olmalarını sağlayacak olan becerileri de önemli ölçüde değiştirmiştir (Tezcan, 2020). Geleneksel yaklaşımlardan sıyrılarak aktif bir öğrenme anlayışıyla belirlenen hedefler doğrultusunda uluslararası alanda ortaya çıkan yeniliklerin takip edilmesi, ihtiyaçların belirlenmesi, entegrasyonlarının sağlanması, deneyimlenmesi ve topluma yayılması sağlanmalıdır. Ulusların çeşitli parametrelerde birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları, eğitim alanında da karşılıklı etkileşimi ve değişimi zorunlu kılmaktadır (Özpolat, 2010). Bu bağlamda küreselde olduğu gibi ülkemizde de Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde (AYÇ) belirlenen ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) yer alan anahtar yeterliklerin yaşam boyu öğrenme anlayışıyla 21. yüzyıl becerilerine uygun bir şekilde öğretim programlarına entegre edilmeleri ve bu yeterlik, beceri ve değerlerin öğrenenlere kazandırılması gerekli hale gelmiştir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda hızla gelişen ve değişen iş ve eğitim dünyasında bilginin değeri her geçen gün artsa da bu bilgilerin yaşam boyu öğrenme çerçevesinde kullanılabilir olması her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bilginin yanında, beceri yönünden alana hâkim, teknik yönden donanımlı ve işinde yetkin çalışanların veya öğrenenlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirmek üzere 21. yüzyılda küreselde gelişen ulusların yeni toplum sisteminde çağın gereklerine cevap eğitimin temelden inşasının bilgi ile yoğrulması, yetkin ellerle beceri ile uygulanmasıdır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler bilginin hızla değişimine hatta 3-5 yıl gibi kısa bir sürede güncelliğini yitirmesine ortam hazırlamaktadır (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010). Bilginin değişilebilir olmasının yanında bireylerin değişen ihtiyaçları bakımından yeni bilgilerin öğrenilmesi gerekliliği öğrenme faaliyetini kısa süreli bir eylem olmaktan çıkararak yaşam boyu devam eden bir etkinlik haline getirmektedir (Yalkın ve Işık, 2019). Öte yandan son yıllarda iş ve eğitim dünyasına teknolojinin entegre edilmesi yeni kuşakların bilgi alma, bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma konusunda elini daha da güçlendirmiştir. Bu bağlamda uluslararası alanda yetkin, başarılı ve tanınır bir kimlikle mücadele etmek için birçok yönden nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu kolektif bir şekilde işbirliği içinde farklı bakış açılarıyla sağlayacak olan ise eğitim kurumlarıdır.

Okullarda bireylerden istenen öğrenmelerin sağlanması ve edinilen bu öğrenmelerin her zaman her yerde yaşam boyu devam eden bir olgu haline getirilmesi adına eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir plan ve program dâhilinde yapılması ve öğrenenlerin bunu deneyimlemesi gerekmektedir. Okulun ve toplumun ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda, bunları gerçekleştirmek üzere bireye istendik davranışlar kazandırmak adına sahip olması gerektiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsayan öğretim programları bu görevi üstlenmektedir. Nitekim bir öğretim programının başarılı olabilmesi, bireyden istenilen davranışları kazandırabilme düzeyine bağlıdır (Senemoğlu, 2020). Kendisinden beklenen bu görevi yerine

getirmek amacıyla insan gelişiminin her evresinde kendini güncelleyen ve dinamik bir yapıya sahip olan öğretim programları, güçlü ulusların sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve eğitsel parametrelerinde bireyin sahip olduğu bilgi ve yetkinliklerin farkında olarak revize edilme ihtiyacı duymaktadır. Ulusal Eğitim Meslek Birliğinin eğitim programları daimi komitesi 2007 tarihli raporunda 21. yüzyılın eğitim programları temel çerçevesini toplumların ekonomik, sosyal ve inanç sistemlerini şekillendiren faktörlerin anlaşılmasını sağlayan, kişisel nitelik ve becerilerle donanımlı ve giderek küreselleşen bir toplum düzeninde bilgili, inisiyatif almayı bilen, girişimci, eleştirel bir bakış açısına ve muhtelif dünya görüşlerine sahip bireyler yetiştirme olarak belirlemiştir (CSCENPA, 2007). Bu bağlamda ülkemizde 2018 yılında revize edilen öğretim programlarında uluslar arası bilgi ve becerileri kapsayan sekiz anahtar yetkinliğin kazandırılması hedeflenmektedir.

Bilgi, beceri, yetkinlik ve değerler bütünü ile eğitim sistemlerinin hem okul içinde hem de okul dışında yaşamın her alanında yol göstericisi olan öğretim programlarının sahip olduğu bu farkındalık ve kitleleri yürütebilme, geliştirebilme ve değiştirebilme gücünü içinde barındırması nedeniyle toplumların geleceğinin inşası bağlamında her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Yaşanan tüm bu gelişmeler ve değişimler doğrultusunda Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi baz alınarak öğrencilerin hayat boyu öğrenme anlayışıyla 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları ve küresel gelişmeleri yakından takip etmeleri amacıyla hazırlanan TYÇ bu yetkinlik ve becerileri tanımlamaktadır. Ülkemizde bu yetkinliklere ve becerilere uygun olarak MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde hazırlanan öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme anlayışıyla sekiz anahtar yetkinlik tanımlanmıştır (MEB, 2018). Söz konusu yetkinliklerin öğretmen algıları bağlamında okullarımızda ne düzeyde kazandırılabilir olduklarını belirleme, araştırmada temel problem olarak ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin kazandırılmasına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini

değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıda belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. Ortaokul öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri arasında,
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mesleki kıdem,
 - c) Eğitim düzeyi,
 - d) Branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyıl becerileri, bireylerin yaşamlarında daha aktif, çözüm odaklı, eleştirel ve analitik düşünebilen, özgüveni yüksek, girişimci, lider, yenilikçi, empati kurabilen, çevresindeki olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilen, kültürel farkındalığa sahip, sosyal ve mesleki yaşamında birikimli, pozitif ve başarılı, medyayı ve teknolojiyi takip edebilen nitelikler kazandırmasını amaçlamaktadır. Bunu hızlı, aktif ve kolektif bir şekilde sağlayacak olan ise eğitim kurumları ve öğretim programlarıdır. 21. yüzyıl becerileri ve yetkinlikleriyle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi dünya ulusları arasında bir rekabet ortamına dönüşmüştür. Nitekim uluslararası alanda düzenlenen PISA ve TIMSS sınavları bu durumun bir göstergesidir. Elbette bu durum pedagojik bir başarının ötesinde, ülkeleri ayakta tutan sosyal, siyasal, kültürel, bilimsel, ekonomik ve diğer önemli parametreleri de etkilemektedir. Bu amaç doğrultusunda MEB'in 2018 yılından itibaren yenilenen ve temelini AYÇ, TYÇ ve Milli Eğitim Kalite Çerçevesinin oluşturduğu öğretim programlarından yer alan yetkinliklerin öğrencilere ne düzeyde kazandırılabilirdiğini değerlendirmek, ortaokul öğretmenlerinin yetkinliklerin kazandırılması konusunda algılarını ortaya çıkarmak, çeşitli değişkenler açısından konuyu incelemek ve bu konuda öneriler üretmek bağlamında görüşlerinin alınması çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca daha önce bu konu ile ilgili olarak hem yurt içinde (Erkek, Özdaş ve Çakmak, 2022; Özdaş, 2019; Doğan ve Çalışkan Toyoğlu, 2019; Çalışkan Toyoğlu, 2016; Şahin ve Arcagök, 2014; Gencel, 2013; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar

Yelken, 2010) hem yurt dışında (Napal Fraile, Peñalva-Vélez & Mendióroz Lacambra, 2018; Tavgiridze, 2016; Coral, Lleixà, & Ventura, 2016; Hatlevik Guðmundsdóttir & Loi, 2015; Drăghicescu, Cristea, Petrescu, Gorghiu & Gorghiu, 2015) yapılan çok az sayıda çalışma olması, yapılan bu çalışmaların çoğunun tüm yetkinlik alanlarını kapsamaması nedeniyle araştırma sonuçlarının ortaokullarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin yetkinliğinin geliştirilmesine, öğretmenlere, okul yöneticilerine, MEB'in ilgili yetkililerine ve konuyla ilgili çalışma yürüten diğer kişilere yararlı olacağı ve ortaya çıkacak sonuçlar bağlamında yetkililerce çeşitli iyileştirme adımlarının atılabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan “Öğretim Programı Yetkinlik Alanı Değerlendirme Öğretmen Ölçeği” ilgili verileri toplamak için uygundur.
2. Araştırmada kullanılan ölçek formunun öğretmenler tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı düşünülmektedir.
3. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri buldukları koşullardan etkilenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Mardin ili merkez ilçe Artuklu başta olmak üzere Nusaybin ve Kızıltepe ilçelerinde bulunan ortaokullar ile,
2. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin görüşleri ile,
4. “Öğretim Programı Yetkinlik Alanı Değerlendirme Öğretmen Ölçeği”nin kapsadığı yetkinlik alanları ve ölçekten elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim: Bireyde istenilen davranışların ortaya çıkarak öğrenmenin gerçekleşmesi için yaşam boyu devam eden süreçlerin tümü ve bireyin sahip olması gereken bilgi, beceri ve olumlu tutumların kazandırılması için okulda yürütülen planlı, programlı eğitim faaliyetleridir (Oral ve Yazar, 2020).

Program: Bir eylemin belirlenen hedefler doğrultusunda içeriğinin belirlenerek nasıl?, nerede?, ne zaman? ve kim? ile yapılacağını ifade eden, önceden hazırlanan bir izlencedir (Uşun, 2016).

Öğretim Programı: Öğrenenlere yaşamın tüm alanlarında yeterli deneyimin sağlanması adına eğitim kurumunca belirlenen hedefler ve ilkeler doğrultusunda okul içinde ve dışında bir dersin öğretimi boyutunda planlanmış tüm etkinlikleri kapsayan sistemdir (Demirel, 2020; Akpınar, 2017).

Hayat Boyu Öğrenme: Bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla bireysel, sosyal, toplumsal, mesleki ve eğitsel faaliyetlerin yaşam boyunca her zaman her yerde öğrenilmesidir [European Union (EU), 2006].

Bilgi: Bir öğrenme alanı ile ilgili olguların, temel unsurların, kuramların ve uygulamaların anlaşılmasını sağlayan ilişkisel bir üründür [Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), 2015].

Beceri: Öğrenme alanından elde edilen düşünce yapılarının çeşitli yöntem, araç-gereç, materyal ve el işçiliğiyle amaca uygun kullanabilme yeteneğidir (MYK, 2015).

Yeterlilik: Bir çalışma alanına dair yeterli bilgiye, yargıya, beceriye ve güce sahip olma niteliği veya durumudur (Merriam-Webster, 2021).

Yetkinlik: Bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında bağımsız bir performans gösterilerek gereksinimlerin karşılanması durumudur (MYK, 2015).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde öğretim programı, öğretim programında yer alan yetkinlikler, bu yetkinliklere ilişkin çerçeveler ile 21. yüzyıl becerilerine dair bilgiler literatür taramasında detaylı olarak anlatılmıştır.

2.1. Öğretim Programı

Değişen, gelişen, küreselleşen dünya şartlarında eğitimin istendik hedefler doğrultusunda ilerleyişi tarihsel beklenti ve ihtiyaçlar bakımından süreklilik arz eden doğrusal bir sistem bütünlüğünde keşfedici ruhu gereği insanı tanıma ve anlama yönünde çeşitli görüş, kuram ve bilimsel paradigmalardan yararlanmış ve yararlanmaya devam etmektedir. 21. yüzyılda küreselleşen ve modernleşen dünyanın yeni toplum modelinde çağın gereklerine cevap eğitimin temelden inşasının bilgi ile yoğunlaşması, yetkin ellerle beceri ile uygulanmasıdır. Dijitalleşme ile beraber bilgi çağında yaşanan hızlı değişim, toplumsal ihtiyaçları, öğrenme öğretme kuram ve bakış açılarındaki yenilikler bireylerden istenilen rolleri değiştirmiştir. Girişimci kararlı, duygudaş, sade ve anlaşılır bir ruhla bilgiyi üretme, gerçek yaşamda kullanma, problem çözme, okuduğunu anlama, düşündüğünü çözümlenme, söylediğini aktarabilme, aktarılanı sorgulama, sosyal ve kültürel değerlere katkı sağlama ve bunlardan ürün elde edebilme bilgi ve becerisine sahip bireylerin eleştirel, analitik, yaratıcı, pratik, iraksak, yakınsak ve global düşünme yetkinliklerine sahip olması elbette öğretimin anlamlı, verimli, işlevsel, genellenebilir ve sürdürülebilir ve diğer disiplinlerle bütünleşmiş nitelik ve nicelikleriyle mümkündür (MEB, 2018). Bunun mümkün oluşu ise öğrenci, öğretmen, aile, okul, sosyal çevre, medya gibi faktörlerin bir araya gelmesi ve tüm bu bileşenlerin birlikte hareket etmesi ile anlam kazanmakta ve hedeflenen durumdan en yüksek verimin elde edilmesi öğretim programlarının hedeflenene uygun oluşuyla mümkün olmaktadır (Özdaş, 2019). Literatürde farklı anlamlarda kullanılan öğretim programı farklı yazarlarca şu şekilde tanımlanmaktadır: Taba (1962) bir öğrenme planıdır ve Olivia (1988) okulun yönlendirmeleriyle öğrencilerin deneyimlemeleri gereken tüm etkinlikler için uygulanan plan ve programdır şeklinde ifade ederlerken, Tyler (1949) belirlenen hedeflere ulaşmak adına okul tarafından planlanan ve yönlendirilen tüm öğrenme

faaliyetleridir ve Caswell & Campbell (1935) çocukların, öğretmen rehberliğinde sahip olduğu deneyimler olarak tanımlamaktadırlar. Doll (1996) öğrencilerin bulunduğu okulun sorumluluğu altında bilgi ve anlayış kazandığı, becerilerini geliştirdiği, tutumlarını ve değerlerini değiştirdiği resmi ve gayri resmi içerik ile süreçtir ve Tanner & Tanner (1980) bilgi ve deneyimlerin, dinamik ve sistematik bir yeniden inşasının oluşmasını sağlayan programdır şeklinde belirtmektedirler. Bu tanımlamalar dışında, öğretim programı öğrencilere yaşamın tüm alanlarında yeterli deneyimin sağlanması adına eğitim kurumunca belirlenen hedefler ve ilkeler doğrultusunda okul içinde ve dışında bir dersin öğretimi boyutunda planlanmış tüm etkinlikleri kapsayan sistem şeklinde tanımlanmaktadır. (Demirel, 2020; Akpınar, 2017).

2004 yılından sonra başlayan ve günümüze kadar uzanan MEB'deki reform hareketleri öğretim programlarına da büyük yenilikler getirmiştir. Çağın gereklerine uygun olarak hazırlanan öğretim programlarında aktif katılım ve işbirliği içinde bireyi merkeze alan bir anlayışla eğitim felsefesi olarak uygulanan İlerlemeci felsefeyle beraber benimsenen Yapılandırmacı yaklaşım bilginin bilişsel yapılarla etkileşimi sayesinde öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak kalıcı öğrenme fırsatı sunmaktadır (Akpınar, 2017). Öğrenenlerin sürece aktif katılımı onların sorgulama becerilerini geliştirerek olaylara farklı bakış açıları ile bakmalarını ve problemlerin çözümünde eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini sağlamaktadır. Deneyimlerden kaynaklı olarak ortaya çıkan bu farklılıklar öğrenmeleri yanında gelişimlerini de elbette etkilemektedir. Öğretim programları kalıtım, çevre, kültür gibi değişkenlerden kaynaklı bireysel farklılıklara ilişkin nitelikler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu farklılıkları belirleyen durumlar bireyin ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerinden kaynaklıdır. Gelişim dönemlerindeki bu farklılıklar değişen ve gelişen küresel şartlara ilaveten öğrenme programlarına sınıf düzeylerine bağlı olarak derslerin bilgi, beceri ve kazanım boyutlarında dağılımını ve birbirleriyle olan ilişkileri etkilemektedir (MEB, 2019a). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan yeni öğretim programları, geleneksel öğretim anlayışından sıyrılarak eğitim ortamlarındaki paydaşlara yeni roller, görevler ve sorumluluklar yüklemiştir. Bireysel farklılıklar gözetilerek hazırlanan öğretim programları modern, bilimsel,

eleştirel, inovatif düşünebilen, çözüm odaklı, kendine güvenen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Epçaçan ve Erzen, 2008). Güncellenen yeni öğretim programlarında öğretim uygulamaları öğrenen merkezli bir anlayışla işlenmektedir. Sadece bilginin hatırlanması ve tanımlanması değil, aynı zamanda kavramların ardında yatan anlamı ortaya çıkarmak istenmektedir. Öğrenenlerin bilgilerini gözden geçirerek yapılandırmaları ve problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmeleri istenmektedir (Yenilmez ve Sölpük, 2014). Günümüzde bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarındaki değişimler, öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımlarındaki yenilikler öğretim programlarının hedeflediği bireyden beklenen rolleri de değiştirmiştir. Disiplinler arası bir anlayışla çok yönlü bireyler yetiştirmeyi amaçlayan öğretim programları sadece bilgi aktaran bir yapıdan çok bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, beceri ve değer kazandırma hedefiyle yalın ve anlaşılır bir perspektifle hazırlanmıştır (MEB, 2019a). Sarmal bir yaklaşım ve bütünsel bir anlayışla kazandırılması hedeflenen kazanımlar günlük yaşamla ilişkisel, gerekli vasıflara ulaşmış, güncel ve her zaman uygulanabilir niteliktedir. İnsan gelişiminin her döneminde anlamlı, kendini yenileyen ve sürekli bir yapıda olan öğretim programları, yaşam boyu öğrenme ilkesine bağlı kalınarak oluşturulmaktadır (MEB, 2018). Tüm bu bilgilerden hareketle yetkinliklerle ilgi alan yazın incelemesi şöyledir:

2.1.1. Öğretim Programında Yer Alan Yetkinlikler

MEB'in 2018 yılında yenilenen öğretim programlarında yer alan ve yeterli bilgi, muhakeme, beceri veya güce sahip olma niteliği veya durumu anlamına gelen "yeterlik" kavramının yerini (Merriam-Webster, 2021) bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında bağımsız bir performans gösterilerek gereksinimlerin karşılanması durumu anlamına gelen "yetkinlik" kavramı almış ve TYÇ'de belirlenmiştir (MYK, 2015). Yetkinliklerle bütünleşmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Türk Eğitim Sistemi, ulusal ve küresel boyutlarda kişisel, sosyal, akademik ve mesleki anlamda gerekli görülen yetkinlikleri İlköğretim programlarında sekiz anahtar başlık altında toplamaktadır: "*Ana dilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili*

yetkinlikler, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade” olarak tanımlanmaktadır (MEB. 2019a). Avrupa Birliği’nin 2006 yılında Hayat Boyu Öğrenme anlayışı çerçevesinde üye ülke vatandaşlarının sahip olmaları gerektiğini vurguladığı ‘anahtar yetkinlikler’, bilgi toplumuna katkı sağlayacağı üzere her biri eşit derecede önemli görülmekte olup birçok yetkinlik birbirini destekler nitelikte örtüşmekte ve iç içe geçmektedir (EU, 2018). Anahtar yetkinlikler, hayat boyu öğrenme kapsamında bireylerin edinmesi beklenen belirlenmiş sekiz yetkinliktir (MYK, 2015). Programda yer alan yetkinlikler, beceriler ve bunlara ait tanımlamalar AYC ve Millî Eğitim Kalite Çerçevesi (MEKÇ) bağlamında TYÇ esas alınarak hazırlanmış, ayrıca belirtilen yetkinlikler, beceriler ve bunlara bağlı tanımların geliştirilmesinde 21. yüzyıl Becerileri’ne ait tanım ve açıklamalardan yararlanılmıştır (Soysal ve Kurudayıoğlu, 2018). Bilgi, beceri ve tutumların kombinasyonu şeklinde tanımlanan yetkinlikler dil becerileri, okuryazarlık, matematik, bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenme için temel bir esas olup öğrenmeyi öğrenme tüm öğrenme etkinliklerini desteklemektedir. İfade edilen sekiz anahtar yetkinlik ve nitelikleri şu şekildedir (Figel, 2007; EU, 2006, 2018; MEB, 2018):

Ana dilde iletişim: Ana dilde iletişim fikirleri, hisleri, kavramları, gerçekleri toplumsal ve kültürel bağlamda ve her türlü uygun ortamda (eğitim-öğretim, ev, iş yeri, eğlence vb.) sözlü ve yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade edebilme ve yorumlama becerisidir. Ana dilde iletişim kuran kişinin kelime bilgisi, dilbilgisi ve dilin işlevleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu yetkinlik alanı aynı zamanda farklı metin türlerini araştırma, okuma, anlama, birbirinden ayırt etme ve bunları sözlü ve yazılı bir bağlamda ikna edici bir yolla aktarabilme ve çıkarımda bulunma becerisini de kapsamaktadır.

Yabancı dillerde iletişim: Yabancı dillerde iletişim bireyin ana dilde sahip olduğu temel becerileri önemli ölçüde pay edinerek sözlü ve yazılı olarak fikirlerini, hislerini, kavramları, gerçekleri toplumsal ve kültürel bağlamda (eğitim-öğretim, ev, iş yeri, eğlence vb.) ifade edebilme ve yorumlama yeteneğinin yanında aynı zamanda farklı kültürlerle etkileşim ve yabancı dillerde iletişim kurma becerileri, sahip olduğu dört temel boyut, kültürel birikim, çevre, ilgi ve ihtiyaçlara bağlı olarak değişkenlik

gösterebilir. Yabancı dillerde iletişim için temel beceriler konuşulanları anlama, konuşmayı başlatma, sürdürmek ve sonuçlandırmak ve kişinin ihtiyaçlarına uygun olarak metinler okuma, anlama ve bunları üretebilmektir.

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Aritmetik beceriler sayesinde günlük yaşamda karşımıza çıkan problemlerin çözümünde kullanılan matematiksel yetkinlik çeşitli düşünme biçimleri ve formül, grafik, tablo, modeller gibi istatistiksel sunumları birlikte kullanılabilme isteği ve becerisini gerektirmektedir. Birey temel matematiksel ilkeleri ve süreçleri günlük bağlamda (evde, işte, vb.) uygulama, takip etme ve değerlendirme, ayrıca matematiksel olarak akıl yürütme, ispatları anlayabilme, iletişim kurabilme ve uygun araç-gereçleri kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Bilimde yetkinlik tanımlanan problemlerin açıklanmasında yeterli bilgi, beceri, yöntem ve isteğe sahip olarak kanıta dayalı çözümlerle dünyayı anlama ve algılama çabasıdır. Birey bilimin temel özelliklerini tanımalı, sorgulamalı, akıl yürütmeli ve bunların sebep ve sonuçlarını aktarabilmelidir. Teknolojide yetkinlik, algılanan istek ve ihtiyaçlar için bilgi ve yöntemlerin kullanılmasıdır. Teknolojik araçlar ve makineler kullanabilmenin yanı sıra, bir amaca ulaşmak veya kanıta dayalı bir sonuca varmak için bilimsel verileri kullanma becerisine de sahip olmak gerekmektedir. Ortak bir çerçevede buluşan bilgi ve teknolojide yetkinlik, bireyin ortaya koyduğu etkinliklerden kaynaklı değişimlerin algılanmasıdır.

Dijital yetkinlik: Bu yetkinlik alanı bilgi iletişim teknolojilerinin günlük yaşamda veya mesleki alanda güvenli ve etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Bilginin üretilmesinden, saklanmasına, erişiminden kullanılmasına ve dağıtımına kadar bilgisayarlardan ve ağ bağlantılarıyla internetten yararlanılmasını ve iletişim kanallarının kullanılmasını sağlamaktadır. Birey dijital ortamda araştırma yapma, bilgileri toplama, eleştirel ve sistematik bir yolla bunları kullanma, ayrıca bilgilerin uygunluğunu değerlendirme, gerçek olanı sanaldan ayırma becerisine sahip olmanın yanında teknolojik araçları kullanabilmeli, sunabilmeli, karmaşık bilgileri anlayabilmeli ve internet tabanlı servislere ulaşabilmelidir.

Öğrenmeyi öğrenme: Birey öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde öncelikle temel beceriler olan okuryazarlık, matematik ve daha fazla öğrenme için bilgi iletişim teknolojileri (BİT) becerilerine sahip olmalıdır. Bu beceriler sayesinde birey yeni bilgi ve becerilere erişebilmeli, kazanabilmeli, işleyebilmeli ve özümseyebilmelidir. Bunu yapabilmek ise etkili bir bilgi yönetimi, mesleki başarı ve çalışma modeli gerektirir. Bireyler kendi kendine ve öz-disiplin ile öğrenebilme becerisinin yanında heterojen gruplarda işbirliği içinde, paylaşımcı bir ruhla öğrenme sürecinin bir parçası olabilmelidir. Ayrıca etkili bir zaman ve bilgi yönetimi dâhilinde kendi öğrenmelerini organize edebilme, kendi çalışmalarını değerlendirebilme arzusuna ve ısrarına sahip olmanın yanında gerektiğinde tavsiye, destek ve bilgi alabilmelidir. İhtiyaçlar doğrultusunda eldeki olanakların kullanılarak başarılı bir öğrenme faaliyeti için karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmesidir. Bireyin elde ettiği yeni bilgi ve becerileri işleyerek yaşamına uyarlaması ve rehberlik desteği olarak bu bilgileri çeşitli ortamlarda kullanabilmesi ve uygulayabilmesi için önceki öğrenme deneyimlerini harekete geçirebilmelidir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bireyin günlük yaşamda kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası ilişkilerde etkin ve yapıcı eylemleri sonucu katılımcı ve çatışmaları çözen bir kimliğe sahip yetkinlikleri kapsayan, aynı zamanda vatandaşlık kavramının gereği olarak bireysel, toplumsal ve siyasal anlamda bilgi birikimine sahip demokratik ve aktif katılımcı kararlılığına dair niteliklerle donatılmasıdır. Bu yetkinlikteki bireyler farklı bağlamlarda yapıcı bir şekilde iletişim kurma, hoşgörü gösterme, farklı bakış açılarını ifade etme ve anlama, güven duygusu yaratma ve empati kurma becerilerine sahiptir. Ayrıca bireyler stresle ve hayal kırıklığıyla başa çıkabilmeli, bu tür durumları yapıcı bir şekilde ifade edebilmeli, şahsi ve mesleki hayatı birbirinden ayırt edebilmelidir. Bireyler, gruplar, çalışma örgütleri, cinsiyet eşitliği, ayrımcılık, toplum ve kültür kavramlarının farkında olmak da aynı şekilde önemlidir.

İnisiyatif alma ve girişimcilik: Bireyin etkili temsil ve müzakere gücü, hem bireysel hem de takımla çalışma yeteneği, fikirlerini eyleme geçirmek için hedefler doğrultusunda gerektiğinde risk alması, proje yönetmesi (planlama, organize etme,

iletişim kurma, yönetme, liderlik etme, yetkilendirme, analiz etme, iletişim kurma, açıklama ve değerlendirme yapma, kaydetme), birinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, yargılama ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda sadece bulunduğu sosyal çevrede değil aynı zamanda meslek yaşamında fırsatları gözeterek ticari etkinliklere de girişen bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri etik değerlerin farkında olarak desteklemektedir.

Kültürel farkındalık ve ifade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar gibi iletişim ve etkileşim araçlarının kullanılarak fikir, his ve tecrübelerin yaratıcı bir şekilde ortaya konulmasıdır. Avrupa'nın ve dünyanın diğer bölgelerindeki kültürel ve dilsel çeşitliliği anlamak, bunları korumak, popüler çağdaş kültür ve kültürel yaşamadaki temel eserleri tanımak ve estetik unsurların günlük yaşamdaki önemini bilmek esastır.

Genel olarak yetkinlikler incelendiğinde kritik düşünme, yaratıcılık, inisiyatif alma, problem çözme, risk değerlendirme, karar verme ve duyguların yapıcı yönetimi sekiz anahtar yetkinlik süreçlerinin hepsinde rol oynamaktadır (EU, 2006). Anahtar yetkinliklerin bir bütünlük içinde ilişkisel olduğu ve genel anlamda eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme becerileri gibi üst düzey alanları kapsayan, aynı zamanda bilgi birikimleri ve yaşam deneyimleri sayesinde hayat boyu öğrenme (HBÖ) anlayışıyla TYÇ'nin oluşumu ile beraber öğretim programlarına aktarılması değerli görülmektedir (Yalkın ve Işık, 2019). Yaşam boyu eğitim felsefesiyle insanın merkezde olduğu bir anlayışla temel yaşam becerileri olarak belirlenen anahtar yeterlikler, her alanda ve her seviyede toplumun her ferdinin söz konusu becerileri özümsemesi gerekmektedir (Bilasa ve Taşpınar, 2017). Her alanda yüksek yarar gözetilen anahtar yetkinlikler tüm bireylerin bireysel memnuniyet ve gelişim, aktif vatandaşlık, toplumsal katılım ve istihdam ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Figel, 2007). Okulların öğrenme programları ve öğretim etkinlikleri başarılı bir HBÖ için kritik bir role sahiptir. HBÖ boyutunda ders içeriklerinde anahtar yetkinliklerin yer alması ve bunlara uygun öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi hem çocukların ilgili kazanımları edinmesini sağlayacak hem de ilerleyen yaşlarda bu edinimler yaşamlarını kolaylaştıracaktır (Yüksel ve Taneri, 2020). Bu doğrultuda eğitim

sistemimizde anahtar yetkinliklerin AYÇ'den alınan şekliyle TYÇ'de belirlenen usullerde kazandırılmasına öncelik verilmekte olup öğretim programlarında kazanım içerikli yer verilmeleri esastır (MYK, 2015).

2.2. Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme (HBÖ), herhangi bir öğrenme ortamına bağlı kalmadan örgün, yaygın ve her zaman her yerde gönüllü, aktif ve sosyal bir şekilde; mesleki, kişisel ve eğitsel bilgi, beceri ve yetkinliklerin iyileştirilmesini, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayan öğretim anlayışıyla yapılan tüm öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (MYK, 2015). Son yıllarda bireysel, toplumsal ve küresel gelişim, değişim ve ihtiyaçlara ilişkin ulusal yeterlilik çerçeveleri bağlamında her ülkenin eğitim ve istihdam politikaları hayat boyu öğrenme ilkesine bağlı kalınarak oluşturulmaktadır. Hayat boyu öğrenme okullarla veya üniversitelerle sınırlanmayacak kadar önemli, geniş ve sorumluluğu bireye ait bir alandır (Karakuş, 2013). Bu açıdan geniş bir çeşitlilikte öğrenme deneyimleri sunmak için örgün eğitim dışından gelen deneyimleri de hesaba katmayı mümkün kılar (European Qualifications Framework, 2018). Hayat boyu öğrenme deneyimlerinde bireyler kendi öğrenmelerini planlar ve takip ederler, öz değerlendirme ve özdeğerlendirme ile meşgul olurlar, değerlendirme yaparken değişim ve iyileştirmeyi göz önünde bulundurarak geri bildirimlere önem verirler (Knapper, 2006). 2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi, "Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" ne ilişkin yeterliklere dair tavsiye kararı yayımlayarak bireylerin eğitim-öğretim ve istihdam ihtiyacının hayat boyu öğrenme fırsatlarıyla desteklenmesi ve hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması, bu bağlamda yeterliklerin geliştirilmesini sağlayacak ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu TYÇ'nin oluşturulması amacıyla yoğun bir çaba gösterilmiştir (MYK, 2015).

2.3. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

AYÇ'nin resmi dayanağı 2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından resmi olarak kabul edilen Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi tavsiye kararıdır (MYK, 2008). Yeterlilikler çerçevesi ulaşılan belirli öğrenme seviyelerini bir dizi kritere göre sınıflandırır. Yeterlilikler çerçevesi; bilgi,

beceri ve yetkinliklerin bireysel, sosyal, ekonomik ve vatandaşlık boyutlarında yaşam boyu öğrenmeyi destekler niteliktedir. Bu öğrenmeler örgün, yaygın ve her yerde öğrenme ortamlarında gerçekleşebilmektedir. Burada amaç nitelikleri bütünleştirip koordine etmenin yanı sıra iş gücü piyasası, eğitim-öğretim sistemi ve sivil topluma dair niteliklerin şeffaflığı, erişebilirliği ve kalitesini de iyileştirmektir. AYÇ, diğer tüm Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) ile beraber öğrenme çıktıları yaklaşımını takip eder. Bu hem yeterliklerin içeriğini hem de seviyelerini anlamayı, bilmeyi ve yapabilmeyi yansıtmaktadır. AYÇ öğrenme çıktılarına dayalı sekiz seviye tanımlamaktadır. Bu tanımlayıcılar birbirini takip eden seviyeler olup 1. seviyeden 8. seviyeye ilerledikçe öğrenenlerin bilgi, beceri, özerklik ve sorumluluk seviyeleri artmaktadır (European Qualifications Framework, 2018). AYÇ referans seviyelerinde bilgi boyutu kuramsal ve olgusal olarak tanımlanırken, beceri boyutu mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünmeyi içeren bilişsel beceriler ile el becerisi, yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımını içeren uygulama becerileri olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik boyutu ise sorumluluk ve bağımsızlık anlamında kullanılmaktadır (MYK, 2008). AYÇ'nin genel hedef ve işlevleri incelendiğinde; öğrenen ve çalışan bireylerin hareketliliğini destekleyen, diğer ülkelerde uluslararası yeterlikler bağlamında referans konumunda Erasmus, Europass ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) gibi araçları destekler niteliktedir. Uluslararası hareketlilik ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerini teşvik eden AYÇ sürekli ilerlemeyi benimsemektedir. Aynı zamanda eğitim ve iş deneyimi kazanmak ve hedefler doğrultusunda ortak hareket etmek için eğitimcilere destek sağlamaktadır. Yaygın ve serbest öğrenmelerin geçerli olmasını için elde edilen kazanımların örgün yeterlikler bakımından eşdeğer olmasını özendirilmektedir. AYÇ tavsiye kararında uluslararası yeterlik çerçevelerini iletişim ve etkileşim içinde ortak bir paydada buluşturarak aralarındaki uyum ve koordinasyonun sürekli, şeffaf, güvenli ve değerlendirilebilir sistemlerin kurulmasını desteklemektedir (MYK, 2008).

2.4. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

AYÇ ile uyumlu olarak tasarlanan TYÇ; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla elde edilen bütün yeterlik esaslarını içinde

barındıran ulusal yeterlikler çerçevesidir. TYÇ, MEB ve MYK sorumluluğundaki yeterlikler ile Yükseköğretim Kurumu (YÖK) işbirliği ve denetimindeki yeterlilikleri kapsamaktadır (MYK, 2015). TYÇ sekiz seviye ve üç bileşenden (bilgi, beceri ve yetkinlik) meydana gelen bir yapıda tanımlanan yeterlikler öğrenme kazanımlarına göre belirlenmektedir. Seviye tanımlayıcıları, öğrenme kazanımlarının tanımlanması, yeterlik seviyelerinin belirlenmesi ve TYÇ’yi uluslararası yeterlikler bağlamında tanıtmaya için yararlanılan bir araçtır. Seviye yapılarının yanında yeterlik türleri de mevcuttur. Her bir yeterlik türüne farklı bir isim verilmiştir. 1. – 4. seviyelerinde, “genel” ve “meslekî” yönelim, 5. – 8. seviyelerinde, “akademik” ve “meslekî” yönelim şeklinde gruplandırılmaktadır. Örneğin; 1. seviye yeterlik türü Okul Öncesi Katılım Belgesi, 2. seviye yeterlik türü İlkokul Öğrenim Belgesi, 3. seviye yeterlik türü Ortaokul Öğrenim Belgesi, 4. seviye yeterlik türü Lise Diploması, 5. seviye yeterlik türü Ön Lisans Diploması (Mesleki), 6. Seviye yeterlik türü Lisans Diploması, 7. seviye yeterlik türü Yüksek Lisans Diploması ve 8. seviye yeterlik türü Doktora Diploması şeklinde belirlenmiştir (MYK, 2015). 2008 yılında yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek amacıyla AYÇ ile uyumlu olacak şekilde tanımlanan sekiz anahtar yeterlik (“*Ana dilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yeterlilikler, Dijital yeterlilik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade*”) Ulusal Yeterlilik Çerçevesi bağlamında TYÇ’ye dâhil edilmiştir (MYK, 2015). 2018 yılında hazırlanan öğretim programlarında TYÇ ve anahtar yetkinlikler eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında edinilmesi gereken becerilere dâhil edilen yetkinlikler ve bu yetkinlikleri açıklayan becerilerin kazandırılması belirtilmektedir (Yüksel ve Taneri, 2020). Yeterliklerin açıklanması, kategorilendirilmesi ve karşılaştırılması için açık ve tutarlı bir yöntemin belirlenmesi ve güvenilirliği sağlanmış yeterliklerin bir araya getirilerek kapsayıcı bir alan oluşturulması, örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarının sürekli iyileştirmesi, istihdam edilecek yetkinlikte bireyler yetiştirilmesi, uluslararası kuramsal işbirliği geliştirilmesi ve ülkedeki yeterliklerin yurtdışında tanınması için kriterler oluşturulması TYÇ hedefleri arasındadır. TYÇ, bireylerin hareketliliğini kolaylaştırarak yaşam boyu öğrenmelerini destekleyecek yeterliklerin

kazandırılmasına önem vermek, eğitim ve istihdam arasındaki bağları güçlendirerek katılımcı, güvenli, şeffaf, tanınır ve AYÇ ile uyumlu bir şekilde yeterliklerin tasarlanması, uygulanması, kazandırılması görevlerini yürüterek eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmayı ilke edinmektedir (MYK, 2015).

2.5. Milli Eğitim Kalite Çerçevesi

MEB'in Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından 2014 yılında küreselde yaşanan ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelere ve değişmelere gerekçe olunarak hazırlanan MEKÇ, 2018 yılında revize edilen öğretim programlarının, kazandırılması hedeflenen anahtar yetkinliklerin TYÇ ile birlikte en önemli dayanaklarından birisidir. Toplumsal, ekonomik ve teknolojik parametrelerin kendisinden ayrı düşünülmemeyen eğitim sistemimizin bu ilişkiyel ağ içinde bilimsel, dinamik, demokratik, değişen ihtiyaçlara cevap verebilen, uluslararası kalite kriterlerine ve standartlarına uygun bir yapıda olması gereklilik arz etmektedir (MEB, 2014). MEKÇ'in genel hedefleri arasında eğitim ve öğretim sisteminin amaçları doğrultusunda eğitim ve öğretimin kalite standartlarını belirlemek, kaliteyi arttırmak, eğitim ve öğretim sistemini uluslararası standartlara taşımak, eğitim ve öğretim sisteminin güçlü ve zayıf taraflarını ölçümlerle kontrol etmek, sistemin çıktılarını değerlendirmek, alandaki tüm paydaşların performanslarını belirlemek, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini arttırmak, sahadan elde edilen verilerle yeni stratejiler ve politikalar geliştirmek, eldeki mali ve idari kaynakları verimli bir şekilde kullanmak olarak belirtilmektedir (MEB, 2014). MEKÇ'in genel kapsamı incelendiğinde, eğitim ve öğretimde neyin hedeflendiği ve Millî Eğitim Sistemi'nin öğrencilere kazandırmak istediği temel değerler, anahtar yetkinlikler ile bilgi, beceri ve tutumları içeren genel kazanımlar belirlenmiştir. MEKÇ'in genel yapısı incelendiğinde öğrenci temel öğrenme kazanımlarını açıkladığı görülmektedir. Bu temel öğrenme kazanımları arasında sayısal ve bilimsel beceriler, okuma, anlama ve yazma becerileri, ulusal ve uluslararası dil yetkinlikleri, iletişim becerileri, problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme becerileri, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi bilinci, sosyal, sportif, sanatsal ve mesleki yetkinlikler yer almaktadır (MEB, 2014).

2.6. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı

MEB Strateji Geliştirme Birimi tarafından ilki 2010-2014, ikincisi 2015-2019 ve son olarak 2019-2023 yıllarını kapsayacak şekilde 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerine ulaşmak adına stratejik plan hazırlanmıştır. Yedi amaç ve bu amaçlar altında beş yıllık hedefler belirlenerek PESTLE (Politik, Ekonomik, Sosyolojik, Teknolojik, Yasal ve Ekolojik Analiz), GZFT (Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler) ve kuruluş içi analiz yapılarak elde edilen veriler ışığında eğitim ve öğretimdeki yaşanan sorunlar, fırsatlar, gelişimler ve değişimler tespit edilerek, bunları gerçekleştirecek stratejiler ve eylemler ortaya konulmuştur (MEB, 2019b). Ulusal ve uluslararası değerlere ve çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması, muasır ilkelere uygun, etkili, verimli öğretim ve yönetim faaliyetlerinin izlenmesi, okul öncesi ve temel eğitimde öğrencilerin fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin sağlanması, ülkenin pedagojik, sosyal, kültürel, sanatsal, teknolojik ve ekonomik ilerlemesine katkıda sağlayacak bir yapıda öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve yetkinlikleri dâhilinde onların hayata ve üst öğretime hazırlanması, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimleri için özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin sağlanması, bilgi çağının gereklerine uygun olarak toplumun ve iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına göre mesleki ve teknik eğitim ile yaşam boyu öğrenme sistemlerinin düzenlenmesi, küresel kriterlere uygun olarak okullarda destekleyici özel öğretim faaliyetlerinin güçlendirilmesi söz konusu stratejik planda yedi amaç olarak belirlenmiştir (MEB, 2019b). Öğretim programlarının yeniden yapılandırılması, öğrenci yetkinliklerinin belirlenerek bunlara uygun ölçme ve değerlendirme sisteminin kurulması, öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alarak yabancı dil yetkinliklerinin geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin gözetilmesi, veriye dayalı sistemlerle eğitim alanındaki tüm paydaşların desteklenmesi, eğitimde niteliğin artırılması ve planlı yönetim anlayışı için gerekli mali sistemlerin kurulması, okullaşma oranları artırılarak okul öncesinde ve temel eğitimde yenilikçi uygulamaların hayata geçirilmesi, değişen ve gelişen dünya şartlarında okullaşma oranlarının yanında toplumsal kalkınma ve alanında yetkin bireylerin yetiştirilmesi, eğitim ve öğretime katılımın artırılması, öğrencilerin kişilik, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim fırsatlarının sağlanması, yeni nesil öğretim

programları sayesinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarının yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi, özel öğretim yönetim ve teftiş yapılarının güçlendirilmesi stratejik planın hedefleri arasındadır (MEB, 2019b).

2.7. 21. yüzyıl Becerileri

21. yüzyılda insanlık toplumsal, kültürel, sanatsal, ekonomik ve kişisel anlamda birçok zorluk ile mücadele etmiş ve bu zorlukların üstesinden gelebilmek için birçok yöntem ve strateji geliştirmiştir. Bu stratejiler ekonomi, teknoloji ve eğitim başta olmak üzere ülkelerin küresel çapta yetkinliklerini arttırmakta ve iş dünyası, inovasyon, eğitim ve daha pek çok alanda marka değerler olmalarını sağlamaktadır. ABD’de aralarında eğitim ve iş dünyasının da bulunduğu 33 kurum tarafından “21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı” adlı proje hayata geçirilerek 21. yüzyıl becerilerinin dünyaya duyurulması ve kazandırılması için önemli bir adım atılmıştır. HBÖ standartları kapsamında 21. yüzyıl eğitim sisteminin ihtiyaçlarına ve uluslararası yönelimlere cevap vermek için American Association of School Librarians (AASL) tarafından yayınlanan 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları tüm dünyada ilgiyle takip edilmektedir (AASL, 2017; Gelen, 2017). 21. yüzyıl becerileri bağlamında dünyada okuma, yazma, dil bilim (ana dilde), dünya dilleri (ikinci veya üçüncü dil), matematik, ekonomi, bilim, sanat, coğrafya, tarih, siyasal bilimi, vatandaşlık gibi temel konu alanları öğretilmektedir. Konu içerikleri bağlamında finans, sağlık ve çevre okuryazarlığı en çok ihtiyaç duyulan becerilerdir (Trilling ve Fadel, 2009). Uluslararası alanda günümüzün önemli konularından 21. yüzyıl becerileri değişen hayat şartları, nüfus yükselişleri, teknolojik gelişmeler ve ilerleyişler, endüstrileşme gibi durumlar toplumdaki paydaşları ve kurumları etkilemektedir. Etkilenen kurumlardan biri olan eğitim, çağın gereklerine cevap verebilmek adına değişimlere uğramıştır. Öğretmenden, yöneticiden ve öğrenciden beklenen davranışlar, bilgiyi işleme ve öğrenme biçimleri farklılaşmıştır (Tuğluk ve Özkan, 2019). Bireylerin bu değişimlere adapte olabilmeleri ve bir reaksiyon gösterebilmeleri, teknolojik ilerleyişleri takip edebilmeleri, doğru bilgiye ulaşabilecek yolları keşfedebilmeleri, bu bilgileri yaşamlarında kullanabilmeleri ve yeni şeyler üretebilmeleri sahip oldukları becerilerin yanında üst düzey beceri ve yetkinlikler gerektirmektedir. Bilgi çağında bireylerde bulunması istenilen bu beceri

ve yetkinlikler 21. yüzyıl becerileri olarak bilinmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). 21. yüzyıl becerileri hayat boyu düşünme, öğrenme, çalışma ve yaşama yollarını geliştiren, öğretilen ve öğrenilebilen niteliklerdir. Bu beceriler yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme/problem çözme/karar verme, öğrenmeyi öğrenme/üstbilgi, iletişim, işbirliği (takım çalışması), bilgi okuryazarlığı/BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) okuryazarlığı, vatandaşlık (yerel ve kültürel), yaşam ve kariyer becerileri, kişisel ve sosyal sorumluluk (kültürel farkındalık ve yeterlilik) gibi ifadeler 21. yüzyıl becerilerini tarif ederken sıkça kullanılmaktadır (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble, 2012, Akt. Global Partnership for Education, 2020). Bilgi ve becerilerin ilişkisel olduğu 21. yüzyıl becerileri farklı kuruluşlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu beceriler Partnership for 21st Century Learning (P21)'e göre, öğrenme ve yenileşme, bilgi, medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer becerileri; Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)'e göre heterojen gruplarla etkileşim, teknolojik araçların interaktif kullanımı, bağımsız hareket edebilme becerileri; Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ACTS)'e göre düşünme ve çalışma biçimleri çalışma araçları, dünyada yaşam becerileri; International Society for Technology in Education (NETS/ISTE)'e göre yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim ve işbirliği, teknoloji kullanımı, bilgi akıcılığı, dijital vatandaşlık becerileri; North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)'e göre yaratıcı düşünme, etkili iletişim, üretkenlik, dijital okuryazarlık becerileri; EU'ya göre öğrenmeyi öğrenme, iletişim, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade gücü, sosyal ve sivil yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik becerileri şeklinde tanımlanmaktadır (Dede, 2010; Voogt and Roblin, 2010). Burada amaç bireyin yetkin bir vatandaş, çalışan ve lider olmak için neye ihtiyaç duyduğunu öğrenip gerçek yaşamla uyumlu öğrenme ortamlarında gelişim göstermelerini sağlamaktır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). 21. yüzyıl becerilerinden ve yetkinliklerinden yararlanmak sadece onları tanımak ve öğrenmek değil aynı zamanda kişiliğin ve yaşamın bir parçası haline getirmektir (Kıyasoğlu ve Ay, 2020). Hayatımızın her alanında eğitim kurumları içinde ve dışında bilgiye ihtiyaç duyduğumuz 21. yüzyılda öğrendiklerimizin sürdürülebilir ve uygulanabilir olması

elde ettiğimiz becerilere bağlı olarak farklılaşmakta ve gelişmektedir. Bu bağlamda çalışmalar yürüten 21. yüzyıl öğrenme ortaklığı, becerileri sınıflandırırken Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ile Yaşam ve Kariyer Becerileri şeklinde 3 gruba ayırmıştır (Fadel, 2008). Bu gruplar Trilling ve Fadel (2009), Dede (2010) ile Partnership for 21st Century Skills (2009) tarafından şöyle tanımlanmaktadır:

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri: İlk grupta yer alan *eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve yenilik, iletişim ve işbirliği* şeklindeki 21. yüzyıl becerileri yenilikçi ve kritik öğrenme becerilerine odaklanmaktadır. Bu beceriler hayat boyu öğrenmenin ve yaratıcı çalışmanın anahtarıdır. *Eleştirel düşünme ve problem çözme* çoğu kişi tarafından 21. yüzyılın yeni temelleri olarak kabul edilmektedir. Bu beceriler motivasyonu arttırarak öğrenme sonuçlarını iyileştirmektedir. Öğrenenler eleştirel düşünme becerilerini kullanarak araştırma planlamak ve yürütmek, projeler yönetmek, problem çözmek, uygun dijital araçları ve kaynakları kullanarak bilinçli kararlar verirler. *Yaratıcı düşünme ve yenileşme* becerilerinde öğrenciler yeni fikirler, ürünler ve süreçler oluşturmak için eldeki mevcut bilgileri uygulayarak ve karmaşık sistemler ile sorunları keşfetmek için modeller ve simülasyonlar kullanarak kişisel veya takım halinde özgün eserler ortaya koyarlar. Bu becerilerin hepsi çeşitli yöntemlerle öğrenilebilir. Ancak bunları öğrenmenin en iyi yolu sosyal anlamda fiziksel olarak yüz yüze veya sanal olarak teknoloji sayesinde *iletişim ve işbirliği* sağlamaktır. Öğrenenler iletişim kurmak ve işbirliği içinde çalışmak için dijital medya ve ortamları kullanarak bireysel öğrenmeyi destekler ve başkalarının öğrenmelerine katkıda bulunurlar. Öğrenenler çeşitli medya ortamlarını kullanarak bilgi ve fikirleri birden fazla kişiyle işbirliği içinde etkili bir şekilde paylaşabilir. Aynı zamanda farklı dilleri ve kültürleri paylaşan kişiler ile iletişim ve etkileşim kurarak, kültürel farkındalıklarını geliştirebilirler. Eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve yenilik, iletişim ve işbirliği 21. yüzyılda öğrenim, iş ve yaşam için gerekli en önemli beceriler arasındadır.

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: İnternet nesli, daha önce görülmemiş bir güç ile bugünün ve yarının dijital araçlarıyla düşünme, öğrenme, iletişim kurma, işbirliği yapma ve üretme becerisine sahip olması beklenmektedir. Tüm bu güç ile birlikte *bilgi, medya ve teknolojiyi* idare etmek için uygun becerileri öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. 21. yüzyılın yetkin vatandaşları ve çalışanları bilgi, medya ve teknoloji ile ilgili işlevsel ve eleştirel düşünme becerileri sergilemek zorundadır. Bu grupta yer bu beceriler *bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı* şeklindedir. 21. yüzyılda herkesin *bilgi okuryazarlığının* ve akıcılığının (konuşmada) artması gerekecek. Evde, işte, okulda ya da toplumda bilgiye verimli ve etkili bir şekilde erişmeye, bilgileri eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirmeye ve bilgileri doğru ve üretken bir şekilde kullanmaya yönelik talepler artacaktır. *Medya okuryazarlığı* boyutunda, öğrenenler medya mesajlarının nasıl oluşturulduğunu, bireylerin mesajları nasıl yorumladığını ve medyanın inançları, davranışları, değerleri nasıl etkilediğini aynı zamanda medyanın erişimi ve kullanımı ile ilgili etik ve yasal konuları anlamaya çalışırlar. *Bilgi ve iletişim teknolojileri* veya BİT'ler 21. yüzyılın en önemli araçlarıdır. Öğrenenler bilgiyi başarılı bir şekilde araştırmak, organize etmek, yönetmek, değerlendirme yapmak, oluşturmak ve iletişim kurmak için uygun teknolojik araçları, dijital teknolojileri, iletişim/ağ oluşturma araçlarını ve sosyal ağları kullanabilmelidir. Aynı zamanda bilgi teknolojilerine erişim ve kullanımları ile ilgili etik ve yasal konular hakkında temel bir anlayışa sahip olmalıdırlar.

Yaşam ve Kariyer Becerileri: Günümüz yaşam ve çalışma ortamları düşünme becerilerinden ve bilgi içeriklerinden çok daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır. Rekabetçi bilgi çağında dünyadaki karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarında gezinme yeteneği öğrenenlerin *yaşam ve kariyer becerilerini* geliştirmeyi gerektirmektedir. Bu grupta yer alan *esneklik ve uyum, kendi kendini yönetme ve inisiyatif, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk* yaşam ve kariyer becerileri arasında sayılmaktadır. Büyük bir değişim çağındayız. *Esneklik ve uyum şimdilerde* öğrenme, çalışma ve vatandaşlık temel becerileri arasında gösterilmektedir. Teknolojik değişimin hızlı temposu hepimizi iletişim, öğrenme, çalışma ve yaşama konusunda hızlı bir şekilde uyum sağlamaya zorluyor.

Alandaki yenileşmeden yeni çalışma alanları ortaya çıkmakta, iş ve kariyer yaşantımız sürekli ve tamamen değişebilmektedir. Sürekli ve hızlı iş dünyamızda çalışanlar işlerine motive olmuş, işleri halletmek adına inisiyatif kullanabilen ve son derece özgüvenli ve hazır bir şekilde iş yerlerine gelebilmelidirler. Zaman, hedefler, projeler, planlar günümüz iş dünyasında meşgul yöneticilere gerek kalmadan kendi kendini yönetebilmeli ve yönlendirebilmelidir. Bugünün öğrenenleri 21. yüzyılın gerçekliğine hazırlanmalı ve okuldaki öğrenme süreçleri sayesinde *kendi kendini yönetme ve inisiyatif becerilerini* geliştirmelidir. Her öğrenen bireye sunulan kendi kendine yönetme ve inisiyatif kullanma konusunda özgürlük tanıma her öğretene ve ebeveyn için evrensel bir zorunluluktur. Kültürel farklılıklara rağmen ekiple veya sınıf arkadaşlarıyla etkin ve yaratıcı çalışabilme becerisi 21. yüzyılda temel yaşam becerileri arasındadır. Günümüzde *kültürel ve sosyal farklılıkları* anlamak ve bunlara uyum sağlamak ve bu farklılıklar sayesinde sorunlara daha yaratıcı çözümler bulmak her yerde giderek daha da önem kazanmaktadır. Dinlemenin ve konuşmanın yerini ve zamanını bilen, saygın ve profesyonel bir şekilde davranan, aynı zamanda kültürel farklılıklara ve fikirlere saygı duyan ve bu fikirlerden yeni ürünler ortaya koyabilen bireyler hedeflenmektedir. Üretken çalışanlar ve öğrenenler yüzyıllardır iş ve eğitim dünyasında talep görülmektedir. Kişisel ve grup üretkenliği ve verimliliğini arttırmak bilgi işlem araçları sayesinde hızlıca gelişmektedir. Öğrenenler veya çalışanlar engeller ve rekabet ortamında bile hedefler belirler ve hedeflenene ulaşmak adına çalışmayı planlar ve yönetirler. Bu tür ortamlarda bireyler olumlu, aktif, üretken, katılımcı, saygı duyan, sorumluluk alan, hesap verebilen, işbirliği yapan karakterlere sahip olmalıdır. *Liderlik ve sorumluluk*, kişilerarası problem çözme becerilerini kullanarak bireylere rehberlik eden, ortak bir hedefi gerçekleştirmek için başkalarının güçlü yönlerinden yararlanan, en iyisini yapması için başkalarına örnek olup ilham veren, bulunduğu topluluğun çıkarlarını gözeterek sorumlu bir şekilde hareket eden ve elindeki gücü kullanırken dürüst ve etik davranışlar sergileyen karakterlere ait niteliklerdir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırılan konuya ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer çalışmalara yönelik örneklere yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erkek, Özdaş ve Çakmak (2022), “Ortaokul Öğretim Programı Yeterlilikleri Yetkinlik Alanı Öğrenci Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmalarında öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğin ölçülmesi için güvenli ve geçerli ölçek geliştirmeye amaçlamışlardır. 2021 yılında Mardin’in Artuklu ilçesinde ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. 5’li likert tipi şeklinde geliştirilen ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu 8 yetkinlik alanı 81 maddede ve 15 boyutta toplanan ölçeğe daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Burada da model uyum indekslerinin mükemmel uyum ile geçerli düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak sekiz farklı yetkinlik alanını ölçmek üzere sekiz farklı ölçek olarak güvenilir ve geçerli oldukları sonucuna varılmıştır.

Pala (2022), “Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan anahtar yetkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” isimli araştırmasında sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan anahtar yetkinliklerin program ile olan ilişkisini ortaya çıkarmak için öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılında Erzincan ilinde görev yapan 76 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin beraber olduğu karma desen kullanılmıştır. Ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada, nicel veriler boyutunda anahtar yetkinliklerin sosyal bilgiler dersi öğretim programı için gerekli olduğuna ulaşılırken, nitel veriler boyutunda ise öğretmenlerin yapmış olduğu ilişkilendirmeler, yetkinlikler ile sosyal bilgiler dersi öğretim programının oldukça ilişkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Özdaş (2019), “Öğretim Programlarında Yer Alan Yeterliliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında ortaöğretim öğretim programlarında yer alan ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve

ifade yetkinliklerinin kazandırılma düzeylerini öğretmen görüşleri açısından ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma bir desen kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı Mardin ili Artuklu merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 216 öğretmenden ve nitel boyutunda 50 öğretmenden veriler toplanmıştır. Yetkinliklerin kazandırılma düzeyinin ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerine göre bir farklılaşma olup olmadığını ortaya çıkarmak isteyen araştırmacı, cinsiyet ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını, mesleki kıdem açısından öğrenmeyi öğrenme ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan tüm yetkinliklerin kazandırılma düzeyinin “ara-sıra” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri sonucunda öğretmenlerin yeterliklerin edinimi adına derslerin öğrenci merkezli bir yaklaşım işlendiği, teknolojiden faydalandığı, sözlü anlatım faaliyetleri yaptıklarını, görsel ve işitsel gereçleri kullandıklarını ve grup çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bu yeterliklerin edinimi sürecinde öğrenciden, eğitim sisteminden, öğretmenden, aileden ve sosyal çevreden kaynaklı sorunlarla yüzleştiklerini belirtmişlerdir.

Hazar (2018), “Digital competence in primary education: The case of Turkish language, mathematics and personal and social development courses” isimli araştırmasında Türkiye’deki ilköğretim programlarında yer alan dijital yetkinlik göstergelerini incelemiştir. Doküman analizi metodunun kullanıldığı araştırmada 2017 yılı ilköğretim öğretim programları incelenmiştir. Analiz sürecinde araştırmacı tarafından incelenen programlarda, dijitalleşme ilgili olan ünitelere 1, ilgili olmayan Boyutlara ise 0 verilmiştir. Araştırmacı öğretim programlarını inceleyerek dijital yetkinliğin programlar içindeki kapsamını bulmaya ve öğrenme çıktılarını anlamaya çalışmıştır. Yapılan inceleme sonucunda araştırmacı dijital yetkinlik alanının en çok Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer aldığını tespit etmiştir. Bu sonuç dijital yetkinliğin üç ders dışında göz ardı edildiği, veri ve bilgi okuryazarlığının sadece Türkçe öğretim programında yer aldığı, dijital güvenlik becerilerinin sadece Sosyal Bilgiler dersinde yer aldığı ve Matematik müfredatında

dijital problem çözüme ile ilgili becerilerin çok az sayıda var olduğu, ayrıca üç zorunlu ders dâhilinde dijital iletişim ve işbirliğinin dışlandığı tespit edilmiştir.

Çalışkan Toyoğlu (2016), “Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü algılarını ve görüşlerini incelemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile Sivas ili merkezinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yer alan 479 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve okulundaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, yaş, kıdem, branş, okuldan memnuniyet ve okul türü değişkenlerinde göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler yabancı dilde iletişim yetkinliği boyutunu “orta” düzeyde algılamakta, ana dilde iletişim, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ile inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği boyutlarını “yüksek” düzeyde algılamışlardır. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürüne yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ve yeterlikler değerlendirildiğinde ulusal ve uluslararası kültürel değerleri geliştirdiği, akademik başarıyı arttırdığı, eğitim sistemini güçlendirdiği, küreselde gelişmiş ülkeleri yakalamaya çalıştığı, şeklinde ifadeler ortaya çıkmıştır. Ayrıca hayat boyu öğrenme kavramının okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi adına yeterliklerin okul ortamında yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Oral ve Yazar (2015), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve çeşitli branşlarda ve bölümlerde öğrenim gören 310 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak 5’li likert tipi formunda 62 madde ve tek boyuttan oluşan yaşam boyu öğrenme ölçeği

kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara neticesinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyete ve bölümlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Şahin ve Arcagök (2014), “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının yetkinlikleri algılama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ile merkezindeki çeşitli branşlarda görev yapan 206 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak 5’li likert tipi formunda 51 madde ve 6 boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık oluşturmadığı, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin ise öğretmenlerin yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Gencel (2013), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin fikirlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden 551 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ile elde edilmiştir. ANOVA, bağımsız gruplar t testi ve Scheffe testi ile analiz edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet ve öğrenim görülen bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Cinsiyete değişkenine bakımından kadın öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylara göre daha olumludur. Öğrenim görülen bölüme/branşa göre ise Yabancı dil, Türkçe ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adaylarının yetkinlikleri algılama düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli bulduğu alanın anadilde iletişim, yetersiz

buldukları alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin vd. (2010), “Key Competences For Lifelong Learning: The Case Of Prospective Teachers” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini anahtar yetkinlikler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde farklı branşlarda öğrenim gören son sınıf 415 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 23 maddeden oluşan 5’li likert tipi “Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Ölçeği” kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada, katılımcıların ilgili oldukları bir konu hakkında görüşleri alınmak üzere yapılan araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. ANOVA, bağımsız gruplar t testi ve Scheffe testi ile analiz edilen veriler sonucunda cinsiyete bağlı olarak tüm yetkinlik alanlarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark görülmezken, öğretmenlerin branşları arasında bir farklılık bulunmuştur. Tüm yetkinlik alanları içinde branş öğretmenlerinin kendilerini en düşük gördükleri yetkinlik alanının ana dilde iletişim yetkinliği olduğu ortaya çıkmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Napal Fraile, Peñalva-Vélez & Mendióroz Lacambra (2018), “Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers’ Training” isimli araştırmalarında ortaokul öğretmen adaylarının dijital yetkinlik seviyelerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 43 ortaokul öğretmen adayı rubrik tekniği ile sınanmışlardır. Sonuçlar başlangıçta öğretmen adaylarının dijital yetkinlik düzeylerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. İkincisi dijital güvenlik ve iletişimde dijital verilerin ve kimliğin korunması konuları göz ardı edilmiştir. İçerik oluşturma ve dijital problem çözme konusunda çok düşük puanlar elde edilmiştir. Bu sebeple bilgi iletişim teknolojilerinin ilişkisel ve öğretici yönlerinin programa dahil edilmesinin önemi ortaya çıkmıştır.

Tavdgiridze (2016), “Literacy Competence Formation of the Modern School” isimli araştırmasında 2006 yılından başlayarak her 5 yılda bir devam eden ve Gürcü

öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin değişimini takip eden süreçleri incelemiştir. Araştırma Gürcistan'ın da dahil olduğu ve 2006 yılında 45 ayrı ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve katılımcıların okuryazarlık yetkinliği anketine verdikleri cevaplar neticesinde 9-10 yaş arası öğrencilerin temel okuma becerilerinden yoksun olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öncelikle öğretmenlerin öğrenmenin gelişimi ve etkili kullanımı için yazma ve okuma stratejilerini bilmesi, en azından ilgili teorik bilgiye sahip olması gerektiği, yazma ve okuma becerilerine dair öğretim yöntemlerinin hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenlerince bilinmesinin önemi vurgulanmıştır. Öğretim sürecini verimli kılmak için öğretmenin özel modelleri ve uygulamaları bilmesi gerektiği, öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin yükseltilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde hedeflenen en önemli şeyin öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini geliştirmelerinin önemi belirtilmiştir. Alınan önlemler ve geliştirilen öğretim programları sayesinde süreçten elde edilen sonuç, 2011 verilerine göre Gürcistan'da okuryazarlık oranı uluslararası ortalamanın 12 birim altında olmasına rağmen 2006 yılına göre %4 oranda iyileşmiş olduğu tespit edilmiştir.

Coral, Lleixà & Ventura, (2016), "Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing" isimli araştırmalarında 2009-2012 yılları arasında 1175 Katalan ilköğretim okulunda beden eğitimi ve İngilizce dersini bütünleştiren bir program düzenlenerek, öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma için katılımcı öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmişlerdir. Araştırmada Katalonya'daki yabancı dil yetkinliğinin test edilmesi adına betimsel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Veriler, Katalan Eğitim Bakanlığı tarafınca uygulanan ve işaretlenen, okuma, dinleme ve anlama düzeylerini değerlendiren yabancı dil testleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler okulların katılımcı oldukları dil bazlı eğitim programlarına göre ayrılmaktadır. Veriler analiz edildiğinde deneysel bir dil öğrenme programı olan içerik ve dil bütünleşik öğrenme programını (CLIL) uygulayan okulların yabancı dil yetkinliğinin geliştiği görülmüştür.

Hatlevik, Guðmundsdóttir & Loi (2015) “Examining Factors Predicting Students’ Digital Competence” isimli araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin dijital yetkinlik düzeylerini ve öğrenciler arası farklılıkları çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. 38 okuldan 852 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler 26 maddelik çoktan seçmeli bir dijital yetkinlik testi ile aile geçmişi, motivasyon durumları ve not geçmişlerine ait bir öz-bildirim ölçeğini yanıtlamışlardır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencileri arasında dijital yeterlikte farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, analizler öğrencilerin evdeki koşullarının (dil entegrasyonu ve kültürel sermaye gibi), çevre ile olan uyumlarının ve akademik başarılarının, öğrencilerin dijital yetkinliğini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçla, öğrencilerin dijital yetkinliklerinin tesadüfen ortaya çıkmadığını, öğrencinin aile yapısı ve okul başarısının önemli faktörler olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle okulların bu farklılıkları en aza indirmek için çeşitli planlar ve eylemler geliştirmeleri gerektiği bildirilmiştir.

Drăghicescu, Cristea, Petrescu, Gorghiu & Gorghiu (2014) “The Learning to Learn Competence - Guarantor of Personal Development” isimli araştırmalarında öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin öğrencilerin kişisel gelişimlerini ne şekilde etkilediğini ortaya çıkarmaya amaçlamışlardır. Bu doğrultuda Romanya’nın farklı kesimlerinde öğrenim göre 250 ortaokul öğrencisine yedi bölümden oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmeye bilim derslerinin önemli olduğunu, kişisel ve sosyal gelişimleri konusunda bilimsel bilgi ve özellikleri kavramaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilmek ve anlamak konusunda çabalarını en üst düzeye çıkardıklarını fakat bilim derslerinde konularla bağlantılı olan yetkinlikler açısından yeterli seviyede değillerdir. Bu konuda öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin en üst seviyeye çıkarılması konusunda öğrencilere daha fazla fırsat ve süre verilmesi, ayrıca bilim dersleri sırasında öğrencilerin daha aktif, işbirliği içinde ve etkili iletişim kurmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler öğretim programlarında bu doğrultuda yapılacak olan değişiklikleri memnuniyetle karşılayacaklarını belirtmişlerdir.

Chow (2012), “Establishing A General Framework Civic Competency For European Youth” isimli araştırmasında genel bir sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler çerçevesi sunmayı amaçlamaktadır. Bu çerçeve kapsamında vatandaşlık bilgi ve becerilerinin harmanlanmış bir ölçüsü olan vatandaşlık yetkinliğini anlamaya yardımcı olacak tutumlar, değerler, inançlar, niyetler ve davranışlar yer almıştır. Bu araştırmada Avrupa’nın 24 ayrı ülkesinden yaşları 13-14 arasında değişen 75.747 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Veriler sonucunda, projenin farklı sosyal, politik ve kültürel bağlamların etkisi göz önüne alındığında, belirli toplumlara ve bölgelere özgü olduğu kadar tüm toplumlarda da ortak olan yurttaşlık boyutlarının ölçülerini barındırdığı ve aktif olarak çalışmaya hazır sivil olarak yetkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla etkin vatandaşlık kavramının, birçok eğitim sistemi için önemli bir eğitim çıktıısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde öğretim programı yetkinlik alanlarının incelenmesi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak çalışmaların farklı okul kademelerinde görev alan öğretmenler ve üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapıldığı görölmektedir. Araştırmaların çoğu yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde yapılmıştır. Bu bağlamda yetkinlik alanları incelenmiştir. Nitel, nicel ve karma desenlerin uygulandığı araştırmalarda genellikle betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Cinsiyet, eğitim düzeyi, öğrenim durumu ve branş değişkenleri bağlamında incelenen yetkinlikler, kazandırılma düzeylerinin farklı araştırmalarda yetkinlik alanlarına ilişkin olarak ara-sıra, orta ve yüksek seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda yetkinliklerin ulusal ve uluslar arası gelişmeleri ve değişmeleri takip etme ve eğitimde başarıyı arttırma gibi olumlu sonuçlarının yanında, bu yetkinliklerin edinimi konusunda eğitimin paydaşlarından kaynaklı sorunların olduğu ifade edilmektedir. Yetkinlik alanlarıyla ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışma sonuçlarının yetkinliklerin edinimi konusunda derslerde bilinen öğretim modellerinin dışında özel modellerin ve uygulamaların bilinmesi gerekliliği birçok araştırmada ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin aile yapılarının ve akademik başarılarının önemli faktörler oldukları, bu farklılıkları en aza indirmek için okulların çeşitli planlar ve eylemler geliştirmeleri

gerektiği bildirilmiştir. Aktif katılımın, işbirliği içinde çalışmanın, etkin vatandaşlığın, teknoloji okuryazarlığının ve etkili iletişimin önemi vurgulanmıştır.



3. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Nicel araştırma desenlerinden biri olan Tarama modeli; araştırılan konu ya da olaya ilişkin örnekleme temsil edebilecek geniş kitlelerin görüşleri alınarak geçmişte veya günümüzde varlığını sürdüren bir durumun betimlenmesini hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012; Büyüköztürk, 2020).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ili merkez ilçe Artuklu başta olmak üzere Kızıltepe ve Nusaybin ilçelerine bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 2820 branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Mevcut eğitim-öğretim yılında bu araştırma kapsamında belirlenen ortaokullarda çevrimiçi araçlar vasıtasıyla ve okullar ziyaret edilerek ulaşılan 470 ortaokul öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Nitekim 3000 kişide 0.05 sapma ile 341-545 aralığında katılımcı olması örneklem büyüklüğü için yeterli kabul edilmektedir (Çıngı, 1994; Akt. Büyüköztürk, 2020). Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde temel mantık örnekleme seçilecek her birimin eşit seçilme ihtimaline sahip olmasıdır. Başka bir ifadeyle her bireyin seçilebilme şansının olup bir bireyin seçimi diğer bir bireyi etkilememektedir (Büyüköztürk, 2020).

3.3. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Ölçek uygulanan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş bilgileri bu bölümde yer almaktadır. Araştırmada örnekleme alınan öğretmenlerin demografik özelliklerinin analiz edilmesinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Frekans değeri, cevaplanan her maddeye karşılık gelen öğretmen sayısını, yüzdelik değer ise frekans değerinin toplam öğretmen sayısına oranını ifade etmektedir.

Tablo 1. Ölçeğe Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler

Değişkenler		f	%	
Cinsiyet	Kadın	242	54.5	
	Erkek	202	45.5	
	Toplam	444	100	
Eğitim Düzeyi	Lisans	398	89.6	
	Yüksek Lisans	43	9.7	
	Doktora	3	0.7	
	Toplam	444	100	
Mesleki Kıdem	1-5	119	26.8	
	6-10	155	34.9	
	11-15	88	19.8	
	16-20	56	12.6	
	21-25	17	3.8	
	26+	9	2.0	
	Toplam	444	100	
Branş	Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	25.7
	Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	34.7
	Grup3 Din Kültürü Alanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	9.0
	Grup4 Dil Bilimleri Alanı	İngilizce, Arapça, Yaşayan Diller (Kürtçe)	65	14.6
	Grup5 Diğer Alanlar	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik	71	16.0

	Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım		
	Toplam	444	100

Tablo 1’de ölçek uygulanan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branşlarına ait kişisel bilgileri yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,5’i erkek, %54,5’i kadındır. Eğitim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu olan öğretmenlerin oranı %89.6, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranı %9.7 ve doktora mezunu öğretmenlerin oranı %0.7’dir. Öğretmenlerin %26.8’i 1-5 yıl kıdem aralığında yer almaktadır. Kıdem durumu 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin oranı % 34.9, 11-15 yıl kıdemi olanların oranı %19.8, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %12.6, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %3.8 ve kıdemi 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin oranı ise %2.0’dır. Branş değişkeni bağlamında Tablo 1 incelendiğinde Sözel Alan’da Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği branşlarının oranı %25.7; Sayısal Alan’da İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği branşlarının oranı %34.7; Din Kültürü Alanı’nda Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşının oranı %9.0; Dil Bilimleri Alanı’nda İngilizce, Arapça ve Yaşayan Diller Öğretmenliği branşlarının oranı %14.6; Diğer Alanlar’da yer alan Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği branşlarının oranı ise %16.0 olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

“Öğretim Programında Yer Alan Yetkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” isimli taslak ölçeğin ortaokul öğretmenlerine uygulanabilmesi için öncelikle Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na daha sonra Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve gereken izinler alınmıştır. Ölçek maddeleri “Google Forms” aracılığıyla hazırlanarak, elektronik ortama aktarılmış ve Artuklu, Kızıltepe ve Nusaybin’de bulunan ortaokul öğretmenlerine çevrimiçi mesajlaşma araçları vasıtasıyla aynı zamanda okullar ziyaret edilerek yüz yüze uygulanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından özenle

uygulanmış ve katılımcıların gönüllü olmasına önem verilmiştir. Katılımcıların ölçekleri samimi bir şekilde eksiksiz doldurmaları yönünde sık sık sözel olarak vurgular yapılmıştır. Uygulama sonunda bazı ölçeklerin eksik ve hatalı olarak doldurulması neticesinde 26 ölçme aracı değerlendirilmeye alınamamıştır. Böylece veri analizi 444 öğretmenin tam doldurduğu ölçme aracı ile gerçekleştirilmiştir. Hem çevrimiçi araçlar ile hem de yüz yüze uygulanan ölçek formları daha sonra Excel dosyasına, oradan da SPSS 21.0 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmada "Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin oluşturulması için literatür taraması yapılmıştır. (Özdaş, 2019; EU, 2018; MEB, 2018; Çalışkan Toyoğlu, 2016; MYK, 2015; Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelpen, 2010; Voogt ve Roblin, 2010; Figel, 2007). Ölçeğin oluşturulması aşamasında maddelerin kapsam ve görünüş geçerliklerinin incelenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. (Eğitim bilimleri alanında uzman 2 Doç. Dr. ve 1 Dr. Öğr. Üyesi). Yapılan değerlendirmeler sonucunda, toplam sekiz yetkinlik alanından oluşan 5'li likert tipi formatında 86 maddelik bir taslak ölçek geliştirilmiştir (Ek-2.). Daha sonra ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını belirlemek için madde-toplam korelasyon analizi yapılmıştır (Ek-6.) Genel olarak madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.30 ve üzeri iyi derecede ayırt edici oldukları, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi halinde teste alınabileceği ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Bu işlemlerin ardından yapılan açımlayıcı faktör analizi Varimax döndürme işlemi sonucunda 86 maddelik taslak ölçekten 2 madde elenerek toplam 84 maddeye indirilmiştir (Ek-6.).

"Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği" iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdeme dair kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde konuya ilişkin veri elde etmek amacıyla geliştirilen maddeler 5'li Likert tipi formatında "1. Kesinlikle Katılmıyorum" "2. Katılmıyorum" "3. Kararsızım" "4. Katılıyorum" ve "5. Kesinlikle Katılıyorum" olarak derecelendirilmiştir. Ölçek taslağı Mardin ili merkez ilçe

Artuklu başta olmak üzere Kızıltepe ve Nusaybin ilçelerine bağlı resmi ortaokullarda 470 öğretmene uygulanmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Burada temel bileşenler analizi yapılmış ve döndürülmüş faktör analizi tekniği kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, "Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği" için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.954 ve Bartlett küresellik testi değeri 27612.522 bulunmuştur. Bartlett küresellik testindeki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). KMO katsayı değerinin 0.60'dan büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizinin tüm yetkinlik alanları için uygun olduğunun göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0.33 ve üzeri olan maddeler işleme alınmıştır (Can, 2020).

Açımlayıcı faktör analizi Varimax dik döndürme yöntemi sonucu madde faktör yük değeri 0.33 kriterini sağlamayan ve birden fazla faktöre ilişki düzeyleri arası farklar 0.1'den daha az olan binişik maddeler elenerek faktör azaltmaya gidilmiştir. Varimax döndürme yöntemi sonucu ölçekten 2 madde elenerek 84 maddenin kaldığı ve birbirleriyle yüksek ilişki gösteren maddelerin tüm ölçek genelinde 14 faktör altında dağıldıkları görülmüştür.

"Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği", Ana dilde İletişim alanı 2 faktörlü, Yabancı Dillerde İletişim alanı 1 faktörlü, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanı 1 faktörlü, Dijital Yetkinlik alanı 2 faktörlü, Öğrenmeyi Öğrenme alanı 2 faktörlü, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanı 3 faktörlü, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik alanı 1 faktörlü ve Kültürel Farkındalık ve İfade alanı 2 faktörlü bir yapıda ortaya çıktığı görülmüştür (Ek-4.).

"Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği" faktör sayısının belirlenmesinde Çizgi grafiği (Scree plot) diyagramının temel alınmasının yanı sıra (Ek-5.), ölçeğe uygulanan Varimax döndürme işlemi sonucunda özdeğeri 1'den büyük olan ve toplam 84 maddeden oluşan 14 faktörlü bir yapıda veri

toplama aracında Faktör1 ve Faktör2 varyansın %71,099'unu, Faktör3 %66.422'sini, Faktör4 %51.848'ini, Faktör5 ve Faktör6 %60.915'ini, Faktör7 ve Faktör8 %63.904'ünü, Faktör9, Faktör10 ve Faktör11 %65.236'sını, Faktör12 %59.605'ini, Faktör13 ve Faktör14 %63.842'sini oluşturduğu görülmektedir. Sonuç olarak, faktör analizinde toplam varyansın %40 ve üzerini açıklayan faktör yükleri geçerli bir analiz olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994; Akt. Cabı ve Yalçınalp, 2013).

3.6. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

"Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği" tüm maddeleri için Cronbach's Alpha katsayı değeri 0.975 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yetkinlik alanlarına dair Cronbach's Alpha değerleri ise şu şekildedir: Ana Dilde İletişim alanı Cronbach's Alpha değeri 0.807, Yabancı Dillerde İletişim alanı 0.921, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanı 0.896, Dijital Yetkinlik boyutu 0.831, Öğrenmeyi Öğrenme alanı 0.938, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanı 0.941, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik alanı 0.924 ve Kültürel Farkındalık ve İfade alanı 0.881 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayı değerleri Faktör1 için 0.714, Faktör2 için 0.837, Faktör3 için 0.921, Faktör4 için 0.896, Faktör5 için 0.847, Faktör6 için 0.751, Faktör7 için 0.894, Faktör8 için 0.917, Faktör9 için 0.892, Faktör10 için 0.914, Faktör11 için 0.833, Faktör12 için 0.924, Faktör13 için 0.861 ve Faktör14 için 0.773 olarak elde edilmiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı güvenirlilik aralıkları aşağıda belirtilmiştir (George & Mallery, 2003; Akt. Kılıç, 2016).

≥ 0.90 aralığı	Mükemmel
$0.70 \leq \alpha < 0.90$ aralığı	İyi
$0.60 \leq \alpha < 0.70$ aralığı	Kabul edilebilir
$0.50 \leq \alpha < 0.60$ aralığı	Zayıf
$\alpha < 0.50$ aralığı	Kabul edilemez

Dolayısıyla ölçeğin tümü yanı sıra yetkinlik alanlarından elde edilen faktörlerin tümünün iyi ve mükemmel derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) arttırmak için uzman kanısından yararlanılmıştır (2

Doç. Dr., 1 Dr. Öğr. Üyesi). Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabiliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

3.7. Verilerin Analizi

"Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği" vasıtasıyla elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliğinin tespit edilmesi için öncelikle maddelerin Cronbach (α) Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler analiz edilirken frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen betimsel istatistiklerin yanında araştırmanın amacı ve alt problemleri kapsamında çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş) göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak için parametrik testlerden iki alt gruplu kategorik değişkenlerde (cinsiyet) "Bağımsız Örneklem t-testi", ikiden fazla alt gruplu kategorik değişkenlerde (mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş) "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" kullanılmıştır. ANOVA testinden elde edilen sonuçların istatistiksel olarak hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğuna karar vermek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde, verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için mean, median, skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir (Ek-3.). Çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa, verilerin normal dağıldığını kabul edebiliriz (Can, 2020).

Ölçeğin ikinci kısmında yer alan maddeler katılımcılar tarafından "Kesinlikle Katılmıyorum" için (1), "Katılmıyorum" için (2), "Kararsızım" için (3), "Katılıyorum" için (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum" için (5) olarak görüşlerini yansıtılabildikleri 5'li likert tipi şeklinde yanıtlayıcılar belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin "Kesinlikle Katılmıyorum"; 1.81-2.60 arasındaki ortalama değerlerin "Katılmıyorum"; 2.61-3.40

arasındaki ortalama değerlerin “Kararsızım”; 3.41-4.20 arasındaki ortalama değerlerin “Katılıyorum”; 4.21-5.00 arasındaki ortalama değerlerin “Kesinlikle Katılıyorum” derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Bu duruma göre, ölçekte yer alan maddelerde puanlar arttıkça öğretmenlerin görüşleri olumlu yönde seyir gösterdiği anlamı çıkmaktadır.

Veri elde edilen branşlar belli bir mantık çerçevesinde gruplandırılmış ve isimlendirilmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği branşlarında sözel ağırlıklı dersler işlenmesi nedeniyle bu branşlar “Sözel Alan” grubu altında birleştirilmiştir. Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği branşları formüller, kurgular, sayısal işlemler ve bilimsel veriler göz önünde bulundurularak “Sayısal Alan” grubu altında birleştirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşı hem ortaokullarda hem de imam hatip ortaokullarında işlenen seçmeli ve zorunlu dini dersler bağlamında “Din Kültürü Alanı” grubu altında birleştirilmiştir. İngilizce, Arapça ve Yaşayan Diller (Kürtçe) Öğretmenliği branşları yabancı dil dersleri olmaları nedeniyle “Dil Bilimleri Alanı” grubu altında birleştirilmiştir. Geri kalan Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği branşları derslerinin esnek yapıları, ilgi ve yetenek alanları olmaları göz önünde bulundurularak bahsi geçen alanların dışında olarak “Diğer Alanlar” grubu altında birleştirilmiş ve veriler bu gruplar bağlamında analiz edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretim programında yer alan anahtar yetkinliklere ilişkin incelenen öğretmen algılarının ortalama ve standart sapma değerleri ile parametrik ve parametrik olmayan istatistik analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

4.1. Öğretim Programında Yer Alan Anahtar Yetkinliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretim programı yetkinlik alanları analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretim programında yer alan ana dilde iletişim yetkinliği alanına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Maddeler	\bar{X}	ss	Düzyey
Ana Dilde İletişim	1.Yazılı iletişim (<i>e-posta, kısa mesaj, sosyal medya vb.</i>) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.	3.74	1.04	Katılıyorum
	2.Sözlü iletişim (telefon, WhatsApp, Messenger, Zoom vb.) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.	3.99	0.87	Katılıyorum
	3.Bulduğum ortamın gerektirdiği doğrultuda iletişim kurar.	3.55	0.92	Katılıyorum
	4.Duygu, düşünce ve görüşlerimi ikna edici şekilde yazılı olarak ifade eder.	3.08	1.01	Kararsızım
	5.Duygu, düşünce ve görüşlerimi ikna edici şekilde sözlü olarak kullanır.	3.30	0.99	Kararsızım
	6.Türkçe dil becerilerini hayatımda etkili şekilde kullanır.	3.21	1.03	Kararsızım

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin “Sözlü iletişim (telefon, Whatsapp, Messenger, Zoom vb) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.” maddesine ilişkin algıları ortalaması $\bar{X}=3.99$ ile “Katılıyorum” düzeyinde en çok görüş alırken, en az ise

“Duygu, düşünce ve görüşlerimi ikna edici şekilde yazılı olarak ifade eder.” maddesine ilişkin görüşleri ortalaması $\bar{X}=3.08$ ile “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ana Dilde İletişim	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	444	3,48	0,70

Öğretim programı yetkinlik alanları öğretmen ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Ana Dilde İletişim yetkinliğine ilişkin algıları aritmetik puan ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.48$).

Tablo 4. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ana Dilde İletişim	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Tüm Ortalama	Kadın	242	3.55	0.73	-1.96	442	0.51
	Erkek	202	3.42	0.67			

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.42$ iken erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.55$ 'tir. Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(442)} = -1.54$; $p > 0.05$].

Tablo 5. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ana Dilde İletişim	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	1-5	119	3.49	0.70
	6-10	155	3.44	0.73
	11-15	88	3.50	0.71
	16-20	56	3.45	0.60
	21-25	17	3.69	0.63
	26+	9	3.63	0.72

Toplam	444	3.53	0.68
---------------	------------	-------------	-------------

Tablo 5 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.49$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.44$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.50$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.45$, kıdemi 21-25 arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.69$ ve kıdemi 26+ olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.63$ 'tür. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları ise $\bar{X}=3.53$ olarak bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ölçeğin Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 6.).

Tablo 6. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ana Dilde İletişim	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1.24	5	0.25	0.50	0.77
Gruplar İçi	215.71	438	0.50		
Tüm Ortalama	Toplam	216.96	443		

Yukarıdaki tablo 6 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-438)} = 0.50$, $p>0.05$].

Tablo 7. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ana Dilde İletişim	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	Lisans	398	3.48	0.69
	Yüksek Lisans	43	3.42	0.79
	Doktora	3	3.83	0.50

Toplam	444	3.58	0.66
---------------	------------	-------------	-------------

Tablo 7 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin, ölçeğin Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.48$, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.42$, doktora mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.83$ 'tür. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalaması ise $\bar{X}=3.58$ olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre ölçeğin Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 8.).

Tablo 8. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ana Dilde İletişim	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0.54	2	0.27	0.55	0.57
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	216.42	441		
	Toplam	216.96	443		

Tablo 8 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-441)} = 0.55, p>0.05$].

Tablo 9. Branşa Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ana Dilde İletişim	Branş	N	\bar{X}	SS
Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	3.43	0.77
Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	3.50	0.70

Tüm Ortalama	Grup3 Din Kültürü Alanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	3.37	0.74
	Grup4 Dil Bilimleri Alanı	İngilizce, Arapça, Yaşayan Diller (Kürtçe)	65	3.47	0.60
	Grup5 Diğer Alanlar	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım	71	3.57	0.61
Toplam			444	3.47	0.69

Tablo 9 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin ölçeğin Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması Sözel Alan için $\bar{X}=3.43$, Sayısal Alan için $\bar{X}=3.50$, Din Kültürü Alanı için $\bar{X}=3.37$, Dil Bilimleri Alanı için $\bar{X}=3.47$ ve Diğer Alanlar için $\bar{X}=3.57$ 'dir. Tüm öğretmenlerin branş aritmetik ortalamaları tüm gruplar için $\bar{X}=3.47$ olarak bulunmuştur. Branşa göre ölçeğin Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 10.).

Tablo 10. Branşa Göre Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ana Dilde İletişim		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tüm Ortalama	Gruplar Arası	1.34	4	0.33	0.68	0.60
	Gruplar İçi	215.62	439	0.49		
Toplam		216.96	443			

Tablo 10 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-439)} = 0.68, p>0.05$].

4.1.2. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretim programında yer alan yabancı dillerde iletişim yetkinliği alanına ilişkin bulgulara yer verilmiştir

Tablo 11. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Maddeler	\bar{X}	ss	Düzyey
Yabancı Dillerde İletişim	7.Yabancı dilin anadil gibi temel boyutları olduğunu bilir.	2.78	1.08	Kararsızım
	8.Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde sözlü olarak kullanır.	2.11	0.99	Katılmıyorum
	9.Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde yazılı olarak kullanır.	2.07	0.99	Katılmıyorum
	10.Yabancı dilin başka kültürleri anlaması açısından önemli olduğunu bilir.	3.01	1.13	Kararsızım
	11.Yabancı dilde ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade eder.	2.30	0.99	Katılmıyorum
	12.Yabancı dilde ihtiyaçlarını yazılı olarak ifade eder.	2.52	0.98	Katılmıyorum
	13.Yabancı dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.	2.10	0.98	Katılmıyorum
	14.Yabancı dilde dinlediği (İngilizce) şarkıları anlayabilir.	2.20	0.99	Katılmıyorum

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin “*Yabancı dilin başka kültürleri anlaması açısından önemli olduğunu bilir.*” maddesine ilişkin algıları ortalaması $\bar{X}=3.01$ ile “Kararsızım” düzeyinde en çok görüş alırken, en az ise “*Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde yazılı olarak kullanır.*” maddesine ilişkin görüşleri ortalaması $\bar{X}=2.07$ ile “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Yabancı Dillerde İletişim	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	444	2.35	0.81

Öğretim programı yetkinlik alanları öğretmen ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliğine ilişkin algıları aritmetik puan ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=2.35$).

Tablo 13. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları

Yabancı Dillerde İletişim	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Tüm Ortalama	Kadın	242	2.30	0.82	-1.54	442	0.12
	Erkek	202	2.42	0.81			

Tablo 13 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=2.30$ iken erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=2.42$ 'dir. Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(442)} = -1.54$; $p > 0.05$].

Tablo 14. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dillerde İletişim	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	1-5	119	2.36	0.83
	6-10	155	2.28	0.86
	11-15	88	2.42	0.78
	16-20	56	2.34	0.73
	21-25	17	2.55	0.91
	26+	9	2.42	0.63
	Toplam	444	2.40	0.79

Tablo 14 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde $\bar{X}=2.36$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=2.28$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=2.42$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde

$\bar{X}=2.34$, kıdemi 21-25 arası olan öğretmenlerde $\bar{X} =2.55$ ve kıdemi 26+ olan öğretmenlerde $\bar{X} =2.42$ 'tür. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları ise $\bar{X}=2.40$ olarak bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ölçeğin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 15.).

Tablo 15. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Yabancı Dillerde İletişim		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tüm Ortalama	Gruplar Arası	1.79	5	0.36	0.53	0.75
	Gruplar İçi	292.71	438	0.69		
	Toplam	294.50	443			

Tablo 15 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-438)} = 0.53$, $p>0.05$].

Tablo 16. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dillerde İletişim	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	Lisans	398	2.33	0.80
	Yüksek Lisans	43	2.61	0.87
	Doktora	3	2.00	0.90
	Toplam	444	2.31	0.86

Tablo 16 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin, ölçeğin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=2.33$, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=2.61$, doktora mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=2.00$ 'tür. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi

ortalaması ise $\bar{X}=2.31$ olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre ölçeğin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 17.).

Tablo 17. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Yabancı Dillerde İletişim	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	
Gruplar Arası	3.47	2	1.73	2.63	0.07	
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	291.02	441			0.66
	Toplam	294.50	443			

Tablo 17 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-441)} = 2.63$, $p>0.05$].

Tablo 18. Branşa Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dillerde İletişim	Branş	N	\bar{X}	SS
Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	2.28	0.81
Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	2.34	0.85
Tüm Ortalama	Grup3 Din Kültürü Alanı	40	1.95	0.60
	Grup4 Dil Bilimleri Alanı	65	2.61	0.79

Grup5 Diğer Alanlar	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım	71	2.48	0.79
Toplam		444	2.33	0.76

Tablo 18 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin ölçeğin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması Sözel Alan için $\bar{X}=2.28$, Sayısal Alan için $\bar{X}=2.34$, Din Kültürü Alanı için $\bar{X} =1.95$, Dil Bilimleri Alanı için $\bar{X} =2.61$ ve Diğer Alanlar için $\bar{X} =2.48$ 'dir. Tüm öğretmenlerin branş aritmetik ortalamaları tüm gruplar için $\bar{X}=2.33$ olarak bulunmuştur. Branşa göre ölçeğin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 19.).

Tablo 19. Branşa Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Yabancı Dillerde İletişim		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	12.69	4	3.17	4.94	0.00
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	281.81	439	0.64		
	Toplam	294.50	443			

Tablo 19 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$F_{(4-439)} = 4.94, p<0.05$]. ANOVA testinden elde edilen sonuçların istatistiksel olarak hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğuna karar vermek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır (Tablo 20.).

Tablo 20. Branşa Göre Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Alanına İlişkin Post Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Branş	Branş	Ortalamalar Arasındaki Fark	Standart Hata	p	
Grup3 Din Kültürü Alanı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Grup4 Dil Bilimleri Alanı	İngilizce Arapça Yaşayan Diller (Kürtçe)	-0.66	0.16	0.00
	Grup5 Diğer Alanlar	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım	-0.54	0.16	0.02

Tablo 20 incelendiğinde branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda Din Kültürü Alanı ile Dil Bilimleri Alanı arasında Dil Bilimleri Alanı lehine ve Din Kültürü Alanı ile Diğer Alanlar arasında Diğer Alanlar lehine istatistiksel olarak $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.1.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretim programında yer alan matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanına ilişkin bulgulara yer verilmiştir

Tablo 21. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Maddeler	\bar{X}	ss	Düzyey
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	15. Matematiksel beceriler hayatını kolaylaştırır.	3.74	0.90	Katılıyorum
	16. Bilim ve teknoloji bilgisi gereklilik hali olduğunu bilir.	3.75	0.81	Katılıyorum
	17. Geleceği için gerekli sayısal işlem becerilerini geliştirir.	3.40	0.87	Kararsızım
	18. Geleceği için teknoloji okuryazarlık becerisini geliştirir.	3.33	0.89	Kararsızım
	19. Matematiksel beceriler sorunlara farklı yönden yaklaşmasını sağlar.	3.50	0.88	Katılıyorum
	20. Bilimsel çalışmaların kanıta dayalı olduğunu bilir.	3.45	0.97	Katılıyorum
	21. Bilim ve teknolojik gelişmelerin ihtiyaçlardan doğduğunu bilir.	3.67	0.92	Katılıyorum
	22. Matematiğin formül, model, kurgu, grafik ve tabloları içerdiğini bilir.	3.80	0.83	Katılıyorum
	23. Matematiksel/mantıksal düşünme günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözmeye yardımcı olur.	3.64	0.87	Katılıyorum
	24. Sosyal ilişkilerde/olaylarda matematiksel ilişkileri fark eder.	3.28	0.92	Kararsızım

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin “*Matematiğin formül, model, kurgu, grafik ve tabloları içerdiğini bilir.*” maddesine ilişkin algıları ortalaması $\bar{X}=3.80$ ile “Katılıyorum” düzeyinde en çok görüş alırken, en az ise “*Sosyal ilişkilerde/olaylarda matematiksel ilişkileri fark eder.*” maddesine ilişkin görüşleri ortalaması $\bar{X}=3.28$ ile “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	444	3.55	0.64

Öğretim programı yetkinlik alanları öğretmen ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel

Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.55$).

Tablo 23. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Tüm Ortalama	Kadın	242	3.53	0.66	-0.99	442	0.32
	Erkek	202	3.59	0.61			

Tablo 23 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.53$ iken erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.59$ 'dur. Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(442)} = -0.99$; $p > 0.05$].

Tablo 24. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	1-5	119	3.62	0.65
	6-10	155	3.51	0.67
	11-15	88	3.62	0.60
	16-20	56	3.45	0.61
	21-25	17	3.65	0.52
	26+	9	3.38	0.47
	Toplam	444	3.54	0.59

Tablo 24 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.62$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.51$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.62$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.45$, kıdemi 21-25 arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.65$ ve

kıdemi 26+ olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.38$ 'dir. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdeme ortalamaları ise $\bar{X}=3.54$ olarak bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ölçeğin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 25.).

Tablo 25. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tüm Ortalama	Gruplar Arası	2.16	5	0.43	1.06	0.38
	Gruplar İçi	178.09	438	0.41		
	Toplam	180.25	443			

Tablo 25 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-438)} = 1.06, p > 0.05$].

Tablo 26. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	Lisans	398	3.56	0.62
	Yüksek Lisans	43	3.46	0.78
	Doktora	3	3.63	0.42
	Toplam	444	3.55	0.61

Tablo 26 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin, ölçeğin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.56$, yüksek lisans mezunu

öğretmenlerde $\bar{X}=3.46$, doktora mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.63$ 'tür. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalaması ise $\bar{X}=3.55$ olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre ölçeğin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 27.).

Tablo 27. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0.43	2	0.21	0.53	0.59
Tüm Ortalama	179.82	441	0.41		
Toplam	180.25	443			

Tablo 27 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-441)} = 0.53, p > 0.05$].

Tablo 28. Branşa Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Branş	N	\bar{X}	SS
Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	3.53	0.65
Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	3.57	0.65
Grup3 Din Kültürü Alanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	3.49	0.66
Grup4 Dil Bilimleri Alanı	İngilizce, Arapça,	65	3.51	0.59

Yaşayan Diller (Kürtçe)

Grup5 Diğer Alanlar	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım	71	3.65	0.63
Toplam		444	3.55	0.63

Tablo 28 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin ölçeğin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması Sözel Alan için $\bar{X}=3.53$, Sayısal Alan için $\bar{X}=3.57$, Din Kültürü Alanı için $\bar{X}=3.49$, Dil Bilimleri Alanı için $\bar{X}=3.51$ ve Diğer Alanlar için $\bar{X}=3.65$ 'dir. Tüm öğretmenlerin branş aritmetik ortalamaları tüm gruplar için $\bar{X}=3.55$ olarak bulunmuştur. Branşa göre ölçeğin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 29.).

Tablo 29. Branşa Göre Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	1.12	4	0.28	0.69	0.60
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	179.13	439	0.41		
	Toplam	180.25	443			

Tablo 29 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-439)} = 0.69, p>0.05$].

4.1.4. Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretim programında yer alan dijital yetkinlik alanına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 30. Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Maddeler	\bar{X}	ss	Düzyey
Dijital Yetkinlik	25.Günlük hayatta bilgi iletişim teknolojilerinden (Bilgisayar, tablet, telefon) yararlanır.	4.28	0.79	Kesinlikle Katılıyorum
	26.Bilgi iletişim (bilgisayar, tablet, telefon..) teknolojilerini güvenli şekilde kullanmasını bilir.	3.21	1.05	Kararsızım
	27.Bilgi iletişim teknolojilerine eleştirel şekilde yaklaşır.	2.93	0.97	Kararsızım
	28.Dijital (İnternet) ortam bilgilerine ulaşabilir.	3.88	0.80	Katılıyorum
	29.Dijital (İnternet) ortam bilgilerini değerlendirebilir.	3.34	0.95	Kararsızım
	30.Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri fark eder.	3.02	1.04	Kararsızım
	31.Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri şikâyet eder.	2.75	1.04	Kararsızım
	33. Bilgisayar kullanmayı bilir.	3.99	0.85	Katılıyorum
	34. İnternette araştırma yapar.	3.93	0.88	Katılıyorum

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin “*Günlük hayatta bilgi iletişim teknolojilerinden (Bilgisayar, tablet, telefon) yararlanır.*” maddesine ilişkin algıları ortalaması $\bar{X}=4.28$ ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde en çok görüş alırken, en az ise “*Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri şikâyet eder.*” maddesine ilişkin görüşleri ortalaması $\bar{X}=2.75$ ile “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Dijital Yetkinlik	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	444	3.48	0.61

Öğretim programı yetkinlik alanları öğretmen ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin ölçeğin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin görüşleri

aritmetik puan ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.48$).

Tablo 32. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları

Dijital Yetkinlik	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Tüm Ortalama	Kadın	242	3.49	0.59	0.21	442	0.83
	Erkek	202	3.48	0.63			

Tablo 32 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.49$ iken erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.48$ 'dur. Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(442)}= 0.21$; $p>0.05$].

Tablo 33. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Dijital Yetkinlik	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	1-5	119	3.52	0.67
	6-10	155	3.45	0.63
	11-15	88	3.48	0.55
	16-20	56	3.42	0.61
	21-25	17	3.64	0.40
	26+	9	3.58	0.37
	Toplam	444	3.52	0.54

Tablo 33 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.52$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.45$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.48$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.42$, kıdemi 21-25 arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.64$ ve kıdemi 26+ olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.58$ 'dir. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları ise $\bar{X}=3.52$ olarak bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ölçeğin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin öğretmen görüşleri

aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 34.).

Tablo 34. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Dijital Yetkinlik		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	0.96	5	0.19		
					0.51	0.76
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	163.25	438	0.37		
	Toplam	164.21	443			

Tablo 34 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Dijital Yetkinlik alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-438)} = 0.51, p > 0.05$].

Tablo 35. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Dijital Yetkinlik	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
	Lisans	398	3.50	0.60
Tüm Ortalama	Yüksek Lisans	43	3.37	0.68
	Doktora	3	3.33	0.29
	Toplam	444	3.40	0.52

Tablo 35 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin, ölçeğin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.50$, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.37$, doktora mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.33$ 'tür. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalaması ise $\bar{X}=3.40$ olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre ölçeğin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 36.).

Tablo 36. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Dijital Yetkinlik	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	0.67	2	0.33	
				0.90	0.40
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	163.54	441	0.37	
	Toplam	164.21	443		

Tablo 36 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Dijital Yetkinlik alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-441)} = 0.90, p > 0.05$].

Tablo 37. Branşa Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Dijital Yetkinlik	Branş	N	\bar{X}	SS	
	Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	3.55	0.63
	Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	3.43	0.59
Tüm Ortalama	Grup3 Din Kültürü Alanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	3.41	0.70
	Grup4 Dil Bilimleri Alanı	İngilizce, Arapça, Yaşayan Diller (Kürtçe)	65	3.51	0.47
	Grup5 Diğer Alanlar	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım	71	3.50	0.66
	Toplam		444	3.48	0.61

Tablo 37 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin ölçeğin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması Sözel Alan için $\bar{X}=3.55$, Sayısal Alan için $\bar{X}=3.43$, Din Kültürü Alanı için $\bar{X}=3.41$, Dil Bilimleri Alanı için $\bar{X}=3.51$ ve Diğer Alanlar için $\bar{X}=3.50$ 'dir. Tüm öğretmenlerin branş aritmetik ortalamaları tüm gruplar için $\bar{X}=3.48$ olarak bulunmuştur. Branşa göre ölçeğin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 38.).

Tablo 38. Branşa Göre Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Dijital Yetkinlik		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tüm Ortalama	Gruplar Arası	1.17	4	0.29	0.79	0.53
	Gruplar İçi	163.03	439	0.37		
	Toplam	164.21	443			

Tablo 38 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Dijital Yetkinlik alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-439)} = 0.79, p>0.05$].

4.1.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretim programında yer alan öğrenmeyi öğrenme yetkinliği alanına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 39. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Maddeler	\bar{X}	ss	Düzyey
Öğrenmeyi Öğrenme	35.Gelecek hedefleri için gerekli bilgi ve becerileri araştırır.	3.27	0.94	Kararsızım
	36.Öğrenme stratejilerinin güçlü yönlerinin farkındadır.	3.02	0.94	Kararsızım
	37.Öğrenme stratejilerinin zayıf yönlerinin farkındadır.	2.95	0.93	Kararsızım

38.Öğrenme fırsat ve imkânlarını araştırır.	3.04	1.00	Kararsızım
39.Gelecekteki öğrenmeler için bilgi okuryazarlık becerisini geliştirir.	3.06	0.97	Kararsızım
40.Öz disiplin ve bağımsız çalışma becerilerine sahiptir.	2.98	0.96	Kararsızım
41.İş birliği halinde çalışabilir.	3.43	0.96	Katılıyorum
42.Kendi öğrenmesini değerlendirebilir.	3.20	0.97	Kararsızım
43.İhtiyaç duyduğunda başkalarına danışır.	3.67	0.87	Katılıyorum
44.Kendini motive eder.	3.23	0.90	Kararsızım
45.Kendine güven duyar.	3.37	0.92	Kararsızım
46.Karşılaştığı problemleri çözer.	3.15	0.92	Kararsızım
47.Önceki öğrenmelerinden yararlanır.	3.43	0.96	Katılıyorum
48.Öğrendiklerini hayata uygular.	3.27	0.81	Kararsızım

Tablo 39 incelendiğinde, öğretmenlerin “İhtiyaç duyduğunda başkalarına danışır.” maddesine ilişkin algıları ortalaması $\bar{X}=3.67$ ile “Katılıyorum” düzeyinde en çok görüş alırken, en az ise “Öğrenme stratejilerinin zayıf yönlerinin farkındadır.” maddesine ilişkin görüşleri ortalaması $\bar{X}=2.95$ ile “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Öğrenmeyi Öğrenme	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	444	3.22	0.69

Öğretim programı yetkinlik alanları öğretmen ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının "Kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.22$).

Tablo 41. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları

Öğrenmeyi Öğrenme	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Tüm Ortalama	Kadın	242	3.18	0.70	-1.34	442	0.18
	Erkek	202	3.27	0.68			

Tablo 41 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.18$ iken erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.27$ 'dir. Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(442)} = -1.34$; $p > 0.05$].

Tablo 42. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Öğrenmeyi Öğrenme	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	1-5	119	3.29	0.70
	6-10	155	3.20	0.73
	11-15	88	3.23	0.64
	16-20	56	3.06	0.63
	21-25	17	3.28	0.73
	26+	9	3.31	0.81
	Toplam	444	3.23	0.71

Tablo 42 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.29$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.20$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.23$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.06$, kıdemi 21-25 arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.28$ ve kıdemi 26+ olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.31$ 'dir. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları ise $\bar{X}=3.23$ olarak bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ölçeğin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 43.).

Tablo 43. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Öğrenmeyi Öğrenme	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---

	Gruplar Arası	2.30	5	0.46		
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	211.71	438	0.48	0.95	0.44
	Toplam	214.01	443			

Yukarıdaki tablo 43 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-438)} = 0.95$, $p > 0.05$].

Tablo 44. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Öğrenmeyi Öğrenme	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	Lisans	398	3.23	0.69
	Yüksek Lisans	43	3.12	0.73
	Doktora	3	2.88	0.49
	Toplam	444	3.08	0.61

Tablo 44 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin, ölçeğin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.23$, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.12$, doktora mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=2.88$ 'tür. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalaması ise $\bar{X}=3.08$ olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre ölçeğin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 45.).

Tablo 45. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Öğrenmeyi Öğrenme	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0.81	2	0.40	0.84	0.43

Tüm Ortalama	Gruplar İçi	213.20	441	0.48
	Toplam	214.01	443	

Tablo 45 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-441)} = 0.84, p > 0.05$].

Tablo 46. Branşa Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Öğrenmeyi Öğrenme	Branş	N	\bar{X}	SS
Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	3.23	0.70
Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	3.14	0.71
Tüm Ortalama	Grup3 Din Kültürü Alanı	40	3.15	0.78
	Grup4 Dil Bilimleri Alanı	65	3.24	0.51
	Grup5 Diğer Alanlar	71	3.36	0.75
	Toplam	444	3.22	0.69

Tablo 46 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin ölçeğin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması Sözel Alan için $\bar{X}=3.23$, Sayısal Alan için $\bar{X}=3.14$, Din Kültürü Alanı için $\bar{X}=3.15$, Dil Bilimleri Alanı için $\bar{X}=3.24$ ve Diğer Alanlar için $\bar{X}=3.36$ 'dir. Tüm öğretmenlerin branş aritmetik ortalamaları tüm gruplar için $\bar{X}=3.22$ olarak bulunmuştur. Branşa göre ölçeğin

Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 47.).

Tablo 47. Branşa Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Öğrenmeyi Öğrenme	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	2.35	4	0.59	
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	211.66	439	0.48	1.21 0.30
	Toplam	214.01	443		

Tablo 47 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Öğrenmeyi Öğrenme alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-439)} = 1.21, p > 0.05$].

4.1.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretim programında yer alan sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 48. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Maddeler	\bar{X}	ss	Düzyer
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	50.Farklı toplumların davranış kurallarını bilir.	3.06	1.00	Kararsızım
	51.Toplum ve kültürle ilgili temel kavramları bilir.	3.33	0.95	Kararsızım
	52.Kültürel farklılıklara saygı gösterir.	3.49	0.94	Katılıyorum
	53.Milli kültürel kimliği özümser.	3.59	0.92	Katılıyorum
	54.Kültürlerin birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu bilir.	3.37	0.98	Kararsızım
	55.İnsanlara karşı hoşgörülü davranır.	3.61	0.90	Katılıyorum
	56.Dayanışmanın önemini bilir.	3.70	0.86	Katılıyorum
57.Çatışmaları adilce çözer.	3.05	0.95	Kararsızım	

58.Sosyal ekonomik gelişmelere ilgi duyar.	3.36	0.91	Kararsızım
59.Farklı görüşlere saygı gösterir.	3.32	0.98	Kararsızım
60.Ön yargılı davranmaz	2.95	0.99	Kararsızım
61.Uzlaşmacı bir tutum sergiler.	3.14	0.98	Kararsızım
62.Toplumsal değerler (Demokrasi, adalet, eşitlik vatandaşlık, insan hakları) hakkında bilgi sahibidir.	3.26	1.04	Kararsızım
63.Güncel sosyal gelişmeleri takip eder.	3.57	0.91	Katılıyorum
64.Toplumun ilgilendiren problemlerin çözümü ile ilgilenir.	3.18	0.92	Kararsızım
65.Toplumsal ilişkilerinde yapıcı davranır.	3.14	0.91	Kararsızım
66.Toplumsal değerlere uygun yaşar.	3.48	0.86	Katılıyorum
67.İnsanların mahremiyetine saygı duyar.	3.51	0.91	Katılıyorum

Tablo 48 incelendiğinde, öğretmenlerin “*Dayanışmanın önemini bilir.*” maddesine ilişkin algıları ortalaması $\bar{X}=3.70$ ile “Katılıyorum” düzeyinde en çok görüş alırken, en az ise “*Ön yargılı davranmaz.*” maddesine ilişkin görüşleri ortalaması $\bar{X}=2.95$ ile “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	444	3.34	0.67

Öğretim programı yetkinlik alanları öğretmen ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının "Kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.34$).

Tablo 50. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Tüm Ortalama	Kadın	242	3.27	0.67	-2.29	442	0.02
	Erkek	202	3.42	0.66			

Tablo 50 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.27$ iken erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.42$ 'dir. Cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t testi analizi sonucunda iki grup arasında istatistiki olarak anlamlı bir puan farklılığı olduğu ve farklılığın erkekler lehinde olduğu görülmektedir [$t_{(442)}= -2.29$; $p<0,05$].

Tablo 51. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	1-5	119	3.40	0.72
	6-10	155	3.34	0.66
	11-15	88	3.28	0.62
	16-20	56	3.23	0.67
	21-25	17	3.45	0.59
	26+	9	3.58	0.69
	Toplam	444	3.38	0.66

Tablo 51 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.40$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.34$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.28$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.23$, kıdemi 21-25 arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.45$ ve kıdemi 26+ olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.58$ 'dir. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları ise $\bar{X}=3.38$ olarak bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ölçeğin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 52.).

Tablo 52. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
---	-----------------	----	--------------------	---	---

	Gruplar Arası	2.05	5	0.41		
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	194.83	438	0.44	0.92	0.47
	Toplam	196.88	443			

Tablo 52 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-438)} = 0.92$, $p > 0.05$].

Tablo 53. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
	Lisans	398	3.34	0.67
Tüm Ortalama	Yüksek Lisans	43	3.35	0.69
	Doktora	3	3.13	0.21
	Toplam	444	3.27	0.52

Tablo 53 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin, ölçeğin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.34$, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.35$, doktora mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.13$ 'tür. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalaması ise $\bar{X}=3.27$ olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre ölçeğin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 54.).

Tablo 54. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0.13	2	0.06	0.15	0.86

Tüm Ortalama	Gruplar İçi	196.74	441	0.45
	Toplam	196.88	443	

Tablo 54 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-441)} = 0.15$, $p > 0.05$].

Tablo 55. Branşa Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Branş	N	\bar{X}	SS
Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	3.38	0.70
Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	3.31	0.61
Tüm Ortalama	Grup3 Din Kültürü Alanı	40	3.34	0.68
	Grup4 Dil Bilimleri Alanı	65	3.32	0.64
	Grup5 Diğer Alanlar	71	3.36	0.75
	Toplam	444	3.34	0.68

Tablo 55 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin ölçeğin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması Sözel Alan için $\bar{X}=3.38$, Sayısal Alan için $\bar{X}=3.31$, Din Kültürü Alanı için $\bar{X}=3.34$, Dil Bilimleri Alanı için $\bar{X}=3.32$ ve Diğer Alanlar için $\bar{X}=3.36$ 'dir. Tüm öğretmenlerin branş aritmetik

ortalamaları tüm gruplar için $\bar{X}=3.34$ olarak bulunmuştur. Branşa göre ölçeğin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 56.).

Tablo 56. Branşa Göre Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0.43	4	0.11	0.24	0.92
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	196.45	439		
	Toplam	196.88	443		

Tablo 56 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-439)} = 0.24, p > 0.05$].

4.1.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretim programında yer alan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 57. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerler

Ölçek	Maddeler	\bar{X}	ss	Düzyer
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	68.Kişisel hayatında fırsatların farkındadır.	3.28	0.86	Kararsızım
	69.Etkili sunum yapar.	2.88	0.99	Kararsızım
	70.Bireysel çalışabilir.	3.52	0.89	Katılıyorum
	71.Kendisini sorgular ve değerlendirir.	3.09	0.94	Kararsızım
	72.Gerektiğinde risk alır.	3.19	0.94	Kararsızım
	73.Durum değerlendirmesi yapar.	3.09	0.95	Kararsızım
	74.Kişisel hayatında sorumluluk alır.	3.38	0.92	Kararsızım
	75.Sosyal hayatında sorumluluk alır.	3.37	0.91	Kararsızım
76.Kişisel ve sosyal hayatında yenilikçi	3.21	0.91	Kararsızım	

düşünür. 77.Kişisel hedeflerine ulaşmada kararlıdır.	3.16	0.92	Kararsızım
--	------	------	------------

Tablo 57 incelendiğinde, öğretmenlerin “Bireysel çalışabilir.” maddesine ilişkin algıları ortalaması $\bar{X}=3.52$ ile “Katılıyorum” düzeyinde en çok görüş alırken, en az ise “Etkili sunum yapar.” maddesine ilişkin görüşleri ortalaması $\bar{X}=2.88$ ile “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 58. Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	444	3.22	0.71

Öğretim programı yetkinlik alanları öğretmen ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.22$).

Tablo 59. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Tüm Ortalama	Kadın	242	3.19	0.72	-0.82	442	0.41
	Erkek	202	3.25	0.70			

Tablo 59 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.19$ iken erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.25$ 'tir. Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(442)} = -0.82$; $p>0.05$].

Tablo 60. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS
---------------------------------	-------	---	-----------	----

	1-5	119	3.31	0.77
	6-10	155	3.19	0.73
	11-15	88	3.24	0.63
Tüm Ortalama	16-20	56	3.07	0.58
	21-25	17	3.13	0.83
	26+	9	3.32	0.78
	Toplam	444	3.21	0.72

Tablo 60 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin İnisiatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.31$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.19$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.24$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.07$, kıdemi 21-25 arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.13$ ve kıdemi 26+ olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.32$ 'dir. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları ise $\bar{X}=3.21$ olarak bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ölçeğin İnisiatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 61.).

Tablo 61. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin İnisiatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

İnisiatif Alma ve Girişimcilik		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	2.45	5	0.49	0.97	0.44
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	222.19	438	0.51		
	Toplam	224.65	443			

Tablo 61 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanı ölçeği İnisiatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-438)} = 0.97$, $p>0.05$].

Tablo 62. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
	Lisans	398	3.22	0.72
Tüm Ortalama	Yüksek Lisans	43	3.19	0.67
	Doktora	3	3.50	0.61
	Toplam	444	3.30	0.67

Tablo 62 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin, ölçeğin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.22$, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.19$, doktora mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.50$ 'dir. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalaması ise $\bar{X}=3.30$ olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre ölçeğin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 63.).

Tablo 63. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	
	Gruplar Arası	0.27	2	0.14	0.27	0.77
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	224.38	441	0.51		
	Toplam	224.65	443			

Tablo 63 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-441)} = 0.27$, $p>0.05$].

Tablo 64. Branşa Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Branş	N	\bar{X}	SS	
Tüm Ortalama	Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	3.20	0.72
	Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	3.19	0.71
	Grup3 Din Kültürü Alanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	3.49	40
	Grup4 Dil Bilimleri Alanı	İngilizce, Arapça, Yaşayan Diller (Kürtçe)	65	3.51	65
	Grup5 Diğer Alanlar	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım	71	3.29	0.83
Toplam			444	3.23	0.70

Tablo 64 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin ölçeğin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması Sözel Alan için \bar{X} =3.20, Sayısal Alan için \bar{X} =3.19, Din Kültürü Alanı için \bar{X} =3.25, Dil Bilimleri Alanı için \bar{X} =3.20 ve Diğer Alanlar için \bar{X} =3.29'dur. Tüm öğretmenlerin branş aritmetik ortalamaları tüm gruplar için \bar{X} =3.23 olarak bulunmuştur. Branşa göre ölçeğin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 65.).

Tablo 65. Branşa Göre Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	
Tüm Ortalama	Gruplar Arası	0.60	4	0.15	0.29	0.88
	Gruplar İçi	224.05	439	0.51		

Tablo 65 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-439)} = 0.29, p > 0.05$].

4.1.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretim programında yer alan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 66. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Maddeler	\bar{X}	ss	Düzye
Kültürel Farkındalık ve İfade	78.Ulusal kültürel mirası önemser.	3.35	0.98	Kararsızım
	79.Uluslararası kültürel mirası önemser.	3.15	0.98	Kararsızım
	80.Popüler kültür (youtube, tiktok, facebook, twitter) hakkında bilgi sahibi olmayı önemser.	3.98	0.84	Katılıyorum
	81.Dilsel çeşitliliği önemser.	3.26	0.95	Kararsızım
	82.Yaşamda estetik faktörleri (mimari, giyim kuşam, kişisel bakım) önemser.	3.57	0.95	Katılıyorum
	83.Sanatçıyı önemser.	3.32	0.98	Kararsızım
	84.Kültürel çeşitliliği takdir eder.	3.24	0.96	Kararsızım
	85.Sanatu takdir eder.	3.21	1.01	Kararsızım
	86.Kültürel yaşama (tiyatro, sinema, konser) etkin bir şekilde katılır.	2.98	1.13	Kararsızım

Tablo 66 incelendiğinde, öğretmenlerin “Popüler kültür (youtube, tiktok, facebook, twitter) hakkında bilgi sahibi olmayı önemser.” maddesine ilişkin algıları ortalaması $\bar{X}=3.98$ ile “Katılıyorum” düzeyinde en çok görüş alırken, en az ise “Kültürel yaşama (tiyatro, sinema, konser) etkin bir şekilde katılır.” maddesine ilişkin görüşleri ortalaması $\bar{X}=2.98$ ile “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 67. Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Kültürel Farkındalık ve İfade	N	\bar{X}	SS
-------------------------------	---	-----------	----

Tüm Ortalama	444	3.34	0.70
---------------------	-----	------	------

Öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.34$).

Tablo 68. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin t-Testi Sonuçları

Kültürel Farkındalık ve İfade	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Tüm Ortalama	Kadın	242	3.33	0.70	-0.33	442	0.74
	Erkek	202	3.35	0.70			

Tablo 68 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.33$ iken erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.35$ 'tir. Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(442)} = -0.33$; $p > 0.05$].

Tablo 69. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Kültürel Farkındalık ve İfade	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Tüm Ortalama	1-5	119	3.47	0.75
	6-10	155	3.29	0.72
	11-15	88	3.35	0.68
	16-20	56	3.15	0.60
	21-25	17	3.44	0.51
	26+	9	3.34	0.60
	Toplam	444	3.34	0.64

Tablo 69 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.47$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.29$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.35$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde

$\bar{X}=3.15$, kıdemi 21-25 arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.44$ ve kıdemi 26+ olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.34$ 'dir. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları ise $\bar{X}=3.34$ olarak bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ölçeğin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 70.).

Tablo 70. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kültürel Farkındalık ve İfade		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	4.47	5	0.89	1.84	0.10
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	213.16	438	0.49		
	Toplam	217.63	443			

Tablo 70 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-438)} = 1.84$, $p>0.05$].

Tablo 71. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Kültürel Farkındalık ve İfade	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
	Lisans	398	3.33	0.71
Tüm Ortalama	Yüksek Lisans	43	3.46	0.64
	Doktora	3	3.22	0.84
	Toplam	444	3.34	0.73

Tablo 71 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin, ölçeğin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.33$, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.46$, doktora mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.22$ 'dir. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi

ortalaması ise $\bar{X}=3.34$ olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre ölçeğin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 72.).

Tablo 72. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kültürel Farkındalık ve İfade	Gruplar Arası	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tüm Ortalama	Gruplar Arası	0.74	2	0.37	0.75	0.47
	Gruplar İçi	216.89	441	0.49		
	Toplam	217.63	443			

Tablo 72 incelendiğinde, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-441)} = 0.75$, $p>0.05$].

Tablo 73. Branşa Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Kültürel Farkındalık ve İfade	Branş	N	\bar{X}	SS
Grup1 Sözel Alan	Türkçe, Sosyal Bilgiler	114	3.20	0.72
Grup2 Sayısal Alan	Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	154	3.19	0.71
Grup3 Din Kültürü Alanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	3.25	0.67
Grup4 Dil Bilimleri Alanı	İngilizce, Arapça, Yaşayan Diller (Kürtçe)	65	3.20	0.58

Grup5 Diğer Alanlar	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım	71	3.29	0.83
Toplam		444	3.23	0.70

Tablo 73 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin ölçeğin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalaması Sözel Alan için $\bar{X}=3.39$, Sayısal Alan için $\bar{X}=3.30$, Din Kültürü Alanı için $\bar{X}=3.23$, Yabancı Dillerde İletişim için $\bar{X}=3.35$ ve Diğer Alanlar için $\bar{X}=3.40$ 'tır. Tüm öğretmenlerin branş aritmetik ortalamaları tüm gruplar için $\bar{X}=3.33$ olarak bulunmuştur. Branşa göre ölçeğin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin öğretmen görüşleri aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 74.).

Tablo 74. Branşa Göre Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Alanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kültürel Farkındalık ve İfade		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	1.33	4	0.33		
Tüm Ortalama	Gruplar İçi	216.30	439	0.49	0.67	0.61
	Toplam	217.63	443			

Tablo 74 incelendiğinde, branşa göre öğretmenlerin öğretim programı yetkinlik alanları ölçeği Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-439)} = 0.67, p>0.05$].



5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen görüşleri bağlamında öğretim programlarında yer alan yetkinliklerle ilgili bulgulardan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar yer almaktadır.

5.1. Ana Dilde İletişim Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin Ana Dilde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ana dilde iletişim yetkinliği alanının programın hedefleri doğrultusunda kazandırılabilirdiği ortaya çıkarmıştır. Nitekim Türkiye 2018 PISA sonuçlarına göre araştırmaya katılan 79 ülke arasında okuma becerileri alanında 2015 PISA sonuçlarına kıyasla 10 basamak yükselerek 40. sırada yer almış ve 38 puanlık bir artış ile okuma becerileri alanındaki puanını 428’den 466’ya yükseltmiştir (MEB, 2019c). Yaman ve Dağtaş (2015) öğrencilerin hem okullarında hem de günlük yaşamlarında başarılı olabilmelerinin ana dillerini doğru ve kuralına uygun bir şekilde kullanılmalara bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu da ortaya çıkan sonuç açısından öğrencilerin ana dili kullanma konusunda başarılı olduklarını belirtmektedir. Ayrıca hangi ders veya öğrenme alanı olursa olsun sunulan bilgi ve kazandırılan becerinin ana dil ile yapılıyor olması hem Türkçe’nin hem de dil beceri alanlarının önemini göstermektedir (Er, Karademir ve Tezel, 2021). Araştırma sonucuna ilişkin alanyazında bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar vardır. Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırma sonuçları öğretmen algılarını destekler nitelikte olup ana dilde eğitim yeterliğine ilişkin olumlu bir algı düzeyinin olduğunu göstermektedir. Yine Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan benzer bir araştırmada ana dilde iletişim yetkinliği alanının kabul edilebilir düzeyde kazandırıldığı ortaya çıkmıştır. Ana dilde iletişim alanında ölçekte yer alan “*Duygu, düşünce ve görüşlerimi ikna edici şekilde yazılı olarak ifade eder.*”, “*Duygu, düşünce ve görüşlerimi ikna edici şekilde sözlü olarak kullanır.*” ve “*Türkçe dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.*” maddelerinin “Kararsızım” düzeylerinde kabul görmeleri, ana dilde iletişim ediniminde sözlü ve yazılı iletişimin etkili kullanılmasının kritik role sahip olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, ana

dilde iletişim konusunda Erdamar (2011) kavrayarak okumanın, yazılı ve sözlü olarak iletişim kurmanın önemli olduğunu ifade ederken, Otuz, Kayabaşı ve Ekici (2018) de söz konusu yetkinliğin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma gibi beceriler ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Ana Dilde İletişim yetkinliği alanında cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyete göre, ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır. Örneğin; Er vd. (2021) tarafından ana dilde iletişim yetkinliğine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları arasında ana dilde iletişim yetkinliği bakımından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yetkinliklerin kazandırılma düzeylerinin ortaya çıkarılması için ortaöğretim öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada katılımcıların ana dilde iletişim ile ilgili görüşleri arasında bir fark bulunmamıştır (Özdaş, 2019). Aynı şekilde, Şahin vd. (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durumda söz konusu yetkinliğin cinsiyete bağlı olarak öğretmen görüşleri arasında herhangi bir farklılık oluşturmaması yetkinliğin öğretim programında tanımlanan şekliyle gözetilip kazandırılmasının tüm öğretmenler açısından benzer koşullar taşınmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ana Dilde İletişim yetkinliği alanında mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tamamı ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar vardır. Örneğin; Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) yaptıkları araştırmada konuya ilişkin olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında bir fark bulamazken, aynı şekilde Özdaş (2019) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da mesleki kıdeme göre ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın

olmadığı görülmüştür. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durumda, öğretim programında yer alan Ana Dilde İletişim yetkinliğinin programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu, en düşük puan ortalamasının ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden ve mevcut kıdem yılları arasında karşılaştıkları öğrenci profillerinin sayıca fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça görüşlerinin daha olumlu yönde seyreden bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ana Dilde İletişim yetkinliği alanında eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, bütün öğretmenlerin öğretim programına önem verdiklerini ve bu konuda olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da eğitim düzeyi değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Tüm öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durumda, öğretim programında yer alan Ana Dilde İletişim yetkinliğinin programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın doktora mezunu öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin konuya dair görüşlerinin olumlu yönde seyreden bir ortalamaya sahip olması eğitim düzeylerinin artmasından kaynaklandığı varsayılabilir.

Ana Dilde İletişim yetkinliği alanı kapsamında branşa göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmaması öğretmenlerin bu konuda hemen hemen aynı şekilde düşünceleri ve söz konusu yetkinliğin aynı düzeyde kazandırılabilirdiği veya kazandırılmadığı düşüncesinden kaynaklandığı varsayılabilir. Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan benzer bir araştırmada da katılımcı öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın oluşmadığı belirtilmiştir. Aynı zamanda Çalışkan Toyoğlu (2016)

ve Şahin vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da branş değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı belirtilmiştir. Tüm branşlarda öğretmenlerin ilgili alana ait puan ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durumda, öğretim programında yer alan ana dilde iletişim yetkinliğinin programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın Diğer Alanlar (Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım) branşlarına ait olduğu saptanmıştır. Bu durum, söz konusu alandaki derslerin diğer alanlardaki derslere göre daha esnek yapıda olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyindedir. Diğer alanlarla kıyaslandığından yabancı dillerde iletişim, öğretmen görüşleri bakımından en düşük ortalamaya sahip yetkinlik alanı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, yabancı dillerde iletişim yetkinliği alanının programın hedefleri doğrultusunda kazandırılmadığını göstermektedir. Bu sonuca ilişkin olarak Gömleksiz ve Elaldı (2011) ülkemizde yabancı dil öğrenimi konusunda sorunların yıllardır devam ettiğini, yabancı dil öğrenmenin bir ihtiyaçtan ziyade bir zorunluluk olarak algılandığını belirtirken, Şahin (2018) bakanlığın tüm çabalarına rağmen yabancı dil öğrenimi konusunda arzu edilen düzeyin çok gerisinde olduğumuza vurgu yapmıştır. Aynı şekilde Tosun (2006), eğitim sistemimizde yıllardan beri yabancı dil öğretimi yapılmasına rağmen bu konuda başarısız bir seviyede olduğumuzu ifade etmiştir. Nitekim uluslararası sonuçlar bu duruma bir kanıt niteliğindedir. Dünyada ana dili İngilizce olmayan fakat İngilizce dil eğitimi veren ülkelerin yeterlilik seviyesini ölçen English First (EF) adlı örgütün İngilizce Yeterlilik Endeksi 2021 raporuna göre Türkiye 478 puan ile İngilizce yeterlilik seviyesi “düşük” ülkeler arasında 112 ülkenin bulunduğu listede 70. Sırada yer alırken, 35 Avrupa ülkesinin bulunduğu listede Avrupa ülkeleri arasında ise sondan birinci sıradadır (EF EPI, 2021). Yabancı dilde iletişim yetkinliğinin okullarda yeterince kazandırılmamasının nedenleri arasında günlük yaşamda kullanmamamız, yabancı dillere ilişkin önyargılar, bir dersten öteye

geçememesi, yabancı dil öğrenimine ilişkin altyapı eksikliği, ilgili paydaşların gereken önemi vermemesi, akademik başarının düşük olması şeklinde değerlendirilebilir (Doğan ve Çalışkan Toyoğlu, 2019). Öğretmenlerle yapılan benzer araştırmalarda da yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin düşük düzeyde kazandırıldığı saptanmıştır. Şahin vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmen görüşlerini destekler nitelikte olup yabancı dillerde iletişim yeterliğine ilişkin olumsuz bir algı düzeyinin olduğunu göstermektedir. Duymuş ve Sulak (2018) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde yapılan araştırmada yabancı dillerde iletişim yetkinliği ediniminin “hiç” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Yine Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri üzerine yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ve Gencel (2013) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi ile ilgili yapılan araştırmada yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin ortalamanın altında, düşük bir seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancı Dillerde İletişim alanında ölçekte yer alan “*Yabancı dilde ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade eder.*”, “*Yabancı dilde ihtiyaçlarını yazılı olarak ifade eder.*” maddelerinin “Katılmıyorum” düzeylerinde kabul görmeleri yabancı dil ediniminde sözlü ve yazılı iletişimin istenilen düzeyin uzağında olduğunu göstermektedir. “*Yabancı dilin başka kültürleri anlaması açısından önemli olduğunu bilir.*” maddesinin “Kararsızım” düzeyinde ve “*Yabancı dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.*” maddesinin “Katılmıyorum” düzeyinde kabul görmesi ise yabancı dil ediniminde kültürlerarası etkileşimin önemli olduğuna ve günlük hayatta pratik yapmanın bu beceriyi kazanmada etkisine işaret etmektedir. Bu konuda Makhmudov (2020) yabancı dil ediniminde sadece dilin temel becerileri değil aynı zamanda konuşulan dilin kültürünün de farkında olunması gerektiğini vurgularken, Çalışkan Toyoğlu (2016) dil ediniminin kalıcı olması için günlük hayatta kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Konunun önemi hakkında Karakuş (2013) iletişim becerisinin yaşam boyu devam eden bir olgu olduğunu, bu sebeple bireyin ana dilde etkili iletişim kurabilmesi kadar yabancı dilde de iletişim becerisini sahip olmasını gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanında cinsiyete göre öğretmen görüşleri

arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, söz konusu yetkinliğin cinsiyete bağlı olarak kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmaması okullarda dil edinimi konusunda yıllardır beklentilerin karşılanamamasından ve genel olarak öğrenciler açısından bilgi düzeyinden beceri alanına geçilemeyen, okulda işlenen bir dersten öteye varılamayan ve dolayısıyla tüm öğretmenlerin durumun farkında olup benzer görüşler yansıtılmalarından kaynaklandığı varsayılabilir. Cinsiyete göre, yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer bir araştırmada Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları bakımından yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu sonuçtan farklı olarak Gencel (2013) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanı kapsamında mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer bir araştırmada Çalışkan Toyoğlu (2016) yüksek lisans tez çalışmasında mesleki kıdeme göre yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığını tespit etmiştir. Tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları “Katılmıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Bu durumda, öğretim programında yer alan yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin programın hedefleri doğrultusunda kazandırılmadığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamaların 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu, en düşük puan ortalamasının ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Söz konusu durumun 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehinde olması öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden ve karşılaştıkları öğrenci profillerinin sayıca fazla olmasından kaynaklandığı varsayılabilir.

Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanında eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç,

bütün öğretmenlerin öğretim programına önem verdiklerini ve benzer bir algı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar vardır. Örneğin; Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) ve Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da öğretmenlerin eğitim düzeyinin yabancı dillerde iletişim yetkinliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları “Katılmıyorum” düzeyindedir. Bu durumda, öğretim programında yer alan yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin programın hedefleri doğrultusunda kazandırılmadığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça konuya ilişkin tutumlarının da olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği alanında branşa göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Din Kültürü Alanı (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği) ile Dil Bilimleri Alanı (İngilizce, Arapça, Yaşayan Diller (Kürtçe) Öğretmenliği) arasında Dil Bilimleri Alanı lehine ve Din Kültürü Alanı ile Diğer Alanlar (Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği) arasında Diğer Alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olması öğretmenlerin bu konuda farklı algı düzeylerine sahip olmalarından ve söz konusu yetkinliğin aynı düzeyde kazandırılmadığını düşünmelerinden kaynaklandığı varsayılabılır. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın Dil Bilimleri Alanı (İngilizce, Arapça, Yaşayan Diller (Kürtçe) Öğretmenliği) branşlarına ait olduğu saptanmıştır. Branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olması ve bu farkın Dil Bilimleri Alanı öğretmenleri lehinde olması bu alandaki öğretmenlerin konuyu daha yüksek algı düzeyleriyle değerlendirebilme becerilerinden, sürekli bu alanda ders vermelerinden ve sahada gelişen durumun farkında olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Branşa göre, yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olduğu benzer araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır. Örneğin; Gencel (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen

adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi çalışmasında yabancı dillerde iletişim yetkinliği açısından yabancı dil branşları lehine anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir. Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından yapılan yüksek lisans tezi çalışmasında öğretmenlerin okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin algıları incelendiğinde yabancı dillerde iletişim yetkinliği alanında branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini araştıran Karakuş (2013), katılımcıların okudukları bölümler arasından yabancı dillerde iletişim yetkinliği alanında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tüm branşlarda öğretmenlerin ilgili alana ait görüşleri puan ortalamaları "Katılmıyorum" düzeyindedir. Bu durumda, öğretim programında yer alan yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin programın hedefleri doğrultusunda kazandırılmadığı sonucu çıkarılabilir.

5.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanının programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığını ortaya çıkarmıştır. Nitekim 2018 yılında revize edilen öğretim programları sonrası Türkiye'nin PISA 2015 sonuçlarına nazaran 2018 PISA sonuçları, hem matematik hem de fen bilimleri alanlarında önemli ilerlemeler katedildiğini ortaya çıkarmıştır (MEB, 2019c). Benzer şekilde Türkiye'nin, 2015 TIMMS sonuçlarına kıyasla 2019 TIMMS sonuçlarında hem matematik hem de fen bilimleri alanlarında puanlarını yükselttiği görülmektedir (Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020). Kılcan, Palaz ve Kılcan (2021) söz konusu yetkinliğin bazı sebeplerden ötürü kolay olmadığını fakat bu zorlukları aşmak konusunda bireysel çabalardan çok eğitimsel kolektif bir harekete ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmıştır. Bu duruma ilişkin olarak MEB 2022 yılında her kademedeki öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları durumların matematik ile olan ilişkilerinin farkına varılmasını sağlamak, öğrenilen bilginin yaşamla bağını güçlendirmek, matematiğin

korkulacak bir olgu olmadığını aksine yaşamın kendisi olduğunun bilincine varmak ve matematiği sevdirmek amacıyla belirli bir program çerçevesinde yurt genelinde “matematik seferberliği” başlatmıştır (MEB, 2022). Matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanı en yüksek ortalamaya sahip yetkinlik alanı olurken, bu durum söz konusu yetkinlik alanına verilen önemi göstermektedir. Ortaya çıkan sonucu destekleyen benzer araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır. Örneğin; Kan ve Murat (2019) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve temel yeterliklerinin ve eğitim teknolojileri standartları öz-yeterliklerinin incelenmesi ile ilgili yapılan araştırmada katılımcıların matematiksel yetkinlik ve teknolojide temel yetkinlik algılarının “katılıyorum” düzeyinde kazandırılabilir olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada okullarda hayat boyu öğrenme ile ilgili olarak öğretmenlerin matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanına ilişkin algılarının “katılıyorum” düzeyinde yüksek oranda kazandırılabilir olduğu bulunmuştur. “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” alanında ölçekte yer alan “*Matematiksel beceriler hayatını kolaylaştırır.*”, “*Bilim ve teknoloji bilgisi gereklilik hali olduğunu bilir.*”, “*Bilim ve teknolojik gelişmelerin ihtiyaçlardan doğduğunu bilir.*” ve “*Matematiğin formül, model, kurgu, grafik ve tabloları içerdiğini bilir.*” maddelerinin “Katılıyorum” düzeylerinde yüksek oranda kabul görmeleri söz konusu yetkinlik alanlarının kazandırılabilen ve okullarda öğrenciler tarafından farkında olunan ve günlük yaşamda benimsenen bir durum olduğuna işaret etmektedir. Bu konuda Kılcan vd. (2021) söz konusu yetkinliğin günlük yaşamda sürekli karşılaşılan ve kullanılan bir olgu olduğu vurgularken, Jameson (2000) sayısal formüller, semboller ve terimler ile matematiksel bir farkındalık oluştuğunu belirtmiştir. Çalışkan Toyoğlu (2016) ise bu farkındalık sayesinde günlük yaşamda yapılan faaliyetlerle matematiksel ve bilimsel bir ilişki kurulduğu ifade ederken, Delen ve Bulut (2011) bu ilişkinin teknolojiden ayrı düşünülemeyeceği, Ekmen ve Bakır (2018) da teknolojinin yaşamın her alanında bir kolaylık sağlayarak bir ihtiyaç haline dönüştüğünü vurgulanmıştır.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanında cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Bu durumun matematik, bilim ve teknolojinin günlük yaşamın bir parçası olması nedeniyle kadın ve erkek öğretmenler açısından eşit değerlendirilebilir alanlar olmasından kaynaklandığı varsayılabılır. Cinsiyete göre, matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır. Adabaş ve Kaygin (2016) tarafından lisansüstü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme temel yetkinlik düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanına ilişkin kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları arasında matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanında erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Gencel (2013) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanında mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler yetkinliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Çalışkan Toyoğlu ve Doğan (2020) tarafından yapılan araştırmada 1-7 kıdem yılı ile 16-24 kıdem yılı arasında 16-24 kıdem yılına sahip öğretmenler lehinde, ayrıca 1-7 kıdem yılı ile 25 ve üzeri kıdem yılı arasında 25 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim programında yer alan matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanının programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu, en düşük puan ortalamasının ise 26+ yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Söz konusu durumun 26+ yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin aleyhinde olması teknolojik ve bilimsel gelişmeleri yakından takip edebilme konusunda genel olarak tutucu davranışlar sergilemelerinden kaynaklandığı varsayılabilir. Bu sonuçtan farklı olarak Çalışkan Toyoğlu ve Doğan (2020) tarafından yapılan araştırmada

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanında eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durumda, öğretim programında yer alan matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanının programın hedefleri doğrultusunda istenilen düzeyde kazandırıldığı tespit edilmiştir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın doktora mezunu öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Bu duruma öğretmenlerin akademik deneyimlerinin artmasının sebep olabileceği gibi, bilimsel ve teknolojik gelişmelere olan ilgi ve bilginin artmasından da kaynaklandığı varsayılabilir. Ortaya çıkan sonuçtan farklı olarak Çalışkan Toyoğlu ve Doğan (2020) tarafından yapılan araştırmada söz konusu yetkinlik alanına ilişkin olarak lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler alanında branşa göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm branşlarda öğretmenlerin ilgili alana ait puan ortalaması “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durumda, branşa göre öğretim programında yer alan matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanının programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın Diğer Alanlar (Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım) branşlarına ait olduğu saptanmıştır. Bu durum, söz konusu alandaki derslerin diğer alanlardaki derslere göre daha esnek yapıda olduğundan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Sayısal Alan (Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım) branşları ise en yüksek ikinci ortalamaya sahiptir. Bu durum, matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler alanı incelendiğinde Diğer Alanlar ile Sayısal Alanın

daha yüksek ortalamalara sahip olmasının nedeni olarak söz konusu alanlardaki branşların yetkinlik alanlarıyla olan ilişkilerinden kaynaklandığı varsayılabilir.

5.4. Dijital Yetkinlik Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamalarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretim programında yer alan dijital yetkinlik alanının programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığını ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç tartışılabilir bir ortam sunmaktadır. Günümüzde “dijital yetkinlik” standartlaşan bir kavram olmaktan öte günden güne gelişmekte ve yaygınlaşmakta olan bir kavramdır. (İlomäki, 2011). Nitekim 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda 2018 yılında revize edilen öğretim programları ile beraber çağın gereklerine uygun olarak her branşta dijital, e-, internet, bilgisayar, teknoloji, bilişim gibi kelimelerin yer aldığı kazanımların kapsamı arttırılarak bir önceki öğretim programlarına kıyasla dijital yetkinlik konusuna %28 oranında kayda değer bir artış ile daha fazla yer verildiği görülmüştür (Ekmen ve Bakır, 2018). Bu artışın en büyük nedenleri arasında değişen ve gelişen uluslararası standartlarda eğitimin artık teknolojiden ayrı düşünülemediği gerçeğidir (Palacios-Hidalgo, Gómez-Parra & Huertas-Abril, 2020). Bu durumun en dikkat çekici örneği tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi sürecinde dijital yetkinliğe sahip bireylerin önemini gözler önüne sererken bundan sonraki süreçte hazırlanacak olan programların ve öğrenme materyallerinin revize edilerek öğretmen ve öğrenci eğitimlerinin bu doğrultuda iyileştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Araştırmaya ilişkin alanyazında benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Şahin vd. (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan benzer bir araştırmada hayat boyu öğrenmede temel yetkinlikler ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiş ve ortaya çıkan sonuç dijital yetkinlik alanının kabul edilebilir düzeyde kazandırılabilir olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini araştıran Karakuş (2013), katılımcıların dijital yetkinlik alanına ilişkin algılarının kabul edilebilir düzeyde kazandırılabilir olduğudur. Dijital Yetkinlik alanında ölçekte yer alan “*Günlük hayatta bilgi iletişim teknolojilerinden (Bilgisayar, tablet, telefon) yararlanır.*”

maddesinin “Kesinlikle Katılıyorum, “*Dijital (İnternet) ortam bilgilerine ulaşabilir.*”, “*Bilgisayar kullanmayı bilir.*” ve “*İnternette araştırma yapar.*” maddelerinin “Katılıyorum” düzeylerinde yüksek oranda kabul görmeleri, dijital yetkinlik konusunda öğrencilerin günlük yaşamlarında bilgi iletişim teknolojilerinden çokça yararlandıklarına, bu ortamlarda gerekli bilgilere ulaşabildiklerine, bilgisayar teknolojilerini kullanıp internette araştırma yapabildiklerine işaret etmektedir. Bu konuda Sarıkoz (2017) günlük yaşamda öğrenciler tarafından en çok kullanılan teknolojik araçların internet ve bilgisayar olduğunu ifade ederken, Çelen ve Seferoğlu (2017) bu tür dijital araçların kolaylıkla ulaşılabilir ortamlar haline geldiği vurgulamıştır. Ayrıca ders kitaplarında arkadaşına e-posta yaz, sosyal medyadan haberleş, ileti gönder gibi etkinliklerin çokça olması mesafeler olmadan kişiler arası iletişimin kurulabileceği çocuklara kazandırılmaya ve dijital bir bilinç oluşturulmaya çalışılmaktadır. (Ekmen ve Bakır, 2018). Bunların dışında ölçekte yer alan “*Bilgi iletişim teknolojilerine eleştirel şekilde yaklaşır.*”, “*Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri fark eder.*” ve “*Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri şikâyet eder.*” maddelerinin “Kararsızım” düzeylerinde yüksek oranlarda kabul görmeleri dijital ortamlardaki tehlikelerin yanı sıra öğrencilerin bu durumları yeterince irdeleyemediği ve zararlı içeriklere karşı savunmasız oldukları söylenebilir. Sarıkoz (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin internetteki zararlı ve gereksiz içeriklerin ayırt edilmesi konusunda kararsız olduklarını belirtirken, Çelen ve Seferoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada da dijital (internet) ortamdan elde edilen bilgilerin güvenilirliği ve doğruluğu ile ilgili çekincelerin olduğu, bu bilgilerin değerlendirilip süzülmesi ve etkin bir şekilde kullanılması konusunda tereddütlerin yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Dijital Yetkinlik alanında cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun dijital ortamların artık herkes için ihtiyaç duyulan ve günlük yaşamdan ayrı düşünülemeyen bir olgu haline gelmesinden kaynaklandığı varsayılabilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar vardır. Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları arasında dijital yetkinlik alanında erkek ve kadın öğretmen algıları arasında anlamlı

bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Öçal (2017) tarafından ilkökul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları ile ilgili yapılan araştırmada katılımcıların algıları arasında dijital yetkinlik alanına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Şahin ve Arcagök (2014) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcıların görüşleri arasında dijital yetkinlik alanına ilişkin bir fark gözlenmemiştir. Yine Gencel (2013) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi ile ilgili yapılan araştırmada dijital yetkinlik alanına ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Dijital Yetkinlik alanında mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının dijital yetkinliğe ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 1-10 kıdem yılı ile 31 ve üzeri kıdem yılı arasında 1-10 kıdem yılı lehine, 11-20 kıdem yılı ile 31 ve üzeri kıdem yılı arasında 11-20 kıdem yılı lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları “Katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuç, öğretim programında yer alan dijital yetkinlik alanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığını ortaya çıkarmıştır. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu, en düşük puan ortalamasının ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin kıdemleri arttıkça farklı alanlara ilişkin ilgileri, bilgileri ve tecrübeleri de artmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde, Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada dijital yetkinlik alanında 16-24 kıdem yılına sahip öğretmenler lehinde anlamlı bir ilişki söz konusuyken, bunun tam tersi bir durumda Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dijital yetkinlik algıları düşük çıkmıştır.

Dijital Yetkinlik alanında eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretim programında yer alan dijital yetkinlik alanının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığını ortaya çıkarmıştır. Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan benzer araştırmada da dijital yetkinlik alanında eğitim düzeyi değişkeninin öğretmen algıları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Araştırmada örneklemin yüksek çoğunluğunu oluşturan lisans düzeyindeki öğretmenlerin lehinde çıkan bu sonucun yanında okullardaki öğretmen kadrolarının çoğunluğunun da lisans düzeyindeki öğretmenlerden oluştuğunu varsayarsak bu sonucun okullardaki dijital okuryazarlığın gelişimi konusunda anlamlı görülmektedir.

Dijital Yetkinlik alanında branşa göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm branşlarda öğretmenlerin dijital yetkinlik alanı puan ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretim programında yer alan dijital yetkinlik alanının öğretmenlerin branşlarına göre programın hedefleri doğrultusunda kazandırıldığını ortaya çıkarmıştır. Alanyazın incelendiğinde konuya ilişkin benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin; Jiménez-Hernández, González-Calatayud, Torres-Soto, Martínez Mayoral & Morales (2020) tarafından ortaokul öğretmenlerinin dijital yetkinliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada dijital yetkinlik alanında branş değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları bakımından dijital yetkinliğe ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkeni açısından anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların görüşleri arasında branş değişkeni açısından dijital yetkinlik alanına ilişkin bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı şekilde, Şahin vd. (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının dijital yetkinlik alanına ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın Sözel Alan ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği branşlarına ait olduğu saptanmıştır. Dil Bilimleri Alanı (İngilizce, Arapça ve Yaşayan Diller (Kürtçe) Öğretmenliği) branşları ise en yüksek ikinci ortalamaya sahiptir. Sonucun bu şekilde çıkması, konunun sadece Bilişim Teknolojileri ve Yazılım alanıyla sınırlı olmadığını, buna ek olarak birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de MEB tarafından 2018 yılında revize edilen öğretim programları ile birlikte disiplinlerarası bir yöntemle diğer derslerde de kazanımların dijital yetkinlik alanına uygun olarak işlendiğini göstermektedir (Ekmen ve Bakır, 2018; Hazar, 2018).

5.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamalarının "Kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretim programında yer alan öğrenmeyi öğrenme yetkinliği alanının programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığını ortaya çıkarmıştır. Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan benzer bir araştırma sonucunda da öğretmenlerin "öğrenmeyi öğrenme" alanına ilişkin görüşlerinin "ara-sıra" düzeyinde bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçla ilgili olarak Özdaş (2019), öğretim programında yer alan öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin istenilen seviyede kazandırılmadığını, uygulama aşamasında ihmallerin olduğunu ve söz konusu yetkinliğe dair kazanımların ölçme ve değerlendirme sürecinde zorlukların yaşandığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri üzerine yapılan yüksek lisans tez çalışmasında okullarda gereken işbirliğinin ve görev paylaşımının sağlanamaması ve okul paydaşlarının ihmalkâr tavırları sonucu öğrenmeyi öğrenme yetkinliği konusunda öğretmenler olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçtan farklı olarak, Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada okullarda hayat boyu öğrenme ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliği alanına ilişkin algılarının "katılıyorum" düzeyinde yüksek oranda kazandırılabilir olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Şahin vd. (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan benzer bir çalışmada hayat boyu öğrenmede temel yetkinlikler ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri

incelenmiş ve ortaya çıkan sonuç öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin yüksek düzeyde kazandırılabilir olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi öğrenme alanında ölçekte yer alan “*Öğrenme stratejilerinin güçlü yönlerinin farkındadır.*”, “*Öğrenme stratejilerinin zayıf yönlerinin farkındadır.*”, “*Öz disiplin ve bağımsız çalışma becerilerine sahiptir.*”, “*Kendi öğrenmesini değerlendirebilir.*”, “*Karşılaştığı problemleri çözer.*” ve “*Öğrendiklerini hayata uygular.*” maddelerine ilişkin “Kararsızım” düzeylerinde yüksek oranda kabul görmeleri, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ile ilgili okullarda öğrencilerimizin kendi kendilerine öğrenebilme konusunda vasat bir durumda oldukları, bağımsız çalışabilme, kazanıma uygun öğrenme stratejilerinin farkında olabilme, karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretebilme ve öğrendiklerini değerlendirebilme sürecinde yetersiz oldukları düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu devam eden (Kocayığıt ve Karademir, 2020) ve temel bir kazanım olan (Drăghicescu, Cristea, Petrescu, Gorghiu & Gorghiu, 2015) öğrenmeyi öğrenme konusunda duygusal ve düşünsel yetilerle kendini dönüştürebilme farkındalığı kazanabilmesi (Aydınlı, 2015) öğrencilerin bağımsız öğrenme ve bunu yaşamına uygulama becerilerine sahip olabilmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Nitekim bu konuda “Öğrencinize ders anlatmayın; önce çözme gereksinimi duyacağı sorunu yaşasın, sonra kendisi öğrenecektir” diyen Jean-Jacques Rousseau (Bloom 1978; Akt. Ünal, 1999) bireylerin bağımsız öğrenebilmesi, söz konusu kazanımın edinilmesi ile mümkün olabileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Hong (2008) tarafından aktarılan bir Çin atasözü öğrenmeyi öğrenme konusunu özetler niteliktedir: “Bir insana bir balık verirsen onu bir gün beslersin; bir insana balık tutmayı öğretirsen onu ömür boyu beslersin.” Sonuç olarak bireyin bir konu hakkında beceri kazanabilmesi, o işi kendi kendine ne kadar başarabildiğiyle doğru orantılıdır. Bunun dışında ölçekte yer alan “*Kendini motive eder.*” maddesinin “Kararsızım”, “*İş birliği halinde çalışabilir.*” ve “*İhtiyaç duyduğunda başkalarına danışır.*” maddelerinin “Katılıyorum” düzeylerinde yüksek oranlarda kabul görmeleri öğrencilerin iş birliği halinde çalışma konusunda becerikli oldukları, öğrenirken bir yol gösterici, muhtemelen rehber konumunda gördükleri öğretmenlerine danıştıkları ve yaptıkları çalışmalarda kendilerini o işi yapabileceği konusunda cesaretlendirdikleri ve motive ettikleri

sonucuna varılabilir. Aydın (2015) öğrenmeyi öğrenme konusunda yaptığı araştırma sonucunda bireyin motive olmadan öğrenme işleminin gerçekleşmeyeceğini, Özer (2001) ise kişilerin “öğrenmeyi öğrenme”lerini sağlamak konusunda en kritik önemin temel kılavuz olan öğretmenin sorumluluğunda olduğunu vurgulamıştır. Caena (2019)’da öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ana unsurları arasında işbirliği halinde çalışmayı öne çıkarmıştır. Bu durumda varılan sonucun desteklendiği ortaya çıkmıştır.

Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanında cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun okullarda yürütülen öğrenme ve öğretme faaliyetleri bakımından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düşünceler taşımalarından kaynaklandığı varsayılabilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar vardır. Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları arasında öğrenmeyi öğrenme yetkinliği alanında erkek ve kadın öğretmen algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yetkinliklerin kazandırılma düzeylerinin ortaya çıkarılması için ortaöğretim öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada katılımcıların öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ile ilgili görüşleri arasında bir fark bulunmamıştır (Özdaş, 2019). Benzer şekilde Şahin ve Arcagök (2014) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcıların görüşleri arasında öğrenmeyi öğrenme yetkinliği alanına ilişkin bir fark gözlenmemiştir. Yine Şahin vd. (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Gencel (2013) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanında mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları

“Kararsızım” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğretim programında yer alan öğrenmeyi öğrenme alanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Şahin ve Arcagök, (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Özdaş (2019) tarafından yapılan çalışmada ise 1-5 kıdem yılı ile 16-20 kıdem yılı arasında 16-20 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Çalışkan Toyoğlu ve Doğan (2020) tarafından yapılan çalışmada 1-7 kıdem yılı ile 16-24 kıdem yılı arasında 16-24 kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 26+ kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalarda da ortaya çıkan bu durumun, mesleki tecrübeye bağlı olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine dair görüşlerinin de olumlu yönde değiştiği ve yetkinliğin edinimi konusunda bilgi kadar tecrübenin de kritik rol oynadığı şeklinde vurgulanmıştır (Doğan ve Çalışkan Toyoğlu, 2020; Özdaş, 2019).

Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanında eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları “Kararsızım” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretim programında yer alan öğrenmeyi öğrenme alanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığını ortaya çıkarmıştır. Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da eğitim düzeyi değişkeninin öğrenmeyi öğrenme yetkinliği alanında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Okullarda sayıca fazla olan lisans düzeyindeki öğretmenlerin lehine çıkan bu sonuç öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenme”leri konusunda olumlu görülmektedir.

Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği alanı kapsamında branşa göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özdaş (2019)

tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan benzer bir araştırmada da katılımcı öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Tüm branşlarda öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliği aritmetik puan ortalamalarının “Kararsızım” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretim programında yer alan öğrenmeyi öğrenme alanının öğretmenlerin branşlarına göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığını ortaya çıkarmıştır. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın Diğer Alanlar (Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım) branşlarına ait olduğu saptanmıştır. Sayısal Alan (Fen Bilimleri, İlköğretim Matematik, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği) branşları ise en düşük ortalamaya sahiptir. Drăghicescu vd. (2015) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da katılımcıların öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kapsamında sayısal ve bilimsel alanlarda düşük bir puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

5.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının "Kararsızım" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğretim programında yer alan sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanının programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığını ortaya çıkarmıştır. Alanyazın incelendiğinde konuya ilişkin benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan benzer bir araştırma sonucunda da öğretmenlerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanına ilişkin görüşlerinin “ara-sıra” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun söz konusu yetkinliğin istenilen seviyede kazandırılmadığı ve uygulama konusunda problemlerin olduğuna işaret etmektedir (Özdaş, 2019). Bu sonuçtan farklı olarak Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından yapılan benzer bir araştırmada sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanına ilişkin katılımcı görüşlerinin oldukça iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçapar (2015) toplumu oluşturan bireyin yaşamı boyunca sahip olduğu bütün becerilerinin özünde sosyal yetkinliğin olduğunu vurgulamıştır. Bu durum hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılan

araştırma sonuçlarına yansımıştır. PISA 2015 sınavında en başarılı olan 10 ülkenin öğretim programlarında yer alan beceriler arasında sekiz ülkede (Singapur, Hong Kong, Japonya, Tayvan, Finlandiya, Estonya, İsviçre ve Hollanda) sosyal farkındalık ve vatandaşlık ile ilgili becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği (Çiftci, 2019), benzer şekilde ülkemizde öğretim programları incelendiğinde sekiz anahtar yetkinlik alanı içerisinde beceri ve değerler açısından en geniş kapsamlı yetkinlik alanının sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler olduğu (Otuz vd., 2018) ortaya çıkmıştır. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanında ölçekte yer alan “*Farklı toplumların davranış kurallarını bilir.*”, “*Toplum ve kültürle ilgili temel kavramları bilir.*”, “*Sosyal ekonomik gelişmelere ilgi duyar.*”, “*Toplumsal değerler (Demokrasi, adalet, eşitlik vatandaşlık, insan hakları) hakkında bilgi sahibidir.*”, “*Kültürlerin birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu bilir.*” ve “*Toplumunu ilgilendiren problemlerin çözümü ile ilgilenir.*” maddelerinin “Kararsızım” düzeylerinde yüksek oranda kabul görmeleri, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile ilgili okullarda öğrencilerimizin uluslararası toplumlar hakkında yeterli bilgiye sahip olamadıkları, kültür ve toplum ile ilgili kavramları bilme konusunda yetersiz kaldıkları, sosyo-ekonomik gelişmeleri yeterince takip etmedikleri ve toplumsal sorunlara çok fazla ilgi duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. Şahin vd., (2010) öğrencilerin, öğretmenlerinin yardımıyla sosyal yaşama katkı sunmaları gerektiğini ifade ederken, Fuentes-Moreno, Sabariego-Puig & Ambrós-Pallarés (2020); Turan ve Karasu-Avcı (2018) da öğrenciler arasında toplumsal kuralların, hak ve özgürlüklerin benimsenmiş olması için demokratik sosyal bir kimliğin ve nitelikli vatandaşlık kavramının oluşabilmesinin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde söz konusu alanda ölçekte yer alan “*Çatışmaları adilce çözer.*”, “*Farklı görüşlere saygı gösterir.*”, “*Ön yargılı davranmaz.*”, “*Uzlaşmacı bir tutum sergiler.*” ve “*Toplumsal ilişkilerinde yapıcı davranır.*” maddelerinin “Kararsızım” düzeylerinde yüksek oranda kabul görmeleri, öğrencilerin farklı görüşlere saygı duyarak çatışmaları adilce çözüme ve taraflara karşı ön yargılı davranma konusunda yeterince yapıcı ve uzlaşmacı olamadıklarını göstermektedir. Bu sonuç ile ilgili olarak, Guerrero-Romera, Hernnndez-Prados, Lopez-Vicent & Fernandez-Henarejos (2020) öğrencilerin demokratik bir çerçevede karşılıklı güven duygusuyla beraber, işbirliği

içinde yaşayabilme kültürü edinmeleri halinde yaşadıkları çatışmaların şiddete dönüşmeden en doğru şekilde çözüme kavuşacağını vurgulamıştır. Bu durumlardan farklı olarak ölçekte yer alan “*Kültürel farklılıklara saygı gösterir.*” “*Milli kültürel kimliği özümser.*”, “*İnsanlara karşı hoşgörülü davranır.*”, “*Dayanışmanın önemini bilir.*”, “*Güncel sosyal gelişmeleri takip eder.*”, “*Toplumsal değerlere uygun yaşar.*” ve “*İnsanların mahremiyetine saygı duyar.*” maddelerinin “Katılıyorum” düzeylerinde yüksek oranda kabul görmeleri, öğrencilerin milli kültürü benimsemesinin yanında toplumda yer alan kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü ve bireylerin mahremiyetlerine saygılı olduklarından, toplumsal değerlere uygun yaşadıklarından ve yardımlaşma kültürümüzden dolayı dayanışmanın önemini bilen kişiler olduklarından kaynaklandığı varsayılabılır. Benzer şekilde, Akhan, Çiçek ve Mert (2019) iyi bir vatandaşın, toplumdaki güncel olayları takip ederek ve toplumda yaşanan sorunlara karşı iş birliği kurarak bunların çözümü için beraber yardımlaşma ve dayanışma içerisinde olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanında cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklemeler t testi analizi sonucunda bu farklılığın erkekler lehinde olduğu görülmüştür. Bu durumun, erkekler lehinde olmasının farklı sebepleri olabileceği gibi en önemli göstergenin erkek yanıtlayıcı sayısının fazla olduğu Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin söz konusu yetkinlik alanı ile olan ilişkisinden kaynaklandığı varsayılabılır. Bu sonuçtan farklı olarak Özdaş (2019); Gencel (2013); Şahin vd., (2010) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanına ilişkin kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanında mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu durumda, öğretim programında yer alan sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanının öğretmenlerin mesleki

kıdemlerine göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 26+ kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Özdaş (2019) tarafından yapılan benzer araştırmada da öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında 16-20 kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehinde anlamlı bir fark görülürken, bu durumun mesleki bilgiye bağlı olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sosyo-kültürel deneyimlerinin de artmasından ve nitelikli vatandaş olma yolunda tecrübe sahibi olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanında eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda, öğretim programında yer alan sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin akademik deneyimlerinin artmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca ilişkin olarak Fuentes-Moreno vd. (2020) okullardaki sosyal bilimler ve vatandaşlık eğitimlerinin yanında, sosyal ve beşeri bilimlerin toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının uygun hale getirilmesi gerektiğini ve gelecekte söz konusu alanlarda ortaokul öğretmenleri için yüksek lisans eğitimlerinin çok önemli olacağını vurgulamıştır.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler alanında branşa göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özdaş (2019) ve Şahin vd. (2010) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanında branş değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Tüm branşlarda öğretmenlerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanı puan ortalaması “Kararsızım” düzeyindedir. Bu durumda, öğretim programında yer alan sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanının branş değişkenine göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde

kazandırılmadığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın Sözel Alan (Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) branşlarına ait olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ile ilgili olarak Akhan vd. (2019) ülkelerin eğitim sistemlerinin genel amacının iyi ve yetkin vatandaş yetiştirmek olduğunu ve bu görevin okullarda Sosyal Bilimler dersine düştüğünü vurgularken, Kuş ve Aksu (2017), yetkin vatandaşın yetiştirilebilmesi için ilkokul/ortaokul kademelerinde revize edilen öğretim programları kapsamında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının başta geldiğini ifade etmişlerdir.

5.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının "Kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretim programında yer alan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanının programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığını ortaya çıkarmıştır. Çalışkan Toyoğlu (2016) tarafından okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri üzerine yapılan yüksek lisans tez çalışmasında okullarda inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin yeterli düzeyde kazandırılmadığına dair öğretmen görüşleri incelendiğinde yönetsel ve sistemsel engeller olduğu, girişimci ruha sahip kimsenin olmadığı veya olan kişilerin engellendiği, altyapının yetersizliği, geleneksel yöntemlerden vazgeçilemediği, yetenekli öğrencilerin fark edilemediği, bireyler arasında işbirliğinin olmadığı ve olumsuz bir okul kültürünün olduğu vurgulanmıştır. Yurtseven ve Ergün (2018) tarafından ilkokul öğretmenleriyle söz konusu yetkinlik alanına ilişkin yapılan bir araştırmada, öğretim programlarında girişimcilikle ilgili kazanımların, konuların, etkinlikler için ayrılan zamanın ve yetkinliğe dair ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu, ayrıca öğrencilerin ders süresince isteksiz tavırları, toplumun ve ailelerin girişimciliğe karşı tavrı ve okullardaki materyal eksikliği nedeniyle sorunların yaşandığını ifade etmiştir. Aynı şekilde, Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan benzer bir araştırma sonucunda da öğretmenlerin inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin görüşlerinin "ara-sıra" seviyesinde olduğu bulunmuştur. Fikirleri eyleme dönüştürme

yeteneği olan (Morselli ve Ajello, 2016) inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin iyi düzeyde edinilebilmesi için öğrencilerin hem okul içinde hem okul dışında teşvik edilerek bu alana dair farklı etkinliklerle uğraşmaları gerekmektedir (Özdaş, 2019). Ortaya çıkan sonuçtan farklı olarak Doğan ve alışkan Toyoğlu (2020); alışkan Toyoğlu (2016); şahin ve Arcagök, (2014); şahin vd. (2010) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin katılımcı görüşlerinin oldukça iyi ve kazandırılabilir düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. İniyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanında ölçekte yer alan “*Bireysel çalışabilir.*” maddesinin “Katılıyorum” düzeyinde olmasının dışında geri kalan maddelerin tümünün “Kararsızım” düzeyinde çıkması, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği ile ilgili okullarda ciddi sorunların olduğuna işaret etmektedir. Okullarda yaşanan bu durumun bir benzeri Tsakiridou ve Stergiou (2014) tarafından ilköğretim öğrencileriyle yapılan bir araştırmada ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre anket uygulanan öğrencilerin yalnızca %12,6’sının gelecekte girişimci olmaya istekli olduklarını, %49’u gelecekte bir girişimcilik girişimine kapalı olmadıklarını, fakat örneklemin önemli bir yüzdesinin (%38,4) kendilerini girişimci olarak hayal etmediklerini belirtmiştir. Bu durumun iyileştirilmesi adına Van Gelderen (2012) girişimcilik eğitiminin temel hedefleri arasında ortaokul öğrencilerinin sorumluluk alma ve bağımsız hareket edebilme becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgularken, Robles ve Zárrega-Rodríguez (2015) de toplumda girişimcilik kültürünün yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

İniyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanı kapsamında cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin konuya ilişkin benzer algı düzeylerine sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde konuya ilişkin benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Doğan ve alışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları arasında inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanında erkek ve kadın öğretmen algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yetkinliklerin kazandırılma düzeylerinin ortaya çıkarılması için ortaöğretim öğretmenleri ile

yapılan bir araştırmada katılımcıların inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği ile ilgili görüşleri arasında bir fark bulunmamıştır (zdaş, 2019). Benzer şekilde şahin ve Arcagök (2014) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcıların görüşleri arasında inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanına ilişkin bir fark gözlenmemiştir. Yine şahin vd. (2010) yaptıkları araştırmada ğretmen adaylarının inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanı kapsamında mesleki kıdeme göre ğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu durumda, ğretim programında yer alan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığı söylenebilir. zdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleri ile yapılan benzer bir araştırmada yetkinliğin “ara sıra” düzeyinde gerçekleştiği grlmştir. Mesleki kıdeme göre, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır (Doğan ve alışkan Toyoğlu, 2020; zdaş, 2019; alışkan Toyoğlu, 2016; şahin ve Arcagök, 2014). Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 26+ kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu grlmştir. En yüksek ikinci ortalamanın 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenlere aittir. Ortaya çıkan bu sonuçların, katılımcıların sorumluluk alma ve girişimcilik becerilerinin mesleki tecrübeye bağlı olmasının yanında, 1-5 kıdem yılına sahip yeni mezun öğretmenlerin girişimci ruhlarından kaynaklandığı varsayılabilir.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanında eğitim düzeyine göre ğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda, ğretim programında yer alan inisiyatif alma ve girişimcilik

yetkinliği alanının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada da okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları arasında inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanında eğitim düzeyine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın doktora mezunu öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Bu duruma, öğretmenlerin akademik deneyimlerinin artmasının yanında daha deneyimli, girişimci ve sorumluluk alma bilinciyle hareket etmelerinden kaynaklandığı varsayılabilir. Bu sonuca ilişkin olarak Huang, An, Liu & Wang (2020) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğinin okullarda öğrenci girişimcilik etkinliklerinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması adına temel faktör olduğunu, ayrıca girişimcilik faaliyetleri açısından yüksek tahsilat sahibi öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıklarını ifade etmişlerdir.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği alanında branşa göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm branşlarda öğretmenlerin inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanı puan ortalaması “Kararsızım” düzeyindedir. Bu durumda, öğretim programında yer alan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanının programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan araştırmada da söz konusu yetkinliğin branşa göre “ara sıra” düzeyinde gerçekteştiği görülmüştür. Branşa göre, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır (Doğan ve Çalışkan Toyoğlu, 2020; Özdaş, 2019; Şahin ve Arcagök, 2014). Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın Diğer Alanlar (Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği) branşlarına ait olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan bu durumun, söz konusu branşlarda derslerin diğerlerine göre daha esnek yapıda olmalarından, öğrencilerin daha bağımsız

çalışabilmelerinden ve yeteneklerini ön plana çıkarabilmelerinden kaynaklı olarak öz-denetimlerini sağladıkları ve girişken oldukları varsayılabilir.

5.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği Verilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanına ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamasının "Kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretim programında yer alan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanının programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin görüşlerinin "ara-sıra" seviyesinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Karakuş (2013); Şahin vd. (2010) tarafından yapılan benzer çalışmalarda da katılımcıların kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanına ilişkin algılarının iyi düzeyde kazandırılabilir olduğu ortaya çıkmıştır. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanında ölçekte yer alan "*Ulusal kültürel mirası önemser.*", "*Uluslararası kültürel mirası önemser.*", "*Kültürel çeşitliliği takdir eder.*", "*Sanatçıyı önemser.*", "*Sanatı takdir eder.*" ve "*Dilsel çeşitliliği önemser.*" maddelerinin "Kararsızım" düzeyinde yüksek oranda kabul görmeleri, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile ilgili okullarda eksikliklerin olduğu, öğrenciler tarafından hem ulusal hem de uluslararası kültürlerin çok fazla takip edilmediği, önemsenmediği, dahası sanata istenilen düzeyde değer verilmediği sonucu çıkmaktadır. Hendricks (2013), bireylerin sahip olduğu kültürel yetkinlik sadece kendi kültürel miraslarını değil farklı kültürel bakış açılarını da görme ve dinleme imkânı sağladığını vurgularken, Braçun Sova ve Kemperl (2012), sanatsal deneyim için öğretmenlerin öğrenciler arasında fırsatlar yaratması ve dahi öğretmenin de sanattan anlaması, kültürel farkındalık ve ifade becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Alyılmaz ve Er (2016) de dil ve kültür arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu, bu ilişki sonucunda kültürel farkındalık kavramının ortaya çıktığını ve kültürel farkındalığın dil öğrenme sürecinin bir parçası haline geldiğini ifade etmiştir. Bu sebeple dilsel çeşitliliğin önemsenmesi ile kültürel farkındalık arasında sıkı bir ilişki vardır diyebiliriz. Bunun dışında "*Kültürel yaşama (tiyatro, sinema, konser)*

etkin bir şekilde katılır.” maddesinin $\bar{X}=2,98$ ile en düşük ortalama ile görüş alması, öğrencilerin tiyatro, sinema, konser, sergi vb. etkinliklere katılım sağlamadıklarını veya sağlayamadıklarını göstermektedir. Ortaya çıkan bu durumların dışında, “Popüler kültür (youtube, tiktok, facebook, twitter) hakkında bilgi sahibi olmayı önemser.” ve “Yaşamda estetik faktörleri (mimari, giyim kuşam, kişisel bakım) önemser.” maddelerinin “Katılıyorum” düzeyinde çıkması, öğrencilerin popüler kültürün bir parçası olan sosyal medya uygulamalarına çok fazla ilgi duyduğuna, bunları takip ettiğine, ayrıca giyim, kuşam, kişisel bakım ve mimari gibi yaşamlarındaki estetik unsurlara önem verdiğine işaret etmektedir.

Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanında cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin konuya ilişkin benzer görüşlere sahip olmasından kaynaklandığı varsayılabilir. Cinsiyete göre, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır. Yetkinliklerin kazandırılma düzeylerinin ortaya çıkarılması için ortaöğretim öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada katılımcıların kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile ilgili görüşleri arasında bir fark bulunmamıştır (Özdaş, 2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini araştıran Karakuş (2013), katılımcıların cinsiyetleri arasından kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir. Gencil (2013) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi ile ilgili yapılan araştırmada kültürel farkındalık ve ifade alanına ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Yine Şahin vd. (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanında mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, söz konusu yetkinlik

alanına ilişkin Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan araştırmada da mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları “Kararsızım” düzeyindedir. Özdaş (2019) tarafından yapılan benzer araştırmada da söz konusu yetkinliğin “ara sıra” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu durumda, öğretim programında yer alan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde kazandırılmadığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Bu sonucun, 1-5 kıdem yılına sahip yeni mezun öğretmenlerin kültürel yaşam, popüler kültür, estetik faktörler gibi durumlara olan ilgilerinden kaynaklandığı varsayılabilir.

Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanında eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu durumda, eğitim düzeyi bakımından öğretim programında yer alan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin yeterli düzeyde kazandırılmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Bu duruma, öğretmenlerin akademik deneyimlerinin artmasıyla doğru orantılı olarak kültürel birikimlerinin ve ifade becerilerinin de arttığı şeklinde söylenebilir.

Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği alanında branşa göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Branşa göre, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır (Özdaş, 2019; Karakuş, 2013; Gencel, 2013; Şahin vd., 2010). Tüm branşlarda öğretmenlerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanı puan ortalaması “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Özdaş (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan benzer araştırmada da yetkinliğin branşa göre “ara sıra” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu durumda, öğretim programında yer alan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanının branşa göre programın hedefleri doğrultusunda yeterli düzeyde

kazandırılmadığı söylenebilir. Puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamanın Diğer Alanlar ile Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği branşlarına ait olduğu saptanmıştır. Bu durumun, branşların söz konusu yetkinliğin içeriğiyle olan uyumlarından kaynaklandığı varsayılabilir.

5.9. Araştırma Sonuçlara İlişkin Öneriler

Bu bölümde, öğretim programlarında yer alan yetkinliklerin öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu araştırmada sonuçlara dayalı olarak öneriler yer almaktadır.

5.9.1. Eğitimin Paydaşlarına Yönelik Öneriler

- Öğretim programlarının hedefleri doğrultusunda kazandırılmayan veya yeterli düzeyde kazandırılmayan yetkinliklere ilişkin okullarda yaşam boyu öğrenme ilkesine uygun olarak öğrenme faaliyetlerinin sayısı artırılarak derslerde kazanımlara uygun öğrenci merkezli yaklaşımlar çeşitlendirilebilir.
- Okulların fiziki yapıları gözden geçirilerek, 21. yy becerilerine uygun laboratuvar, spor salonları, kütüphane, müzik odaları, resim atölyeleri gibi etkinlik ve beceri sınıflarının sayıları artırılabilir.
- Konuyla ilgili farkındalığın artırılması adına okullarda değerler eğitimi köşesine ilaveten anahtar yetkinlikler köşesi de oluşturularak her yetkinlik alanıyla ilgili bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Özellikle algı düzeyinin “Katılmıyorum” ile en düşük çıktığı yabancı dillerde iletişim yetkinliği bağlamında, okullarda yabancı dillerin öğretimi ve öğrenimi konusunda reform niteliğinde kararlar alınarak yabancı dil programlarında iyileştirmeler yapılabilir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan dinleme ve konuşma etkinliklerinin sayısı artırılarak öğrencilerin sürece daha da aktif katılabilmeleri sağlanabilir.

- Öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirmek ve iyileştirmek için her kademedeki Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi zorunlu ders haline getirilebilir.
- İletişimsel becerilerin geliştirilmesi adına okullarda okur-yazarlık dersleri artırılmalı, Türkçe ve yabancı dil derslerinde okuduğunu anlama ve konuşma etkinliklerine ağırlık verilmeli ve bu konuda müfredattaki yoğun teorik kısım uygulamaya dönük olarak program yapımcılar tarafından tekrar gözden geçirilebilir.
- Araştırma bulgularına göre cinsiyete göre öğretmenlerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanına ilişkin görüşleri arasında erkekler lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir puan farklılığı vardır. Bu durumda, okullar yöneticileriyle, öğretmenleriyle, öğrencileriyle, velileriyle ve diğer personelleriyle bir bütünlük içinde olumlu bir okul kültürü oluşturmaları önerilir.
- Araştırma bulgularına göre mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen mesleki kıdem ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu durumda öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri yetkinlik alanlarıyla ilgili olarak çeşitlendirilerek, ulaşılabilir olmaları adına eğitimler sürekli hale getirilmeli ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri desteklenerek yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması konusunda öğretmenler eğitilebilir.
- Araştırma bulgularına göre eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen eğitim düzey ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu durumda çağın gereklerine cevap verebilmek ve buna uygun öğrenciler yetiştirebilmek için üniversitelerimizde 21. yy becerileriyle donatılmış öğretmenler yetiştirilmelidir. YÖK (Yükseköğretim Kurulu) ve MEB bu konuda sürekli işbirliği halinde olmalı ve öğretmenlerin eğitim fakültelerinde lisansüstü eğitim alabilmeleri için fırsatlar yaratılabilir.
- Araştırma bulgularına göre branşa göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen branş ortalamaları “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu durumda, programın hedefleri doğrultusunda yetkinliklerin kazandırılabilmesi için her branş öğretmenin tüm yetkinlik alanları ile ilgili bilgi

sahibi olması gereklidir. Yetkinlik alanları her branşta ders kitaplarına olabildiğince eşit bir şekilde dağıtılmalıdır. Ayrıca yetkinliklerin sınıfta derslerle nasıl bütünleştirileceği ve uygulanacağı ile ilgili eğitim politikacıları tarafından yönergeler oluşturulabilir.

5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinlik alanı araştırılarak yapılan bu çalışma ortaokullarda öğretmen görüşleri alınarak yapılmıştır. Benzer çalışmalar ilkokul ve lise öğretmenlerine yönelik de yapılabilir.
- İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri karşılaştırılarak çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma, Mardin ili merkez ilçe Artuklu başta olmak üzere Kızıltepe ve Nusaybin ilçelerine bağlı resmi ortaokullarda branş öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Daha geniş bir örneklem grubu ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Özel eğitim kurumlarında yer alan paydaşların görüşleri alınarak benzer çalışmalar yapılabileceği gibi, özel eğitim veren kurumlarda yapılabilecek benzer çalışmalar neticesinde resmi eğitim kurumları bağlamında yapılan araştırma sonuçları arasında karşılaştırmalar yapılarak bir sonuca varılabilir.
- Konunun kapsadığı alanın genişliği düşünülerek, bu çalışmada sadece nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Hem nicel hem de nitel bir karma araştırma yöntemi veya sadece nitel araştırma yöntemi kullanılarak da araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adabaş. A. & Kaygin, H. (2016). Lifelong learning key competence levels of graduate students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 31-38. DOI: 10.13189/ujer.2016.041305
- Ağaoğlu, O. & Demir, M. (2020). The integration of 21st century skills into education: an evaluation based on an activity example. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1346703>
- Akhan, E., Çiçek, S. & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. <https://doi.org/10.18506/anemon.428588>
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Alyılmaz, C. & Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- American Association of School Librarians (AASL), 2017. <https://www.ala.org/aasl/>
- Anagün, Ş, Atalay, N, Kılıç, Z, & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399416>
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırmacı paradigma: Öğrenmeyi öğrenme. *Tasarım ve Kuram Dergisi*, 20, 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/208042>
- Bilasa, P, & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441129>
- Bračun Sova, R., & Kemperl, M. (2012). The Curricular Reform of the Art Education in Primary School in Slovenia in Terms of Certain Components of European Competence of Cultural Awareness and Expression. *CEPS Journal*, 2(2), 71-91.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 85-96.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caena, F. (2019). Developing a European framework for the personal, social & learning to learn key competence (LifEComp). *Literature Review & Analysis of Frameworks*, Punie, Y. (Ed), EUR 29855 EN, Publications Office of the European Union: Luxembourg. doi:10.2760/172528, JRC117987.
- Caswell, H. L & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Coral, J., Lleixà, T., & Ventura, C. (2016). Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex-pot-facto study analysing the results of state key competences testing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1143445>
- Chow, J. (2012). Establishing a general framework civic competency for European youth. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 140-150.
- CSCENPA. (2007). Developing a twenty-first century school curriculum for all Australian students. Erişim adresi: https://www.acsa.edu.au/pages/images/cscneps_paper_june087.pdf
- Çalışkan Toyoğlu, A. (2016). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çelen, F. K. & Seferoğlu, S. S. (2017). İnternet ortamında öğrencilerin bilgi arama biçimleri: stratejiler, tarzlar, tutumlar, gözlemler ve sorunlarla ilgili bir değerlendirme. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.) içinde *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı* (2. Baskı) (69. Bölüm, 1147-1160). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftci, C. (2019). PISA 2015 sonuçlarına göre en başarılı on ülkenin ilkökul eğitim programlarında yer alan beceriler. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 24-32.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In J. Bellanca & R. Brandt, Eds, 21st Century Skills, 51-76. Bloomington.
- Delen, E. & Bulut, O. (2011). The relationship between students' exposure to technology and their achievement in science and math. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 311-317. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ945004.pdf>

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. & Çalışkan Toyoğlu, A. (2020). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 566-581.
- Doğan, S. & Çalışkan Toyoğlu, A. (2019). Okullarda hayat boyu öğrenme yeterlilikleri: Bir durum çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71), 1325-1348.
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum improvement: decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Drăghicescu, L.M., Cristea, S., Petrescu, A.M., Gorghiu, G. & Gorghiu, L.M. (2015). The learning to learn competence—guarantor of personal development. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 191, 2487–2493.
- Duymuş, Y. & Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74, DOI: 10.29250/sead.427723.
- Ekmen, C. & Bakar, E. (2018). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim*, 48(221), 5-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/658322>
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Eye on Education. Retrieved from: <https://books.google.com.tr/books?id=hQLdAAAAQBAJ&printsec>
- EF (English First). 2021. English Proficiency Index. Erişim adresi: <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Er, N., Karademir, E. & Tezel, Ö. (2021). Ana dilde iletişim yetkinliğine yönelik ölçek geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının yetkinlik düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 670-685.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ed: Demirel, O., *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem.
- EU. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning*. European Communities, Belgium. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

- EU. (2018). *Key Competences for Lifelong Learning*. Council Recommendation, Brussels. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- European Commission. (2018). *European Qualifications Framework*. Brussels. <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-efq>
- Fadel, C. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? OECD. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning European reference framework*. European Communities, Printed in Belgium.
- Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M. & Ambrós-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and education environments. *Humanities And Social Sciences Communications*, 7(39). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/386403>
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847/558>
- GPE. 2020. 21st-century skills: what potential role for the global partnership for education? Retrieved from: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf>
- Gömlüksiz, M. N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Guerrero-Romera, C., Hernández-Prados, M. A., Lopez-Vicent, P. & Fernandez-Henarejos, A. C. T. (2020). Development of social and civic competence in the classroom through art. *Asian Journal of Contemporary Education*, 4(2), 99-109. DOI: 10.18488/journal.137.2020.42.99.109
- Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B. & Loi, M. (2015). Examining factors predicting students' digital competence. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 123-137.

- Hazar, E. (2018). Digital competence in primary education: The case of Turkish language, mathematics and personal and social development courses. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2),443-458. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/322/246>
- Hendricks, C. O. (2013). The multicultural triangle of the child, family, and school: Culturally competent approaches. In E. Congress & M. Gonzalez (Eds.), *Multicultural perspectives in working with families* (3rd ed., pp. 57–73). New York, NY: Springer Publishing Company
- Hong, Y. (2008). On teaching strategies in second language acquisition. *US-China Education Review*, 5(1), 61-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502535.pdf>
- Huang, Y., An, L., Liu, L. & Wang, P. (2020). Exploring factors link to teachers' competencies in entrepreneurship education. *Frontier in Psychology*, 11:2863. doi:10.3389/fpsyg.2020.563381
- Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). *What is digital competence?* Brussels: European Schoolnet. <https://core.ac.uk/download/pdf/33734457.pdf>
- Jiménez-Hernández, D., González-Calatayud, V., Torres-Soto, A., Martínez Mayoral, A. & Morales, J. (2020). Digital competence of future secondary school teachers: Differences according to gender, age, and branch of knowledge. *Sustainability*, 12, 9473. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/22/9473/htm>
- Jamison, R. E. (2000). Learning the language of mathematics. *Language and Learning Across the Disciplines*, 4(1), 45-54. <https://wac.colostate.edu/docs/llad/v4n1/jamison.pdf>
- Kan, A. Ü., & Murat, A. (2019). Examining the self-efficacy of teacher candidates' lifelong learning key competences and educational technology standards. *Education and Information Technologies*, 25(2), 707-724. <http://doi.org/10.1007/s10639-019-10072-8>
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılcan, T., Palaz, T. & Kılcan, B. (2021). Opinions of graduate students on mathematical competence: a qualitative study. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1637375>
- Kılıç, S. (2016). Cronbachs Alpha Reliability Coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48

- Kıyasoğlu, E. & eviker Ay, Ő. (2020). Sınıf retmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261. doi:10.30900/kafkasegt.689976 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/971051>
- Knapper, C. (2006). Lifelong Learning Means Effective And Sustainable Learning Reasons, Ideas, Concrete Measures, *CIEA 2006 25. International Course On Vocational Training And Education In Agriculture*. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/s06_ref_knapper_e.pdf
- Kocayiğit, A. & Karademir, . A. (2020).Türkçe dersi öğretim programı “ğrenmeyi ğrenme” yetkinlik alanının öğretmen grŐlerine göre değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1249746>
- Kuş, Z. & Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Hakkında Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin İnanları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 18-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/408559>
- Makhmudov, K. (2020). Ways of forming intercultural communication in foreign language teaching. *Science and Education*, 4(1), 84-89. <https://www.researchgate.net/publication/343362946>
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Kalite erevesi*. Ankara, TÜRKİYE: Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı*, Ankara. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- MEB. (2019a). *Türkçe Dersi ğretim Programı*, Ankara. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- MEB. (2019b). *MEB stratejik planı (2019-2023)*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/31150840_stratejik_plan_2_019_2023.pdf
- MEB. (2019c). *PISA 2018 Türkiye n Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB. (2022). *Matematik Seferberliği*. Anakara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-okullarda-baslatilacak-matematik-seferberliginin-detaylarini-acikladi/haber/26191/tr>

- Merriam-Webster. Competence. İçinde *Merriam-Webster.com dictionary*. Erişim tarihi: Haziran 10, 2021, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competence>
- Morselli, D. & Ajello, A. (2016). Assessing the sense of initiative and entrepreneurship in vocational students using the European qualification framework. *Education+Training*, 58(7-8), 797-814.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- MYK. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Erişim adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf
- MYK. (2008). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi. Erişim adresi: <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>
- Napal Fraile, M., Peñalva-Vélez, A & Mendióroz Lacambra, A.M. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*, 8(3), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development). (2021). Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/>
- Olivia, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Oral, B. & Yazar, T. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70626>
- Otuz, B., Kayabaşı, G. B. & Ekici, G. (2018). 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 944-972.
- Öçal, F. N. (2017). İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.


- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 771-790. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550262>
- Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde*, 149-164. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişme dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 147-167. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302479>
- Pala, Ş. M. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan anahtar yetkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 128-159. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1458055>
- Palacios-Hidalgo, F. J., Gómez-Parra, M. E. & Huertas-Abril, C. A. (2020). Digital and media competences: key competences for Efl teachers. *Teaching English with Technology*, 20(1), 43-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242656.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills, (2009). *P21 Framework Definitions*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills (P21). Retrieved from: <https://dokumen.tips/documents/partnership-for-21-century-skills-p21-pre-con-2pdfpartnership-for-21-st-century.html>
- Robles, L. & Zárrega-Rodríguez, M. (2015). Key competencies for entrepreneurship. *Procedia Economics and Finance*, 23, 828-832. doi: 10.1016/S2212-5671(15)00389-5
- Sarıkoz, A. (2017). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soysal, T. & Kurudayıoğlu, M. (2018). Milli eğitim bakanlığı 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabının 2017 programındaki yeterlilikler ve beceriler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 238-254. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/555243>
- Şahin, K. (2018). Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. Paper presented at Conference: X. *National Teacher Symposium*, İstanbul, Türkiye.

- Şahin, M., Akbaşı, S. & Yanpar Yelpe, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556. <https://www.researchgate.net/publication/266445243>
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: theory into practice*. New York: Mac Millan.
- Tavdgiridze, L. (2016). Literacy competence formation of the modern school. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 107-110.
- Tezcan, M. (2020). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104653>
- Trilling, B. & Fadel, C. 2009. *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass/John Wiley & Sons, Inc.
- Tsakiridou, H. & Stergiou, K. (2014). Entrepreneurial competences and entrepreneurial intentions of students in primary education. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(9), 106-117.
- Tuğluk, M. & Özkan B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/875766>
- Turan, S. & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1),28- 38.
- Türkçapar, Ü. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan bireylerin algılanan sosyal yetkinlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 453-462.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uşun, S. (2016). Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Anı Yayınları.

- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 373-378. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1978>
- Van Gelderen, M.W. (2011). *Individualizing entrepreneurship education. Putting each student into context*. In: M.W. Van Gelderen & E. Masurel, *Entrepreneurship in Context*, 47-59. New York: Routledge.
- Voogt, J. & Roblin, P. N. (2010). *21st century skills*. University of Twente. Retrieved from: [http://opite.pbworks.com/w/file/61995295/White%20Paper%2021st CS Final ENG def2.pdf](http://opite.pbworks.com/w/file/61995295/White%20Paper%2021st%20CS%20Final%20ENG%20def2.pdf)
- Yalkın, B. & Işık, A. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 167 – 188. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/761580>
- Yenilmez, K. & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/05.yenilmez.pdf>
- Yurtseven, R. & Ergün, M. (2018). Teacher's opinions about development of entrepreneurship skills of primary school students. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140.
- Yüksel, S. & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.02.002>

EKLER

Ek-1. Anket/Ölçek Uygulama İzin Belgesi


T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-63050228-605.01-41493941
Konu : Araştırma Uygulama İzni

18.01.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13/12/2021 tarihli ve 36751 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 17/01/2021 tarih ve 41424556 sayılı oluru.

İlgi (a) yazıya istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13/12/2021 tarih ve 36751 sayılı yazılarına istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Seyit Bilal GÜNEŞ'in tez çalışması ile ilgili **"Öğretim Programında Yer Alan Yetkililere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi"** konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla 21/01/2022-22/04/2022 tarihleri arasında; İlimiz Artuklu, Kızıltepe ve Nusaybin İlçelerine bağlı Resmi ve Özel Ortaokullarında ölçek ve görüşme uygulama yapması ile ilgili talebi incelenmiş olup;

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul / kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ilgili ölçeği mühürlü örneklerle yapması ilgi (b) olurda uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereği arz/rica ederim.

Murat DEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Onay ve Ekleri

Dağıtım:
Artuklu, Kızıltepe, Nusaybin Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Mardin Artuklu Üniversitesi
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yenişehir Mahallesi 34.Sokak No:9 Artuklu/MARDİN
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Muazzez SALGİT Memur
Unvan : Memur
Faks:4822121234

Telefon No : 0 (482) 212 12 58
E-Posta: stratejigelistirme47@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebs@hs01.kep.tr
Internet Adresi: www.mardin.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 76ab-a65a-365d-90fa-56cc kodu ile teyit edilebilir

Ek-2. Öğretim Programı Yetkinlik Alanları Ölçeği

Sayın Öğretmenim;

“Öğretim Programlarında Yer Alan Yetkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezim kapsamında siz değerli meslektaşlarımın görüşlerini tespit etmek ve öğrenciler açısından söz konusu yetkinliklerle ilgili bilgi ve becerilerin ne derece gerçekleştiğini ortaya çıkarmak için sizlere bir ölçek sunulmuştur. Ölçek boyunca sizlere isminiz ve kimlik bilgileriniz ile ilgili herhangi bir soru sorulmamaktadır. Elde edilen veriler yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır. Araştırma adına yapacağınız değerli katkılardan dolayı ilginize teşekkür ederim.

Seyit Bilal GÜNEŞ

Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Aşağıdaki özelliklerden size uygun olanı (X) ile işaretleyiniz.

1.Cinsiyet () Kadın () Erkek

2. Branşınız :.....

3. Eğitim Düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz: () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21-25 Yıl () 26+

Öğretim programlarında yer alan yetkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve tutumların ne derece gerçekleştiğini düşünüyorsunuz? Lütfen görüşünüze uygun seçeneği işaretleyiniz. (1=Kesinlikle Katılmıyorum; 2=Katılmıyorum; 3=Kararsızım; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum.)

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
ANA DİLDE İLETİŞİM						
1	Yazılı iletişim (e posta, kısa mesaj, sosyal medya vb) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
2	Sözlü iletişim (telefon, whatsapp,	1	2	3	4	5

	mesenger, Zoom vb) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.					
3	Bulunduğu ortamın gerektirdiği doğrultuda iletişim kurar.	1	2	3	4	5
4	Duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde yazılı olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
5	Duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde sözlü olarak kullanır.	1	2	3	4	5
6	Türkçe dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
YABANCI DİLLERDE İLETİŞİM						
7	Yabancı dilin anadil gibi temel boyutları olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde sözlü olarak kullanır.	1	2	3	4	5
9	Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde yazılı olarak kullanır.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dilin başka kültürleri anlaması açısından önemli olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
11	Yabancı dilde ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
12	Yabancı dilde ihtiyaçlarını yazılı olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
13	Yabancı dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
14	Yabancı dilde dinlediği (İngilizce) şarkıları anlayabilir.	1	2	3	4	5
MATEMATİKSEL YETKİNLİK VE BİLİM TEKNOLOJİDE TEMEL YETKİNLİKLER						
15	Matematiksel beceriler hayatını kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
16	Bilim ve teknoloji bilgisi gereklilik hali olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
17	Geleceği için gerekli sayısal işlem becerilerini geliştirir.	1	2	3	4	5
18	Geleceği için teknoloji okuryazarlık becerisini geliştirir.	1	2	3	4	5
19	Matematiksel beceriler sorunlara farklı yönden yaklaşmasını sağlar.	1	2	3	4	5
20	Bilimsel çalışmaların kanıta dayalı olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
21	Bilim ve teknolojik gelişmelerin ihtiyaçlardan doğduğunu bilir.	1	2	3	4	5
22	Matematiğin formül, model, kurgu, grafik ve	1	2	3	4	5

	tabloları içerdiğini bilir.					
23	Matematiksel/mantıksal düşünme günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözmesine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
24	Sosyal ilişkilerde/olaylarda matematiksel ilişkileri fark eder.	1	2	3	4	5
DİJİTAL YETKİNLİK						
25	Günlük hayatta bilgi iletişim teknolojilerinden (Bilgisayar, tablet, telefon) yararlanır.	1	2	3	4	5
26	Bilgi iletişim (bilgisayar, tablet, telefon..) teknolojilerini güvenli şekilde kullanmasını bilir.	1	2	3	4	5
27	Bilgi iletişim teknolojilerine eleştirel şekilde yaklaşır.	1	2	3	4	5
28	Dijital (İnternet) ortam bilgilerine ulaşabilir.	1	2	3	4	5
29	Dijital (İnternet) ortam bilgilerini değerlendirebilir.	1	2	3	4	5
30	Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri fark eder.	1	2	3	4	5
31	Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri şikayet eder.	1	2	3	4	5
32	Derslerde başarı için dijital becerilerin gerekliliğini bilir.	1	2	3	4	5
33	Bilgisayar kullanmayı bilir.	1	2	3	4	5
34	İnternette araştırma yapar.	1	2	3	4	5
ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME						
35	Gelecek hedefleri için gerekli bilgi ve becerileri araştırır.	1	2	3	4	5
36	Öğrenme stratejilerinin güçlü yönlerinin farkındadır.	1	2	3	4	5
37	Öğrenme stratejilerinin zayıf yönlerinin farkındadır.	1	2	3	4	5
38	Öğrenme fırsat ve imkanlarını araştırır.	1	2	3	4	5
39	Gelecekteki öğrenmeler için bilgi okuryazarlık becerisini geliştirir.	1	2	3	4	5
40	Öz disiplin ve bağımsız çalışma becerilerine sahiptir.	1	2	3	4	5
41	İş birliği halinde çalışabilir.	1	2	3	4	5
42	Kendi öğrenmesini değerlendirebilir.	1	2	3	4	5
43	İhtiyaç duyduğunda başkalarına danışır.	1	2	3	4	5
44	Kendini motive eder.	1	2	3	4	5
45	Kendine güven duyar.	1	2	3	4	5

46	Karşılaştığı problemleri çözer.	1	2	3	4	5
47	Önceki öğrenmelerinden yararlanır.	1	2	3	4	5
48	Öğrendiklerini hayata uygular.	1	2	3	4	5
49	Öğrenme fırsatlarını değerlendirir.	1	2	3	4	5
SOSYAL ve VATANDAŞLIKLARLA İLGİLİ YETKİNLİKLER						
50	Farklı toplumların davranış kurallarını bilir.	1	2	3	4	5
51	Toplum ve kültürle ilgili temel kavramları bilir.	1	2	3	4	5
52	Kültürel farklılıklara saygı gösterir.	1	2	3	4	5
53	Milli kültürel kimliği özümser.	1	2	3	4	5
54	Kültürlerin birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
55	İnsanlara karşı hoşgörülü davranır.	1	2	3	4	5
56	Dayanışmanın önemini bilir.	1	2	3	4	5
57	Çatışmaları adilce çözer.	1	2	3	4	5
58	Sosyal ekonomik gelişmelere ilgi duyar.	1	2	3	4	5
59	Farklı görüşlere saygı gösterir.	1	2	3	4	5
60	Ön yargılı davranmaz	1	2	3	4	5
61	Uzlaşmacı bir tutum sergiler.	1	2	3	4	5
62	Toplumsal değerler (Demokrasi, adalet, eşitlik vatandaşlık, insan hakları) hakkında bilgi sahibidir.	1	2	3	4	5
63	Güncel sosyal gelişmeleri takip eder.	1	2	3	4	5
64	Toplumunu ilgilendiren problemlerin çözümü ile ilgilenir.	1	2	3	4	5
65	Toplumsal ilişkilerinde yapıcı davranır.	1	2	3	4	5
66	Toplumsal değerlere uygun yaşar.	1	2	3	4	5
67	İnsanların mahremiyetine saygı duyar.	1	2	3	4	5
İNSİYATİF ALMA VE GİRİŞİMCİLİK						
68	Kişisel hayatında fırsatların farkındadır.	1	2	3	4	5
69	Etkili sunum yapar.	1	2	3	4	5
70	Bireysel çalışabilir.	1	2	3	4	5
71	Kendisini sorgular ve değerlendirir.	1	2	3	4	5
72	Gerektiğinde risk alır.	1	2	3	4	5
73	Durum değerlendirmesi yapar.	1	2	3	4	5
74	Kişisel hayatında sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
75	Sosyal hayatında sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
76	Kişisel ve sosyal hayatında yenilikçi düşünür.	1	2	3	4	5
77	Kişisel hedeflerine ulaşmada kararlıdır.	1	2	3	4	5
KÜLTÜREL FARKINDALIK VE İFADE						
78	Ulusal kültürel mirası önemser.	1	2	3	4	5

79	Uluslararası kültürel mirası önemser.	1	2	3	4	5
80	Popüler kültür (youtube, tiktok, facebook, twitter) hakkında bilgi sahibi olmayı önemser.	1	2	3	4	5
81	Dilsel çeşitliliği önemser.	1	2	3	4	5
82	Yaşamda estetik faktörleri (mimari, giyim kuşam, kişisel bakım) önemser.	1	2	3	4	5
83	Sanatçıyı önemser.	1	2	3	4	5
84	Kültürel çeşitliliği takdir eder.	1	2	3	4	5
85	Sanatı takdir eder.	1	2	3	4	5
86	Kültürel yaşama (tiyatro, sinema, konser) etkin bir şekilde katılır.	1	2	3	4	5

Ek-3. Yetkinlik Alanları Normallik Testi Analiz Sonuçları

Yetkinlik Alanı	Değer Adı	Değer Aralığı
Ana Dilde İletişim	Skewness	-,088
	Kurtosis	-,190
Yabancı Dillerde İletişim	Skewness	,559
	Kurtosis	,092
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Skewness	-,389
	Kurtosis	,632
Dijital Yetkinlik	Skewness	-,252
	Kurtosis	,808
Öğrenmeyi Öğrenme	Skewness	,020
	Kurtosis	,140
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Skewness	-,155
	Kurtosis	,552
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Skewness	,085
	Kurtosis	-,185
Kültürel Farkındalık ve İfade	Skewness	-,120
	Kurtosis	,124

Ek-4. Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği / Faktör Dağılımı

ÖĞRETİM PROGRAMI YETKİNLİK ALANLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Faktör Adı	Madde No	Maddeler	Katılım Dereceleri				
		Ana Dilde İletişim Ölçeği					
Etkili İletişim (Faktör 1)	3	Bulunduğu ortamın gerektirdiği doğrultuda iletişim kurar.	1	2	3	4	5
	4	Duygu, düşünce ve görüşlerimi ikna edici şekilde yazılı olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
	5	Duygu, düşünce ve görüşlerimi ikna edici şekilde sözlü olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
	6	Türkçe dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
Sanal İletişim (Faktör 2)	1	Yazılı iletişim (<i>e posta, kısa mesaj, sosyal medya vb</i>) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
	2	Sözlü iletişim (telefon, whatsapp, mesenger, Zoom vb) araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
		Yabancı Dillerde İletişim Ölçeği					
Yabancı Dillerde İletişim (Faktör 3)	7	Yabancı dilin ana dil gibi temel boyutları olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	8	Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde sözlü olarak	1	2	3	4	5

		kullanır.					
	9	Yabancı dilde duygu, düşünce ve görüşlerini ikna edici şekilde yazılı olarak kullanır.	1	2	3	4	5
	10	Yabancı dilin başka kültürleri anlaması açısından önemli olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	11	Yabancı dilde ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
	12	Yabancı dilde ihtiyaçlarını yazılı olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
	13	Yabancı dil becerilerini hayatında etkili şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
	14	Yabancı dilde dinlediği (İngilizce) şarkıları anlayabilir.	1	2	3	4	5
		Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler Ölçeği					
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler (Faktör 4)	15	Matematiksel beceriler hayatını kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
	16	Bilim ve teknoloji bilgisi gereklilik hali olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	17	Geleceği için gerekli sayısal işlem becerilerini geliştirir.	1	2	3	4	5
	18	Geleceği için teknoloji okuryazarlık becerisini geliştirir.	1	2	3	4	5
	19	Matematiksel beceriler sorunlara farklı yönden yaklaşmasını sağlar.	1	2	3	4	5
	20	Bilimsel çalışmaların kanıta dayalı olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	21	Bilim ve teknolojik gelişmelerin ihtiyaçlardan doğduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	22	Matematiğin formül, model, kurgu, grafik ve tabloları içerdiğini bilir.	1	2	3	4	5

	23	Matematiksel/mantıksal düşünme günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözmesine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
	24	Sosyal ilişkilerde/olaylarda matematiksel ilişkileri fark eder.	1	2	3	4	5
		Dijital Yetkinlik Ölçeği					
Dijital Ortam Bilgisi (Faktör 5)	26	Bilgi iletişim (bilgisayar, tablet, telefon...) teknolojilerini güvenli şekilde kullanmasını bilir.	1	2	3	4	5
	27	Bilgi iletişim teknolojilerine eleştirel şekilde yaklaşır.	1	2	3	4	5
	29	Dijital (İnternet) ortam bilgilerini değerlendirebilir.	1	2	3	4	5
	30	Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri fark eder.	1	2	3	4	5
	31	Dijital (İnternet) ortamda zararlı içerikleri şikâyet eder.	1	2	3	4	5
Dijital Yararlanma (Faktör 6)	25	Günlük hayatta bilgi iletişim teknolojilerinden (bilgisayar, tablet, telefon) yararlanır.	1	2	3	4	5
	28	Dijital (İnternet) ortam bilgilerine ulaşabilir.	1	2	3	4	5
	33	Bilgisayar kullanmayı bilir.	1	2	3	4	5
	34	İnternette araştırma yapar.	1	2	3	4	5
		Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği					
Öz-Düzenleme (Faktör 7)	41	İş birliği halinde çalışabilir.	1	2	3	4	5
	42	Kendi öğrenmesini değerlendirebilir.	1	2	3	4	5
	43	İhtiyaç duyduğunda başkalarına danışır.	1	2	3	4	5
	44	Kendini motive eder.	1	2	3	4	5
	45	Kendine güven duyar.	1	2	3	4	5
	46	Karşılaştığı problemleri çözer.	1	2	3	4	5

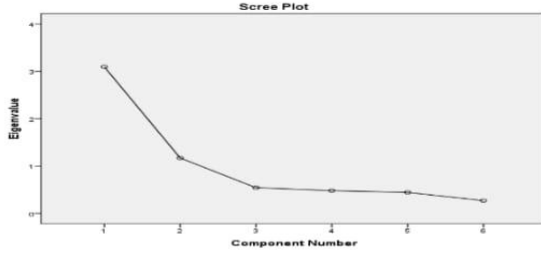
	47	Önceki öğrenmelerinden yararlanır.	1	2	3	4	5
	48	Öğrendiklerini hayata uygular.	1	2	3	4	5
Öz-Farkındalık (Faktör 8)	35	Gelecek hedefleri için gerekli bilgi ve becerileri araştırır.	1	2	3	4	5
	36	Öğrenme stratejilerinin güçlü yönlerinin farkındadır.	1	2	3	4	5
	37	Öğrenme stratejilerinin zayıf yönlerinin farkındadır.	1	2	3	4	5
	38	Öğrenme fırsat ve imkânlarını araştırır.	1	2	3	4	5
	39	Gelecekteki öğrenmeler için bilgi okuryazarlık becerisini geliştirir.	1	2	3	4	5
	40	Öz disiplin ve bağımsız çalışma becerilerine sahiptir.	1	2	3	4	5
		Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler Ölçeği					
Sosyokültürel Bilinç (Faktör 9)	50	Farklı toplumların davranış kurallarını bilir.	1	2	3	4	5
	51	Toplum ve kültürle ilgili temel kavramları bilir.	1	2	3	4	5
	52	Kültürel farklılıklara saygı gösterir.	1	2	3	4	5
	53	Milli kültürel kimliği özümser.	1	2	3	4	5
	54	Kültürlerin birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu bilir.	1	2	3	4	5
	55	İnsanlara karşı hoşgörülü davranır.	1	2	3	4	5
	56	Dayanışmanın önemini bilir.	1	2	3	4	5
Sosyal Empati (Faktör 10)	57	Çatışmaları adilce çözer.	1	2	3	4	5
	59	Farklı görüşlere saygı gösterir.	1	2	3	4	5
	60	Ön yargılı davranmaz.	1	2	3	4	5
	61	Uzlaşmacı bir tutum sergiler.	1	2	3	4	5
	62	Toplumsal değerler (Demokrasi, adalet, eşitlik	1	2	3	4	5

		vatandaşlık, insan hakları) hakkında bilgi sahibidir.					
	65	Toplumsal ilişkilerinde yapıcı davranır.	1	2	3	4	5
Sosyal İlgi (Faktör 11)	58	Sosyal ekonomik gelişmelere ilgi duyar.	1	2	3	4	5
	63	Güncel sosyal gelişmeleri takip eder.	1	2	3	4	5
	64	Toplumu ilgilendiren problemlerin çözümü ile ilgilenir.	1	2	3	4	5
	66	Toplumsal değerlere uygun yaşar.	1	2	3	4	5
	67	İnsanların mahremiyetine saygı duyar.	1	2	3	4	5
		İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Ölçeği					
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik (Faktör 12)	68	Kişisel hayatında fırsatların farkındadır.	1	2	3	4	5
	69	Etkili sunum yapar.	1	2	3	4	5
	70	Bireysel çalışabilir.	1	2	3	4	5
	71	Kendisini sorgular ve değerlendirir.	1	2	3	4	5
	72	Gerektiğinde risk alır.	1	2	3	4	5
	73	Durum değerlendirmesi yapar.	1	2	3	4	5
	74	Kişisel hayatında sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
	75	Sosyal hayatında sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
	76	Kişisel ve sosyal hayatında yenilikçi düşünür.	1	2	3	4	5
	77	Kişisel hedeflerine ulaşmada kararlıdır.	1	2	3	4	5
		Kültürel Farkındalık ve İfade Ölçeği					
Sanatsal Farkındalık (Faktör 13)	82	Yaşamda estetik faktörleri (mimari, giyim kuşam, kişisel bakım) önemser.	1	2	3	4	5

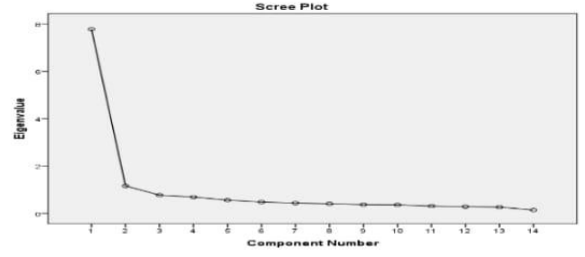
	83	Sanatçıyı önemser	1	2	3	4	5
	84	Kültürel çeşitliliği takdir eder	1	2	3	4	5
	85	Sanatı takdir eder	1	2	3	4	5
	86	Kültürel yaşama (tiyatro, sinema, konser) etkin bir şekilde katılır	1	2	3	4	5
Kültürel Farkındalık (Faktör 14)	78	Ulusal kültürel mirası önemser.	1	2	3	4	5
	79	Uluslararası kültürel mirası önemser.	1	2	3	4	5
	80	Popüler kültür (youtube, tiktok, facebook, twitter) hakkında bilgi sahibi olmayı önemser.	1	2	3	4	5
	81	Dilsel çeşitliliği önemser.	1	2	3	4	5

Ek-5. Yetkinlik Alanları Scree Plot (Çizgi Grafiği) Diyagramları

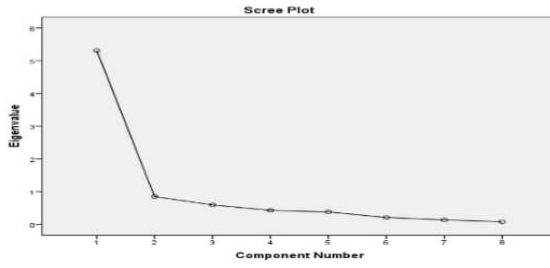
Ana Dilde İletişim



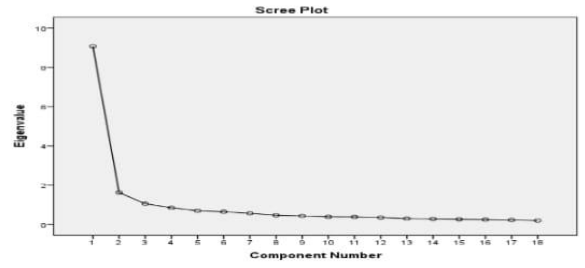
Öğrenmeyi Öğrenme



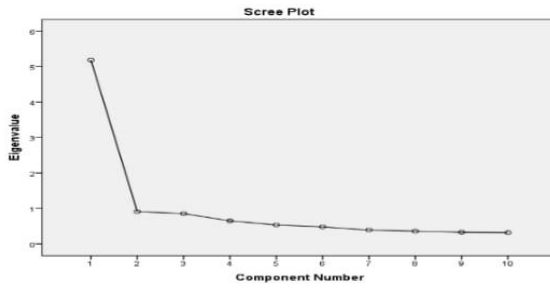
Yabancı Dillerde İletişim



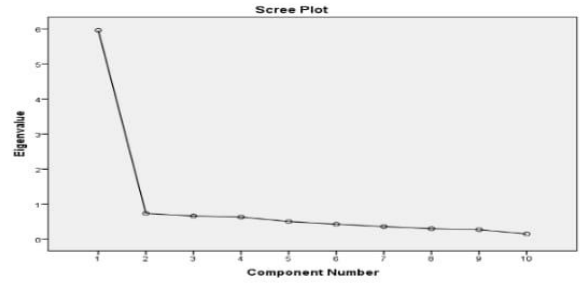
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler



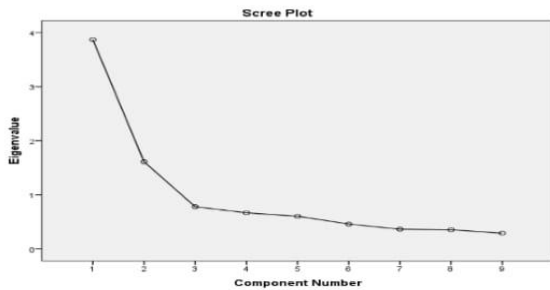
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler



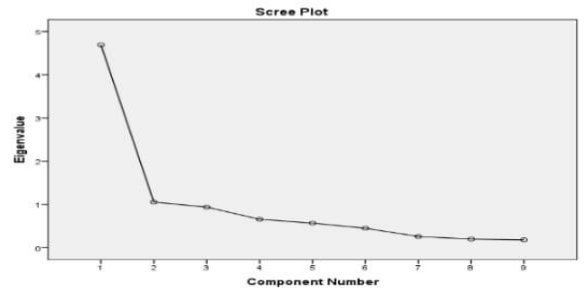
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik



Dijital Yetkinlik



Kültürel Farkındalık ve İfade



Ek-6. Öğretim Programı Yetkinlik Alanlarının Değerlendirilmesi Öğretmen Ölçeği
Madde-Toplam Korelasyon Katsayı Değerleri, Maddelerin Faktörlere Dağılımı ve
Yük Değerleri

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4	Faktör5	Faktör6	Faktör7	Faktör8	Faktör9	Faktör10	Faktör11	Faktör12	Faktör13	Faktör14
A5	,555	,860													
A4	,537	,851													
A6	,496	,788													
A3	,484	,704													
A1	,272		,869												
A2	,250		,862												
Y12	,483			,902											
Y11	,466			,901											
Y9	,454			,888											
Y13	,400			,878											
Y8	,478			,865											
Y14	,429			,787											
Y7	,409			,623											
Y10	,437			,611											
M19	,487				,774										
M23	,491				,760										
M17	,596				,739										
M16	,470				,723										
M20	,553				,722										
M15	,409				,700										
M22	,486				,697										
M21	,492				,696										
M18	,588				,695										
M24	,530				,689										
D30	,584					,835									
D31	,544					,796									
D27	,571					,786									
D29	,553					,733									
D26	,584					,698									
D33	,404						,779								
D25	,238						,756								
D34	,452						,729								
D28	,346						,684								
Ö43	,588							,733							
Ö47	,641							,731							
Ö44	,607							,729							
Ö45	,570							,718							
Ö46	,674							,707							

Ö41	,593							,643							
Ö42	,643							,631							
Ö48	,643							,560							
Ö36	,678								,850						
Ö37	,723								,849						
Ö38	,694								,804						
Ö35	,648								,770						
Ö39	,662								,722						
Ö40	,630								,583						
S52	,605									,787					
S51	,588									,782					
S50	,570									,758					
S53	,548									,657					
S54	,646									,655					
S56	,598									,654					
S55	,585									,654					
S61	,648										,850				
S60	,642										,825				
S57	,673										,752				
S62	,638										,722				
S65	,663										,675				
S59	,651										,585				
S63	,495											,804			
S67	,598											,650			
S64	,643											,619			
S66	,605											,616			
S58	,500											,606			
G75	,672												,832		
G73	,684												,826		
G71	,712												,814		
G77	,691												,803		
G76	,656												,785		
G74	,629												,782		
G69	,653												,758		
G72	,576												,745		
G68	,610												,685		
G70	,505												,674		
K85	,654													,878	
K83	,581													,832	
K84	,663													,813	
K86	,537													,678	
K82	,460													,581	
K79	,637														,855
K78	,605														,793
K80	,297														,618
K81	,613														,563