



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM
PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ
İNCELENMESİ**

Sual GÜNGÖR DEMİR

Denizli - 2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Sual GÜNGÖR DEMİR

Danışman

Doç. Dr. Serhat SÜRAL

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Sual GÜNGÖR DEMİR

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca bana bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, özellikle pandemi sürecinde vazgeçtiğim yorulduğum anlarda güler yüzü enerjisi ile beni çalışmaya teşvik eden, sadece danışman olarak değil sürecin başından itibaren pozitifliğiyle mentörüm olan desteğini benden hiç esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Serhat SÜRAL'e

Eğitim sürecimden araştırma sürecime her daim bana destek veren ve çalışmamda katkıları olan değerli hocalarıma ve özellikle Prof. Dr. Necla KÖKSAL'a, Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e,

Lisansüstü eğitimimde süreci verimli bir şekilde devam ettirmemi sağlayan sınıf arkadaşlarıma ve özellikle teknik destek ve her sorunda çözüm önerisi olan Fatih CEYHAN'a, her daim kardeş gibi desteklerini hiç eksik etmeyen canım Selin BULGURLU ve Fatma Gül ÖZGEZER'e,

Desteğini hiç esirgemeyen bana çalışma alanı ve zamanı sağlayan ve beni bugünlere getirmekte en büyük imzası olan canım anneme,

Bu süreçte her zorlandığımda yanımda olan beni cesaretlendiren, mutluluğumu mutluluğu üzüntümü neşeye çeviren eşim Serhan DEMİR'e,

Bana öğrenmenin sınırı ve zamanı olmadığını öğreten ve beni bu maceraya girmeye cesaretlendiren biricik oğlum Mehmet Atlas'a sonsuz teşekkürler.

Sual GÜNGÖR DEMİR

ÖZET

Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

GÜNGÖR DEMİR, Sual

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Serhat SÜRAL

Ocak 2023, 92 sayfa

Eğitim, bireylerin ve toplumların geleceğinde önemli bir rol oynar. Verimli bir eğitimin amacı programın hedeflerini öğrenciye kazandırmaktır. Hedeflerin öğrenciye kazandırılması hususunda öğretmen ve program arasındaki ilişki dinamik olmalıdır. Öğretmenin programı anlayabilmesi, anlamlandırabilmesi, uygulama kısmında gerekli kararları alabilmesi ve düzenleme yapabilmesi gerekir. Bu sebeple öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine sahip olması ve bu beceriye bakış açıları, program ve öğretmen arasındaki bütüncül yapının sağlanabilmesi için çok önemlidir.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının incelendiği bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin aynı çerçevede bulgu ve sonuçları sunduğu karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntemin eş zamanlı üçgenleme deseni kullanılmıştır. Örneklem seçimi "Oransız tabakalı örneklem olarak seçilmiştir. Oransız örneklem yöntemiyle eğitim fakültesinde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden veriler elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programlarıyla ilgili maddeler, boyutlar ve genel algılarının “İyi” derecesinde olduğu ve öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık derecelerini yüksek düzeyde görmektedirler.

Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının program bilgisine katkısı en fazla olan meslek bilgisi dersine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, sınıf düzeyi ve bransa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin okuma ve yazma boyutları ve genel olarak cinsiyete göre kızlar lehine yüksek ve anlamlı farklı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin

algılarının sınıf düzeylerine göre büyük sınıflar lehine yüksek çıkmıştır. Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branşlara göre sınıf öğretmenliği branşı öğrencileri lehine yüksektir.

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programını ifade ettikleri metaforlarda en fazla ifade edilen metafor ‘Pusula’ olmuştur. Bunu sırasıyla rehber, harita, yol haritası, kılavuz, ağaç, plan, bina temeli, hayat ve ışık kelimeleri izlemiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına soyut anlamların yanında somut anlamlarda yükledikleri görülürken genel olarak kavramların yol gösterici ve projektör niteliği olan kelimeler ön plana çıkmıştır.

Metaforların kategorileştirilmesi sonucunda “Yol gösterici rehber”, “Canlı”, “Yaşamı kolaylaştırıcı”, “Eğlenceli”, “Faydalı şeyler” ve “Yorucu şeyler” başlıkları ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre eğitim programına ilişkin ifadelerin çok büyük oranda önemli, faydalı, canlı ve eğlenceli anlamlarındaki kelimelerle ifadesinin yanı sıra çok az oranda da olsa yorucu şeyler olarak gören öğretmen adayları da mevcuttur. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin metafor kategorilerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmen adaylarının metaforları farklı olmasına rağmen eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu ve anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aday öğretmen, metafor, eğitim programı, okuryazarlık, algı

ABSTRACT

Research of Pre-service Teachers' Program Literacy Levels and Metaphorical Perceptions of the Curriculum

GÜNGÖR DEMİR, Sual

Master Thesis, Department of Educational Sciences,

Department of Curriculum and Teaching

Project Advisor: Assoc. Prof. Dr. Serhat SURAL

January 2023, 92 pages

Education plays an important role in the future of individuals and societies. The aim of an efficient education is to make the students gain the objectives of the program. The relationship between the teacher and the program should be dynamic in terms of gaining the goals to the students. The teacher should be able to understand the program, make sense of it, make the necessary decisions and make arrangements in the implementation. So, it is very important for teachers to have curriculum literacy skills and their perspectives on this skill in order to provide a holistic structure between the curriculum and the teacher.

In this study, in which pre-service teachers' curriculum literacy levels and metaphorical perceptions about the curriculum have been examined, a mixed method has been preferred, in which qualitative and quantitative data collection methods presented the findings and results within the same framework. The simultaneous triangulation pattern of the mixed method has been used. The sample selection has been chosen as the "disproportionate stratified sample." Data have been obtained from the second, third and fourth grade students studying at the faculty of education using the disproportionate sampling method. As a result of the research, pre-service teachers see the items, dimensions and general perceptions of the students about the curriculum at a "Good" level and the pre-service teacher sees the curriculum literacy levels of the students at a high level.

It has been determined that the perceptions of pre-service teachers regarding literacy and its sub-dimensions of the curriculum, not differ according to the vocational knowledge course that contribute the most to the curriculum knowledge, but show a significant difference according to gender, class level and branch. It has been observed that

the literacy levels of the pre-service teachers are high and significantly different in favor of girls in terms of reading and writing dimensions and gender in general. Students' perceptions of curriculum literacy and its sub-dimensions are higher in favor of large classes compared to grade levels. The perceptions of pre-service teachers about literacy and its sub-dimensions of the curriculum are higher in favor of the students of the classroom teaching branch compared to the branches.

"Compass" has been the most frequently used metaphor in the metaphors of the education program of the pre-service teachers studying at the faculty of education. This has been followed by the words guide, map, road map, guide, tree, plan, building foundation, life and light. While it has been seen that pre-service teachers ascribed concrete meanings as well as abstract meanings to their education programs, the words that are generally guiding and projector qualities of the concepts come to the fore.

As a result of the categorization of the metaphors, the titles "Lodestar", "Lively", "Life facilitating", "Fun", "Useful things" and "Exhausting things" emerged. According to the findings, besides the fact that the expressions related to the education program are mostly expressed in words with the meanings of important, useful, lively and fun, there are also pre-service teachers who see it as tiring things at a very low rate. There is no significant difference between pre-service teachers' educational program literacy levels according to metaphor categories. Accordingly, although the metaphors of the pre-service teachers are different, it is concluded that the literacy levels of the curriculum are similar and there is no significant difference.

Key words: Pre-service teacher, metaphor, curriculum, literacy, perception

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM – KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..	7
2.1. Eğitim.....	7
2.2. Eğitim Programı.....	9
2.3. Eğitim Programının Öğeleri.....	10
2.3.1. Hedef.....	11
2.3.2. İçerik.....	14
2.3.3. Öğretme-Öğrenme Süreci.....	14
2.3.4. Sınama Durumları.....	15
2.4. Eğitimde Program Geliştirme.....	16
2.5. Okuryazarlık.....	17
2.6. Program Okuryazarlığı.....	25
2.7. İlgili Araştırmalar.....	29
2.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	29

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Aracı	42
3.4. Verilerin Toplanması.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44
3.5.1. Nicel Verilerin Güvenirlik Analizleri ve Yapılan Analizler.....	44
3.5.2. Nitel Verilerin Güvenirlik Analizleri.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	47
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	45
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. Tartışma ve Sonuç	61
5.2. Öneriler.....	64
KAYNAKÇA	66
EKLER	73
ÖZGEÇMİŞ	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Eğitim Programının Yapısal Öğeleri</i>	10
Tablo 2.2. <i>Program Okuryazarlığı Yeterlikleri</i>	27
Tablo 2.3. <i>İlgili Araştırmalar</i>	36
Tablo 3.1. <i>Örneklem Grubu Dağılımları</i>	42
Tablo 3.2. <i>Toplanan Verilerinin Cronbach Alpha Değerleri</i>	44
Tablo 3.3. <i>Verilerin Kolmogorov Simirnov, Basıklık ve Çarpıklık Analiz Sonuçları</i>	45
Tablo 4.1. <i>Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Algıları</i>	47
Tablo 4.2. <i>Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analizi</i>	48
Tablo 4.3. <i>Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Analizi</i>	49
Tablo 4.4. <i>Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Post Hoc TUKEY Göre Analizi</i>	49
Tablo 4.5. <i>Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Analizi</i>	50
Tablo 4.6. <i>Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Post Hoc TUKEY Analizi</i>	51
Tablo 4.7. <i>Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Program Bilgisine Katkısı En Fazla Olan Meslek Bilgisi Dersine Göre Analizi</i>	52
Tablo 4.8. <i>Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programına Yönelik Metaforları Analizi</i>	53
Tablo 4.9. <i>Metafor Kategorilerinin Frekans ve Yüzde Analizi</i>	57
Tablo 4.10. <i>Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Metafor Kategorilerine Göre Analizi</i>	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Okuryazarlık İlkeleri	18
Şekil 2.2. McClure Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi.....	20
Şekil 2.3. Program Okuryazarlığının Bileşenleri	28
Şekil 4.1. Metaforların Dağılım Grafiği.....	56



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tez kapsamındaki önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, kalkınma ve ilerleme noktasında önemli bir güçtür. Toplumların eğitim, sağlık, beslenme, güvenlik ve barınma gibi ihtiyaçlarının en verimli şekilde giderilme düzeyi ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile paralellik gösterir. Gereksinimleri karşılanan bireyler ülkenin kalkınabilmesi için gerekli olan nitelikli insan gücünü oluşturur. Bu sebeple ülkelerin ilk hedefi, bu nitelikli insan gücü topluluğunu oluşturmak olmalıdır. Eğitim, dünyaya ve insanlara olumlu yönde müdahale etmenin bir yoludur (Freire, 2019). Ülkelerin bunu gerçekleştirmek için anahtarı ise “eğitim” dir. Zira eğitim, bireylerin becerilerini geliştirilmeleri için önem arz eder. İnsanlar, eğitim sayesinde yeni beceriler elde ederler. Eğitimle, elde edilen beceriler, süreç içerisinde geliştirilir (Pineda, 2010). Bireylerin bu becerileri kazanmaları ancak kendi yaşantılarına ve çevresindeki insanların geçmiş yaşantılarına bağlıdır. Bu kazanımların planlı ve sistematik olarak yönetilebilmesinin tek yolu ise eğitimidir.

Eğitim toplumların geleceğine yön vermede önemli bir rol oynar. Eğitim topluma yön verdiği derece de bireyin geleceğine de yön verir. Bireyler yaşamları boyunca olumlu veya olumsuz, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde davranış değiştirirler.

Bireyin istendik yönde davranış değişimi eğitim sayesinde gerçekleştirilir. Bu amaç doğrultusunda eğitim kurumlarında nitelikli ve planlı bir eğitim organize edilmelidir. Nitelikli ve planlı bir eğitim sayesinde bireylerin ve toplumun gereksinimleri karşılanıp gelişimleri devam ettirilmelidir. Çağın getirdikleri doğrultusunda toplumun ve bireyin hedeflenen eğitimle gelişimi ve değişimi kültürün nesilden nesilden taşıyıcısı ve kilit ögesi okullar sayesinde mümkün olmaktadır. Okullardaki bu eğitim öğretmen öğrenci ve eğitim programı gibi öğelerden oluşur. Okullar bu gelişim ve değişimin en önemli parçasıdır. Okullardaki eğitimi bir bütün olarak değerlendirecek olursak eğitimin ham maddesi de çıktısı da öğrenci sürecin yöneticisi ve işçisi öğretmendir. Etkili ve verimli bir eğitim sayesinde ham madde, kaliteli bir ürün hâline gelebilir. Çağın

getirdikleri doğrultusunda toplumun ve bireyin hedeflenen eğitimle gelişimi okullar sayesinde mümkün olmaktadır. Okullardaki bu eğitim öğretmen, öğrenci ve eğitim programı gibi öğelerden oluşur. Bu öğeler arasında öğretmen, öğrenci ve program arasında bir köprü gibidir. Programın uygulayıcısı olarak öğrenci ve program arasında sürekli bir etkileşimdedir. Öğretmenler, öğrencilerin eğitimini planlama ve uygulama konusunda sorumluluk almaları beklenen yüksek eğitimli profesyonellerdir (Tikkinen, Korkeamäki ve Dreher, 2020).

Her alanda hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı 21.yy dünyası düşünüldüğünde geleceğin şekillenmesinde anahtar kelimeler teknoloji ve bilimdir. İlerleyen bilim ve gelişen teknolojiye dolayı toplumsal rekabet artmakta bu rekabette etkili ve güçlü nesiller yetiştirmenin önemini güçlendirmektedir.

Bireylerin de eğitimden beklentisi sürekli değişmekte, eğitim de sürekli güncellenerek çağa ayak uydurmak durumunda kalmaktadır. Bu güncelliği yakalayabilmek için öğretmenler, bilgi ve teknolojinin gerekliliklerini öğrencilere aktarabilmelilerdir. Teknoloji ve okullar arasında tam manası ile bir koordinasyon sağlanırsa eğitimde kalite de artacaktır. Bu durumda Öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir şekilde yerine getirmelilerdir. İşin nasıl gerçekleştirileceği noktasında, profesyonelin bakış açısı önem arz eder. Bu yüzden bir öğretmenin de işini yerine getirirken yeni öneri ve yöntemlere, kendini geliştirmeye ve öğrenmeye açık olması gerekir (Glasser,1992). Öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir şekilde gerçekleştirmelerinin çıkış noktası iyi bir öğretmen yetiştirme eğitiminden geçmiş olmalarıdır. Ancak öğretmen yetiştirme eğitimi önemseyen bir politikası olan ülkelerde eğitim daha uzman ve başarılı şekilde gerçekleşir. Türkiye’de özellikle cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede öğretmen yetiştirmede nicelik ve nitelik bakımından çok önemli gelişmeler meydana gelmiştir (Tuğluk ve Kürtmen, 2018). Öğretmen yetiştirme konusunda en önemli yeterlilikler meslek bilgisi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerdir.

MEB (2017b) mesleki bilgi başlığı altında öğretmenlerin alanlarında uygulanan programları tüm öğeleri ile açıklaması, mesleki beceri başlığı altında da öğretmenlerin içinde bulundukları imkanlar dahilinde derslerini öğretim programına göre planlamaları, hedeflere uyumlu materyal hazırlayabilmeleri, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ve kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri etkili şekilde kullanabilmeleri ve alanlarına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlayıp uygulayabilmeleri gerektiğini öğretmenlik yeterlilikleri içinde

vurgular. Öğretmen temel becerilerinde program okuryazarlığı önemli bir rol oynar. Bu yüzden öğretmenlerin temel beceri noktasında program okuryazarlığını kazanmaları gerekmektedir. Keskin ve Korkmaz (2021) program okuryazarlığını tanımlamışlardır. Buna göre program okuryazarlığı için eğitim programları ile ilgili bilgi sahibi olunması gerekir. Eğitim programlarının yorumlanması, eleştirel ve sorgulayıcı bir açıdan ele alınması program okuryazarlığında bulunması gereken diğer niteliklerdir. Ayrıca program okuryazarlığında, eğitim programının okul veya sınıfın şartlarına göre şekillendirilmesi de yer alır.

Program okuryazarlığı, eğitim programının anlaşılması ve uygulanması noktasında farklı unsurları bir arada düşünmeyi gerektirir. Bu çerçevede programı anlamak, programı kavramak, programın hedeflerinin farkına varmak, programdaki hedeflere yönelik plan yapmak, programı uygulamak ve sürecin sonunda programı değerlendirmek program okuryazarlığının kapsamı içine girer. Öğretmen yetiştirme eğitimlerinde, özellikle program okuryazarlığını ortaya çıkaran kazanımlara önem verilmelidir. Çünkü eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine sahip olmasına bağlıdır. Eğer tam tersi durum yaşanır ve öğretmenler bu beceriyi geliştiremezlerse, öğrenciler ulaşılması planlanan hedefleri gerçekleştiremezler ve beklenen başarı düzeyine ulaşamaz. Bu bağlamda bu çalışma öğretmen adaylarının bu yeterlilik konusunda hangi düzeyde oldukları ve program okuryazarlığı hakkındaki düşüncelerinin araştırılması öğretmen yetiştirme eğitimi hakkında faydalı olabilecek sonuçlar ortaya çıkarabilir.

1.1.1 Problem Cümlesi

“Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile oluşturdukları metaforlar arasında ilişki nasıldır ? şeklinde problem cümlesi ifade edilebilir.

1.1.2 Alt Problemler

Araştırmada birden fazla alt problemler ele alınmıştır. Söz konusu alt problemler, şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri

a)Programı okuma,

b)Yazma boyutları ve

c)Genel olarak; cinsiyet, sınıf düzeyi, branş ve meslek bilgisi dersleri değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

2. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, eğitim programını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?

3. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri, metaforlara göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nda birden fazla devlet üniversitesinde bulunan eğitim fakültelerinde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi ve bu program okuryazarlık becerilerinin kişisel değişkenlere göre farklılık durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca bu alanca araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın alan yazına katkı sağlaması ve ilgililere erişimine fırsat verilmesi de amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimdeki kalite faktörünün yegane yapı taşlarından biri öğretmendir. Eğitimdeki nitelik programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Öğretmen olarak görevlerini gerektiği gibi yapabilmelerin için öğretmenlerin mesleki becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler pedagoji, alan bilgisi, teknoloji kullanım becerisi, okuryazarlık, anlama ve program okuryazarlığı vb. gibi beceriler gelmektedir. Bu mesleki yeterliliklerin en başında ise program okuryazarlık becerisi gelmektedir (Ertürk, 2013; Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2017).

Öğretmenin kağıt üzerindeki programı temel alarak öğrenme ortamlarını organize etmesi en önemli görevidir. Öğretmenlerin programı sınıf içinde uygulayabilecek yeterliklere sahip olmaması programı hiçbir şekilde etkin kılmaz. Bu noktada öğretmenin içselleştiremediği yeni durumları sınıf ortamına uyarlamada başarısız olduğu görülmektedir (MEB, 2017c). Öğretim programı öğrenci için değil öğretmen için en önemli kaynaktır; öğretmen gerekli yeterliklerini kullanıp bu kaynaktan yararlanmasını bildiği sürece faydalı olacaktır. Öğretmenler bu yeterliklerini kullanmadıklarında öğrencilerini bilgilendirip yönlendiremezler (Grossman ve Thompson, 2008).

Gelecek yıllarda eğitimin içinde aktif bir şekilde rol alacak öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin ve programı algılama şekillerinin incelenmesi Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikası açısından eğitim fakültelerine bilgi vereceğinden dolayı önemli görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim programı ile ilgili algıları yapılan metaforlarla ortaya çıkarırken; eğitim programı okuryazarlığı ölçeği ile program okuryazarlık düzeyleri tespit edilmiştir. İkisi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışma öğretmen adaylarının program konusunda neyi ne kadar bildikleri konusunda farkındalık oluşturacağından ve edindikleri bilgilerle program kavramını nasıl algıladıkları ortaya koyularak diğer araştırmacılara ışık tutacağından önemlidir. Literatürde benzer bir çalışma olmadığından dolayı da çalışmanın literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- ✓ Bu araştırmada öğretmen adaylarının sorulara içtenlikle ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- ✓ Örneklem grubun, evreni yeterli oranda karşıladığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- ✓ Araştırma, 2020-2021 Eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- ✓ Bu araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören 475 öğretmen adayı ile sınırlı kalmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013).

Öğretim; öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve öğrenme süreci boyunca rehberlik etme, yol gösterme ve kılavuzlama demektir (Ertürk, 2013).

Eğitim programı; bireylere okul içinde ve okul dışında kendi yaşantıları vasıtası ile kazandırılmak istenilen yaşantılar tasarımıdır (Demirel, 2017).

Okuryazarlık; basılı bilgileri günlük hayatta anlama ve kullanma becerisidir. Ayrıca bireyin amacına ulaşması için bilgisini ve potansiyelini geliştirmesi de

okuryazarlıkla ilgilidir. Okuryazarlık, bir kişinin belirli bir kapasite ve davranış şekli olarak da tanımlanabilmektedir (OECD, 2000).

Program okuryazarlığı; öğretmenlerin, uyguladıkları programın dört unsurunun öğrenilmesi noktasında bilgi sahibi olmalarıdır. Ayrıca programın sınıf içinde uygulanması noktasında; unsurlar arasında var olan bağlantıyı yorumlayabilmek ve eğitim ortamında uygun düzenlemeleri yapabilmek de program okuryazarlığının içinde yer almaktadır (Bolat, 2017).



İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Teorik Kapsam ve İlgili Araştırmalar Bölümünde eğitim, eğitim programı, programın öğeleri, eğitim programı geliştirme, okuryazarlık, okuryazarlık türleri ve eğitim programı okuryazarlığı konularına değinilmiştir.

2.1. Eğitim

Geçmişten günümüze insanların yaşamlarını devam ettirebilmek için fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları olmuştur. Beslenme, barınma, güvenlik gibi fizyolojik ihtiyaçları karşılanan insanların fizyolojik ihtiyaçları ortadan kalkar ve Maslow'un da belirttiği üzere psikolojik ihtiyaç arayışına geçerler (McLeod, 2007). Bir topluluğa ait olma hissiyatı, tek başına hayatına devam edemeyeceğini düşünüp ihtiyaçlarını karşılayamama kaygısı bireyi toplumun bir parçası olmaya teşvik eder. Bireyin topluma katılmasıyla birlikte sistem topluluğun bir parçası olma sorumluluklarını da bireye yükler. Bu durumda sorumluluklarını yerine getiren bireyin gelişimi, toplumun gelişiminin ilk basamağıdır. Bireylerin ve toplumun gelişmesinde ve varoluşsal sürecini geleceğe taşımasında en önemli etken eğitimidir. Ancak eğitimle bireyler var oldukları toplumu üretken ve sürdürülebilir hale getirir.

Eğitimin süreç içinde birçok tanımı yapılmıştır: Ertürk (1979) eğitimin, kişilerin istek ve iradelerine göre şekillendiğini düşünür. İnsan yaşantısında kişinin kendi istek ve iradesinin neticesinde ortaya çıkan kalıcı davranış değişimini öğrenme olarak ifade eder. Varış (1997) ise eğitimi, toplumunda etkisiyle bireyde meydana gelen davranış değişikliği süreci olarak vurgular. Senemoğlu(2009) eğitim için yatırım benzetmesi yaparak bireyin kendi özelliklerini ve becerilerini besleme süreci olarak bahseder. Bu noktada eğitimin tek bir tanımının bulunmadığı belirtilmelidir. Felsefe akımları, eğitimi ele alırken kendi düşünce dünyalarına göre eğitimi tanımlarlar. Bazı felsefe akımlarının eğitim tanımlarını şu şekilde vermek mümkündür: İdealizm, eğitimi mutlak değişmez ve Tanrı'ya uyum kavramlarına göre ele alır. İdealizmde eğitimle bireyin Tanrı'ya uyumu sağlanır. Gerçekçilik olarak da adlandırılan realizmde eğitim, bireyin kendi potansiyelini realitede gerçekleştirmesidir. Türkçeye faydacılık olarak çevrilebilen pragmatizm eğitimi, hem bireyin kendisi hem de toplum için faydalı olabilecek bireylerin yetiştirilme süreci olarak kabul eder. Sosyalizmin temellerinin atıldığı Marksizm'de eğitim, bilimin ilkelerinden uzaklaşmadan bireyin uygulama yapılarak yetiştirilmesidir. Deneycilik veya doğacılık olarak da adlandırılan natüralizmde ise eğitim, kişinin egemen bir ortamda

olgunlaşmasını sağlamaktır. Ancak ortam oluşturulurken doğal süreçler takip edilmeli ve oluşturulan ortam bireyin kendini gerçekleştirme potansiyelini kolaylıkla ortaya çıkarmasını sağlayabilmelidir (Sönmez, 2011; Kale ve Nur, 2016).

Bu tanımlar değerlendirildiğinde eğitimin, bireyin kendi isteği doğrultusunda davranış şeklinin bilinçli olarak değiştirilmesi olduğu sonucuna varılmaktadır. Eğitim, insan ögesinin yoğun olduğu; insana dayalı, insan için ve insana göre farklılık gösteren bir sistemdir. Her insanın biricik olduğunu anlayışının yoğun olduğu ve gelişimini hedefleyen bir yapıdır. Eğitim; insanların bilgi ve deneyimlerini en yalın biçimde aktarılması ve gelişimin sürekliliği, toplumların refah ve mutluluğu için vazgeçilemeyecek bir değer ve yapıdır. Ayrıca siyasal sistemlerin devam etmesi için de eğitim bir araç ve önemli bir ögedir. Eğitim, toplumların gelişmesi hedeflenmekle birlikte bunun başarılabilmesi için bireysel gelişimin temele alınarak bunun başarılabilmesini temele almaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin bireysel özelliğinin daha ön planda olduğu görülmektedir. Pek çok tanımla yapılmasına rağmen eğitim, her zaman beklenildiği şekilde gerçekleştirilemez. Eğitim, iki farklı şekilde gerçekleştirilir: Formal eğitim ve informal eğitim.

Formal Eğitim: Formal eğitim, belirlenen hedeflere ulaşmak için belli bir plan ve program çerçevesinde okul ortamında gerçekleşen eğitimidir. Formal eğitim kendi içinde ikiye ayrılır: Örgün eğitim ve yaygın eğitim. Örgün eğitim; okulda yapılan eğitimidir. Örgün eğitimde, amaçların gerçekleşmesi için belirli yaş grubundaki bireylere planlı ve programlı eğitim verilir (Gültekin, 2017). Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim olarak gruplandırılan okul kademeleri örgün eğitim sisteminin içerisinde yer alır. Yaygın eğitim; ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim gibi örgün eğitim ortamlarının dışında bireylere farklı alanlarda verilen eğitimidir. Yaygın eğitimin tasarlanmasında bireylerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınır (Ünal, 2017). Halk eğitimi merkezleri vb. kurumlar yaygın eğitim sistemi çerisinde yer alır.

İnformal Eğitim: Formal eğitimden farklı olarak belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleşmeyen eğitimidir. Günlük hayat içerisinde kendiliğinde ortaya çıkan eğitimidir. İnformal eğitim, hayatın her sürecinde her an ortaya çıkabilmektedir. Bu yüzden informal eğitim, aile ortamından başlayarak bireyin iletişim içinde bulunduğu tüm ortamlarda gerçekleşebilmektedir.

2.2. Eğitim Programı

Curriculum, milattan öncesinde Julius Caesar döneminden itibaren atlı arabaların yarıştığı koşu pisti için kullanılan bir sözcüktür. Yarış ve koşu pisti kavramları zaman içerisinde pek çok değişikliğe uğramıştır. Eğitim programında da değişimde süreklilik söz konusudur. Zaman ve koşullardaki değişimler, eğitim programlarını etkiler. Zira eğitim programı, sadece bireylere aktarılacak değişmez bir bilgi topluluğu değildir. Zamanla bu kelime yirmi birinci yüzyıl eğitimcilerinin sürekli kullandığı, anlam bakımından somut bir kavram olan koşu yolundan soyut bir kavram olan “izlenen yol” anlamına gelen eğitim programına doğru farklılaşmıştır (Oliva, P. F., ve Gordon, W. R., 2018). Geçmişten günümüze eğitim programı kavramı eğitimciler tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Eğitim programı, yetiştirmek fiilinden yola çıkılarak “yetişek” olarak tanımlanmış öğrencileri yetiştirmeye yönelik eğitim durumları olarak ifade edilmiştir. (Ertürk, 2013). Benzer şekilde Demirel (2017) de eğitim programını; öğrenene, okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler yardımı ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde ele almıştır. Bu öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesi için eğitim programı “izlenmesi gereken yol” dur. Bu yol öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmene ve öğrenciye yardımcı olur. Bu süreçte Remillard (2005) da eğitim programını; bireye öğretileceklerin sıralı olarak gösterildiği bir rehber ve öğretmenlerin istedik öğrenmeleri kazandırmaları için tasarlanan kapsamlı bir yapı olarak tanımlanmıştır. Bu yapının diğer bir deyişle planlı olarak hazırlanan eğitim dokümanlarının tümünü kapsadığı belirtilmektedir (Köksal, 2007, s.180).

Dinamik bir süreç olan eğitim programı; belirlen bir disiplin çerçevesinde bireylerin daha önce edindikleri bilgi, ilgi ve tecrübeleri ile yeni beceri ve alışkanlıklar arasında iletişim kurar (Tomlinson ve diğerleri, 2017). İnsan ve hayat sürekli bir gelişme ve değişme süreci içindedir. Doğal olarak böyle bir dinamik süreç içerisinde, birey ve toplum için geliştirilen eğitim programları da gelişme ve değişme gösterebilecektir. Eğitim programı bu değişimin getirdiği ihtiyaçlara cevap verebilecek düzeyde kendini yenileyebilmelidir. Bireyleri, dolaylı olarak bireylerin oluşturduğu toplumları, ulusları bu değişimde ayakta tutacak olan güç eğitimidir. Bu güçlü ve kaliteli eğitim sistemi de ancak verimli bir eğitim programı ile sağlanmaktadır.

Kaliteli bir eğitim sisteminin yetiştirdiği birey iyi bir vatandaş olma yolunda ilerleyecek, ülkenin gelişmesinde olumlu bir ivme kazandıracaktır. Bu durumun sağlanmasında eğitim programı işlevi önemlidir. Eğitim programlarını Posner işlevine

göre beş gruba ayırmaktadır (Akt: Demirel, 2017) Buna göre söz konusu beş grup şu şekilde açıklanabilir:

Formal eğitim programı (official program): Eğitim programının kılavuzunu, hedeflerini, ders planlarını, konuların işlenme sırasını, değerlendirilmesini ve kullanılacak malzemeleri belirten programdır.

İşevuruk eğitim programı (operational program): Sınıf içinde nelerin, ne şekilde öğretildiği içeren programdır. İşevuruk eğitim programı, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ürünlerinin bütünü de içerir.

Örtük eğitim programı (hiddencurriculum): Resmi programda açıkça belirtilmeyen kazanımlarla ilgilidir. Toplumun norm ve değerlerinden hareketle ortaya çıkan programdır.

Öğretisiz eğitim programı (nullcurriculum): Resmi ya da işevuruk programın dışında kalan unsurlarla ilgilidir. Buna göre öğretilmeyen konular ve bu konuların öğretilmeme nedenlerini içeren programdır denilebilir.

Destekleyici eğitim programı (extracurriculum): Tamamen öğrencilerin ilgi ve gönüllülük esaslarına göre düzenlenen eğitim programdır.

2.3. Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programı kılavuz niteliğinde planlı şekilde hazırlanan bir yapıdır. Bu çok yönlü yapının hazırlanma süreci birbiriyle ilişkili boyutlardan oluşur. Bu boyutlar arasında dinamik bir ilişki mevcuttur. Programın oluşma sürecinde birbiri ile ilişkili boyutlarda “Bireyleri niçin eğitiyoruz?”, “Ne öğretilim?”, “Nasıl öğretilim?” ve “Ne kadar öğrenildi?” sorularına yanıt aranmaktadır (Demirel, 2017). Bu soruların cevabı eğitim programının dört ögesini ortaya çıkarır. Bu dört öge; hedef, içerik (kapsam), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve ölçme değerlendirme şeklinde belirtilebilir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Programı oluşturan bu öğeler birbiriyle sistematik bir ilişki içindedir ve birbirlerini tamamlarlar. Bu öğeler arasındaki ilişki, kapsamı, hangi sorulara cevap verdiği ve yeni programda bu öğelere karşılık gelen kelimeler Tablo 2.1.’de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Eğitim Programının Yapısal Öğeleri (Demirel, 2012)*

Program Ögesi	Kapsamı	Soru kalıbı	Yenilenen Programda Karşılığı
Hedef	İhtiyaçlara göre belirlenen süreç ve sonuçlar.	Niçin eğitim? Ne tip birey?	Kazanım
İçerik	Muhteva, üniteler, konular, bilgi	Ne öğretilecek?	Öğrenme Alanları/ Temalar
Eğitim Durumları Öğretme öğrenme etkinlikleri	Öğretim strateji, yöntem, teknik, süre, öğretim hizmetinin niteliği	Nerede öğretilecek? Ne zaman öğretilecek? Ne ile öğretilecek?	Etkinlikler
Ölçme ve değerlendirme	Sınavlar, testler vb. ölçme araçları	Ne kadar öğrenildi?	Sınama durumları

Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme öğeleri arasındaki ilişki belirtilmiştir. Program incelenirken tek boyutuna göre değil bu dört boyutun birbiri ile olan ilişkiler bütünüyle incelenir. Örneğin: ilk ve temel boyut olan hedeflerin eksik ya da yetersiz kalması doğrudan ve dolaylı diğer boyutların da bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Bu öğeler arasındaki dinamik ilişkiden dolayı bir öğedeki eksikliğin ya da değişimin diğer öğeleri etkilediği ya da değiştirdiği ifade edilebilir. Hedef içeriği oluştururken içerik de eğitim durumlarını, eğitim durumları da ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağını şekillendirir. Öğelerin oluşumunda yapılan eksiklikler ya da hatalar diğer öğelerin de oluşumunu olumsuz yönde etkiler. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğelerin oluşması aşamasında dikkatli olunması gerekmektedir. Bu öğeler oluşturulurken toplumsal sosyal değer ve değer yargılar göz önünde tutulur. Toplum ve bireyin gereksinimleri ile birlikte konu alanlarının değişim ile gelişiminden kaynağını alan ihtiyaçlar da önem arz eder (Akar, 2001, s.5). Hedef unsurunun belirlenmesinden itibaren o hedefin içeriği saptanır ve programın ana hatları oluşturulur. İçeriğin oluşmasından sonra ise bu içeriğin öğrencilere nasıl aktarılacağı hususunda eğitim durumları düzenlenir.

2.3.1.Hedef

Programda hedef, öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler şeklinde tanımlanmıştır. Bilgiler, beceriler, yetenekler, ilgiler, alışkanlıklar programla hedeflenen özelliklerdir (Demirel, 2017). Günümüzde ilerleyen teknolojiyle beraber değişen dünya insanı da değişim sürecine ayak uydurmaya zorunlu kılar. Bu değişim içinde insanın

sahip olması gereken beceri ve yetkinliklerin, eğitimin gücü sayesinde kazandırılması planlanmaktadır. Eğitim programı bu noktada yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yetkinlikleri ve bütünsel gelişim için gerekli yetkinlikleri ifade etmektedir (Stabback, 2016). Program hazırlama sürecinde hedef, ilk hazırlanan ve en temel olan ögedir çünkü hedef diğer program öğelerinin de nasıl şekilleneceğini belirler. Eğitim programında hedef dikey boyutta olarak üç şekilde belirlenir (Demirel,2017):

Uzak Hedefler: Bir toplumun politik felsefesi ve varılmak istenen konumla ilgili olan hedeftir. Genel niteliktedir (Ertürk,2013). Genel hedeflerin çıkış noktasında uzak hedefler yer alır.

Genel Hedefler: Uzak hedeflerden temel alarak gelişen hedeftir. Hem Milli Eğitimin hem de okulun varmak istediği konumu belirleyen nitelikleri bulunur (Ertürk, 2013). Genel hedefleri, uzak hedeflerin yorumu şeklinde de ifade etmek mümkündür.

Özel Hedefler: Okulun genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi noktasında her bir ders veya konu alanında öğrenciye kazandırılması düşünülen özellikler bütünü şeklinde ortaya çıkan hedeflerdir (Ertürk, 2013). Bu hedefler belirli bir disiplin veya çalışma için kazandırılmak istenen özelliklerdir.

Hedeflerin aşamalı sınıflaması ise yatay boyutta üç şekilde yapılmaktadır (Demirel,2017):

Bilişsel alan(Cognitive domain): Bilgiyi tanıma, hatırlama, kavrama gibi zihinsel olarak gerçekleştirilen öğrenmelerin yer aldığı alana, bilişsel alan denilir.

Bilişsel alanın alt basamakları şunlardır:

- Bilgi
- Kavrama
- Uygulama
- Analiz
- Sentez
- Değerlendirmedir (Demirel,2012).

Duyuşsal alan(Affective domain): İlgi ve özgüven gibi duygu ve tutumlardan meydana gelen alana duyuşsal alan denilir.

Duyuşsal alanın alt basamakları şunlardır:

- Alma
- Tepkide bulunma
- Değer verme
- Örgütleme

- Kişilik haline getirmedi (Demirel,2012).

Devinişsel alan(Psychomotor domain): Fiziksel eylemlerin etkin olduğu zihin ve kas koordinasyonu gerektiren alandır.

Devinişsel alanın alt basamakları şunlardır:

- Algılama
- Kurulma
- Kılavuzla yapma
- Mekanikleşme
- Beceri haline getirme
- Uyum
- Yaratmadır (Demirel, 2012).

Yatay boyuttaki hedef alanları incelediğinde; bilişsel alanda zihinsel öğrenmelerin; duyuşsal alanda tutum, duygu, değer gibi duyuşsal niteliklerin; devinişsel alanda ise zihin ve kas arasındaki koordinasyon gerektiren yeterliliklerin baskın olduğu görülür (Yeklen ve Konokman, 2017, s.131).

Hedefler programların odak noktasını oluşturur. Ralph Tyler (1949) ‘a göre hedef belirlenmesi sadece programın başında değil diğer süreçlerde de devam eder. Programın genel amaçlarının belirlenme aşamasında toplum, öğrenci ve konu alanının ihtiyaç belirlemede veri kaynağı olduğunu ve bu ihtiyaçların eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçerek kesinleşen hedefler haline dönüştüğünü belirtir. Öğrenci için gerçekten önemli ve ulaşılabilecek hedeflerin sayısı belirlenmeli, öğrencinin çelişkili yaklaşımlardan etkilenmemesi için bu kazanım grubunun oldukça tutarlı olması gerekmektedir. Bu tutarlılık da ancak okulun bağlı olduğu eğitim ve sosyal felsefe sayesinde sağlanabilir (Tyler, 1949).

Programın diğer öğeleri de seçilen hedefe göre şekillenir. Hedefler içerik seçiminin, içeriklerin öğrenciye sunulacağı eğitim etkinliklerinin ve bu öğrenme sonucu ortaya çıkan değerlendirmelerin üzerinde doğrudan etkilidir. Bu durum göz önüne alındığında hedef, programın en temel ögesidir. Programın etkililiği için hedeflerin öğretmenler tarafından anlaşılabilir olması önemlidir. Çünkü hedefin öğretmen tarafından tüm yönleriyle anlaşılması, hedefin devamlılığı olan içerik ve içeriğe yönelik en uygun yöntem ve tekniklerin seçimini kolaylaştırır.

2.3.2. İçerik

Hedefe yönelik olarak bireylere öğretilecek olan konular içeriği oluşturur. Programın bu ögesinde öğrencilere hedefin kazandırılması için hedefe uygun bilgiler organize edilir. İçeriğin organize edilme sürecinde bazı ölçütler vardır. Bunlar:

- Kişisel yeterlik
- Anlamlı olması
- Güvenirlik
- Geçerlilik
- Öğrencinin ilgisini çekmesi
- Kullanışlı olması
- Öğrenilebilir olması
- Gerçekleştirilebilir olmasıdır (Baykara, 2014, s.165).

Günümüz dünyasında hızlı gelişen teknoloji ve ilerleyen bilimden dolayı güncel bilgiler değişkenlik göstermektedir. Güncelliği yakalamak ve hedefe ulaşılabilirlik açısından içerik seçiminde öğrencilerin ihtiyacının karşılanıp karşılanmadığına odaklanılmalıdır. İçerik seçiminde ayrıca topluma ve bireye sağlanan fayda, içeriğin bireyin ilgi ve ihtiyacına uyup uymadığına dikkat edilmelidir (Altuncu, 2021,s.28). Bu noktada öğretmen bireye uygun olarak içeriği organize etmekle görevlidir. İçeriğin seçimindeki bahsedilen ölçütler öğretmenlere bu görevde yardımcı olmaktadır. Öğretmenin içeriği iyi bir şekilde düzenlemesi, öğrencinin öğrenme sürecini verimli hale getirir.

2.3.3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretme-öğrenme süreci, program ve planlamanın en kapsamlı boyutudur. Materyal seçimi, dersin işleneceği ortamın düzenlenmesi ve zaman yönetimi gibi durumlar öğretme-öğrenme sürecinde yer alır (Demirel, 2017, s.151). Eğitim programlarının içinde en aktif olunan süreç öğretme-öğrenme süreci (eğitim durumları) dir. Bu aşamada hedefe uygun seçilen içeriklerin öğrenciye “Nasıl?” verileceği söz konusudur. Öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin en etkili şekilde kazandırılabilmesi için eğitim durumlarının verimli bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bu planlama sürecinde öğrenciler için bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğrencilerin dikkatini çekecek ve hedeflerin kalıcı olmasını sağlayacak

şekilde farklı öğretim yöntem ve teknikleri sürece dahil edilmelidir. Öğretme-öğrenme süreci program öğelerinden en aktif olunanı olduğu kadar aynı zamanda öğrencinin farklılaştığı süreçtir. Öğretme-öğrenme süreci, öğrenci ve öğretmen açısından ele alındığında farklı ifade edilir. Buna göre bu süreçte öğrenci söz konusu ise “öğrenme durumu”; öğretmen söz konusu ise “öğretme durumu” ortaya çıkar (Sağlam, 2006, s.38). Öğrencilerin bu süreçte aktif olması durumunda, süreç daha etkin devam eder. Ayrıca süreç boyunca kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrencilerin deneyim kazanmaları ve öğrenmelerine katkı sağlaması gerekir (Aslan, 2018, s.20). Seçilen yöntem ve teknikler öğretmen ve öğrenciyi süreçte aktif hale getirmelidir.

2.3.4. Sınama Durumları

Sınama durumları, öğretme-öğrenme durumları sonucunda öğrencinin hedefleri hangi düzeyde kazandığını ortaya koyar ve ölçme değerlendirme olarak da adlandırılır. Bu basamak, öğrencinin hedefi kazanıp kazanamadığı, hedefi kazandıysa hangi ölçüde ve ne düzeyde kazandığı, hedefi kazanamadı ise kazanabilmesi için nelerin gözden geçirilmesi gerektiği veya eksik olduğu konusunda yol gösterir. Sınama durumları; program öğelerinin hepsinin bir sonucu olup programın etkililiği hakkında bilgi verir. İyi planlanmış ve sistematik bir program geliştirme süreci sürekli bir gelişim döngüsü içindedir (Stabback, Male ve Georgescu, 2011, s.16). Bu döngü değerlendirmenin verdiği dönütler sayesinde gerçekleşir.

Değerlendirme aynı zamanda programların geliştirilmesidir. Eğitim programlarının birçok farklı temele dayanan değerlendirme yaklaşımları ve modelleri mevcuttur. Yapılandırmacı yaklaşımında öğretmen ve öğrenci ilişkisi önemlidir. Öğretmen öğrenciye karşı öğretici rolünü bırakıp öğrenme ortamını düzenleyen rehber rolüne geçer. Bu yaklaşımda sınama durumları ürün yerine sürece odaklanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimle beraber ve öğretime yön veren bir süreç olarak görülmektedir (Şentürk, 2010, s.61) . Değerlendirme sürecin bir parçası olmakla beraber süreç sonundaki ürün değil performansı önem teşkil etmektedir.

Dört program ögesinde görüldüğü üzere programı anlamak, yorumlamak ve doğru bir şekilde uygulayabilmek için öğretim programlarının bileşenlerinin anlaşılması, öğretmenlik eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır (Süral ve Dedebali, 2018, s.304). Hedeflenen program ile uygulanan program aynı paralelde gibi dursa da objektif açıdan bakıldığında farklı oldukları görülebilir. Değerlendirme, uygulanan program ve planlanan program arasındaki farkı ortaya koyarken, yeni geliştirilecek programlar içinse

temeli oluşturur (Avar Vayvay, 2020, s.31). Değerlendirme sayesinde programda tespit edilen eksiklikler ve yanlışlar ortadan giderilmeli, program geliştirilmelidir.

2.4. Eğitimde Program Geliştirme

Gelişen ve değişen dünyamızda bilgi kendini sürekli yenilemektedir. İnsanın, güncelliği yakalayabilmesi ancak güncellenen eğitim ile sağlanabilir. Bu noktada eğitimin gerçekleşmesini sağlayan programın kendini sürekli dinamik ve güncel tutması gerekir. Çünkü program toplumu ve bireyi etkilediği kadar kendisi de bu durumlardan etkilenir. Bu durumu destekleyen Demirel (2017, s.5) program geliştirmeyi, eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçleri arasındaki dinamik ilişkilerin tümü olarak açıklar. Program geliştirme, programın geliştirilmesi, etkililiği ile iyileştirilmesi durumlarını merkeze alır.

Eğitim programı geliştirme; öğretmenler, eğitim programı uzmanları ve bazı durumlarda diğer kesimler tarafından oynanan bir oyun şeklinde kabul edilebilir. Bu oyunu oynayan insanlar, eğitim programı geliştirmenin farklı amaçlarının bulunduğunu fark ederler (Ornstein ve Hunkins, 2014, s.183). Söz konusu oyunda, oyuncular kuvvetlerini birleştirirler. Ancak oyunculardan en etkin olanının öğretmenler olduğu görülür. Öğretmenler, oyunu öğrencilerine kazandırmak için çaba sarf ederler. Eğitim programı geliştirme noktasında tasarlamada uzmanlar görev alır. Programın aktif hâle getirilmesini yani uygulanmasını öğretmenler sağlar.

Bu sürecin tasarlanması uzmanların görevi olsa da aktif hale getirilmesinde ve uygulanmasında öğretmenler rolü büyüktür. Programı uygulayan öğretmen, programın hedeflerinin kazandırılması amacıyla yola çıkılan süreçte programın eksiklerine ve iyileştirilmesi gereken yönlerine daha hakimdir. Öğretmenin verdiği dönütler sayesinde programın yenilenmesi, güncellenmesi ve iyileştirilmesi sağlanır. Bu sebeple öğretmenin programı anlaması ve yorumlaması program açısından önemlidir.

Değişim ve yenilik süreçleri içinde ortaya çıkan bütün eğitim programlarının, belli kıstasları sağlamaları bir zorunluluktur. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin de programı uygulayabilmeleri için belli yeterliliklere sahip olmaları beklenir. Zira programın programı tek düze uygulanması, ortam koşullarının göz önüne alınmaması ve yaratıcılığın dikkate alınmaması gibi durumlar hem öğretmenleri hem de öğrencileri süreç içinde programdaki amaç ve hedeflerin dışına çıkarır. Eğitim programında belirlenen amaç ve hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin, öğrencilerini iyi tanımaları

gerekir. Ayrıca öğrenme ortamının farkına varılması da gerekir. Öğretmenin eleştirel bakış açısı ve yaratıcılığını da programa yansıtabilmesi önem arz eder.

2017 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından güncellenen (MEB, 2017b) raporda; öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde geçen “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” şeklinde, program okuryazarı bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler açıklanmıştır. Bu açıklamaya göre bir öğretmenin program okuryazarlığı becerisine sahip olması gerektiği şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2017b):

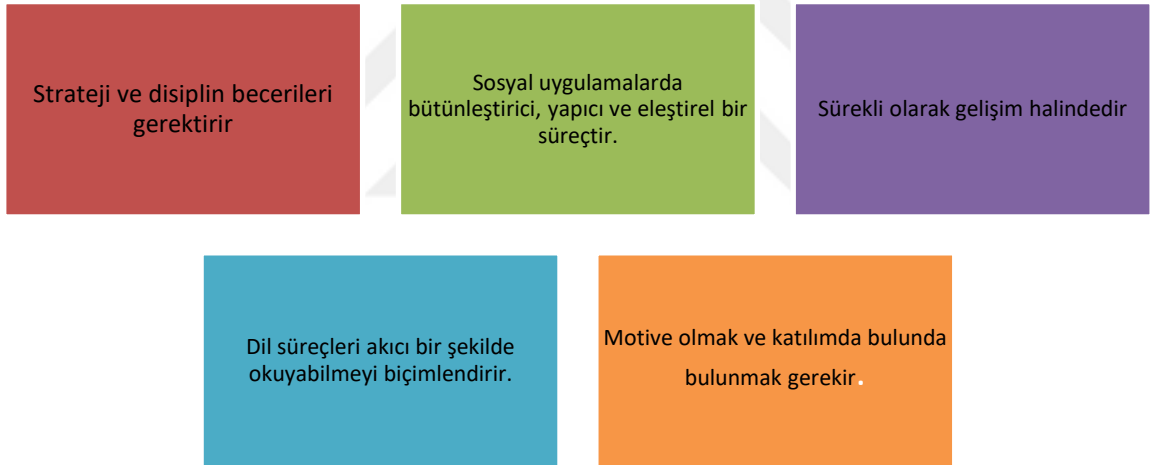
- Öğretmenler, alanı ile ilgili eğitim programlarının bütün öğelerini açıklayabilme özelliğine sahip olmak zorundadır.
- Öğretmenler alanı ile ilgili öğretim programını farklı programlar ile ilişkilendirebilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin akademik düzeylerini öğretim süreçleri ile birleştirebilmelidir.
- Öğretmenlerin alanında kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırma yeteneğinin olması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin alanında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilmelidir.

Bu rapor göz önüne alındığında da öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Ayrıca program tüm öğeleriyle beraber ne kadar iyi olursa olsun sonuçta öğretmenin öğrenciye aktarabildiği kadardır. Bu noktada öğretmenin programı anlaması, yorumlaması ve uygulayabilmesi öğretmenin program okuryazarlık becerisine bağlıdır. Program okuryazarlık becerisine sahip bir öğretmenin, birbiri ile ilişkili program öğelerinin bütünselliklerini bozmadan hedefleri öğrenciye kazandırabilmesi muhtemeldir. Bu sebeple program okuryazarlığı her öğretmende bulunması gereken en önemli becerilerden biridir.

2.5. Okuryazarlık

Okuryazarlık, okuma ve yazma durumlarının birleşiminden meydana gelir. Okuryazarlığın gelişmesi ile teknolojinin gelişmesi arasında doğrusal bir bağ bulunur. Zira matbaanın icadı ve yaygınlaşmasından itibaren okuryazarlığın da geliştiği ve yaygınlaştığı görülür. Okuryazarlık, yazma ve okuma eylemlerinin bileşkesinden oluşur. Ancak okuryazarlığın (literacy) okuma (reading) ve yazma (writing) eylemlerinden farklı

olduğu belirtilmelidir. Okumak ve yazmak okuryazarlık için gereken beceriler olsa da “okuryazarlık” kavramını sadece bu iki beceriden oluşmaz. Okuryazarlık kavramı, harfleri anlamlandırabilmek demek değildir. Özel bir alanda bilgi sahibi olmakla ilgilidir (Som ve Kurt, 2012, s.105). OECD (2000) tanımına göre okuryazarlık ise; basılı bilgileri günlük hayatta anlama ve kullanma becerisi, kişinin amacına ulaşması için bilgisini ve potansiyelini geliştirmesi olarak tanımlanmakla beraber kişinin belirli bir kapasite ve davranış biçimi olarak da tanımlanır. Okuryazarlık becerilerinin gelişebilmesi noktasında bazı unsurlara sahip olmak gerekir. Önal (2010), bir kişide okuryazarlık becerilerinin gelişebilmesi için varoluşsal yetkinliklerin bir sistem dahilinde, çevreyle bütünsel şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Frankel vd. (2016), okuryazarlık üzerine yaptığı çalışmalarında, okuryazarlığın ilkelerini ortaya koymuştur. Buna göre okuryazarlığı ilkelerini şu şekilde ifade etmek mümkündür:



Şekil 2.1. : Okuryazarlık İlkeleri (Frankel vd. , 2016)

Kaynak: Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). “What is reading?” to what is literacy?, Journal Of Education, 196(3), 7-17.

Zaman geçtikçe gelişen ve değişen toplumlarda ve kültürlerde farklı ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Bununla beraber okuryazarlık da tıpkı kültürler ve toplumlar gibi zamanla bulunulan çağın özelliklerini taşıyan ve yansıtan bir kavram haline gelmiştir. Yeni gereksinimler farklı ve yeni bilgileri ortaya çıkararak yeni bilgi alanlarının oluşmasına sebep olmuş dolayısıyla ortaya çıkan yeni uzmanlık alanları farklı

okuryazarlık çeşitlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Farklı disiplinler ve farklı hayat tarzları bulunur. Bu yüzden farklı okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Farklı kültürlerin ve ortamların etkileşimi ile de farklı okuryazarlık türleri ortaya çıkabilmektedir. İfade edilen harfleri anlamlandırmaya dayanan okuryazarlık kavramı, bu ilerleme sonucunda yeni kelimelerle bir araya gelerek anlamsal kapsamını daha da genişletir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s.284). Farklı disiplinler arası bakış açıları, kavramsal olarak farklı okuryazarlık türlerinin meydana gelmesini sağlar. Okuryazarlık sözcüğü çerçevesinde, yeni terimler de oluşmaktadır (Snavely ve Cooper, 1997, s. 12).

Bazı okuryazarlık türleri şunlardır: Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık vb. Örnek okuryazarlıkların kelime anlamından da anlaşılacağı üzere yeni okuryazarlıklar, sadece yazılı metinlerde ve eserlerde olmayıp çağın getirdiği farklı alanlarda da kendini göstermektedir. Çağın değişmesiyle gelişen bilim ve teknoloji yeni okuryazarlıkları kağıttan bağımsız hale getirmiştir. Çağımızda, okuryazarlıklar yalnızca yazılı metinlerin yorumlanması olarak algılanmamaktadır. Okuryazarlıklara, bireylerin hayatlarında ortaya çıkan tecrübe ve hayallerin de etkisi olmaktadır (Altun, 2005, s.158).

Özellikle teknolojinin gelişmesi bilginin yayılımı ve ulaşılabilirliğine büyük katkı sağlayarak yeni okuryazarlık türlerinin oluşumuna katkı sağlamıştır. Yeni okuryazarlık türlerinin meydana gelmesinde bilginin yaygınlaşması ile uzman kişilerin okuryazarlık üzerinde yoğunlaşmalarının da etkisi bulunur. Literatüre taraması yapıldığında eğitim alanı noktasında birbirinden farklı pek çok okuryazarlık türü ile karşılaşmak mümkündür. Eğitimle alanında görülen en yaygın okuryazarlık türleri şunlardır: Akademik okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, erken okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kazanım (program) okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, okuma becerileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, oyun okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı ve çok kültürlü eğitim okuryazarlığı (Ateş ve Aşçı, 2021).

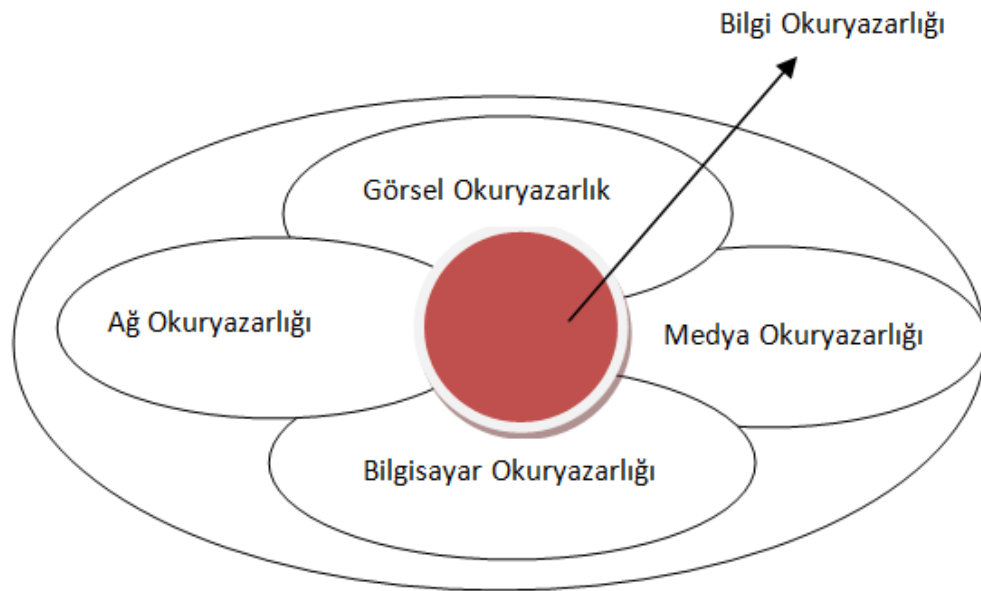
Konu ile ilgili çalışmalar tarandığında birçok okuryazarlık türüyle karşılaşmış bazılarına yer verilmekte olup özellikle çalışma kapsamında olan program okuryazarlığı daha geniş kapsamlı ele alınmıştır.

Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı, tüm okuryazarlıkların temelidir. Bilgi okuryazarlığı bilginin nasıl anlaşıldığı ve bilginin nasıl kullanılacağıyla ilgilenir. Bu okuryazarlık türü, bilginin etkili kullanılabilmesi için hem yazılı hem de görsel medya çıktılarını tanımlayabilme, gereksinim duyulan bilgiye ulaşabilme, değerlendirebilme ve

ayırt edebilme becerisi şeklinde açıklanabilir (Altun, 2005, s.49). Günlük yaşamda karşılaşılan bir problemin çözüme ulaşması için gerekli olan bilgiler bilgi okuryazarlığı sayesinde sağlanır. Bu sebeple bilgi okuryazarlığı 21.yy'ın temel becerisi olarak gösterilebilir.

Bilgi okuryazarlığı kavramı yaşam boyu öğrenmeyi ve bilgi becerilerinin günlük yaşama uygulanmasını kapsar (Kuhlthau, 1995, s.2). Bilgi okuryazarlığı, bilginin nereden nasıl ulaşılabileceğini bilmeyi, bulunan bilginin yorumlanmasını, düzenlenmesini ve değerlendirilmesini gerektirir. Bu bilgiler göz önüne alındığında bilgi okuryazarlığı diğer okuryazarlık türlerinin temelini oluşturur.

Bilgi okuryazarlığı ve diğer okuryazarlıkların ilişkisi McClure (1994) tarafından geliştirilen Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi şekil 2.2.'de gösterilmiştir:



Şekil 2.2. McClure Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi

Kaynak: McClure, Charles R. (1994). Network literacy: a role for libraries. *Information Technology and Libraries*, 13(2), June 1994: 115-125.

McClure'e (1994) göre bilgi okuryazarlığının görsel, bilgisayar, ağ ve medya okuryazarlıklarının merkezinde yer alarak onları içine aldığı ifade edilmektedir.

Bilgi okuryazarlığı sadece diğer okuryazarlık türlerinin değil aynı zamanda eğitimin de temelini oluşturur. Özellikle eğitimin okullarla sınırlı kalmadığı ve yaşam boyu devam ettiği göz önüne alındığında; bilgi okuryazarlığıyla öğrencilere problem çözme, araştırma, öğrenmeyi öğrenme gibi temel beceriler kazandırılabilir (Yıldırım ve Yemenici, 2020, s.2307).

Peki öğrencileri nasıl bilgi okuryazarı yapabiliriz ? Öğrenciler öğrenme sürecinde pasif “bilgi alan” yapısından uzaklaştırılıp “bilgi işleyen” yapıya kavuşturulmalıdır. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığını kavramaları için süreçte onlara eldeki soru veya sorunla ilgili bilgi bulma ve değerlendirme pratiği yapma fırsatı verilmelidir (Breivik, 2000, s.8). Bilgiyi hayatımızda her an her yerde kullanabileceğimiz durumu düşünüldüğünde öğrencilerin bu beceriyi kazanmaları yaşam boyu öğrenme için önemlidir. Ülkeler arasındaki rekabet dolaylı olarak bilgi okuryazarlığı ve bilgi teknolojileri sahasında gerçekleşmektedir. Bu becerilere sahip bireylerin bu alanda etkin ve başarılı olması, ülkelerinin diğer ülkeler arasında ön planda olmasına yardımcı olacaktır. Ülkelerin ihtiyaç duyduğu bu becerilere sahip bireylerin yetişmesinden sorumlu olan kurumlar ise eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle öğrencilerin okul sayesinde bu beceriyi kazanmaları beklenir. Özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencilerine bu beceriyi kazandırabilmeleri için bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Teknoloji Okuryazarlığı: Toplumların sanayi çağından bilgi çağına geçişleri ortaya çıkan bir okuryazarlık türüdür. Her çağın kendi içinde sahip olduğu ihtiyaçları bulunur. Teknoloji vasıtası ile gelişen bilgi birikimi bu birikimlerin topluma aktarılması önem arz eder. Yeni yeterlikler kazanan toplumların yeni ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlarını gidermek için yeni teknolojiler ortaya çıkarması ile bireylerin yetiştirilmesinde teknoloji okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık önem arz etmektedir. Teknoloji okuryazarlığı en kapsamlı tanımıyla teknoloji teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama olarak tanımlanmaktadır (International Technology Education Association [ITEA], 2000, s.7). Günümüz dünyasında teknolojinin geldiği nokta düşünüldüğünde bireyin teknolojiden kaçınması imkânsızdır. Ancak teknoloji bu hızlı gelişimi karşısında bireyler teknoloji okuryazarlığı becerisi kazanarak bu durumla uzlaşabilir. Teknoloji okuryazarlığı eğitim alanında da son yıllarda ön plana çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının bu konuda amacı; okullarda etkileşimli akıllı tahta, Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’nın vb. kullanımının yaygınlaştırılmasıdır. Bu yaygınlaşmayı sağlamak için 2010 yılının Kasım ayında "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH)" uygulanmaya konulmuştur. EBA, öğretmen ve öğrencilerin içerik paylaşımı yapabilecekleri dijital bir platformdur. Bu platforma; bilgisayar, tablet ve cep telefonlarından erişilebilmektedir. EBA sistemi gönüllülük esası üzerine inşa edilmiştir. EBA’daki içerikler büyük oranda MEB tarafından hazırlanmaktadır. Ancak EBA’ya eğitim firmaları, öğretmen ve öğrencilerin gönderdikleri içerikler de yüklenebilmektedir. EBA sistemi kısa sürede

gelişme göstermiş ve yaygınlaşmıştır. EBA, önemli bir içerik paylaşımı platformuna hâline gelmiştir. EBA sistemini, MEB'e bağlı birimler arasında yer alan Yenilik ve Eğitim Teknoloji Genel Müdürlüğü yönetmektedir. Özellikle salgın döneminde TRT EBA TV adı ile ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için üç farklı kanaldan yayın yapılmıştır. EBA ve EBA TV salgın döneminde, eğitim-öğretimde sürekliliği sağlamıştır. EBA canlı ders uygulaması, eşzamanlı canlı ve görüntülü ders işlemeye imkân sağlamaktadır. EBA, Türkiye'deki en büyük içerik paylaşımı sistemidir. Bu sistem, tüm okul kademelerinde teknoloji destekli öğretimin sürdürülebilirliği ile sürekliliğini sağlamaktadır.

Medya Okuryazarlığı: Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ile toplumlarda teknolojinin kullanımı da yaygınlaşmıştır. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar tablet, telefon gibi teknolojik cihazlara maruz kalmaktadır. Bu durum her ne kadar olumsuz gibi algılsa da teknoloji, bilginin daha kolay ulaşılabilir hale gelmesini de sağlamakla beraber küçük yaştaki çocukların da teknoloji sayesinde bilgiye ulaştıkları görülmektedir. Bu durum sadece çocuklar için değil yetişkinler için de aynı şekildedir. Çağın gerektirdiği üzere yetişkinlerin de eskiye göre teknoloji ile geçirdiği süre artmıştır. Peki bu durum toplumu hep olumsuz mu etkilemektedir? Tam tersine teknoloji sayesinde daha fazla kişiye ulaşan kitle iletişim araçları bilinçli kullanıldığı sürece topluma fayda sağlamaktadır. RTÜK'e (2007) göre medyanın; haberdar etme, bilgi edindirme, eğitim, kültürel varlıkların korunması, eğlendirme, toplumsallaştırma ve kamuoyu oluşturma gibi işlevleri bulunmaktadır. Medyadan ulaşılan bilgileri sağlıklı bir ayıklayabilme ve organize etme bilinçli hale gelmenin ilk adımı sayılabilir. Medya okuryazarlığı, medya ürünlerinden gelen mesajları yorumlayabilme ile ilgilidir. Ayrıca medya okuryazarlığı sayesinde kişide farklı medya araçları vasıtası ile tartışma, mesaj iletme ve paylaşma becerileri de gelişmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Medya okuryazarlığı kurallar çerçevesinde ilerleyen bir toplumun yapısallaşmasını sağlar; çünkü medyadan ihtiyacı olan bilgiyi akıl süzgecinden geçirebilen ve sağlıklı bilgiye ulaşan birey doğru ile yanlış ayırt ederek adaletli ve bilinçli bir ortamın oluşmasını sağlar. Bu tanımlar ortak bir potada buluşmaktadır. Medya mesajlarının bir süzgeçten geçirilip yorumlanması ile eleştirel ve sorgulayıcı açıdan değerlendirilmesi tanımlardaki ortak noktalardır (Som ve Kurt, 2012, s.106). Bu bilinci geliştirmek için son dönemde Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda medya okuryazarlığını seçmeli ders olarak öğrencilere sunmuştur.

Çevre Okuryazarlığı: Çevre okuryazarlığı son dönemde sıkça duyduğumuz terimlerden biridir. Son yıllarda çevre kirliliği, küresel ısınma, insanların doğal

kaynakları bilinçsiz kullanması artan çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlara karşı çözüm arayışı içinde olunması da literatüre çevre okuryazarlığı kavramını kazandırmıştır. Yakın zamanda pek çok ülkenin gündemini oluşturan çevre kirliliği, iklim değişikliği ve sürdürülebilir çevre konuları eğitim alanlarına da yansımıştır. Dünya genelinde bu konu üzerinde durularak öğretim programlarına eklenmesi bu sene Milli Eğitim Bakanlığının harekete geçmesiyle ülkemizde de önem kazanmıştır. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği adıyla öğretim programına eklenen dersin amacı öğrencilere çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmaktır.

Görsel Okuryazarlık: Görsel okuryazarlık terimi yakın zamanda telaffuz edilse de tarihçesi yazısız iletişimin olduğu dönemlere dayanır. Teknolojinin gelişmesine kadar yazı, anlam ve anlatımın kurulmasında mutlak egemen unsur olarak çok önemli bir konumda yer almıştır. Teknolojinin hızla gelişmesi ile fotoğraf makinesi, sinema ve televizyon gibi hareketli görüntüleri saptayıp yayan araçların icat edilmiştir. Yani dünya hem imgelerin hem de görsel kültürün kendine has kurallarıyla ortaya konulabilecek hızlı bir sürecin içine dahil olmuştur (Parsa, 2004, s.59). Sembol ve ifadelerin anlaşılıp, yorumlanmasına, değerlendirilmesine ve o sembollerden anlamsal bütünlükte ifadeler oluşturulmasına görsel okuryazarlık denilebilir. Görsel okuryazarlık becerisi olan bir birey görsel sembol ve imgelerle ilişki kurarak farklı anlamlar oluşturabilir. Günümüz dünyasında görsel okuryazarlık becerisi bilgi okuryazarlığı kadar önemli bir hale gelmiştir; çünkü gelişen teknoloji ile beraber bireyi görsel olarak uyaran etmenler (semboller, imgeler vb.) artmıştır.

Eleştirel Okuryazarlık: İnsanların yaşadığı çevreyi, içinde bulunduğu toplumu tanıması ve anlaması eleştirel okuryazarlıkla ilişkilidir. Eleştirel okuryazarlık tanıdık olan şeylerin de ötesini gösteren bir çift gözlük gibidir (Jones, 2006; akt. Norris, Lucas ve Prudhoe, 2012, s.59). Eleştirel okuryazarlık farklı ve kapsamlı bir perspektiften bakarak toplum, eğitim ve siyaset gibi konularda yordama yapmakta ancak bu yordama sadece yazılı metinler için geçerli olmamaktadır. Eleştirel okuryazarlık, görsel, sözlü, performans metinler ve durumlar üzerine analiz yapıp değerlendirir. Eleştirel okuryazarlığın temelini bir 21.yy becerisi olan eleştirel düşünme becerileri oluşturur.

Bilimsel Okuryazarlık: İnsanların yaşam devamlılığını sağlaması açısından bulunduğu doğayı, toplumu ve evreni tanıması önemlidir. Bu arayış ve anlama süreci bilimi konu alan bir okuryazarlık türü olarak gelişmiştir. Bilimsel okuryazarlığın amacı, hızla gelişen bilime ilişkin geniş bir anlayış sağlamaktır (Deboer, 2000, s.586). Bilimi

anlamanın en temel yolu bilimi ifade eden bilgileri kavrama, analiz ve değerlendirmedir. Dolayısıyla bilimsel okuryazarlığı için temel beceri bilgi okuryazarlığıdır.

Çok Kültürlü Eğitim Okuryazarlığı: Okullarda verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerin farklı etnik ve kültür yönlerini dikkate alınarak yapılması noktasında çok kültürlü eğitim ortaya çıkar. Çok kültürlü eğitimde, öğrencilerin eğitim hizmetlerine eşit ve etkin şekilde katılımları esastır. 21.yy'da çok çeşitli sebeplerin neticesinde, göç nüfusunda artışlar meydana gelmektedir. Göç nüfusundaki yükselişle birlikte çok kültürlü eğitim okuryazarlık konusu, popüler bir konu olmaya başlamıştır. Bu noktada öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim okuryazarlığı becerisine sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu yüzden çok kültürlü eğitim okuryazarlığı becerisinin öğretmen yetiştirme programlarında da yer alması gerekmektedir. Zira artan göç nüfusu karşısında öğretmenin sınıfındaki farklı ırk ve kültürden gelen öğrencilerle eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Öğretmen çok kültürlü sınıf ortamında bulunan her öğrenciyi eşit ve etkin bir biçimde derse dahil edebilme becerisine sahip olabilmelidir. Bu noktada farklı kültürden gelen öğrencilerin sınıf ortamında bulunmasının olumsuz bir durum olmadığı belirtilmelidir. Dahası bu tür sınıf ortamlarında farklı kültürlerin farklı vizyon, değer ve deneyimleri diğer öğrencilere yansıtılabilmektedir. Böylece öğrenciler arasında birbirlerine ve birbirlerinin kültürlerine yönelik empati duyguları ve iletişim becerilerinin de gelişmesi sağlanabilmektedir.

Kütüphane Okuryazarlığı: Kütüphane okuryazarlığı bilgiye ulaşmak ve kütüphanenin nasıl kullanacağı noktasında bireylere bilmeleri gereken becerilerin kazandırılmasını sağlayan okuryazarlıktır. Çoğunlukla eğitim alanı ile etkileşim içinde olan kütüphane okuryazarlığı, aynı zamanda bilgi okuryazarlığının temelinde yer alır. Bir bireyin, bilgi edinmek için kütüphanede bulunan kitap vb. materyalleri bilinçli bir biçimde taraması ve kaynaklara erişebilmesi için kütüphane okuryazarlığı önem arz eder.

Matematik Okuryazarlığı: Bir bireyin matematikle ilgili problemleri çözebilmeleri anlamaları ve anlamlandırmaları ile ilgilidir. Birey bunları gerçekleştirirken akıl yürütme ve analiz etme gibi yöntemlerden yararlanır. Matematik, bir kısım öğrenci için zor bir bilim şeklinde algılanmaktadır. Söz konusu algının oluşmasında, matematik konularına duyulan önyargının büyük etkisi bulunmaktadır. Bu noktada matematik okuryazarlığının küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, matematik okuryazarlığı sayesinde matematik bilimine karşı önyargılarından kurtulabileceklerdir. Böylece matematik alanındaki akademik başarılarını da artırmış olacaklardır. Dahası matematik okuryazarlığı ile bireyler, problemlerin çözüm yollarını

günlük hayatta karşılaştıkları problemlerden hareket ederek çözebilme becerisini kazanabilmektedirler.

Günümüzde ilerleyen bilim ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek için bazı temel ihtiyaç ve becerilere gereksinim duyulmuştur. Bu beceriler: bilgi okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık vb. olarak karşımıza çıkmıştır. Bahsedilen okuryazarlık türleri arasında eğitim alanında sıkça karşılaşılan ve program konusunda ihtiyaç duyulan temel becerilerden biri de program okuryazarlığıdır.

2.6. Program Okuryazarlığı

Bir ülkenin diğer ülkelere göre gelişmişliği, o ülkedeki insanların eğitim düzeyleriyle ilişkilidir. Toplumda iyi eğitilmiş bireylerin olması, onların ülkesine karşı olan görev ve sorumluluklarını yerine getirerek ülkelerinin diğer ülkeler arasında daha gelişmiş bir konumda olmasına yardımcı olur. Ancak o ülkedeki insanların eğitim ihtiyacı verimli bir şekilde giderilmediyse durum tam tersine döner. Ülkenin imkanları ne kadar iyi olursa olsun toplum bilinçli olmadığı ve insan gücü verimli bir şekilde kullanılmadığı sürece ülkenin imkanları o ülkenin diğer gelişmiş ülkeler seviyesine kalkınmasına yardımcı olamaz. Sonuç olarak yaşanan problemlerin çözümünde eğitim büyük bir öneme sahiptir.

Verimli ve iyi bir eğitim sistemi ancak iyi bir altyapı çalışması ile sağlanır. İyi bir eğitimin en önemli iki ögesi verimli hazırlanan ve gerçekleştirilen bir program ve bu programın uygulayıcılarıdır. Program; öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımları, içeriği, bu içeriğin öğrenciye sunulması ve değerlendirilmesini kapsayan bir mekanizmadır. Bu süreçte programın uygulanmasından sorumlu kişiler öğretmenlerdir.

Marsh ve Willis (2007), araştırmalarında öğretmenlerin programı uygulama görevleri noktasında iki durumun belirleyici olduğunu ifade ederler. Söz konusu Marsh ve Willis (2007), araştırmalarında öğretmenlerin programı uygulama görevleri noktasında iki durumun belirleyici olduğunu ifade ederler. Söz konusu durumlardan birincisi, programın uygulanması aşamasında sınırsız bir biçimde yetkilerini kullanmalarıdır. Bu durum bir örnekle açıklanabilir: Buna göre sınırsız olarak yetkilerini kullanan bir öğretmen, konu içeriğini zaman ve mekânı istediği zaman değiştirebilir. İçerikleri aktarırken serbest olarak çeşitli materyaller seçebilir veya yeni materyaller oluşturabilir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak bilgiyi rahat bir ortamda sunabilir. Sözü edilen durumlardan ikincisinde öğretmenin rolü sınırlandırılır. Öğretmen; materyal

seçiminde, konu düzenlenmesinde, yöntem ve teknik tercihinde, bilginin aktarılmasında kontrollü hareket eder. Aralarında farklılık bulunmasına rağmen her iki durumda da seçim öğretmene bırakılır. Yani ğretmen hem sınırlandırılmayan durumda yaratıcılığını kullanmayı hem de sınırlandırıldığı durumda programdaki sınırlarla yetinmeyi kendisi tercih eder.

Öğretmenler programın anlaşılması, planlanması ve uygulanma sırasında öğrenciye rehberlik eder. Öğretmenlerin program sürecindeki rolleri çok önemlidir. Eğitimin etkililiğinden programın hedeflerine ulaşılmaya kadar ki süreçte öğretmenlerin olumlu veya olumsuz etkileme gücü bulunur (Aslan, 2018, s.28).

Öğretmen, programın öğrenciye uygulanması sürecinde katalizör görevi görmektedir. Tıpkı bir mikroorganizmanın sisteminde tepkime için tüm elemanlar var olsa da katalizör olmadan tepkime başlamaz. Öğrencilere hedeflerin kazandırılması için sadece programın olması yeterli değildir. Ancak ğretmenin rehberliğiyle süreç başlar, devam eder ve tamamlanır. Eğitim programı tüm ögeleriyle beraber ne kadar verimli olarak planlansa da önemli olan o planı hayata geçirecek ve eğitimin hedefine ulaşmasını sağlayacak olan öğretmenlerdir. Öğretmenin programı anlaması, programın kriterlerinin ve sınırlarının farkında olması ve programı buna göre düzenleyip uygulaması önemlidir. Program okuryazarlığı; öğretmenlerin programı özümsemeleri, anlamaları, planlamaları ve imknlar dahilinde programı düzenleyerek uygulayabilmeleri olarak tanımlanabilir. Program okuryazarlığı becerisine sahip bir öğretmenin programı anlaması, yorumlaması ve şartlara uygun olarak programı öğrencilerine uygulaması beklenir. Program okuryazarlığı; programı oluşturan dört ögeyi anlama, yorumlama, bu bileşenlerin birbiri ile olan ilişkisini değerlendirme, gerekirse programı uyarlayarak uygulamak olarak tanımlanabilir (etinkaya ve Tabak, 2019, s.289).

Okuryazarlık kavramı temele alındığında, program okuryazarlığında okuma program bilgisine sahip olma, yazma ise programı planlama ve uygulama anlamına gelir. Program bilgisi, öğretmenin program hakkında temel bilgileri anlaması ve kavramasını, programın hedeflerinden haberdar olmasını ve program dahilindeki içerikte konu başlıklarını bilmesini; planlama ise öğretmenin ders planı oluşturmasını, oluşan plana göre içeriğin organize edilmesini kapsamaktadır; uygulama ise öğretmenin içeriği uygun ğretim yöntem tekniklerle sınıf içinde yaptığı uygulamaları kapsar.

Program okuryazarlığı, programın eğitimdeki etkililiği için önemlidir. Bu sebeple bir programın hedefine ulaşması ancak programın uygulayıcısı olan öğretmenin bu beceriye sahip olması ile gerçekleşir. Öğretmenlerin veya ğretmen adaylarının sahip

olmaları gereken temel beceriler arasında program okuryazarlığı da bulunur (Bolat, 2017, s.125). Öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine sahip olmaları, programın uygulanması noktasında önemli ve gereklidir. Bu beceriye sahip olunması öğrencilere de avantajlar sağlar. Bunun yanında öğretmenin süreç içindeki destek gücünü program okuryazarlığı becerisinden alabileceği de söylenebilir. Zira program okuryazarlığı becerisini içselleştiren öğretmenler, eğitim-öğretim sürecini daha kaliteli ve verimli yönetebilirler. Bir öğretmenin süreç içinde çıkabilecek problemleri ön görebilmesi ve bu problemlere yönelik farklı çözüm yolları geliştirebilmesi de program okuryazarlığı becerisi ile ilgilidir.

Çünkü öğretmenler program belirlenen hedeflere öğrencilerin ulaşmasından sorumludurlar ve bu süreç ancak öğretmenler bu beceriye sahip ise başarılı bir şekilde tamamlanır. Bu beceri altında öğretmenlerin hangi yeterliliklere sahip olduğunu Bolat (2017) şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 2.2. *Program Okuryazarlığı Yeterlikleri*

1-Hedef

- Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme.
- Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.
- Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme.
- Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme.
- Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.
- Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme.
- Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme.
- Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.

2-İçerik

- Hedefe uygun içerik seçebilme.
- İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme.
- İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme.
- İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme.
- Hedefe uygun içerik yazabilme.
- İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme.
- İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme.
- Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme

3-Öğrenme ve Öğretme Süreçleri

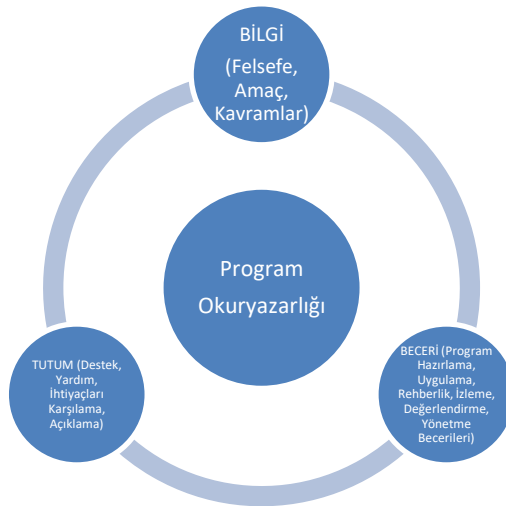
- Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme.
- Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme.
- Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme.
- Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme.
- Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.
- Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.

- Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.
- Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.

4-Ölçme ve Değerlendirme

- Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme.
- Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme.
- Ölçme araçlarını okuyabilme.
- Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme.
- Hedefe uygun soru yazabilme.
- Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilme.
- Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.

Tablo 2.2.'de Programın dört ögesi ve program okuryazarlığının bu dört öge kapsamındaki alt becerileri verilmiştir. Eğitim programının ögelerini ve ögelerin içeriğini yansıtan alt beceriler tabloda karşılaştırmalı olarak belirtilmiştir. Tabloda gösterilen alt beceriler program okuryazarlık kavramının bireylerde zihinsel olarak anlamlandırılmasına yardımcı olmakla beraber aynı zamanda program okuryazarlık kavramının gelişmesi için gerekli temel yeterlilikleri göstererek programın verimli bir şekilde anlaşılıp uygulanmasını ve başarılı bir şekilde sonuçlanmasını sağlayabilir (Bolat, 2017). Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları sayesinde, programın hedeflerine ulaşması daha kolay olabilecektir. Ayrıca programın uygulanması noktasında da kalite ve verimlilik de öğretmenin program okuryazarlık düzeyi ile ilgilidir. Program okuryazarlığının bileşenleri Şekil 2.3.'de belirtilmiştir:



Şekil 2.3. Program Okuryazarlığının Bileşenleri (Yar Yıldırım, 2018: s.34).

Kaynak: Yıldırım, V. Y. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.

Gelişmiş toplumlarda, çoğunlukla kendini yetiştirmiş ve hedefleri belli olan bireylerin var olduğu görülür. Bu noktada toplumun gelişmişlik düzeyleri ile bireylerin gelişmişlik düzeyleri arasında olumlu yönde doğru bir orantının bulunduğu görülür. Kaliteli eğitimle, toplumların ve bireylerin gelişme sağlayacakları belirtilmelidir. Eğitim sisteminin kaliteli olması birey ve toplumla birlikte ülkenin de kalkınmasını ve gelişmesini sağlayabilecektir. Bunun için ülkelerin eğitim alanına öncelik vermeleri gerekmektedir. Eğitim sayesinde ülkeleri kalkındıracak ve geliştirecek nitelikli insan gücü meydana getirilebilmektedir. Bir ülkenin sahip olduğu maddi ve manevi kaynaklarını kullanabilmesi ve dünya genelinde stratejisini ortaya koyabilmesi için nitelikli insan gücü önem arz eder. Nitelikli insan gücü okullar sayesinde oluşturulur. Okulların ve öğretmenlerin nitelikli insan yetiştirilmesinde önemli rolleri bulunur.

Kaliteli bir eğitimde öğrenci, öğretmen, okul ve program arasında dengeli bir ilişki bulunur. Söz konusu ilişkinin sürdürülebilmesi için öğeler arasındaki ilişkilerin dinamik tutulması gerekmektedir. İlişkilerin dinamik tutulması, verimli bir eğitim tasarımı da denge bütünlüğü sağlar. Söz konusu ilişkiler bütününde öğretmen ve eğitim programı arasındaki ilişki belirleyici olabilmektedir. Bunun için öğretmen ve eğitim programı arasındaki ilişkinin üst düzeye taşınması önem arz eder. Program okuryazarlık becerisi sayesinde, öğretmen ve eğitim programı arasında bütüncül bir yapı meydana gelebilmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini merkeze aldığından dolayı ilgili araştırmalara öncelikle program okuryazarlığı çerçevesinde öncelik verilmiştir.

2.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Gültekin (2013) araştırmasında; öğretmen adaylarının programla ilgili yaptıkları metaforları ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmaya bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan farklı bölümlerden ve 4.sınıf olan toplamda 120 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacı katılımcılardan veri toplamak için açık uçlu anket formunda yer alan “Eğitim programı gibidir; çünkü...” cümlesinin tamamlanmasını istemiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının eğitim programı hakkındaki düşüncelerini

yansıtan toplamda 84 metafor ortaya çıkmış, bu metaforlar: “kilometre taşı, sistemli bir bütün, geniş bir yelpaze, gelişmeye açık bir olgu, rehber, şekillendirici ve sorun yaratan karmaşık bir yapı” şeklinde ortak özelliklerine göre kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Bolat’ın (2017) çalışması şuna kadar program okuryazarlığı alanında geliştirilen ilk ölçek çalışmasıdır. Çalışmada; “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılarak öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri hakkında bilgi toplanmıştır. Çalışmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi öğrencilerinden 313 kişi katılmıştır. 313 öğrencinin 39’u (%13.5) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, 214’ü (%68.4) sınıf öğretmenliği, 2’si (%8,3) fen bilimleri öğretmenliği, 1’i (%5.4) zihinsel engelliler öğretmenliğinde, 17 öğrenci (% 5.4) ise resim öğretmenliğinde öğrenim görmektedir. Çalışmada ölçek geliştirme aşamasında program okuryazarlığına ilişkin 5’li likert tarzında 32 maddelik bir ölçek hazırlanıp 313 kişiye uygulanmıştır. Verilerin analiz sonuçlarına göre geliştirilen ölçek okuma ve yazma olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Okuma alt boyutunun güvenirliği .888 yazma alt boyutunun güvenirliği .907 olarak hesaplanmıştır. 32 maddeden üç tanesi bulgular sonucunda çıkarılmış ve ölçek 29 madde olarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Akınoğlu (2017) araştırmasında; öğretmen adaylarının “öğretim programı”na ilişkin algılarını metaforlarla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören toplamda 123 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma fenomenoloji desenli nitel bir araştırmadır. Araştırmacı katılımcılardan “Öğretim programı gibidir çünkü...” cümlesini tamamlamalarını isteyerek verileri toplamıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adayları öğretim programını toplamda 107 farklı metaforla yansıtmış ve bu metaforlar ortak özelliklerine göre kategorize edilmiştir. Öğretmen adaylarının sıklığa göre öğretim programı kavramına ilişkin ana metaforları aşağıdaki gibidir: pusula, yol, rehber, kıyafet, çerçeve, okyanus şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının araştırma sonunda ‘öğretim programı’ kavramını olumlu algıladıkları görülmüştür.

Erdem ve Eğmir (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve program okuryazarlık düzeylerinin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri hakkında Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim

Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığıyla bilgi toplanmıştır. Çalışmaya bir devlet üniversitesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ve eğitim fakültesinde pedagojik formasyon alan toplam 210 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyi 3,72 (tamamen katılıyorum) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları ölçeğin “okuma” boyutunda “yazma” boyutuna göre daha başarılı olup, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri farklı değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim türü) açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin program okuryazarlık düzeyi en yüksek, matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyi ise diğer branşlara göre en düşük düzeyde kalmıştır. Akademik başarısı iyi ve orta düzeyde olan öğretmen adayları arasında da iyi düzeyde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Aslan (2018) çalışmasında; ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Ankara’da görev yapmakta olan toplamda 311 ortaokul öğretmeni Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri branşlarından katılım sağlamıştır. Araştırmacı çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” ni kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların yüksek seviyede program okuryazarı olduğu görülmüştür. Branşlar göz önüne alındığında Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüş; ancak mezun olduğu okul türü değişkenine göre planlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer okullardan mezun olan öğretmenler arasında olup diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine çıkmıştır.

Aslan ve Gürlen (2019) yaptıkları çalışmada; ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya ortaokullarda görev yapan farklı branşlardan toplamda 311 öğretmen katılmıştır. Araştırmacı katılımcılardan veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” uygulamıştır. Uygulama sonunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiş olup tabakalı güvenirlik katsayısı .774 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonunda; katılımcıların program okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Program okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, branş, kıdem

değişkenlerine göre incelendiğinde alt boyut olan program bilgisi, planlama ve uygulama ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, planlama alt boyutu ile mezun olunan okul değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Mezun olunan okul türünde eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve diğer okullarda öğrenim görmüş olan öğretmenler kıyaslanmış, diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Gömleksiz ve Erdem (2018) çalışmalarında; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile eğitim fakültesinde formasyon eğitimi öğrencilerin eğitim programı okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Tarama modelindeki araştırmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören 753 öğretmen adayı ve eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 908 öğrenci katılmıştır. Araştırmacılar tarafından veri toplamak amacıyla Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının program okuryazarlık görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada; öğretmen adaylarının program okuryazarlık görüşlerinin cinsiyet, bölüm, eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Süral ve Dedebali (2018) araştırmalarında; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlığı düzeylerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. 895 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Adıgüzel tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” diğeri ise Bolat tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda; öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Program okuryazarlığı düzeyinde bölüm değişkeni açısından bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adayları arasında sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine fark görülmüştür. İki okuryazarlık türü de genel olarak orta ve düşük düzeyde olup ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çetinkaya ve Tabak (2019) çalışmalarında; öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerini öğrenim gördükleri bölüme ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde fen bilimleri, matematik ve okul öncesi eğitimi bölümlerinin 3. ve 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 345 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara Bolat tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonunda;

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre program okuryazarlığı düzeyleri incelendiğinde 4. sınıflar lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmada, öğrenim görülen bölümlere göre program okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin genel program okuryazarlığı düzeyleri ve yazma boyutu program okuryazarlığı düzeyleri diğer iki bölümden daha yüksektir.

Aslan (2019) araştırmasında; okul yöneticilerinin program okuryazarlık algılarını değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları devlet okullarında görev yapan 378 okul yöneticisi tarafından oluşturulmuştur. Araştırma tarama modelinde olup katılımcılardan veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu ve “Yönetici Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için pilot uygulama yapılmış, bu uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler analiz yapılarak tek boyutlu ölçek elde edilmiştir. Ölçek kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmacı çalışma sonunda; okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarının cinsiyet, branş, görev tipi, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre incelediğinde anlamlı bir farklılık olmadığını ancak program okuryazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre program okuryazarlık algılarının değiştiğini ortaya koymuştur. Program okuryazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin program okuryazarlık algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Mansuroğlu (2019) çalışmasında; öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, yaş, kıdem ve öğretim programını inceleme sıklığı açısından incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar devlet okulunda farklı branşlarda çalışan rastgele seçilen toplam 511 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmacı veri toplamak için Bolat’ın (2017) geliştirdiği “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”ni ve Semerci’nin (2007) geliştirdiği “Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin programı okuryazarlık becerileri cinsiyetleri, öğrenim düzeyleri, branşları, yaşları ve kıdemleri gibi değişkenlerden etkilenmemektedir. Öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıkları arttıkça eğitim programı okuryazarlık becerileri ve yazma boyutu becerisi artmakta ancak eğitim programı okuryazarlığının okuma boyutu becerisi üzerinde etkili olmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim programları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde ve aynı yönde bir ilişki vardır.

Keskin (2020) çalışmasında; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı düzeylerini tespit etmeyi ve öğretim programı okuryazarlığının

boyutlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile 181 öğretmenle ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile 18 öğretmenle yürütülmüştür. Ayrıca 713 öğretmenden ‘Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği’ aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim programı okuryazarlığı; a) programı tanıma, b) programı hayata geçirme, c) programı sorgulama ve d) programa değer verme boyutlarından meydana gelmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bu boyutların tümünde iyi derecede öğretim programı okuryazarı olarak algıladıkları sonucuna ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin algılarını öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim ve program geliştirme çalışmalarına katılmaları etkilemektedir. Öğretmenler boyutlardan en yüksek programa değer verme, en düşük ise programı sorgulama boyutundan puan almışlardır. Öğretmenlerin programa verdikleri önem derecesi ve programlardan yararlanma sıklıkları arttıkça öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı puanlarında değişiklikler meydana gelmiştir.

Erdamar (2020) çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını değişkenlere göre ve ilerlemeci felsefe bağlamında analiz etmeyi ve ilkökul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik algılarını değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa’da bulunan devlet okullarında görev yapan toplam 441 sınıf öğretmeni ile bu okullarda görev yapan toplam 163 okul yöneticisi araştırmaya katılmıştır. Çalışma betimsel tarama modelindedir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği’’ ve ‘‘Yönetici Algı Ölçeği’’yle toplanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları program öğeleri ve program anlayışı boyutlarında yüksek ve programın uygulanması boyutunda ise çok yüksek olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri kendilerini, program öğeleri ve program anlayışı konularında yeterli, programın uygulanması konusunda ise çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığına dair algıları kıdem, branş, eğitim düzeyine göre değişmemekle beraber erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algı düzeyleri, almayanlara göre daha yüksektir. İlkokul yöneticileri ise sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık becerisine sahip olma konusunda program bilgisi boyutunda orta düzeyde; programı uygulama boyutunda ise yüksek düzeyde yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

Keskin ve Korkmaz (2021) çalışmalarında; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. 118

maddelik ölçek uzman değerlendirmeleri sonucu 68 maddelik son haline gelmiştir. Ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilindeki altı farklı ilçede ilkököl, ortaokul ve liselerde devlet okullarında görev yapmakta olan 406 öğretmene uygulanarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analiz sonucu dört boyut ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçek Ankara'daki devlet okullarında görev yapmakta olan toplam 713 ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenine uygulanarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin 38 maddeden oluşan dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Opoh ve Awhen (2015) çalışmalarında; öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında programın uygulanması ile ilgili algılanan problemlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 480 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları bazı problemler; program geliştirme çalışmalarına öğretmenlerin katılmaması, öğretmenlerin programın analiz ve yorumlanması konusunda yetersiz kalması, programın uygulama sürecinde öğretmenlerin ilgisizliğidir. Öğretmenlerin çözüm olarak önerisi ise; program uygulama basamaklarının doğru şekilde izlenmesi gerektiğidir.

Huang, Cheng ve Yang, (2017) çalışmalarında; öğretmenlerin çok kültürlü okuryazarlık durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını Taitung'da görev yapan toplamda 274 ilkököl fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Tarama modeli olan araştırmada veriler, katılımcılara “Çok Kültürlü Eğitim Okuryazarlığı Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ancak algıları yüksek olsa da çok kültürlü öğretim ortamı için yeterli olmadığı görülmüştür.

McRae (2018) çalışmasında; Avustralya öğretmen eğitimi programlarında kişisel okuryazarlık bilgisinin tarihsel süreçte nasıl elde edildiğini ve ilk öğretmen eğitimi (Initial Teacher Education) programında nasıl olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Dökümanlardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İncelemeler sonucunda hem güncel hem de eski programlarda kişisel okuryazarlık bilgisinin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kişisel okuryazarlık bilgisine sahip olması gerekliliği Avustralya'daki öğretmenlerin ve ITF programının güvenilirliği üzerinde önemli bir etki göstermektedir.

Shively ve Palilonis (2018) çalışmalarında; program geliştirme bağlamında öğretmen adaylarının program ve tasarım algılarını incelemeyi amaçlamışlardır.

Araştırmacılar, öğretmen adaylarına dijital okuryazarlık okumaları, tasarım atölyeleri ve bilgilendirme anketi ölçeği uygulamışlardır. Araştırmada; katılımcı öğretmen adaylarının tasarım düşüncesi hakkındaki algılarının ve stratejilerinin, temel bir program çerçevesi olarak dijital okuryazarlık anlayışlarına nasıl yansıdığı tartışılmıştır. Araştırma sonucunda; hangi disiplinle ilgili olursa olsun program geliştirme ve planlamada ilk basamağın bu süreçte görev yapanların programa yönelik algı ve bilgilerinin yönlendirici olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tikkinen, Korkeamäki, ve Dreher (2020) çalışmalarında; öğretmen ve kütüphanecilerin ortaklıklarının yerel programı planlamak ve uygulamak için nasıl işbirliği yaptığını incelemek için bir vaka çalışması yapmayı hedeflemişlerdir. Fin öğretmenleri, yerel programlarını tasarlarlarken ortaklarını seçebilirler. Bu çalışmada iyi yapılandırılmış Finlandiya halk kütüphanesinin özellikle öğrencilerin okuryazarlık motivasyonunu desteklemek için uygun bir seçenek olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma; yerel öğrenim programı reformunda öğretmenler ve kütüphaneciler arasındaki işbirliğini nitel bir vaka çalışması olarak ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda; program hazırlama sürecinin zor olduğu, öğretmenlerin ve kütüphanecilerin hem program oluşturma hem de uygulama sürecinde başarılı olmak için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmekle birlikte benzer sonuçların ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda program okuryazarlık düzeyleri ve eğitim programına dair algılar incelenmiş ancak her ikisinin aynı anda incelendiği çalışma bulunamamıştır. Bu çalışmanın öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi sorunun tespit edilmesi ve uygulamaya dönük çözüm bulunması açısından da önemlidir.

Tablo 2.3. *İlgili Araştırmalar*

Araştırmanın Adı	Yılı	Yazarı	Türü	Sonuç
İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar	2013	Mehmet Gültekin	Makale	Öğretmen adaylarının ‘öğretim programı’ kavramına yönelik algıları olumludur.
Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria	2015	Odey Edward Ogar And Opoh and Fredrick Awhen	Makale	Öğretmenler programın analiz ve yorumlanması konusunda yetersiz ve programın uygulama sürecinde ilgisizdir.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	2017	Bolat	Makale	Okuma ve yazma boyutlarından oluşan ‘‘Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği’’ geliştirilmiştir.
Science Teachers’ Perception on Multicultural Education Literacy and Curriculum Practices	2017	Hsiu-Ping Huang Ying-Yao Cheng Cheng-Fu Yang	Makale	Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlığı algıları yüksektir.
Pre-Service Teachers’ Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of Curriculum	2017	Orhan Akınoğlu	Makale	Öğretmen adaylarının ‘öğretim programı’ kavramını olumlu algılamışlardır.
Teachers’ literacy knowledge: a case study of provision	2018	G.W. McRae	Tez	Geçmişten günümüze tüm programlarda kişisel okuryazarlık bilgisinin yer aldığı ve öğretmenlerde kişisel okuryazarlık bilgisi olması gerekliliği.
Curriculum Development: Preservice Teachers’ Perceptions of Design Thinking for Understanding Digital Literacy as a Curricular Framework	2018	Kate Shively and Jennifer Palilonis	Makale	Program geliştirme ve planlamada programa yönelik algı ve bilgilerinin yönlendirici olmuştur.
Eğitim Fakültesi ve PFE Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri	2018	Mehmet Nuri Gömleksiz ve Şule Erdem	Makale	Öğretmen adaylarının program okuryazarlığına dair görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri ile ilgilidir.
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	2018	Seda Aslan	Tez	Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri yüksektir.
Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri	2018	Cahit Erdem ve Eray Eğmir	Makale	Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri yüksek ve akademik başarının iyi ve orta olması ile ilişkilidir.
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	2018	Aslan ve Gürlen	Makale	Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri yüksek ve mezun olunan okul türü ilgilidir.

A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education	2018	Serhat Süral ve Cem Nurhak Dedebali	Makale	Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri yüksek ve ilgili çıkmıştır.
Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri	2019	Seher Çetinkaya ve Sanem Tabak	Makale	Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyleri öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyi ile ilişkilidir.
İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi	2019	Osman Aslan	Tez	Okul yöneticilerinin program okuryazarlık algıları hizmet içi eğitim ile ilişkilidir.
Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi	2019	Cihan Mansuroğlu	Tez	Öğretmenlerin eğitim programları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde ve aynı yönde bir ilişki mevcuttur.
Finnish Teachers and Librarians in Curriculum Reform	2020	Siinamari Tikkinen Riitta-Liisa Korkeamäki Mariam Jean Dreher	Makale	Öğretmenlerin ve kütüphanecilerin hem program oluşturma hem de uygulama sürecinde başarılı olmak için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.
Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi	2020	Ahmet Keskin	Tez	Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek ve programa verilen önem derecesi ve yararlanma sıklıkları arttıkça öğretim programı okuryazarlığı algı puanlarının değiştiği ortaya çıkmıştır.
Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi	2020	Fatih Selim Erdamar	Tez	Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretim
Programı Okuryazarlığı
Algı Ölçeği'nin
Geliştirilmesi

2021

Ahmet Keskin
ve Hünkar
Korkmaz

Makale

Öğretim programı
okuryazarlığı algılarını
belirlemeye yönelik bir
ölçek geliştirilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, “araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler” yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin aynı çerçevede bulgu ve sonuçları sunduğu karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin eş zamanlı üçgenleme deseni kullanılmıştır. Eş zamanlı üçgenleme deseni aynı zamanda Newman ve Ridenour (2008) tarafından “Simultaneous Attempt” (eş zamanlı çalışma) olarak ifade edilmekle birlikte bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte ve eş zamanlı olarak gerçekleştirildi (Newman ve Ridenour 2008; akt. Batı ve Kaptan, 2017, s.433). Bu desen yöntemlere eşit öncelik vererek çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir (Creswell ve Plano Clark, 2007, s.79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören toplamda 2249 ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada oransız örneklem yöntemi kullanılmıştır. "Oransız eleman örnekleme örnekleme içindeki temsil oranı göz ardı edilerek oran olmaksızın örneklem seçilir" (Schmidt ve Hunter, 2014, akt. Baltacı, 2018, s.242). Oransız örneklem kapsamında; Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Örneklem olarak alınan katılımcıların kişisel bilgilerine göre dağılımı Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Örneklem Grubu Dağılımları*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	333	70,1
	Erkek	142	29,9
Sınıf	2. Sınıf	133	28,0
	3. Sınıf	222	46,7
	4. Sınıf	120	15,3
	Okulöncesi	59	12,4
Branş	Sınıf	55	11,6
	Ortaokul branş	316	66,5
	Özel Eğitim	45	9,5
	Sınıf Yönetimi	51	10,7
Meslek Bilgisi derslerinden program bilgisine katkısının en yüksek olduğunu düşündüğünüz ders	Okul deneyimi	55	11,6
	Eğitim sosyolojisi ve psikolojisi	87	18,3
	Eğitime Giriş	42	8,8
	Eğitim İlke ve Yöntemleri	200	42,1
	Diğer (Ölçme değerlendirme, Program geliştirme ve özel öğretim yöntemi)	40	8,4
Toplam		475	% 100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet olarak % 70,1’i kız ve % 29,9’u erkektir. Öğrencilerin % 46,7’si 3. Sınıf, % 28’i 2. Sınıf ve % 15,3’ü 4. Sınıfta öğrenim görmektedirler. Okudukları alan-branş dağılımları ise % 66,5’i ortaokul branşları, % 12,4’ü okulöncesi, % 11,6’ı sınıf ve % 9,5’i özel eğitim öğretmenliği alanlarında öğrenim görmektedirler. Meslek Bilgisi derslerinden program bilgisine katkısının en yüksek olduğunu düşündükleri ders dağılımlarının en yüksek derecede % 42,1 oranla eğitim ilke ve yöntemleri dersidir. Bunu % 18,3 ile eğitim sosyolojisi ve psikolojisi, % 11,6 ile okul deneyimi, % 10,7 ile sınıf yönetimi, % 8,8 ile eğitime giriş ve % 8,4 ile diğer dersler izlemektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama ölçeği üç kısımdan oluşmaktadır. Veri toplama aracının başlangıcında öğrencilere ait kişisel bilgileri içeren “a) Cinsiyet, b) Sınıf düzeyi, c) Branş, d) Üniversite, e) Meslek Bilgisi derslerinden program bilgisine katkısının en yüksek olduğunu düşündüğünüz ders olmak üzere 5 soru yer almaktadır.

2. kısımda öğretmen adayı öğrencilerin program ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu metafor sorusu olarak; Program; gibidir. Çünkü Şeklinde metafor sorusu yer almaktadır.

Metafor; kelimenin gerçek anlamı dışında anlamlar yüklenip kullanılması, bir sözcükle birden çok sözcüğün anlatacağı şeylerin ifade edilmesidir. Metafor ile daha az sözcükle ve daha az zamanda çok etkili aktarım ve çarpıcı ifade edilebilir (Kart, 2016). Metaforların yaygın öğretim ve ifade aracı olarak kullanılmaktadır. Metaforlar hem bireysel algı ve yargıların ifadesi hem de soyut kavramların daha somut ve anlaşılabilir olması için yaygın kullanıldığı bilinmektedir (Ceylan, 2016). Bununla birlikte metaforların adlandırma, yönlendirme, soyut kavramların oluşturulması, paradigmların çeşitlendirilmesi, psikolojik tesir, iletişimsel ve eğitsel işlev ve yeni bilginin üretimi gibi işlevleri de bulunmaktadır (Kantekin, 2018). Bu nedenle sosyal bilimlerde sosyoloji, psikoloji ve eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir.

3. kısımda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarını ölçmek amacıyla Bolat (2017) çalışmasında geliştirdikleri "Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" yer almaktadır. Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği 29 madde ve 5'li Likert tipinde olan ölçekte beceri ifadeleri "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Çok Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmakta, maddelerin tamamında olumlu cümleler yer almaktadır. Bu nedenle verilen cevaplar katılma düzeylerine göre sırayla "1", "2", "3", "4", "5" puanları ile puanlanarak dijital ortama girilmiştir. Bolat (2017)'ın yaptığı araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 313 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun test edilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Küresellik testi uygulanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Bu faktörler "okuma" ve "yazma" olarak adlandırılmıştır. Okuma faktörü 15 maddeden meydana gelirken yazma faktörü 14 madden oluşmaktadır. Ölçeğe ait 3, 6, 2, 7, 8, 11, 5, 1, 9, 10, 12, 13, 14, 4, ve 17 maddeler bir araya toplanarak birinci faktörü oluşturduğu ve ortaya çıkan bu faktör "okuma" başlığı altında tanımlanmıştır. İkinci faktörde, 29, 30, 31, 28, 22, 23, 32, 26, 27, 24, 25, 20, 19 ve 21 maddeler bir araya gelerek "yazma" başlığı altında tanımlanmıştır. Alt faktörlerin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise "okuma" faktörü için 0.888 ve "yazma" faktörü için 0.907 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.940' dür. Ölçeğin bu haliyle yapılan ikinci uygulamaya 215 öğrenci katılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçek için belirlenen iki farklı yapının

doğru olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubuyla güvenirlik testi bir kez daha yapılarak ve ölçek verilerinin Alpha Cronbach güvenirlik testi yapılmıştır

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak için alınması gereken bilimsel araştırma izni için aysem.gov.tr web adresinden araştırma izni başvurusu yapılmıştır. Başvuru raporu enstitüye verilerek gerekli izinler alınmıştır. İznin gelmesinden sonra ölçekler yeterli sayıda çoğaltılarak Pamukkale üniversitesine gidilmiş ve eğitim fakültesi binasında öğrencilerle teker teker görüşülerek istekli ve gönüllü olarak katılım sağlayanlara ölçekler verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçek doldurma için öğrencilere yeterli süreler verilmiştir. Ölçek doldurma için yaklaşık 4-6 dakika süre yeterli olmuştur. Öğrenciler kişisel veri yazmamaları konusunda bilgilendirilmiştir. Veriler yeterli sayıya ulaşınca kadar bu şekilde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler kodlanarak SPSS 26 istatistik programına girilmiştir. Analizlerde SPSS programı ve toplanan bu veriler kullanılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Güvenirlik Analizleri ve Yapılan Analizler

Toplanan verilerin güvenirlik değerleri için Cronbach's Alpha değerlerinin analizi Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Toplanan Verilerinin Cronbach Alpha Değerleri*

	Ölçek orijinalinin Cronbach's Alpha Değerleri	Bu çalışmanın Cronbach's Alpha Değerleri
Okuma boyutu	,888	,943
Yazma boyutu	,907	,939
Genel	,940	,964

Tablo 3.2 incelendiğinde alt boyutlar ve genel olmak üzere bütün değerlerin ,90'dan yüksek olduğu ve verilerin güvenirlik düzeyinin çok yüksek derecede olduğu görülmektedir. Tuğut ve Gölbaşı (2010) Cronbach α katsayısı .60-.79 arası “oldukça güvenilir”, .80-1.00 arası ise “yüksek derecede güvenilir” olarak ifade etmektedir.

Ölçekle toplanan verilerin dağılımının normallik analizini test etmek için yapılan Kolmogorov Simirnov, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Verilerin Kolmogorov Simirnov, Basıklık ve Çarpıklık Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri	Kolmogorov Simirnov
Okuma boyutu	1,22	-1,11	,122
Yazma boyutu	1,47	-,731	,080
Ölçek toplamı	1,66	-,981	,095

Tablo 3.3'te ölçek ve alt boyutlarının Kolmogorov Simirnov analizinde verilerin normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) görülürken “Basıklık ve Çarpıklık” değerlerinin -2 ile +2 arasında yer aldığı ve George ve Mallaery (2010) çalışmasında belirttiği üzere verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık analizi sonuçları dikkate alındığında verilerin normal dağıldığı görüldüğünden analizlerde parametrik testlerin kullanılmıştır. Manidarlık düzeyinde $\alpha = .05$ değeri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada analizlerde aşağıda verilen süreç izlenmiştir.

1) Araştırmaya katılan öğretmen adayı öğrencilerin kişisel değişkenlerinin dağılımı ile betimsel istatistik analizlerinde “betimsel istatistikler (frekans, ortalama ve yüzde)” kullanılmıştır.

2) Algı analizlerinde yorumlamada kullanılan aralıklar ve yorumlar şöyledir:

1,00 – 1,80 Çok az

1,81 – 2,60 Az

2,61 – 3,40 Orta

3,41 – 4,20 İyi

4,21 – 5,00 Çok iyi

3) Öğrencilerin algılarının karşılaştırmalarında ikili olan cinsiyete analizlerde “Bağımsız Örneklem T” testi kullanılmıştır.

4) Öğrencilerin sınıf, branş, meslek bilgisi derslerinden program bilgisine katkısı olan ders gibi ikiden fazla kategorik değişkenlere göre analizlerde “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” analizi kullanılmıştır. Farklılıkların olduğu grupların tespitinde ise Post Hoc Tukey HSD testi yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Güvenirlik Analizleri

Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan'ın (2018) çalışmalarında belirttiği gibi nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çok önemlidir. Bu araştırmada da metaforlarla ilgili verilen cevapların güvenirlik, aktarılabilirlik, onaylanabilirlik ve inandırıcılık kriterlerini taşıma durumuna bakılmıştır. Metaforlarla ilgili görüşler toplanırken görüşmeciye “.....bunu mu demek istedin?” yada “..... şunu mu demek istedin?” gibi teyit etme sorularıyla verdiği cevap onaylatılmıştır.

Toplanan verilerin analizlerinde araştırmacı tarafından kategorileştirme-sınıflamada kullandığı ölçütlerin güvenirliliği için bir başka alan uzmanının görüşü istenmiştir. Yapılan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış, metaforlardan oluşan kategorilere son hali verilmiştir. Bu durumda verilerin analiz sürecinde yapılan kategorileştirme, sınıflamanın doğru olduğunu göstermiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analiziyle ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

“1. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri; a) Programı ‘okuma’, b) yazma boyutları ve c) genel olarak; ✓ Cinsiyet, ✓ Sınıf düzeyi, ✓ Branş, ✓ Meslek bilgisi dersleri değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?”, 2. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar? Ve 3. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik okuryazarlık düzeyleri metaforlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde 3 alt problem ile bunlara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri; a) Programı ‘okuma’, b) yazma boyutları ve c) genel olarak; ✓ Cinsiyet, ✓ Sınıf düzeyi, ✓ Branş, ✓ Meslek bilgisi dersleri değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablolarda aşağıda ve ilerleyen sayfalarda verilmiştir

Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Algıları

Maddeler	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi	Minimum	Maksimum
Okuma boyutu	475	3,91	,58	İyi	1,27	5,00
Yazma boyutu	475	3,82	,61	İyi	1,21	5,00
Genel	475	3,87	,57	İyi	1,28	5,00

Tablo 4.1.’de öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programlarıyla ilgili boyutlar ve genel algıları verilmiştir. Tablo incelendiğinde eğitim programlarıyla ilgili algılarında en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$ =4,12) ortalamayla “İyi” düzeyinde “Hedefe uygun içerik seçebilirim.” Maddesine olmuştur. Bunu ($\bar{X}$ =4,08) ortalamayla “İyi” düzeyinde “Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.” Maddesi izlemiştir. En düşük ortalamanın ise

($\bar{X}=3,56$) ortalamayla “İyi” düzeyinde “Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.” maddesi olmuştur. Boyutlar içinde okuma boyutu ($\bar{X}=3,91$) ortalamayla “İyi” derecesinde en yüksek ortalamaya sahipken yazma boyutu ($\bar{X}=3,82$) ortalama ve genel algı ise ($\bar{X}=3,87$) ortalamayla “İyi” derecesindedir. Bütün maddeler, boyutlar ve genel algının “İyi” derecesinde olduğu ve öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık derecelerini iyi derecede değerlendirdikleri söylenebilir.

Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analizi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Okuma boyutu	Kız	333	3,98	,53	3,98	,00*
	Erkek	142	3,75	,66		
Yazma boyutu	Kız	333	3,90	,56	4,55	,00*
	Erkek	142	3,63	,68		
Genel	Kız	333	3,94	,52	4,44	,00*
	Erkek	142	3,69	,64		

*p<0,05

Tablo 4.2.’de öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programları okuryazarlık ve alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre okuma boyutunda farklılık gösterdiği ($t=3,98$; $p<0,05$), yazma boyutunda ($t=4,55$; $p<0,05$) ve genel olarak anlamlı farkı ortaya çıkmıştır ($t=4,44$; $p<0,05$). Ortalamalar incelendiğinde bütün boyutlar ve genel olarak program okuryazarlığında kızların ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular eğitim programları okuryazarlık düzeyi olarak kızların erkeklerden daha yüksek eğitim programları okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını göstermiştir.

Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf düzeylerine göre analiz sonuçları Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Analizi

	Sınıf	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Okuma boyutu	2. sınıf	133	3,76	,61	6,34	,00*	1-2;
	3. sınıf	222	3,96	,55			1-3
	4. sınıf	120	3,98	,58			
Yazma boyutu	2. sınıf	133	3,65	,62	7,53	,00*	1-2;
	3. sınıf	222	3,89	,58			1-3
	4. sınıf	120	3,89	,64			
Genel	2. sınıf	133	3,70	,59	7,50	,00*	1-2;
	3. sınıf	222	3,92	,54			1-3
	4. sınıf	120	3,94	,59			

*p<0,05

1. 2. Sınıf

2. 3. Sınıf

3. 4. Sınıf

Tablo 4.3.'te öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programları okuryazarlık ve alt boyutlarına yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre okuma boyutunda ($F=6,34$; $p<0,05$), yazma boyutunda ($F=7,53$; $p<0,05$) ve genel algılarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F=7,50$ $p<0,05$). Farklılık gösteren grupların tespiti için yapılan Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Post Hoc TUKEY Göre Analizi

		(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama Farkı	ss	p	Fark
Okuma boyutu	Tukey HSD	2. sınıf	3. sınıf	-,20326*	,06364	,004	1-2;1-3
			4.sınıf	-,22365*	,07308	,007	
		3. sınıf	2. sınıf	,20326*	,06364	,004	
			4.sınıf	-,02039	,06576	,948	
		4.sınıf	2. sınıf	,22365*	,07308	,007	
			3. sınıf	,02039	,06576	,948	
Yazma boyutu	Tukey HSD	2. sınıf	3. sınıf	-,24034*	,06671	,001	1-2;1-3
			4.sınıf	-,24313*	,07659	,005	
		3. sınıf	2. sınıf	,24034*	,06671	,001	
			4.sınıf	-,00280	,06893	,999	
		4.sınıf	2. sınıf	,24313*	,07659	,005	
			3. sınıf	,00280	,06893	,999	
Genel	Tukey HSD	2. sınıf	3. sınıf	-,22116*	,06248	,001	1-2;1-3
			4.sınıf	-,23306*	,07174	,004	
		3. sınıf	2. sınıf	,22116*	,06248	,001	
			4.sınıf	-,01190	,06456	,981	
		4.sınıf	2. sınıf	,23306*	,07174	,004	
			3. sınıf	,01190	,06456	,981	

*p<0,05

1. 2. Sınıf

2. 3. Sınıf

3. 4. Sınıf

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi farkın okuma boyutunda 2. Sınıflarla ($\bar{X}_{2. sınıf}=3,76$) 3. Sınıflar arasında ($\bar{X}_{3. sınıf}=3,96$), 2. Sınıflarla ($\bar{X}_{2. sınıf}=3,76$) 4. Sınıflar arasında ($\bar{X}_{4. sınıf}=3,98$) ve büyük sınıflar lehine yüksek çıkmıştır. Yazma boyutunda 2. Sınıflarla ($\bar{X}_{2. sınıf}=3,65$) 3. Sınıflar arasında ($\bar{X}_{3. sınıf}=3,89$), 2. Sınıflarla ($\bar{X}_{2. sınıf}=3,65$) 4. Sınıflar arasında ($\bar{X}_{4. sınıf}=3,89$) ve büyük sınıflar lehine yüksek çıkmıştır. Genel program okuryazarlığında ise 2. Sınıflarla ($\bar{X}_{2. sınıf}=3,70$) 3. Sınıflar arasında ($\bar{X}_{3. sınıf}=3,92$), 2. Sınıflarla ($\bar{X}_{2. sınıf}=3,70$) 4. Sınıflar arasında ($\bar{X}_{4. sınıf}=3,94$) ve büyük sınıflar lehine yüksek çıkmıştır. Bulgular sınıf düzeyi arttıkça eğitim programı okuryazarlık algılarının okuma, yazma ve genel olarak arttığını göstermektedir.

Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branşlara göre analiz sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Analizi

	Brans	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Okuma boyutu	Okulöncesi	59	3,96	,78	3,11	,02	2-4
	Sınıf	55	4,02	,56			
	Ortaokul branş	316	3,91	,52			
	Özel eğitim	45	3,68	,68			
Yazma boyutu	Okulöncesi	59	3,87	,80	3,24	,02	2-4
	Sınıf	55	3,96	,58			
	Ortaokul branş	316	3,82	,57			
	Özel eğitim	45	3,59	,58			
Genel	Okulöncesi	59	3,92	,77	3,44	,01	2-4
	Sınıf	55	3,99	,55			
	Ortaokul branş	316	3,87	,52			
	Özel eğitim	45	3,64	,60			
*p<0,05	1. Okulöncesi	2. Sınıf	3. Ortaokul branş	4. Özel eğitim			

Tablo 4.5.'te öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programları okuryazarlık ve alt boyutlarına yönelik algılarının branşa göre okuma boyutunda farklılık gösterdiği ($F=3,11$; $p<0,05$), yazma boyutunda farklılık gösterdiği ($F=3,24$; $p<0,05$) ve genel algılarının farklılık gösterdiği ($F=3,44$ $p<0,05$) tespit edilmiştir. Farklılık gösteren grupların tespiti için yapılan Post Hoc Tukey analizi yapılarak bulgular Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Post Hoc TUKEY Analizi

		(I) brans	(J) brans	Ortalama			Fark
				Farkı	ss	p.	
Okuma boyutu	Tukey HSD	Okulöncesi	Sınıf	-,05701	,10928	,954	2-4
			ortaokul branş	,05078	,08269	,928	
			Özel eğitim	,28131	,11539	,072	
		Sınıf	Okulöncesi	,05701	,10928	,954	
			Ortaokul branş	,10779	,08518	,586	
			Özel eğitim	,33832*	,11720	,021	
		ortaokul branş	Okulöncesi	-,05078	,08269	,928	
			Sınıf	-,10779	,08518	,586	
			Özel eğitim	,23053	,09290	,064	
		Özel eğitim	Okulöncesi	-,28131	,11539	,072	
			Sınıf	-,33832*	,11720	,021	
			Ortaokul branş	-,23053	,09290	,064	
Yazma boyutu	Tukey HSD	Okulöncesi	Sınıf	-,08833	,11477	,868	2-4
			ortaokul branş	,05116	,08684	,935	
			Özel eğitim	,28324	,12119	,091	
		Sınıf	Okulöncesi	,08833	,11477	,868	
			Ortaokul branş	,13950	,08947	,403	
			Özel eğitim	,37157*	,12308	,014	
		Ortaokul branş	Okulöncesi	-,05116	,08684	,935	
			Sınıf	-,13950	,08947	,403	
			Özel eğitim	,23208	,09757	,083	
		Özel eğitim	Okulöncesi	-,28324	,12119	,091	
			Sınıf	-,37157*	,12308	,014	
			Ortaokul branş	-,23208	,09757	,083	
Genel	Tukey HSD	Okulöncesi	Sınıf	-,07213	,10743	,908	2-4
			ortaokul branş	,05096	,08129	,923	
			Özel eğitim	,28224	,11344	,063	
		Sınıf	Okulöncesi	,07213	,10743	,908	
			ortaokul branş	,12309	,08374	,457	
			Özel eğitim	,35437*	,11521	,012	
		Ortaokul branş	Okulöncesi	-,05096	,08129	,923	
			Sınıf	-,12309	,08374	,457	
			Özel eğitim	,23128	,09132	,056	
		Özel eğitim	Okulöncesi	-,28224	,11344	,063	
			Sınıf	-,35437*	,11521	,012	
			Ortaokul branş	-,23128	,09132	,056	
*p<0,05	1. Okulöncesi	2. Sınıf	3. Ortaokul branş	4. Özel			

Tablo 4.6.'da öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programları okuryazarlık ve alt boyutlarına yönelik algılarının branşa göre farkın okuma boyutunda sınıf öğretmenliği branşıyla ($\bar{X}_{\text{Sınıf}}=4,02$) özel eğitim branşları arasında ($\bar{X}_{3.\text{ sınıf}}=3,68$) arasında ve sınıf öğretmenliği branşı öğrencileri lehine yüksektir. Yazma boyutunda sınıf öğretmenliği branşıyla ($\bar{X}_{\text{Sınıf}}=3,96$) özel eğitim branşları arasında ($\bar{X}_{3.\text{ sınıf}}=3,59$) arasında ve sınıf

öğretmenliği branşı öğrencileri lehine yüksektir. Genel program okuryazarlığında ise sınıf öğretmenliği branşıyla ($\bar{X}_{\text{sınıf}}=3,99$) özel eğitim branşları arasında ($\bar{X}_{3.\text{sınıf}}=3,64$) arasında ve sınıf öğretmenliği branşı öğrencileri lehine yüksektir. Bulgular sınıf öğretmenliği branşındaki öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık algılarının özel eğitim öğrencilerine göre anlamlı yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının program bilgisine katkısı en fazla olan meslek bilgisi dersine göre analiz sonuçları Tablo 4.7.'te verilmiştir.

Tablo 4.7. *Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Program Bilgisine Katkısı En Fazla Olan Meslek Bilgisi Dersine Göre Analizi*

	Program bilgisine katkısı en fazla olan ders	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Okuma boyutu	Sınıf Yönetimi	51	4,02	,58	,58	,71	-
	Okul deneyimi	55	3,89	,67			
	Eğitim sosyolojisi ve psikolojisi	87	3,87	,61			
	Eğitime Giriş	42	3,84	,48			
	Eğitim İlke ve Yöntemleri	200	3,91	,54			
	Diğer (Ölçme değerlendirme, Program geliştirme ve özel öğretim yöntemi)	40	3,92	,69			
Yazma boyutu	Sınıf Yönetimi	51	3,93	,55	,57	,71	-
	Okul deneyimi	55	3,81	,71			
	Eğitim sosyolojisi ve psikolojisi	87	3,82	,65			
	Eğitime Giriş	42	3,80	,50			
	Eğitim İlke ve Yöntemleri	200	3,78	,59			
	Diğer (Ölçme değerlendirme, Program geliştirme ve özel öğretim yöntemi)	40	3,89	,66			
Genel	Sınıf Yönetimi	51	3,98	,54	,53	,75	-
	Okul deneyimi	55	3,85	,67			
	Eğitim sosyolojisi ve psikolojisi	87	3,84	,61			
	Eğitime Giriş	42	3,82	,46			
	Eğitim İlke ve Yöntemleri	200	3,85	,54			
	Diğer (Ölçme değerlendirme, Program geliştirme ve özel öğretim yöntemi)	40	3,91	,67			

*p<0,05

Tablo 4.7.'de öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programları okuryazarlık ve alt boyutlarına yönelik algılarının program bilgisine katkısı en fazla olan derse göre okuma boyutunda farklılık göstermediği ($F=,58$; $p>0,05$), yazma boyutunda farklılık göstermediği ($F=,57$; $p>0,05$) ve genel algılarının farklılık göstermediği ($F=,53$ $p>0,05$) tespit edilmiştir. Bulgular program bilgisine katkısı en fazla olan derse göre öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık algılarının okuma, yazma ve genel olarak farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin meslek bilgilerine göre eğitim programı okuryazarlık algılarının farklılaşmadığını göstermektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?” biçiminde belirlenmiştir. Alt probleme yanıt olması için yapılan analizler Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programına Yönelik Metaforları Analizi

Metafor	n	%	Metafor	n	%
Ağ	1	,2	Direksiyon	1	,2
Ağaç	13	2,7	Disiplin	1	,2
Ajanda	4	,8	Dişli Çark	5	1,1
Akarsu Yatağı	1	,2	Dna	2	,4
Akvaryum	1	,2	Doğa	1	,2
Alışveriş Listesi	2	,4	Domino Taşı	4	,8
Ağ	1	,2	Direksiyon	1	,2
Ağaç	13	2,7	Disiplin	1	,2
Ajanda	4	,8	Dişli Çark	5	1,1
Akarsu Yatağı	1	,2	Dna	2	,4
Akvaryum	1	,2	Doğa	1	,2
Alışveriş Listesi	2	,4	Domino Taşı	4	,8
Anafor	1	,2	Dönme Dolap	1	,2
Anahtar	2	,4	Dünya	1	,2
Analiz	2	,4	Düzen	7	1,5
Anayasa	1	,2	Düzenleyici	1	,2
Anne	2	,4	Ebeveyn	1	,2
Ansiklopedi	5	1,1	Eğitimin Direği	3	,6
Antrenör	1	,2	Ehliyet	1	,2
Araba kullanmak	1	,2	Enerji	2	,4
Araç	2	,4	Enstrüman	1	,2
Arı Peteği	1	,2	Eskiz	2	,4
Asansör	1	,2	Ev	3	,6
Asistan	1	,2	Evren	1	,2

(Devamı arkada)

Tablo 4.8. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programına Yönelik Metaforları Analizi (Devamı)

Metafor	n	%	Metafor	n	%
Ayna	5	1,1	Evrin Ağacı	1	,2
Basit Makine	1	,2	Fabrika	2	,4
Belge	1	,2	Fener	4	,8
Beyin	1	,2	Fotosentez	1	,2
Bilgisayar	5	1,1	Futbol Ligi	1	,2
Bina Temeli	9	1,9	Galaksi	2	,4
Buğday	2	,4	Gemi	1	,2
Bulmaca	2	,4	Gezegen	1	,2
Bütün	1	,2	Göçmen Kuşlar	1	,2
Can	3	,6	Gökkuşağı	1	,2
Çanta	1	,2	Gümüş	1	,2
Çatı	1	,2	Güneş	6	1,3
Çerçeve	4	,8	Günlük	1	,2
Çınar	1	,2	Habitat	1	,2
Çiçek	6	1,3	Harita	20	4,2
Çocuk	1	,2	Havuz	1	,2
Çözüm	1	,2	Hayat	9	1,9
Dağın Zirvesi	1	,2	Hazine	1	,2
Dağınık Oda	1	,2	Hedef	2	,4
Danışman	1	,2	Hücre	1	,2
Deniz	1	,2	Işık	9	1,9
Deniz Feneri	1	,2	İhtiyaç	1	,2
İlaç	2	,4	Oyun	2	,4
İlişki	1	,2	Oyun Hamuru	1	,2
İngiliz Anahtarı	1	,2	Öğrenci	1	,2
Metafor	n	%	Metafor	n	%
Instagram	1	,2	Öğretmen	6	1,3
İnşaatın Temeli	1	,2	Örümcek Ağı	1	,2
İnternet	1	,2	Patron	2	,4
İskelet	2	,4	Piramit	2	,4
Kader	1	,2	Plan	10	2,1
Kafiyeli Şiir	1	,2	Planlayıcı	1	,2
Kağıt	1	,2	Portakal	1	,2
Kalp	1	,2	Profesör	1	,2
Kanun	3	,6	Protein Tozu	1	,2
Kılavuz	19	4,0	Psikolog	1	,2
Kısır Döngü	1	,2	Pusula	37	7,8
Kitap	5	1,1	Rehber	25	5,3
Koltuk Değneği	1	,2	Roman	1	,2
Kolye	1	,2	Rota	4	,8
Kördüğüm	1	,2	Rüya	1	,2
Kumanda	1	,2	Saat	2	,4
Kumaş	1	,2	Salata	1	,2
Kuzey Yıldızı	1	,2	Sanat	1	,2

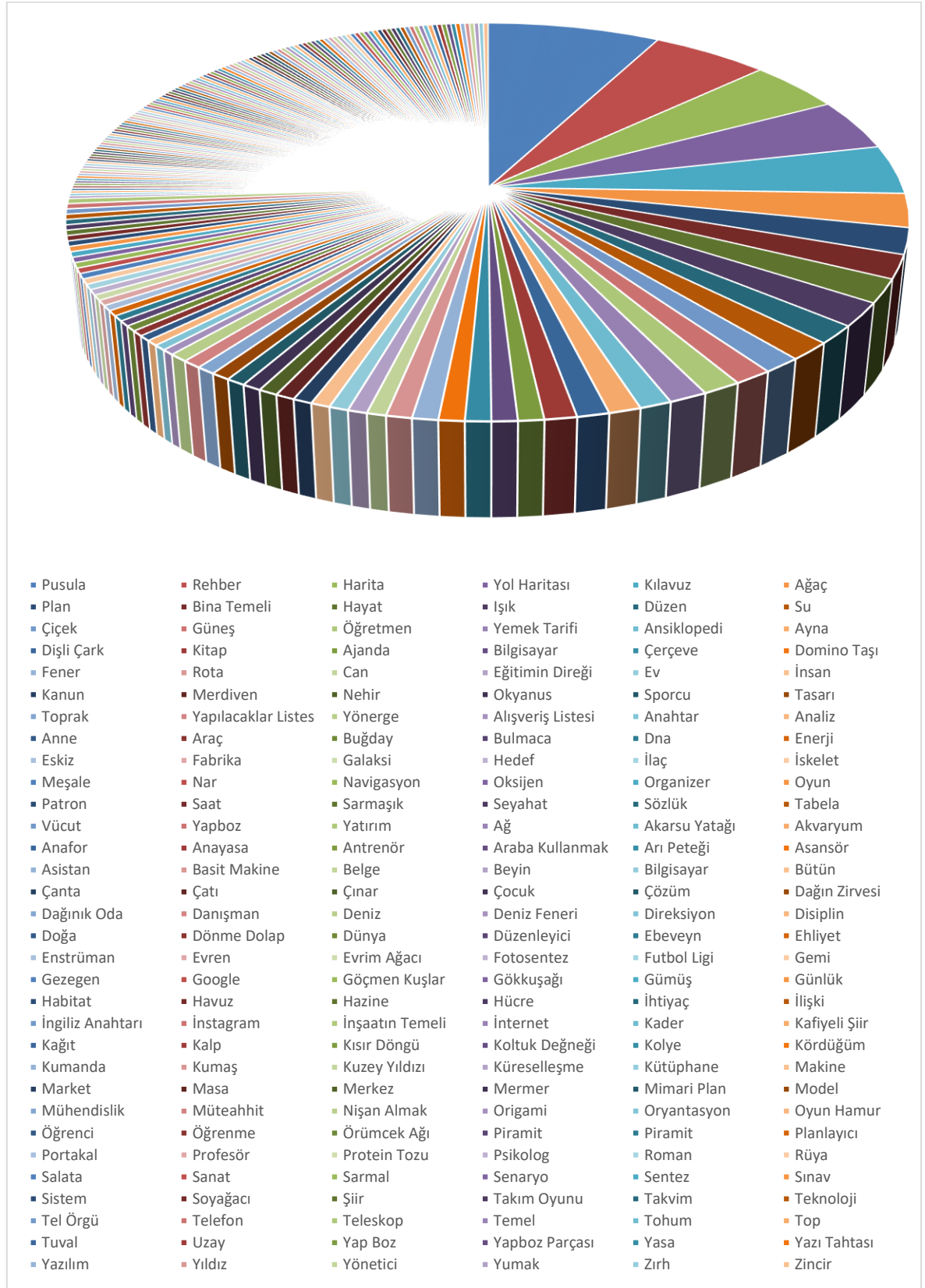
(Devamı arkada)

Tablo 4.8. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Eğitim Programına Yönelik Metaforları Analizi (Devamı)

Metafor	n	%	Metafor	n	%
Küreselleşme	1	,2	Sarmal	1	,2
Kütüphane	1	,2	Sarmaşık	2	,4
Makine	1	,2	Senaryo	1	,2
Market	1	,2	Sentez	1	,2
Masa	1	,2	Seyahat	2	,4
Merdiven	3	,6	Sınav	1	,2
Merkez	1	,2	Sistem	1	,2
Mermer	1	,2	Google	1	,2
Meşale	2	,4	Yasa	1	,2
Mimari Plan	1	,2	Yatırım	2	,4
Model	1	,2	Yazı Tahtası	1	,2
Mühendislik	1	,2	Yazılım	1	,2
Müteahhit	1	,2	Soyağacı	1	,2
Nar	2	,4	Sözlük	2	,4
Navigasyon	2	,4	Sporcu	3	,6
Nehir	3	,6	Su	7	1,5
Nişan Almak	1	,2	Şiir	1	,2
Oksijen	2	,4	Tabela	2	,4
Okyanus	3	,6	Takım Oyunu	1	,2
Organizer	2	,4	Takvim	1	,2
Origami	1	,2	Tasarı	3	,6
Oryantasyon	1	,2	Teknoloji	1	,2
Teleskop	1	,2	Tel Örgü	1	,2
Temel	1	,2	Telefon	1	,2
Top	1	,2	Yemek Tarifi	6	1,3
Toprak	3	,6	Yıldız	1	,2
Tuval	1	,2	Yol Haritası	20	4,2
Uzay	1	,2	Yönerge	3	,6
Vücut	2	,4	Yönetici	1	,2
Yap Boz	3	,6	Yumak	1	,2
Yapboz Parçası	1	,2	Zırh	1	,2
Yapılacaklar listesi	3	,6	Zincir	1	,2
Total	475	100,0			

Tablo 4.8.'de öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim programı metaforuna ilişkin yanıtlarının analizi yer almaktadır. En fazla ifade edilen metafor Pusula (f:37) olup bunu sırasıyla Rehber (f:25), Harita (f:20), Yol Haritası (f: 20), Kılavuz (f:19), Ağaç (f:13), Plan (f:10), Bina Temeli (f:9), Hayat (f:9) ve Işık (f:9) şeklinde izlemiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına soyut anlamların yanında somut anlamlarda yükledikleri görülürken genel olarak kavramların yol gösterici ve projektör niteliği olan kelimelerin ön plana çıktığı görülmektedir. 475 katılımcının yaklaşım ve bakış açılarının farklılıklarından kaynaklanan ve genel olarak öğretim

programına yükledikleri farklı anlam ve metafor çeşidinin 192 tane olduğu görülmektedir. Metaforların grafik olarak dağılımları aşağıda Şekil 4.1.'de verilmiştir.



Şekil 4.1. Metaforların Dağılım Grafiği

Bu kadar farklı ifade “Yol gösterici rehber”, “Canlı”, “Yaşamı kolaylaştırıcı”, “Eğlenceli”, “Faydalı şeyler” ve “Yorucu şeyler” başlıkları altında kategorileştirilerek aşağıda verilen Tablo 4.9.’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Metafor Kategorilerinin Frekans ve Yüzde Analizi*

	Kategoriler	Frekans Değerleri	%
XXXXXXXXXX	Yol gösterici rehber	254	53,47
XXXXXXXXXX	Canlı	48	10,11
XXXXXXXXXX	Yaşamı kolaylaştırıcı	93	19,58
XXXXXXXXXX	Eğlenceli	23	4,84
XXXXXXXXXX	Faydalı şeyler	49	10,32
XXXXXXXXXX	Yorucu şeyler	8	1,68

Tablo 4.9.’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının metaforlarının kategorileştirilmesinde en yüksek oranın % 53,47 oranla yol gösterici ve rehber kategorisinde olduğu (f:254) görülmektedir. Bunu % 19,58 oranla yaşamı kolaylaştırıcı kategorisi izlemektedir (f:93). Bunu % 10,32 oranla faydalı şeyler kategorisi, % 10,11 oranla canlı kategorisi, % 4,84 oranda eğlenceli kategorisi izlerken en az oranın ise % 1,68 oranla yorucu şeyler kategorisi izlemektedir. Bulgulara göre eğitim programına ilişkin ifadelerin çok büyük oranda önemli, faydalı, canlı ve eğlenceli anlamlarındaki kelimelerle ifadesinin yanı sıra çok az oranda da olsa yorucu şeyler olarak gören öğretmen adayları da mevcuttur. Öğretmenlerin görüşleri doğrudan olarak aşağıda ve ilerleyen sayfalarda verilmiştir.

Metafor olarak “Yol gösterici rehber” olarak görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri şunlardır:

- (ÖA122): Ajanda; Çünkü plan oluşturarak gerçekleştirir ve düzen sağlar.
- (ÖA265): Ajanda; Çünkü düzenli olmasını sağlar.
- (ÖA422): Anahtar; Çünkü diğer derslere erişimi ve anlamayı kolaylaştırır.
- (ÖA135): Ansiklopedi; Çünkü çok uzun ancak böyle olması gerekiyor.
- (ÖA171): Pusula; Çünkü öğretmene yolunu gösterir.
- (ÖA329): Pusula; Çünkü yön gösterir.
- (ÖA359): Yol gösterici; Çünkü bireye rehberlik eder.
- (ÖA383): Rehber; Çünkü yol göstericidir.
- (ÖA18): Rehber; Çünkü öğretmenlere yol gösterir öğretmenlere yardımcı olur.
- (ÖA15): Kılavuz; Çünkü öğretmenlere rehberlik eder.
- (ÖA450): Rehberdir; Çünkü hedefler içerikler öğretim durumları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları program sayesinde belirlenir.
- (ÖA448): Rehber; Çünkü her şeyi açıklar ve anlatır.
- (ÖA176): Harita; Çünkü rehberlik eder.
- (ÖA179): Rehber; Çünkü hem öğretmenler için hem de öğrenciler için yol göstericidir.

- (ÖA34): Kuzey yıldızı; Çünkü bizlere yolumuzu yönümüzü gösterir.
 (ÖA462): Yıldız; Çünkü yol göstericidir.
 (ÖA61): Güneş; Çünkü öğretmene yol gösterir.
 (ÖA148): Yol haritası; Çünkü öğretimde yol gösterir.
 (ÖA173): Yol; Çünkü farklı yöntemler denersin ama aynı noktaya konuma ulaşırsın.
 (ÖA318): Yönetici; Çünkü meslek bilgisine ait ilerleme sürecinde yöntem gösterir.
 (ÖA263): Beyin; Çünkü hedeflere ulaşılsa gelişme sağlanır beyin de bu şekilde üzerine gidilirse gelişir.
 (ÖA188): Rota; Çünkü öğretim sürecinde bizim yolumuzu belirler.
 (ÖA190): Profesör; Çünkü çoğu şeyi biliyor.
 (ÖA348): Meşale; Çünkü bilgilerimizle yolumuzu aydınlatır bize ışık verir.
 (ÖA246): Fener; Çünkü öğretmenin hangi yoldan ilerlemesi gerektiğine dair ışık tutar.

Metafor olarak “Canlı” olarak görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri

şunlardır:

- (ÖA253): Ağaç; Çünkü eğitimden aldığımız verim ağacın meyvesi gibidir.
 (ÖA264): Ağaç; Çünkü her şeyin temelidir.
 (ÖA324): Ağaç; Çünkü ne kadar iyi bakılırsa o kadar verimli olur.
 (ÖA193): Ağaç; Çünkü sen geliştirdikçe büyür.
 (ÖA8): Ağaç; Çünkü çok dallı ve fazladır hepsi bir gövdeye bağlanır.
 (ÖA49): Ağaç; Çünkü ne kadar ana bir şey katıp geliştirirsek ağaç gibi yeşillenir.
 (ÖA233): Anne; Çünkü bir evde anne olmazsa o ailede düzensizlik olur sistem çöker.
 (ÖA274): Çınar; Çünkü temelleri uçsuz bucaksızdır.
 (ÖA161): Çiçek; Çünkü bir yaprağı eksildiğinde güzelliği bozulur koparılnca kurur.
 (ÖA100): Çiçek; Çünkü yıllar içinde tomurcuk çiçeğe dönüşür.
 (ÖA336): Çocuk; Çünkü yaş ilerledikçe öğrendiğimiz bilgiler artar.
 (ÖA404): Habitat; Çünkü her dersin kendine özgü yaşama alanıdır.
 (ÖA365): Hücre; Çünkü öğretim sürecinin en temelidir.
 (ÖA460): Kalp gibidir; Çünkü kalp olmazsa diğer organlar çalışamaz.

Metafor olarak “Yaşamı kolaylaştırıcı” olarak görüş bildiren öğretmenlerden

bazılarının görüşleri şunlardır:

- (ÖA285): Çarkın dişlisi; Çünkü düzeni sağlar programsız ders verimli olmaz sınıftaki amacımıza ulaşamayız.
 (ÖA443): Dönen bir dişli çark gibidir. Çünkü sürekli hareket halinde ve dinamik bir yapıya sahiptir.
 (ÖA74): Domino taşları; Çünkü her bir basamağı birbiriyle ilişkilidir ve birbirini etkiler
 (ÖA178): Araç; Çünkü gitmek istediğimiz yere yani bilgiye ulaştırır.
 (ÖA330): Araç içi organizeler; Çünkü her şeyi elinin altında ve düzenli olarak kalır.
 (ÖA452): Arı peteği; Çünkü her bir aritmetik köşesine göre uygun program yapmak gerekir.
 (ÖA458): Ayna gibidir ;çünkü o derste öğrendiklerim yasama uygulayınca bayağı isime yarar.
 (ÖA132): Basit makine; Çünkü program içerisinde yer alan etmenler birbirini etkileyecek döngüyü devam ettirir.
 (ÖA170): Bilgisayar; Çünkü ne zaman neyi nasıl işleyeceğimiz hakkında bize bilgi sunuyor.
 (ÖA54): Fabrika; Çünkü her konu için ayrı planlar bölümlerden oluşur.
 (ÖA151): Evren; Çünkü evren içinde bir düzen vardır.
 (ÖA326): Gemi; Çünkü istediğimiz yere bizi götürür.
 (ÖA182): Google; Çünkü aradığın her şeyi bulabiliyorsun o kazanımı verirken öğrenme alanını o kavram hakkında bilgi edinebiliyorsun.
 (ÖA260): İngiliz anahtarı; Çünkü her yönden faydası olur ve çoğu yönden işlevselliği kullanılabilir.
 (ÖA379): İlaç; Çünkü hedeflere uygun şekilde hazırlanırsa olumlu sonuçlar ortaya çıkar.
 (ÖA57): Merdiven; Çünkü program sayesinde yaptığımız planları gerçekleştirdiğimizde ileriye gitmemizi yükselmemizi sağlar.

(ÖA37): *Yatırım; Çünkü ne kadar çok program öğrenirsek o kadar gelişmemize faydalı olur.*

Metafor olarak “Eğlenceli” olarak görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri şunlardır:

- (ÖA62): *Akvaryum; Çünkü birçok renk barındırır ve renk dağılımı ne kadar etkili olursa o kadar göze hitap eder.*
 (ÖA425): *Enstrüman; Çünkü enstrüman çaldıkça daha iyi ses eğitim düzenlendikçe daha anlamlı sonuçlar verir.*
 (ÖA106): *Bulmaca; Çünkü emek ister hazırlanması.*
 (ÖA91): *Futbol ligi; Çünkü sistematik ve sıralıdır.*
 (ÖA463): *Havuz; Çünkü çocukların tüm gelişim alanlarını içerisine alır. Ayrıca öğretmenin hayat boyu öğrenmesini de kapsar niteliktedir. Böylece kaliteli ve verimli bir eğitim gerçekleşir.*
 (ÖA102): *Online oyun; Çünkü katılmaktan keyif alırsın ama bir daha yapmak istersin.*
 (ÖA344): *Oyun; Çünkü eğlenerek öğrenmeyi sağlar.*
 (ÖA144): *Sanat; Çünkü sanatçı emek vererek sanatı oluşturur.*
 (ÖA405): *Şiir; Çünkü düzen ve ahenk içindedir.*
 (ÖA77): *Origami; Çünkü üst üste öğrendiğimiz bilgileri toplayarak sonucunda bir hedefe ulaşmamızı sağlar.*
 (ÖA466): *Tuval; Çünkü o olmazsa resim olmaz.*
 (ÖA256): *Yapboz; Çünkü birbirini tamamlayan süreçlerle ilerler.*
 (ÖA202): *Yapboz; Çünkü hem girintili hem çıkıntılı bir yapısı vardır*

Metafor olarak “Faydalı şeyler” olarak görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri şunlardır:

- (ÖA204): *Gümüş; Çünkü hem değerli hem de bir o kadar değersizdir.*
 (ÖA103): *Evrin ağacı; Çünkü her organizma bir şekilde başka bir organizmanın içindedir kendisinden öncekilerin iyi ve kötü yanlarını göz önünde bulundurarak kendisini geliştirebilir.*
 (ÖA213): *Gökkuşağı; Çünkü her rengi içinde barındırmalıdır.*
 (ÖA411): *Dağın zirvesi; Çünkü kuşbakışı olarak ancak oradan çevreye hakim olabilirsiniz.*
 (ÖA309): *Hazine; Çünkü içine girdikçe keşfederiz.*
 (ÖA378): *Portakal; Çünkü dışına baktığımızda bir bütün görürüz ama içine girdikçe yeni tatlar yeni öğretmenler görürüz.*
 (ÖA88): *Kitap; Çünkü öğrenmemiz gerekenleri ve öğrendiklerimizi hayata geçirmemiz gerektiğini belirtiyor.*
 (ÖA195): *Kitap; Çünkü okudukça anlamlandırırız.*
 (ÖA199): *Kağıt; Çünkü o kağıda yazılanlar duruma ve ihtiyaca göre şekil alır.*
 (ÖA414): *Kumaş; Çünkü kıyafetlerin şeklini belirler.*
 (ÖA94): *Yazı tahtası; Çünkü yazdıkça yeni bilgiler ve yeni şeyler aklımıza gelir ve gelişiriz.*
 (ÖA307): *Sözlük; Çünkü ihtiyaç duyduğumuz anda doğru anlamı bize verebilir.*
 (ÖA410): *Nehir; Çünkü sürekli akış halindedir.*
 (ÖA249): *Okyanus; Çünkü bilmeyene bir avuç tuzlu su bilene bilgi deryası.*
 (ÖA434): *Yumak; Çünkü düzgün uygulanırsa uzun ve düzenli bir süreç oluşturur, düzgün uygulanmazsa kördüğüm olur.*

Metafor olarak “Yorucu şeyler” olarak görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri şunlardır:

- (ÖA234): *Dönme dolap; Çünkü bütün konular birbirini takip eder.*
 (ÖA341): *Dağınık bir oda; Çünkü çok fazla ders ve karmaşıklık var.*

(ÖA232): *Örümcek ağı; Çünkü bir bütün içerisinde bir bölümü hasar gördüğünde bütünü etkilenir.*

(ÖA374): *Kısır döngü; Çünkü içerisine girince kolay gözükiip anlatıma geçince öğretmeni zorlayandır.*

(ÖA196): *Kördüğüm; Çünkü birçok konuyla iç içedir.*

(ÖA205): *Sarmaşık; Çünkü konular sarmal ilerliyor.*

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik okuryazarlık düzeyleri metaforlarına göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin metafor kategorilerine göre analiz sonuçları Tablo 4.10.’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Metafor Kategorilerine Göre Analizi

	Kategori	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Okuma boyutu	Yol gösterici rehber	254	3,89	,52	,65	,65	-
	Canlı	48	4,02	,56			
	Yaşamı kolaylaştırıcı	93	3,90	,69			
	Eğlenceli	23	3,77	,78			
	Faydalı şeyler	49	3,95	,60			
	Yorucu şeyler	8	3,94	,34			
Yazma boyutu	Yol gösterici rehber	254	3,80	,55	,61	,69	-
	Canlı	48	3,96	,62			
	Yaşamı kolaylaştırıcı	93	3,81	,73			
	Eğlenceli	23	3,84	,74			
	Faydalı şeyler	49	3,81	,63			
	Yorucu şeyler	8	3,72	,49			
Genel	Yol gösterici rehber	254	3,85	,51	,55	,73	-
	Canlı	48	3,99	,57			
	Yaşamı kolaylaştırıcı	93	3,86	,69			
	Eğlenceli	23	3,81	,73			
	Faydalı şeyler	49	3,88	,59			
	Yorucu şeyler	8	3,83	,39			

* $p < 0,05$

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin metafor kategorilerine göre analiz sonucunda okuma boyutunda ($F=,65$; $p > 0,05$), yazma boyutunda ($F=,61$; $p > 0,05$) ve genel olarak ($F=,55$; $p > 0,05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmen adaylarının metaforları farklı olmasına

rağmen eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu ve anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Denizli Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eğitim programlarına ilişkin algıları ve metaforları araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programlarıyla ilgili maddeler, boyutlar ve genel algılarının “İyi” derecesinde olduğu ve öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık derecelerini iyi derecede değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da öğretmen adaylarının iyi birer program okuryazarı olduğunu gösterir. Literatürde yapılan incelemede öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin iyi olduğu sonucuyla paraleldir (Aygün, 2019; Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir, Yücesoy ve Serttaş, 2020; Dilek, 2020; Erdem ve Eğmir, 2018; Aslan, 2018; Gülpek, 2020; Gündoğan, 2019; Süral ve Dedebali, 2018). Bu durum geleceğin profesyonel program uygulayıcıları için olumlu bir sonuçtur. Bazı araştırmalarda ise öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir (Kahramanoğlu, 2019; Tunçer ve Şahin, 2019; Yıldız, 2019). Öğretmen adaylarının katıldığı çalışmalarda genel olarak program okuryazarlık düzeyleri açısından kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan bazı çalışmalarda da öğretmenler program okuryazarlıkları düzeylerini yüksek olarak yeterli bulmuşlardır (Dağ, 2021; Erdamar, 2020; Keskin, 2020). Aksine öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini Kahramanoğlu (2019) ve Yıldız (2019) yetersiz bulmuşlardır. Benzer şekilde Erdamar (2020)’ın çalışmasında da okul yöneticileri sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyini yetersiz bulmuşlardır. Literatür incelendiğinde Yar Yıldırım (2018) ve Aslan (2019) okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarını incelemiştir. Aslan (2019)’un çalışmasında okul yöneticilerinin program okuryazarlık algıları cinsiyet, branş, görev şekli, eğitim düzeyi, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmazken her iki çalışmada da okul yöneticilerinin program okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının program bilgisine katkısı en fazla olan meslek bilgisi dersine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, sınıf düzeyi ve branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin okuma ve yazma boyutları ve genel olarak

cinsiyete göre kızlar lehine yüksek ve anlamlı farklı olduğu görülmüştür. Bulgular eğitim programları okuryazarlık düzeyi olarak kızların erkeklerden daha yüksek eğitim programları okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını göstermiştir. Benzer olarak Gömleksiz ve Erdem (2018)'in yaptığı çalışmada da kadın öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin sonucu da erkek öğretmen adayların program okuryazarlık düzeyine göre yüksek olarak görülmüştür. Bu durumu Erdem ve Eğmir (2018)'in yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin alt boyutu olan yazma boyutunun erkek öğretmen adaylara göre yüksek çıkması destekler. Araştırma sonucunda; program okuryazarlık düzeyi açısından kadın öğretmen adaylarının kendilerini erkek öğretmen adaylarından daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ancak literatürde yapılan bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir (Dilek,2020; Gülpek,2020). Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre program okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebi; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre süreci daha özümseyerek ve titizlikle takip etmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan katılımcı olarak öğretmenlerin katıldığı çalışmalarda program okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir (Avar Vayvay, 2020; Dağ,2021). Bu sonuçtan farklı olarak Gürbüz'ün (2021) çalışmasında program okuryazarlık düzeyinde cinsiyete bağlı değişiklik görülmezken program okuryazarlığının alt boyutu olan okuma boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf düzeylerine göre büyük sınıflar lehine yüksek çıkmıştır. Bulgular sınıf düzeyi arttıkça eğitim programı okuryazarlık algılarının okuma, yazma ve genel olarak arttığını göstermektedir. Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça program okuryazarlık düzeyinin artması sonucu bazı çalışmaların sonucu ile benzerdir (Aygün, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Süral ve Dedebeali, 2018). Bu durumun sebebi olarak özellikle 4. sınıfların okul deneyimi derslerinde programı sık olarak kullanmaları gösterilebilir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça diğer sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının programla ilgili aldıkları ders (program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri, okul deneyimi vb.) sayısı arttığından dolayı kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Yapılan araştırma ile farklı olarak Tunçer ve Şahin (2019) yaptıkları çalışmada; öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyi ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adayı öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branşlara göre sınıf öğretmenliği branşı öğrencileri lehine yüksektir. Bulgular sınıf öğretmenliği branşındaki öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık algılarının özel eğitim öğrencilerine göre anlamlı yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışma sonunda sınıf öğretmenliği branşı öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerinin diğer branşlara göre yüksek çıkması literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Erdem ve Eğmir, 2018; Gömleksiz, 2018). Bu durumun nedeni olarak; sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının diğer bölümdeki öğretmen adaylara göre program ile ilgili ders sayısının ve içeriğinin daha fazla olması gösterilebilir. Tunçer ve Şahin (2019) yaptıkları çalışmada ise öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyi ile öğrenim gördükleri bölümlerle arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer şekilde öğretmenlerle de yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyi ile branşları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Aslan ve Gürlen, 2018; Mansuroğlu, 2019; Yılmaz, 2021). Araştırma sonucunda olduğu gibi; katılımcı olarak öğretmenlerin olduğu Gündoğan (2019)'ın yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı olarak; program okuryazarlık düzeyinin branş değişkenine göre incelendiği Gürbüz'ün (2021) çalışmasında Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyi diğer branşlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programını ifade ettikleri metaforlarda en fazla ifade edilen metafor “Pusula” olmuştur. Bunu sırasıyla rehber, harita, yol haritası, kılavuz, ağaç, plan, bina temeli, hayat ve ışık kelimeleri izlemiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına soyut anlamların yanında somut anlamlarda yükledikleri görülürken genel olarak kavramların yol gösterici ve projektör niteliği olan kelimelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırma sonucu Gültekin (2013) ve Akınoğlu'nun (2017) yaptığı ve programın metaforlaştırıldığı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının program kavramını metaforlarla yansıttıkları algıları olumludur (Akınoğlu, 2017; Gültekin, 2013). Gültekin (2013) çalışmasında programın; “kilometre taşı, sistemli bir bütün, geniş bir yelpaze, gelişmeye açık bir olgu, rehber, şekillendirici ve sorun yaratan karmaşık bir yapı” olarak, Akınoğlu (2017) ise çalışmasında programın; “pusula, yol, rehber, kıyafet, çerçeve, okyanus” olarak nitelendirildiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının programı “yol gösterici” , “hayat” , “ağaç” gibi olumlu metaforlarla ifade etmesi programa

değer verdiklerini göstermektedir. İlerleyen zamanlarda programın uygulayıcısı olacak olan öğretmen adayları için programa “değer verme” olgusu önemlidir. Öğretmen adaylarının programa değer vermesi; programı uygulama sürecini severek, titizlikle ve isteyerek yapacağı anlamına gelir.

Metaforların kategorileştirilmesi sonucunda “Yol gösterici rehber”, “Canlı”, “Yaşamı kolaylaştırıcı”, “Eğlenceli”, “Faydalı şeyler” ve “Yorucu şeyler” başlıkları ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre eğitim programına ilişkin ifadelerin çok büyük oranda önemli, faydalı, canlı ve eğlenceli anlamlarındaki kelimelerle ifadesinin yanı sıra çok az oranda da olsa yorucu şeyler olarak gören öğretmen adayları da mevcuttur. Çalışma bu sonucuyla da Gültekin (2013) ve Semerci’nin (2007) yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla paraleldir. Öğretmen adayları programı metaforlarla olumlu olarak yansıtsalar da bir kısmı programı metaforlarla olumsuz olarak yansıtmışlardır. Bu durumun sonucu olarak öğretmen adaylarının programın sık sık değişip güncellenmesinden kaynaklı olarak olumsuz bulması gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin metafor kategorilerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmen adaylarının metaforları farklı olmasına rağmen eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu ve anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları program okuryazarlık becerisi kazanmış olsa da programın bazı yönlerini olumsuz bulduklarından dolayı programı metaforlarla olumsuz yansıtmışlardır. Program öğrenme sürecini yönetse de güncelliği yakalayabilmek için sürekli bir değişkenlik içinde olması öğretmen adaylarını bu duruma yöneltmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Eğitim programlarına yönelik olumsuz ifadelerle metaforlar geliştiren öğretmenlerin bu konudaki olumsuz algılarının nedenleri araştırılabilir.
- Erkek öğrencilerin eğitim programları bilgisinin düşüklüğünün nedenleri araştırılabilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programlarına yönelik yetkinliklerinin düşüklüğünün nedenleri araştırılabilir.

5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim programlarına yönelik yeterliklerinin çok iyi dereceye yükseltilmesi için girişimlerde bulunabilir.
- Öğretmen adayı erkek öğrencilerin eğitim programları bilgisinin en az kızlar seviyesi ve üzerine çıkarılması için çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf düzeylerine göre eğitim programı yeterliklerinin farklılık göstermesi olağan görülmekle birlikte bu konudaki yeterliklerinin artırılması ve eğitim programlarının daha erken ve daha fazla verilmesi sağlanabilir.
- Özel eğitim branş öğretmenlerinin eğitim programlarına yönelik yetkinliklerinin artırılması için çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akar, C. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akınoğlu, O. (2017). Pre-Service teachers' metaphorical perceptions regarding the concept of curriculum. *International Journal of Instruction*, 10(2), 263-278.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Kayseri ili örneği) (Master's thesis, Erciyes Üniversitesi).
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15 - Sayı: 1, 37-75
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi/The analysis of primary and secondary school administrators' perception of curriculum literacy according to various variables* (Doctoral dissertation).
- Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Ateş, M., & Aşçı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri. *VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 1-3 Eylül 2021*.
- Avar Vayvay, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi).
- Aygün, H. E. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Batı, K., & Kaptan, F. (2017). Model tabanlı sorgulama yaklaşımının, öğrencilerin bilimin doğası görüşlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 427-450.

- Baykara, K. (2014). *İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi*. H. Şeker (Haz.) . Program geliştirme kavramlar yaklaşımlar. Anı Yayıncılık.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- Breivik, P. S. (2000). Information Literacy for the Skeptical Library Director.
- Ceylan, A. (2016) “Aile kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). Designing and conducting mixed methods research (1. Baskı). London: Sage Publications Ltd.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Demir, B. , Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: kktc örneği . *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1) , 28-37 .
- Demirel, Ö. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı.19. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-398.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Erdamar, F.S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Doktora tezi, Fırat Üniversitesi).
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde" program" geliştirme*. Edge Akademi.

- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde" program" geliştirme*. Yelkentepe Yayınları. Ankara.
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). "What is reading?" to what is literacy?, *Journal Of Education*, 196(3), 7-17.
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi; etik, demokrasi ve medeni cesaret* (G. Kurt, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Glasser W. (1992). *Kaliteli eğitimde öğretmen*, (çev. Ulaş Kaplan), Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N. & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Grossman, P. & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and teacher education*, 24(8), 2014-2026.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi*. (Master's thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi).
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral, & T. Yazar (Edt.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* . Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* ((Master's thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi).
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Huang, H. P., Cheng, Y. Y., & Yang, C. F. (2017). Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6). 2761-2775.
- ITEA (International Technology Education Association) (2000). Standards for technologically literacy: content for the study of technology. Reston, VA: Author.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65).
- Kale, M. & Nur, İ. (2016). Karl Marx ve marksist teori açısından eğitim ve toplumsal cinsiyet. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 40-55.

- Kantekin S. (2018) *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- Kart, M. (2016) *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 19 (2) , 857-884 . DOI: 10.37217/tebd.917130
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, N. (2007). Eğitim programı, ilköğretim programı, yaratıcı drama, öğretmen özellikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 179-192.
- Kuhlthau, C. C. (1995). The process of learning from information. *School Libraries Worldwide*, 1(1), 1-12.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28).
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). Curriculum: alternative approaches, ongoing issues (4 bs.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- McClure, Charles R. (1994). Network literacy: a role for libraries. *Information Technology and Libraries*, 13(2), June 1994: 115-125.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1(1-18).
- McRae, W. G. (2018). *Teachers' literacy knowledge: a case study of provision* (Doctoral dissertation).
- MEB (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. (Online) https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355 (12.03.2022)
- MEB (2017c). Öğretmen strateji belgesi. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Norris, K., Lucas, L., & Prudhoe, C. (2012). Examining critical literacy: Preparing preservice teachers to use critical literacy in the early childhood classroom. *Multicultural Education*, 19(2), 59-62.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). Program geliştirme. *Prf. Dr. Kerim Gündoğdu Çev. Edit.) Ankara: Pegem.*
- Opoh, O. E. & Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Sixth Edition. Pearson Education.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum foundations, principles, and issues*. Pearson Education Limited.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Parsa, A. F. (2004). İmgenin gücü: Görsel kültürün yükselişi. *Medyada Yeni Yaklaşımlar*.
- Pineda, P. (2010). Kuruluşlardaki eğitimin değerlendirilmesi: Bütünleşik bir model için bir teklif. *Avrupa Endüstriyel Eğitim Dergisi*, 34(7), 673-693. <https://doi.org/10.1108/03090591011070789>
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of educational research*, 75(2), 211-246.
- RTUK, (2007). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı. Ankara. [Online]10n Mart 2022 tarihinde <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/kaynaklar/MEDYAAlkitabı.doc> adresinden indirilmiştir.
- Sağlam, H. İ. (2006). Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi. *Unpublished doctoral dissertation, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum*.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences*, 31(2).
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Shively, K. & Palilonis, J. (2018). Curriculum development: Preservice teachers' perceptions of design thinking for understanding digital literacy as a curricular framework. *Journal of Education*, 198 (3) 202-214.
- Snavey, L. & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
- Som, S. & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1).
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi* (10.baskı). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Stabback, P. (2016). What Makes a Quality Curriculum? In-Progress Reflection No. 2 on "Current and Critical Issues in Curriculum and Learning". *UNESCO International Bureau of Education*.
- Stabback, P., Male, B., & Georgescu, D. (2011). What makes a good quality school curriculum. *Geneva: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization-International Bureau of Education*.
- Süral, S., & Dedeşali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Şentürk, Cihad (2010); Yapılandırmacı yaklaşım ve 5E öğrenme döngüsü modeli, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı:17, s. 58-62.
- Tikkinen, S., Korkeamäki, R. L. & Dreher, M. J. (2020). Finnish teachers and librarians in curriculum reform. *International Journal of Educational Research*(103).
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Imbeau, M. B. (2017). Koşut eğitim programı (MA Sözer ve S. Emir, Çev.). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Tuğluk, M. N. & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (30) , 809-841 . DOI: 10.14520/adyusbd.480236
- Tunçer, B. K. & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260.
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction.
- Ünal, M. (2017). Temel kavramlar. G. Ekici (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde. Çanakkale: Paradigma Akademi.

- Varış, F. (1997). Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler (7. baskı). Ankara: Alkım.
- Yeklen, T. Y. & Konokman, G. Y. (2017). Program geliştirmede hedefler . O. Behçet, Ve T. Yazar İçinde, Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, V. Y. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.
- Yıldırım, Ö. K. & Yemenici, A. İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Afyonkarahisar örneği). *Turkish Studies*, 15, 3.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44): 5177-5191.
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Gaziantep Üniversitesi).

EKLER

Ek 1: Veri Toplama İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.03.2021-E.26218



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-25216
Konu : Doç. Dr. Serhat SURAL

DAĞITIM YERLERİNE

78.188.202.151
İgide kayıtlı başvurumuz 25/02/2021 tarih ve 04-5 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında
görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.
21.03.2021

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ertanrul İŞLER
Kurul Başkanı

Ek: Etik Kurul Kararı (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Fakültesine

Bilgi:
Sayın Doç. Dr. Serhat SURAL

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :B996C7795F Pın Kodu :00352
Adres:Pamukkale Üniversitesi Kuruköy Merkez Kampüsü
Telefon:0 (258) 0 Faks:0 (258) 0
e-Posta:info@pamukkale.edu.tr Elektronik Ağı:http://www.pau.edu.tr/
Kep Adresi: pamukkale@tr01.kep.tr

Belge Tarih Adresi : <https://www.tckbys.gov.tr/pau-elby>

Bilgi için: Ayşen TOSUN
Unvan: Birim Evrak Sorumlusu

Tel No: 2582961803

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2018/G04

Toplantı Tarihi : 25.02.2021

Toplantı Sayısı : 04

Toplantı Saati : 13:00

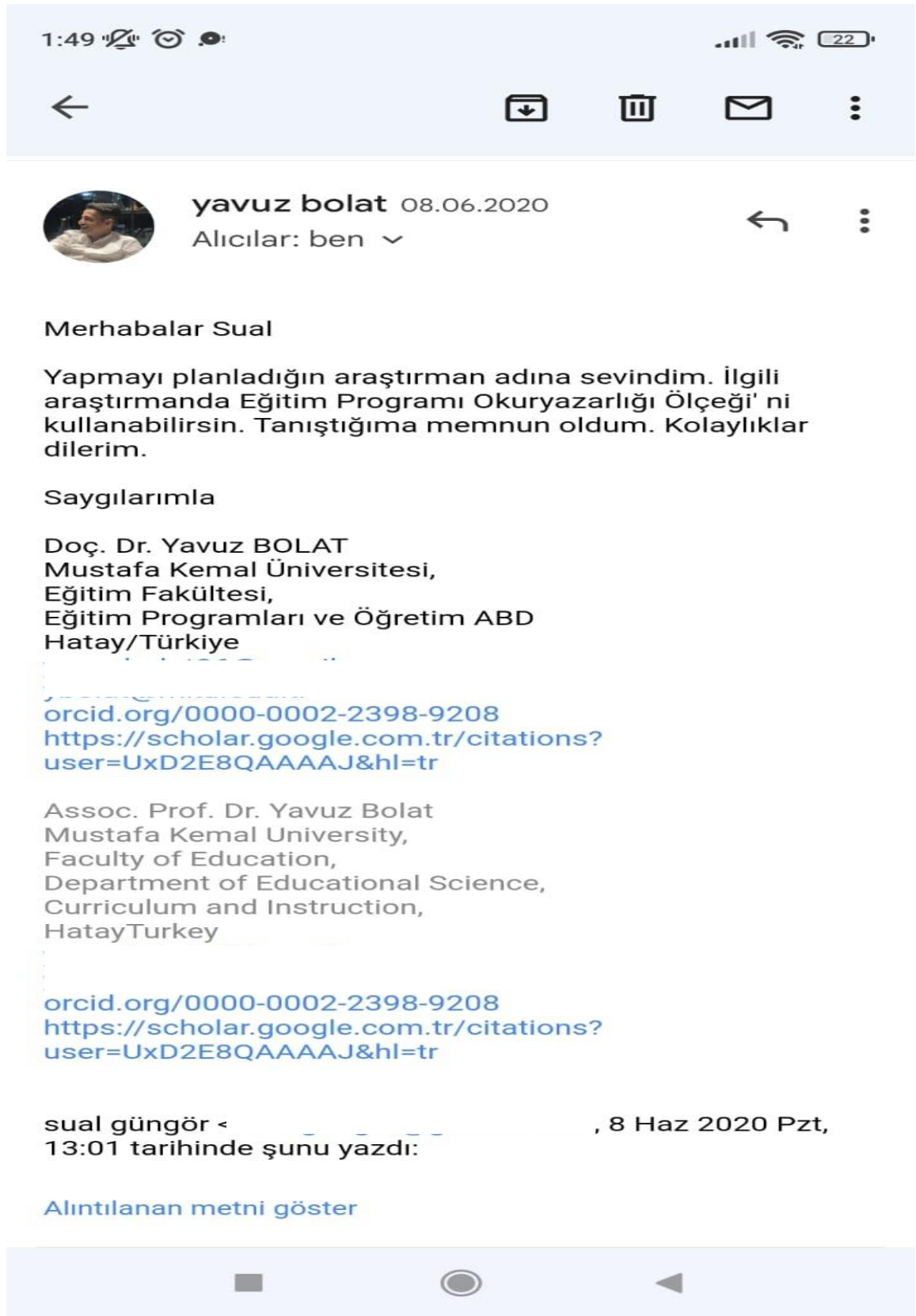
S.N	Adı Soyadı
1	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
2	Prof. Dr. Mithat AYDIN
3	Prof. Dr. Naci KARKIN
4	Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU
5	Prof. Dr. Murat BALKIS
6	Prof. Dr. İsmail ÇEVİŞ
7	Prof. Dr. Süleyman BARUTÇU

KARAR 5- Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Serhat SÜRAL'ın "*Öğretmen adaylarının Program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*" başlıklı çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
25.02.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Ek 2: Ölçek Kullanım İzni



Ek 3: Ölçek

Sayın katılımcı;

Bu araştırma öğretmen adaylarının, öğretim programı (müfredat) okuryazarlığı düzeyini ve öğretim programına dair algılarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. İlk bölümde programın metaforik olarak algılanmasına dair bir soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise program okuryazarlık düzeyini ortaya çıkartmayı amaçlayan ölçek yer almaktadır. Yüksek lisans tezi olarak yürütülen bu çalışmada sizin görüşleriniz çok önemlidir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak görüşünüzü belirtiniz. Araştırmada toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yüksek lisans Öğrencisi

Tez Danışmanı

Sual GÜNGÖR DEMİR

Doç. Dr. Serhat SÜRAL

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

1. Cinsiyet
Kadın () Erkek ()
2. Sınıf Düzeyi
2.sınıf () 3 sınıf () 4.sınıf ()
3. Branş.....
4. Üniversite.....
5. Meslek Bilgisi derslerinden program bilgisine katkısının en yüksek olduğunu düşündüğünüz ders:.....

I. BÖLÜM

Program.....gibidir ; çünkü
.....
.....

II. BÖLÜM

PROGRAM OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.					
2	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.					
3	Hedefe uygun içerik seçebilirim.					
4	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.					
5	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.					
6	Ölçme araçlarını okuyabilirim.					
7	Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.					
8	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.					
9	Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.					
10	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.					
11	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.					
12	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.					
13	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.					
14	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.					
15	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.					
16	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.					
17	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
18	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.					
19	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.					
20	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.					

21	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.					
22	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.					
23	Hedefe uygun soru yazabilirim.					
24	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
25	Hedefe uygun içerik yazabilirim.					
26	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
27	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.					
28	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.					
29	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.					