



**T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
ALGILARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**

Tuğba ERKMEN BOLAT

Yüksek Lisans Tezi

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ebru BOZPOLAT**

SİVAS-2024

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
ALGILARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**

Tuğba ERKMEN BOLAT

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Prof. Dr. Ebru BOZPOLAT

SİVAS

Ocak 2024

KABUL VE ONAY

Tuğba ERKMEN BOLAT tarafından hazırlanan ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlık Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi’’ başlıklı bu çalışma, 26.01.2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

(Jüri Başkanı)

Prof. Dr. Ebru BOZPOLAT

(Danışman)

Doç. Dr. Hatice YILDIZ

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ 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 ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

.../...2024

Tuğba ERKMEN BOLAT

ÖZET

ERKMEN BOLAT, Tuğba. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlık Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2024.

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu, okutulan sınıf düzeyi değişkenlerinin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarını ne oranda yordadığını belirlemek ve öğretim programı okuryazarlığı algılarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Karma yöntem kullanılan araştırmada, sıralı açıklayıcı model tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örnekleme, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan ve küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 444 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan çalışma grubu ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 51 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Keskin (2020) tarafından geliştirilen 4 boyut ve 38 maddeden oluşan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” ve Gülbahar (2016) tarafından geliştirilen tek boyut ve 24 maddeden oluşan “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği”nin yer aldığı form; nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının ilk bölümlerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerini ifade edebilecekleri maddelere yer verilmiştir. Araştırmada ulaşılan nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve çoklu regresyon analizi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında, “Programı Tanıma” ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı” bağımlı değişkenleri için en önemli yordayıcı değişkenin ‘Öğretim Planlama Yeterlik Algısı’ olduğu ve bu değişkeni mesleki kıdem

değişkeninin takip ettiği; “Programı Hayata Geçirme” bağımlı değişkeni için önemli yordayıcı değişkenin ‘Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı’ olduğu ve bu değişkeni sırasıyla cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin takip ettiği; “Programa Değer Verme” ve “Programı Sorgulama” bağımlı değişkenleri üzerindeki önemli olan tek değişkenin ‘Öğretim Planlama Yeterlik Algısı’ olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin öğretim programını rehber olan araç, kazanımları içeren araç, uygulama aracı, öğretimi planlama aracı, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren araç, kazanımlara ulaşma aracı, bilgi, beceri ve tutumları içeren araç, hayata hazırlama aracı, eğitim-öğretimi değerlendirme aracı, problemleri çözme aracı ve eğitim kalitesini artıran araç olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu programı doğru uygulamayı sağlama, programı anlamayı sağlama, programı doğru planlamayı sağlama, güncel bilgilere ulaşmayı sağlama, programı analiz etmeyi sağlama, programın hedeflerine ulaşmayı sağlama, mesleki gelişimi sağlama bakımından önemli olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğretim programını uygulamadan önce öğrenci seviyesine, programın içeriğinin amaca uygunluğuna, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, iyi planlama yapmaya, programın uygulanabilir olmasına, kullanılacak materyallere; öğretim programını uygularken hedeflerin ve kazanımların uygulanabilirliğine, öğrenci seviyesine, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, öğrencilerin bireysel farklılıklarına; öğretim programını değerlendirirken ise hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyine, öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkiye, programın işlevselliğine, yaşama yakınlığına, ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna, ölçme araçlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygunluğuna dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada öğretimi planlama yeterliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretimi planlama konusunda yeterli oldukları, bazı öğretmenlerin kısmen yeterli oldukları, bazı öğretmenler ise yeterli olmadıkları yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlarken; öğrenci seviyesine, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına, hedef ve kazanımların uygunluğuna, öğretim ilkelerine, zaman yeterliliğine, uygulanabilir olmasına, kullanılacak öğretim

yöntem ve tekniklerine, kullanılacak materyallere, ölçme ve değerlendirme kriterlerine, içeriğin bütünlüğüne ve kaynaklara ulaşım durumuna dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algısı kavramlarının ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğunu düşündükleri değişkenlerin; okul ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi, öğretmenin mesleki kıdemi, öğretmenin eğitim durumu, öğretmenin yeterliliği, öğretmenin öğrencilerin seviyesini bilmesi, öğretmenin mesleğine ilgisi, öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hâkim olması, öğretmenin mesleğini sevmesi, öğretim programına verilen önem, teknoloji okuryazarlığı, öğretim programının uygulanabilir olması, öğretmenin yaşı, öğretim programında sık değişiklik yapılması, sınıf mevcudu ve medya okuryazarlığı değişkenleri olduğu yönünde görüşleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, öğretim programı okuryazarlığı, öğretimi planlama yeterliği, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

ERKMEN BOLAT, Tuğba. An Investigation of the Variables Predicting Primary School Teachers' Curriculum Literacy Perceptions. Master's Thesis, Sivas, 2024.

The purpose of this study is to identify to what extent the variables of primary school teachers' perceptions of instruction planning proficiency, gender, education level, professional seniority, faculty graduated from, the type of institution where they work, classroom size, and grade level taught, predict the curriculum literacy perceptions of teachers and to reveal teachers' opinions regarding their perceptions of curriculum literacy.

In the study in which the mixed method was applied, the sequential explanatory model was preferred. Whereas the scanning model was used in the quantitative dimension of the research, the case study model was applied in the qualitative dimension. The samples of the quantitative dimension of the study are comprised of 444 primary school teachers teaching in primary schools located at the Central District of Sivas affiliated with the Ministry of National Education in the 2020 to 2021 academic years and selected using the cluster sampling method. The samples of the qualitative dimension of the study are comprised of 51 primary school teachers teaching in primary schools located at the Central District of Sivas affiliated with the Ministry of National Education in the 2020 to 2021 academic years and selected using the maximum diversity sampling method. The "Curriculum Literacy Perception Scale" consisting of 38 items and four dimensions built up by Keskin (2020) and "The Scale for Perceptions of Proficiency in Instruction Planning" with 24 items and one dimension improved by Gülbahar (2016), were applied as the quantitative data collection instruments, and a semi-structured teacher interview form consisting of nine questions developed by the researcher was used as the qualitative data collection tool in the study. Furthermore, the first parts of both the quantitative and qualitative data collection tools covered items where teachers could voice their personal information. Descriptive statistics and multiple regression analysis were used to analyse the quantitative data, and content analysis method was used to analyse the qualitative data collected in the study.

When the quantitative results of the research were taken into account, the most important predictive variable for the dependent variables “Recognizing the Curriculum” and “Perception of Curriculum Literacy” was the “Perception of Instruction Planning Proficiency” and this variable was followed by the professional seniority variable; the significant predictive variable for the dependent variable “Implementing the Curriculum” was the “Perception of Instruction Planning Proficiency”, and this variable was followed by the gender and professional seniority variables, respectively; and the sole significant variable on the dependent variables “Valuing the Curriculum” and “Querying the Curriculum” was the “Perception of Instruction Planning Proficiency” as applicable.

When the qualitative dimension of the research was reviewed, it was detected that the primary school teachers commented the curriculum as an instrument that guides them, a tool that includes gains, an application tool, a instruction planning tool, a tool that includes teaching methods and techniques, a tool for accessing into gains, a tool that includes knowledge, abilities and attitudes, a tool to prepare for life, a tool to evaluate education and training, a troubleshooting tool, and a tool that improves the quality of education. In terms of the significance of being literate in the curriculum, the majority of teachers claimed that it was essential to ensure accurate implementation of the curriculum, to understand the curriculum, to plan the curriculum accurately, to access up-to-date information, to analyse the curriculum, to achieve the objectives of the curriculum, and to ensure professional development. It was detected that a significant part of the primary school teachers took into account, before enforcing the curriculum, the level of student, competency of the contents of the curriculum for the purpose, student’s individual differences, socioeconomic and cultural situation of school and environment, good planning, practicability of the curriculum, and materials to be used; while applying the curriculum, feasibility of targets and achievements, student level, their suitability for students’ interests, wishes and needs, socioeconomic and cultural situation of school and environment, and student’s individual differences; and finally while evaluating the curriculum, they paid attention to realization level of goals and gains, interrelation among elements of the curriculum, functionality of the curriculum, its closeness to life, suitability to student’s level of measurement tools, and suitability to student’s individual differences of measurement tools. The study revealed

the findings as the majority of primary school teachers were competent in instruction planning, some ones partially competent, and some others not competent. However, it was concluded that while planning the curriculum the primary school teachers looked out for student level, socioeconomic and cultural situation of school and environment, students' interests, wishes and needs, conformity of goals and achievements, teaching principles, time efficiency, feasibility, teaching methods and techniques to be utilized, materials to be handled, measurement and evaluation criteria, integrity of contents, and accessing into applicable resources. Within the context of the study, almost all of the primary school teachers expressed that the concepts of curriculum literacy and the perception of instruction planning proficiency were interrelated. The variables which were interrelated with the perception of curriculum literacy according to the teachers' views were, herewith, socioeconomic and cultural level of school and environment, professional seniority of teacher, educational status of teacher, adequacy of teacher, teacher's knowledge of the level of students, teacher's relevance to his/her profession, teacher's having a command of individual differences of students, teacher's love of his/her profession, importance attached to the curriculum, technological literacy, practicability of the curriculum, age of teacher, frequent amendments in the curriculum, class size, and media literacy accordingly.

Keywords: Curriculum, curriculum literacy, instruction planning proficiency, primary school teacher

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana her konuda yardımcı olan, içtenliği, sabrı, çalışkanlığı, engin akademik bilgisi ve bitmeyen enerjisiyle tezimin her aşamasında desteğini esirgemeyerek değerli katkılar sunan, cesaret ve ilham veren değerli hocam Prof. Dr. Ebru BOZPOLAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni bugünlere getiren, hep örnek aldığım üzerimde sonsuz emeği olan canım babama ve eğitim konusunda beni teşvik eden destekleyen anneme; her zaman yanımda olan fedakâr eşime, onlara örnek olmak amacıyla çıktığım bu zorlu süreçte varlıklarıyla beni mutlu eden manevi destekçilerim, sevgili çocuklarım Kayra'ya ve Reyda'ya teşekkür ederim.

Eğitim hayatım sürecinde bana katkıda bulunan, hayatıma dokunan, emek veren tüm öğretmenlerime ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın veri toplama sürecinde, okul ziyaretlerinde bana yardımcı olan okul yöneticilerine, personellerine ve değerli sınıf öğretmenlerimize sundukları değerli katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Tuğba ERKMEN BOLAT

Sivas, 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
KABUL VE ONAY	
ETİK SÖZÜ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VII
ÖNSÖZ	X
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
KISALTMALAR	XVII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problemler	5
1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.6. Tanımlar.....	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuryazarlık.....	12
2.2. Öğretim Programı Okuryazarlığı	16
2.2.1. Öğretim Programı Okuryazarlığının Alt Boyutları	18
2.2.1.1. Programı Tanıma	18
2.2.1.2. Programı Hayata Geçirme	20
2.2.1.3. Programa Değer Verme	21
2.2.1.4. Programı Sorgulama	23
2.3. Öğretim Programı Okuryazarlığını Etkileyen Faktörler	24
2.4. Öğretimi Planlama Yeterliği.....	26
2.5. Araştırma Konusuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	29
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	69
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu	72
3.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Evren ve Örneklem	72
3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu	74
3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları.....	75
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	76
3.3.1.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği.....	77
3.3.1.2. Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği	78
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı	79
3.3.2.1. Görüşme Formu	80
3.4. Verilerin Analizi.....	82
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	82
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	85

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum	90
4.1.1. “Programı Tanıma” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	90
4.1.2. “Programı Hayata Geçirme” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.1.3. “Programa Değer Verme” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum...	93
4.1.4. “Programı Sorgulama” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	94
4.1.5. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum	97
4.2.1. Öğretim Programının Ne İfade Ettiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri...	98
4.2.2. Öğretim Programı Okuryazarı Olmanın Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	101
4.2.3. Öğretim Programını Uygulamadan Önce Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	106
4.2.4. Öğretim Programını Uygularken Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	110
4.2.5. Öğretim Programını Değerlendirirken Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	115
4.2.6. Öğretimi Planlama Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	119
4.2.7. Öğretimi Planlarken Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	127
4.2.8. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	131
4.2.9. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı ile İlişkili Olduğu Düşünülen Değişkenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	136

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	142
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	142
5.1.1.1. “Programı Tanıma” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	142
5.1.1.2. “Programı Hayata Geçirme” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	143
5.1.1.3. “Programı Değer Verme” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	144
5.1.1.4. “Programı Sorgulama” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	144
5.1.1.5. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısına İlişkin Sonuçlar.....	145
5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	146
5.2. Tartışma.....	150
5.3. Öneriler.....	165
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	165
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	167
KAYNAKÇA.....	169
EKLER.....	195
Ek 1. “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” Kullanım İzni	195
Ek 2. “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği” Kullanım İzni	196
Ek 3. Etik Kurul Karar Belgesi	197
Ek 4. MEB Araştırma İzin Belgesi	198
Ek 5. Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu	199
Ek 6. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Formu	200
Ek 7. Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği Formu	201
Ek 8. Öğretmen Görüşme Formu	202
Ek 9. Çoklu Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri	205

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	57
Tablo 2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	66
Tablo 3. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örnekleme oluşturan öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları	73
Tablo 4. Araştırmanın nitel boyuta ilişkin çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları.....	75
Tablo 5. Bağımlı değişkenlere ilişkin arpıklık ve basıklık değerleri.....	83
Tablo 6. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılık varsayımına ilişkin Tolerance ve VIF değerleri	84
Tablo 7. “Programı tanıma” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları.....	90
Tablo 8. “Programı hayata geçirme” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları	92
Tablo 9. “Programa değer verme” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları.....	93
Tablo 10. “Programı sorgulama” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları...	95
Tablo 11. Öğretim programı okuryazarlığı algısına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları.....	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa no
Şekil 1. Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri	98
Şekil 2. Öğretim programı okuyazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri	102
Şekil 3. Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri	106
Şekil 4. Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri.....	110
Şekil 5. Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri.....	115
Şekil 6. Öğretimi planlama yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri.....	120
Şekil 7. Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri	127
Şekil 8. Öğretim programı okuyazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasındaki ilişkiye ilişkin öğretmen görüşleri	132
Şekil 9. Öğretim programı okuyazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri	137

EKLER LİSTESİ

	Sayfa no
Ek 1. “Öğretim Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği” Kullanım İzni	195
Ek 2. “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği” Kullanım İzni.....	196
Ek 3. Etik Kurul Karar Belgesi	197
Ek 4. MEB Araştırma İzin Belgesi	198
Ek 5. Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu	199
Ek 6. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Formu	200
Ek 7. Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği Formu.....	201
Ek 8. Öğretmen Görüşme Formu	202
Ek 9. Çoklu Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri	205

KISALTMALAR

- ÖPYA** : Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı
MK : Mesleki Kıdem
MOF : Mezun Olunan Fakülte
EF : Eğitim Fakültesi
DF : Diğer Fakülte
ED : Eğitim Durumu
GYKT : Görev Yapılan Kurum Türü
OSM : Okutulan Sınıf Mevcudu
OSD : Okutulan Sınıf Düzeyi



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren sürekli değişim içerisinde olan toplumsal bir çevrede yer almaktadır. Bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasında önemli bir araç olan eğitim; evrensel insanı oluşturan toplumun dünya görüşleri ile aynı kültür, coğrafya ve tarihe sahip insanların oluşturduğu toplumun türünü belirleyerek, evrensel çerçevede ve ölçülerde insan yetiştirme görevini üstlenmektedir (Aslan vd., 2012, s. 3). Doğumla başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden eğitim süreci, birbirinin üzerine kurulan ve birbirini takip eden öğrenme ve öğretilerden oluşmaktadır (Demirel ve Kaya, 2021, s. 5). Bu doğrultuda, eğitim sürecinin etkili olması, ancak eğitim programlarını yaşanan çağın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde güncellemekle mümkündür.

Eğitim sistemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde kılavuzluk eden eğitim programları (Ünal, 2022, s. 45); bireylerin öğrenme deneyimlerine yön vermek, bireylere ihtiyaç duyacakları değer ve becerileri kazandırmak (Yakar, 2016, s. 2), eğitim faaliyetlerinin düzenli olmasını ve koordinasyonunu sağlamak amacıyla uygulanmaktadır (Aslan ve Erden, 2020, s. 176). Eğitim programını; Küçükahmet (2005, s. 10) öğrenme-öğretme süreçlerini içine alan hem öğretim programını hem de öğretim programı dışında kalan faaliyetlerin tümü, Varış (1996, s. 18) çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen millî eğitimin politikaları çerçevesindeki faaliyetlerin ve yaşantıların tümü, Ertürk (2017, s. 14) ise belli öğrencileri, belli bir zaman dilimi içerisinde yetiştirmeye dayalı düzenli eğitim durumlarının tümü olarak tanımlamaktadır. Uzmanlar tarafından geliştirilen eğitim programı, öğretmen rehberliğinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri içeren bir ana çerçevedir (MEB, 2017a, s. 3) ve bu ana çerçevenin daha özele indirgenip belli bir kademede yer alan derse yönelik hazırlanmasıyla öğretim programları oluşmaktadır (eliker Ercan, 2019, s. 5).

Öğretim programları; okul yaşantısında veya dışında, derse ait planlanmış hedefleri öğrenciye kazandırmak için hazırlanan bütün faaliyetlerin toplamı olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2021, s. 6). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelinde yer alan öğretim programları; öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, nasıl yer alması gerektiğini

gösteren, okullarda beceriye dayalı ve uygulamalı olarak sunulan bilginin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir şekilde kazandırılmasını sağlamaktadır (Küçükahmet, 2007, s. 9). Öğretim programları; büyük çaba, maliyet ve umutlarla geliştirilen, hedef ve kazanımları gösteren bir proje, yol haritası ve rehber niteliğindedir (Erdamar, 2020, s. 3). Öğretim programlarının sınıf ortamında hayata geçirilmesinden sorumlu olan kişiler öğretmenlerdir (Demir ve Toraman, 2021, s. 1518). Bu yüzden eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmene ve öğretmenlik mesleğine her toplumda önem verilmelidir.

Öğretmenlik mesleği; statüsü ve saygınlığı ülke ve kültürle göre değişim göstermekle birlikte doğrudan insanlarla ilgilenen, hiç bir zaman kazanç kapısı olarak görülmeyen, özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren kutsal bir meslektir (Aslan vd. 2012, s. 189). Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili olarak; mevzuata göre belirlenen eğitim ve öğretimi gerçekleştirme, Talim Terbiye Kurulunca hazırlanan programı öğrenci ile çevreyi esas alarak planlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme gibi görevleri bulunmaktadır (Yar Yıldırım, 2020, s. 212). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları; öğretim programının incelenmesi, ders planlarının düzenlenmesi, öğretim metot ve tekniklerinin belirlenmesi, ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması, öğrenci başarı düzeyinin artırılması için yapılması gerekenler, okulun fiziki mekânlarının ve ders araç-gereçlerinin kullanımı, okulun çevre imkânlarının analiz edilmesi olarak ifade edilmekte ve bu hususların zümre öğretmenler kurulunda görüşülerek çalışmaların iş birliği içinde yürütülmesi beklenmektedir (MEB, 2014, s. 12). Öğretmenlerin bu görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle programın yapısı hakkında bilgi sahibi olması, programı anlaması ve nasıl uygulayacağını bilmesi başka bir deyişle program okuryazarı olması gerekmektedir (Demir ve Toraman, 2021, s. 1518). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde programın kalitesini ve niteliğini öğrenciye yansıtması ancak programın anlaşılmasıyla mümkündür (Kahramanoğlu, 2019, s. 828). Bu anlamda; öğretmenlerin programları algılama şekilleri ve programdan çıkardıkları anlamlar, programın işleyişine uygun bir öğrenme-öğretme süreci tasarlamaları bakımından önemlidir. Dolayısıyla öğretmenin programı tanıma, yorumlayabilme ve uygulayabilme yeteneğine sahip olması olarak ifade edilen program okuryazarlığı (Akyıldız, 2020, s. 319), öğretmen yeterlikleriyle doğrudan ilişkili bir kavramdır. Demir ve Toraman (2021, s.

1519) öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin araştırılmasının aynı zamanda öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Alanyazında son yıllarda rastlanan öğretim programı okuryazarlığı, okuryazarlık becerilerinin öğretmen yeterliklerine uyarlanmış şekli olarak düşünülebilir. Okuryazarlık, yazıdaki sembolleri seslendirme ve anlamlandırma süreci ile başlayan ve bu becerinin etkin bir şekilde kullanılarak nesnelere, olayları ve olguları ayrıntılı anlatma ve anladıklarını sentezleyerek yorumlama olarak tanımlanırken (Aşıcı, 2009, s. 11), bireyin okuduğu bilgiyi anlamlandırma ve fikirlerini aktarabilme becerisi olarak da ifade edilmektedir (Güleç ve Hüdavendigâr, 2020, s. 24). Okuryazarlık kavramı; zamanla çağın gereksinimlerinden, sosyal-teknolojik gelişmelerden etkilenerek bünyesinde farklı anlamları içermeye (Direkci vd., 2020, s. 35), yaşam şartlarındaki değişimlere ve ihtiyaçlara göre çeşitlilik göstermeye başlamıştır (Aşıcı, 2009, s. 15). Bunlardan bazıları; bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, ağ okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, enformasyon teknolojisi okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı kütüphane okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, eskiçağ okuryazarlığı, fen ve teknoloji okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, dans okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, politika okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, işyeri okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı, öğretim programı okuryazarlığı şeklinde sıralamak mümkündür. Bununla birlikte okuryazarlık kavramının 21. yüzyıl becerileri ve öğretmen yeterlikleri ile ilişkilendirilmesi neticesinde, öğretim programı okuryazarlığı kavramı gündeme gelmiştir (Demir ve Toraman, 2021, s. 1518). Öğretmenin öğretim programının felsefi, psikolojik, tarihsel, toplumsal ve ekonomik temellerini kavrayabilmesi ve programların genel amaçlarına uygun ders programları planlayabilmesi program okuryazarı olması ile ilişkilidir (Kahramanoğlu, 2019, s. 829).

Öğretmenlerin programı tanımaları, öğretim program okuryazarı olmalarının bir göstergesidir (Erdamar, 2020, s. 123). Program okuryazarlığı; öğretmenin programdan haberdar olmasını, programa ilişkin farkındalığı ile program bilgisine sahip olmasını, program öğelerini doğru yorumlayarak öğrenme ortamlarına aktarmasını içermektedir (Aslan, 2018, s. 6). Bir öğretmenin program okuryazarı olması; program hakkında bilgiye ve programı amaçlarına uygun olarak uygulama becerisine sahip olmasını,

ayrıca programı kendi değerlendirme süzgecinden geçirerek uyarlayabilmesini ve programın değerli olduğuna inanarak rehberlik yapabilmesini sağlamaktadır (Keskin, 2020, s. 118). Öğretmenlerin öğretim programının içeriğinin ve öneminin farkında olmaması ve programı uygulama yeterliliğinin düşük olması durumunda ise öğretim programı konu listesi olma durumunun ötesine geçemeyecek (Aslan, 2018, s. 15), niteliğini ve önemini kaybedecek, yaşanan olumsuzluklar öğretim programının başarıya ulaşmasını engelleyecektir (Aslan ve Gürten, 2019, s. 172). Bu doğrultuda; programın hayata geçebilmesinin öğretmenlerin programın yapısını, kapsamını, özelliklerini anlayarak yapılması gerekenleri planlaması ile ilişkili olduğu söylenebilir (Erdem ve Eğmir, 2018, s. 124).

Öğretmenlerin yıllık plan veya günlük plan hazırlarken ya da derste kullanacağı öğretim faaliyetlerini planlarken başarılı olmaları, program okuryazarı olmaları ile ilgilidir. Öğretim programı okuryazarı olan bir öğretmenin, programın amaçları doğrultusunda özgün planlar yapma becerisine sahip olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2022a, s. 5). Öğretimi planlamak; öğretimin verimini artıran önemli bir çaba, öğretimi tesadüfi durumların yaratacağı olumsuzluklardan kurtaran özverili bir emek olarak düşünülmektedir (Gülbahar ve Gürler, 2016, s. 193). Dersin uygulamadaki sorumlusu ve belirleyicisi olan öğretmenlerden, programa uygun olarak hazırladıkları planları ve etkinlikleri sınıfta uygulaması beklenmektedir (Coşkun vd., 2009, s. 141). Program içeriğine uygun öğretim etkinliklerini planlayan öğretmenler, derse ayrılan sürede ve en az maliyetle öğrenmeyi gerçekleştirerek ve ders sürecinde verimliliği artırarak öngörü kazanacaklardır (Gülbahar ve Bölükbaş Alper, 2019, s. 4041). Öğretimi planlamada öngörüye sahip olan bir öğretmen, programın hedeflerine ulaşabileceği en etkili planı tasarlayabilir. Bu durumun aksine, program okuryazarı olmayan öğretmenin düzenlediği planlar, uygulamada çeşitli sorunlar yaratabilir (Kahramanoğlu, 2019, s. 829; Keskin ve Korkmaz, 2021, s. 858). Örneğin; programda olmayan veya değiştirilen bilgilerin derslerde kullanılması, öğrenci seviyesine uygun olmayan bilgilerin öğretilmesi, sınıf düzeylerine uygun olmayan hedeflerin yanlış zamanda kullanılması, eksik veya gereksiz bilgiler verilmesi vb. sorunların ortaya çıkması programın çıktılarının beklenen düzeyde olmamasına yol açabilmektedir (Aslan, 2018, s. 4).

Program okuryazarı olan öğretmenlerin, programların uygulanması sırasında yaşayabilecekleri sorunlara çözüm bulabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de öğretim

programı okuryazarlığı ile ilgili 2017 yılına kadar yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır (Keskin, 2020, s. 5). Türkiye’de öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise az sayıda çalışmaya (Akyıldız, 2020; Atlı vd., 2021; Bayrı, 2022; Bülbül, 2021; Dağ, 2021; Direkci vd., 2020; Dündar vd., 2023; Güleş, 2022; Güner, 2022; Gürbüz, 2021; Kahramanoğlu, 2019; Kana vd., 2018; Keskin, 2020; Saral, 2019; Tanaş, 2023; Tortumlu, 2022; Wallace ve Priestley, 2017; Yalçın vd., 2023; Yar Yıldırım, 2020; Yıldırım, 2019) rastlanmış ve araştırmalarda kullanılan değişkenlerin cinsiyet, branş, kıdem, görev yapılan okul türü, öğretim programına verilen önem, öğretim programlarından yararlanma sıklığı, lisans eğitimi sürecinde alınan eğitim değişkenleri olduğu belirlenmiştir. İlgili değişkenlerin yanı sıra bir öğretmenin öğretim programı okuryazarı olması ile öğretimi planlama yeterliliğinin ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda; mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarının derinlemesine incelenmesinin, öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili farkındalığı artırması ve yapılacak yeni çalışmalara yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarını ne oranda yordadığını belirlemek ve öğretim programı okuryazarlığı algılarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarını yordayan değişkenler ve öğretim programı okuryazarlığı algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda hazırlanan çalışmanın, nicel ve nitel boyutlarına ilişkin alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir.

1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri “Programı Tanıma” alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri “Programı Hayata Geçirme” alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri “Programa Değer Verme” alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri “Programı Sorgulama” alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri “Öğretim Programı Okuryazarlığı”nı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri nelerdir?

9. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyadaki ülkelerin hükümetine, sistemine, ihtiyaçlarına, politikalarına ve kültürüne bağlı olarak eğitim sistemleri ve öğretmen eğitimleri değişkenlik göstermesine rağmen, öğretmen kalitesi söz konusu olunca aralarında bir fikir birliği bulunmaktadır (Darling-Hammond ve Leberman, 2013; Akt. Ocak, 2022, s. 177). Öğretmenlik mesleği; her çağda topluma ait değerleri gelecek nesillere taşıyan, bilgiye ulaşmak için adeta bir köprü görevi gören, değer verilen ve toplumsal sorumluluğu olan saygın bir meslek olarak görülmektedir (MEB, 2017b, s. 1). Aynı zamanda öğretmenlik, özel bir ihtisas gerektiren ve içeriğinde birçok görev ve sorumluluğu barındıran bir meslektir (MEB, 2018, s. 5109). Öğretmenlik mesleği; sosyal, kültürel ve teknolojik boyutlardan oluşan, mesleki alanda formasyon bilgisine sahip olmayı ve akademik çalışmalar yapmayı gerektiren, diğer mesleklere göre daha soyut içerikli hizmetler sunulması gereken bir meslek olarak da nitelendirilmektedir (Dağlıoğlu, 2010, s. 73).

Öğretmenlerin farklı yönlerde kendilerini geliştirmeleri, çağın ihtiyaç duyduğu öğretmen niteliklerini kazanmaları açısından gereklidir (Gültekin, 2020, s. 654). Öğretmenlerden bir yandan kişisel özellikleri ile aldıkları akademik eğitimlerini sentezleyerek kendilerini geliştirmeleri; diğer yandan insan zekâsının ürünü olan bilgiden, insan aklının kapsayabileceği olgu, gerçek ve ilkelerden kendisi kadar öğrencilerinin de yararlanmasını sağlaması beklenmektedir (Şahin, 2005, s. 273). Yaşanan çağda öğrencilerin eleştirel düşünme, farklı kültürlere saygı duyma, problem çözme ve iletişim becerilerine sahip olma, uluslararası rekabete açık olma gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olarak yetişmesi bir gereklilik olup, bu gereklilik öğretmenin yeterliklerinin belirlenmesinin ve tartışılmasının önemini de ortaya çıkarmaktadır (MEB, 2017b, s. 2). Öğretmen eğitiminde kalite standartlarının belirlenmesi ve takip edilmesi öğretmen niteliğini artırmanın en temel yollarından biridir (Akcaoğlu vd., 2020, s. 549). Son yıllarda öğretmen eğitimlerinin önem kazanmasının nedenleri; öğrenmeye ve öğretmeye yönelik düşüncenin gelişmesi, bilgi iletişim teknolojisinin neden olduğu değişimler ve öğretmenin bilgi aktaran kişiden öğrencilerin öğrenme sürecine rehber olan kişi olarak rolünün değişmesi olarak ifade edilmektedir (Lunenberg, 2002, s. 264).

Dünyada öğretmen eğitiminde farklı modeller uygulanırken, Avrupa ülkelerinde ortak standartlar belirleme çalışmaları yapılmıştır. Avrupa konseyi ve Avrupa komisyonunca belirlenen öğretmenlik yeterlilik alanlarında; meslektaşlar arası işbirliği ve ortak çalışmalar yapma, bilgi ve teknoloji ile çalışma, toplum içinde (kurumlar, paydaşlar, aileler vb. ile) çalışma, Avrupa Birliği, öğretmenlerin rolü, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri ve mesleki gelişimleri öncelikli alanlar içinde görülmekte ve özerk öğrenici olarak nitelendirilen öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme anlayışlarına sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Şişman, 2009, s. 69- 70). Avrupa ülkelerinde öğretmenlik mesleki yeterliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen eğitimlerine yönelik mesleki standartlara sahip ilk ülke olan Hollanda’da mesleki standartlar; konu yeterlikleri, pedagojik ve didaktik yeterlikler, organizasyonel yeterlikler, iletişimsel yeterlikler, öğrenmeye ve gelişmeye yönelik yeterlikler olarak sıralanmaktadır (Lunenberg, 2002, s. 266). İngiltere’de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi’nin belirlediği standartlara göre mesleki yeterlik alanına ait ögeler; öğretmenin alana ait program bilgisine sahip olması, öğrenme içeriklerini belirlemesi, öğrencilerin öğrenmelerini planlaması, öğrencilerin öğrenme durumlarını ölçmesi, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmesi, öz değerlendirme yapması ve mesleki anlamda iyi ilişkilerinin olması şeklinde ifade edilmiştir (Moore, 1996; Akt. Şahin, 2010, s. 10).

Amerika’ya bakıldığında ise öğretmenlik mesleği standartlarını belirlemek için oluşturulan Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu’nun temele alınan düşünce, öğretmenler için daha yüksek mesleki standartlar oluşturmanın öğrenciler için daha iyi öğrenme anlamına geldiği önermesine dayanmaktadır (Petty vd., 2016, s. 2). Shulman (1987, s. 8) öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki yeterlikleri; “içerik bilgisi”, “yönetim ve organizasyon bilgisi”, “program bilgisi”, “bireysel gelişim teorileri”, “eğitsel faaliyetler bilgisi”, “eğitsel amaçların, değerlerin ve sonuçlarının felsefi ve tarihsel temelleri bilgisi” boyutları olarak açıklamaktadır. Ülkede doktorlarda ve avukatlarda uygulanan yüksek standart getirme uygulamasına benzer şekilde öğretim alanında da standart oluşturmak amaçlanmış ve öğretimde etkililiği artıracığı düşünülen “beş temel önerme” ismini taşıyan bu standartlar çerçevesinde başarılı öğretmenler için bazı özellikler belirlenmiştir (Shulman, 2016, s. 8). Bu özellikler; programa hâkim olmak, program içeriğine dair eleştirel analiz yapabilmek, programı doğru koordine etmek için gerekli olan teknik yeterliklerin farkında olmak, meslektaşlarıyla öğretimi düzenleme konusunda fikir alışverişi yapabilmek, materyalleri doğru kullanmak ve

programa kaynaklık eden profesyonel araştırma çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmak şeklinde belirlenmiştir (Petty vd., 2016, s. 3). Amerikanın eyaletlerinden New Jersey’de 2014 yılında yenilenen öğretmenlik mesleği standartları; 21. yüzyıl becerileri ile dinamik öğrenme-öğretme süreçlerini içermekte olup; öğretmenler için belirlenen bu standartlar konu bilgisi, öğrenci gelişimi, öğrenci farklılığı, öğretim planlaması ve stratejisi, değerlendirme, öğrenme ortamı, özel ihtiyaçlar, iletişim, işbirliği ve ortaklıklar, mesleki gelişim olarak sıralanmıştır (New Jersey Department of Education, 2014).

Avustralya’da ise öğretmenlik mesleğinin standartları belirlenmiş ve bu standartlar profesyonel bilgi, profesyonel pratik ve profesyonel katılım olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Profesyonel bilgide öğrencilerin nasıl öğrendiklerini öğrenme, içerik bilgisi ve nasıl öğretileceğini bilme; profesyonel pratikte etkili öğretme, öğrenmeyi planlama ve uygulama, destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları yaratma ve sürdürme, öğrenci öğrenmelerini değerlendirme ve geri bildirim sağlayarak raporlama; son olarak profesyonel katılımında ise mesleki eğitime katılım sağlama, meslektaşlarla, ebeveynlerle ve toplumla iletişimde bulunma gibi yeterlikler bulunmaktadır [Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2023].

Türkiye’de öğretmenlerin temel niteliklerinin araştırılması kapsamında “Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü” tarafından “kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim”, “öğrenciyi tanıma”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, “okul, aile ve toplum ilişkileri” ve “program ve içerik bilgisi” olmak üzere altı genel yeterlik alanı belirlenmiştir. “Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim” yeterliği kapsamında öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme; öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma; ulusal ve evrensel değerlere önem verme; öz değerlendirme yapma; kişisel gelişimi sağlama; mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama; okulun iyileştirmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama; meslekî yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme alt yeterlikleri; “Öğrenciyi tanıma” yeterliği kapsamında gelişim özelliklerini tanıma, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciye değer verme, öğrenciye rehberlik etmek alt yeterlikleri; “Öğretme ve öğrenme süreci” yeterliği kapsamında dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, davranış

yönetimi alt yeterlikleri; “Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” yeterliği kapsamında ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme; değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme; verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama; sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterlikleri; “Okul, aile ve toplum ilişkileri” yeterliği kapsamında çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlama alt yeterlikleri ve son olarak “Program ve içerik bilgisi” yeterliği kapsamında Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri, özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi, özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme alt yeterlikleri yer almaktadır (MEB, 2017b, s. 13-43).

Görüldüğü üzere, öğretmen yeterlikleri göstergelerinden biri olan “program ve içerik bilgisi”, öğretmenlerin alan bilgisine sahip olmasını gerektirir. Bir programın etkili olmasının, öğretmenlerin onu yorumlaması ve anlamasına bağlı olduğu, doğru anlaşılmasının da doğru uygulamalar için önemli olduğu belirtilmektedir (Akyıldız, 2020, s. 317). Öğretim programının uygulamasından sorumlu olan öğretmenlerin donanımlı olması ve programı doğru anlayıp yorumlaması; uygulama aşamasında akademik öğrenmelerin daha planlı ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Keskin, 2020, s. 3). Öğretmenlerin öğretim esnasında hem lider hem programın uygulanmasından sorumlu kişi olarak program öğelerine hâkim olması ve aynı zamanda uygulamada yaratıcı olması gerekmektedir (Mansuroğlu, 2019, s. 31). Öğretmenin tüm bu becerilere sahip olması, hem kompleks hem de dinamik bir kavram olan öğretim programı okuryazarı olması ile mümkün olabilmektedir. Öğretim programı okuryazarı olma; temel bilişsel becerilerin edinildiği basit bir süreç olmaktan çok, sosyoekonomik gelişimi, sosyal bilinci ve eleştirel düşünmeyi geliştiren kişisel ve toplumsal değişime yön veren bir anlayışa doğru evrilmektedir (UNESCO, 2006, s. 5).

Alanyazın detaylı bir şekilde incelendiğinde; öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırmaya (Akyıldız, 2020; Atlı vd., 2021; Bayrı, 2022; Bülbül, 2021; Dağ, 2021; Direkci vd., 2020; DüNDAR vd., 2023; Güleş, 2022; Güner, 2022; Gürbüz, 2021; Tortumlu, 2022; Keskin, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Kana vd., 2018; Saral, 2019; Tanaş, 2023; Wallace ve Priestley, 2017; Yalçın vd., 2023; Yar

Yıldırım, 2020; Yıldırım, 2019) rastlanmıştır. Öğretim programı okuryazarlığı, son yıllarda ortaya konulan öğretmen beceri/yeterlik düzeylerinin artırılmasıyla gerçekleştirilecek bir eylem olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2022a, s. 9). Bu doğrultuda; sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek ve öğretim programı okuryazarlığı algılarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırma yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada; çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki ölçek maddelerine ve görüşme formunda yer alan sorulara samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim programı okuryazarlığı: Öğretim programı okuryazarlığı; öğretmenin öğretim programlarına özgü özelliklerin farkında olarak, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla yorumlamalar ve değerlendirmeler yaparak öğretim programını rehber olarak kullanabilmesidir (Keskin, 2020, s.9).

Yeterlik algısı: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997).

Öğretimi planlama: Öğretmenin işleyeceği konuların hangi sıraya göre, nasıl ve ne zaman aralığında yapacağını, ne tür yöntem, kaynak ve materyallerin olması gerektiğini ve öğrenciyi nasıl değerlendireceğini tasarlamasıdır (Öztürk, 2012, s. 274).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesine yönelik alanyazın taraması sonucu elde edilen bilgiler okuryazarlık, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programı okuryazarlığının alt boyutları, öğretim programı okuryazarlığını etkileyen faktörler ve öğretimi planlama yeterliği başlıkları altında sunulmuştur. Ayrıca araştırma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve ulaşılan araştırmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Okuryazarlık

Okuryazarlık; yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan okuma becerisinin etkili bir şekilde kullanılmasıyla olguları, nesnelere, olayları anlamak ve anladıklarını özümseyerek ifade etmektir (Aşıcı, 2009, s. 11). Okuryazarlıkla ilgili uluslararası düzeyde bilinen ilk tanım 1951 yılında UNESCO tarafından düzenlenen toplantıda yapılmış ve okuryazar “günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi” olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2019, s. 227). Okuryazarlık UNESCO (2004) belgelerinde “tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama” becerisi; OECD (2000) belgelerinde ise “anlayabilme ve kullanabilme” becerisi olarak ifade edilmektedir. Basılmış bir metinde harf sistemini çözmek okuryazarlık davranışı olarak nitelendirilirken, harflerin ifade ettiğini düşünmek ve anlamlandırmak okuryazarlık yeteneğine sahip olma olarak açıklanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 286). Okuryazarlık, okuma ve yazma uygulamalarının kâğıda basılmış metin ve yazılarını standart şekilde okumakla sınırlı değildir (Sang, 2017, s. 19). Okuryazar olmak, harfleri anlamlı olarak bir araya getirmekten öte, çoklu zihinsel yetenekler gerektiren bir beceridir (Avar Vayvay, 2020, s. 38). Günümüzde tek tip okuryazarlık yerine, öğrenenlerin şartlarına dayalı okuryazarlık yaklaşımları üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşım; okuma ve yazma becerilerinin yanında insan gelişiminin tüm yönlerini barındıran bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmayı, dünyaya ve topluma ilişkin genel bilgilerle bireylerin dilsel, zihinsel, sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmeyi sağlayan yöntemleri ve uygulamaları içermektedir (Güneş, 2019, s. 241).

Değişen dünya şartlarında okuryazarlık kavramında da zamanla değişiklikler olmuştur. Dünyada 1960'lı yıllarda okuma-yazma bilmeyenlerin çoğunlukta olduğu ülkelerin bağımsızlığa kavuşması, ekonomik, politik ve sosyal kalkınma hareketinin başlaması ile birlikte UNESCO 1962 yılında Paris'te bir toplantı düzenlemiş ve toplantıda okuryazar; kendisinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişimine katkıda bulunabilecek düzeyde okuma, yazma ve hesaplama yeteneklerine ve toplum içindeki görevlerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için gereken bilgi ve becerilere sahip olan kişi olarak tanımlanmıştır (Güneş, 1994, s. 499). 1965'li yıllardan sonra okuryazarlık kavramının yerini işlevsel okuryazarlık kavramı alırken; 1970'li yıllarda tam tersi olan "okumaz yazmazlık" kavramının daha çok kullanıldığı görülmektedir. Başkalarına bağımlı olmak olarak tanımlanan okumaz yazmazlık kavramı yerine, 1976 yılında Nairobi Konferansında bağımsız olma anlayışı işlevsel okuryazarlık kavramına eklenmiştir (Güneş, 2019, s. 229). 1985 yılında Paris Konferansı'nda, okumaz yazmazlığı ortadan kaldırmak ve insan haklarına dayalı demokratik toplumun oluşmasını sağlamak için yetişkin eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Uysal ve Yıldız, 2006, s. 2). 1987 yılında Toronto'da düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi'nde okuryazarlık kavramı içine iş ve yaşam ilgili şartlarını düzeltmek için gerekli bilgilerin verilmesinin gerektiği belirtilmiştir (Güneş, 2019, s. 230). UNESCO 1990 yılında ise "Herkes İçin Eğitim Programı" kapsamında okuryazarlığı; temel okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık ve çok işlevsel okuryazarlık olarak üç boyutta incelemiştir. İlk düzey olarak kabul edilen temel okuryazarlık ilkökul ikinci sınıf düzeyine kadar olan eğitim sürecinde kazanılan okuma, yazma ve bu süreçteki sosyal faaliyetlerden kazanılan becerilerin tamamını; ikinci düzey olarak kabul edilen işlevsel okuryazarlık dünyada geçerli olabilecek zorunlu birçok beceriye sahip olma ve bu becerileri günlük hayatta kullanma durumunu üçüncü düzey olarak kabul edilen çok işlevsel okuryazarlık ise bireyin yaşadığı toplumun karmaşık sorunlarına çözüm üretmesini, geçmişle gelecek arasında ilişki kurmasını, analitik düşünce yapısıyla yaratıcılığını ortaya koymasını, daha aktif bir dünya görüşü ile toplumun gelişimine katkı sunmasını ifade etmektedir (Güneş, 1994, s. 506). 2000'li yıllarda ise okuryazarlık kapsamında dünyada okuma-yazma sorununu çözmeye çalışmaları seferberlik yerine bölgesel projeler ve çalışmalar kapsamında yürütülmüş ve Türkiye'de de yapılan çalışmalarla özellikle genç kız ve kadınlar başta olmak üzere yetişkin nüfusun tamamının ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır (Güneş, 2019, s.231).

Okuryazarlık içerdiği anlayış ve gelişim düzeyleri dikkate alındığında; geliştirilebilen, güçlendirilebilen, dinamik ve değişen şartlara göre yorumlanabilen bir yapıdadır (Keskin, 2020, s. 10). Bir etkileşim yolu olan okuryazarlık; toplumdaki bilgileri, becerileri, sosyal normları anlayarak yorumlayabilme, paylaşma ve gelecek nesillere aktarma aracı olarak nitelendirilmektedir (Aşıcı, 2009, s.11). Okuryazarlığı değişime zorlayan nedenler; bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına dayalı global rekabet, internetin mesleki ve kişisel yaşamlara etkisinin artması, interneti ve okuryazarlığı öğretimle tümleşik hale getiren siyasi girişimler olarak ifade edilmektedir (Leu vd., 2018, s. 324). Yaşanan çağda global toplumun hızlı değişimi, toplumsal ihtiyaçlar, sosyal ve teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim-öğretim sürecinde yaşanan değişiklikler okuryazarlık kavramının genişlemesine, yeni okuryazarlık türlerinin ve yeterliklerinin oluşmasına neden olmuştur (Önal, 2010, s. 105). Eğitim alanındaki uzmanlar okuryazarlık türlerindeki bu çeşitliliğe karşın; sosyal, kültürel ve bilimsel içeriklerden oluşan okuryazarlık türlerinin üzerinde durmaktadırlar (Aldemir, 2003, s. 272). Gelişen teknolojiyle beraber okuryazarlık ölçütlerinin sürekli değişim göstermesi, eğitimciler tarafından bilimsel temele dayanan pedagojik yöntemlerin de sürekli araştırılmasını ihtiyaç haline getirmektedir (Gündoğan, 2019, s. 23). Okuryazarlık türlerinin temelinde bazı ortak anlayışları barındırmaktadır. Bu ortak anlayışlar; konu ile ilgili bilginin öneminin ve değerinin farkında olma, bireyin içinde bulunduğu durum, imkân ve kültüre göre bilgiyi kendi süzgecinden geçirerek anlamlandırma, öğrendiği bilgileri nerede, nasıl ve ne zaman kullanacağını bilme ve buna bağlı avantajları dezavantajları ayırt edebilme ve yorumlama, konu ile ilgili bilgiyi kendisi ya da içinde bulunduğu toplumun yararına kullanma, dönemin şartlarına göre kendini güncelleyerek gelişime ve değişime uyum sağlama olarak sıralanmaktadır (Keskin, 2020, s. 13). Bu anlayışlara bağlı olarak geniş kapsama sahip olan okuryazarlık kavramı, içinde bulunduğu bağlamlarda daha net anlam kazanan bir beceridir (Gürbüz, 2021, s. 10).

Alanyazın incelendiğinde, farklı alanlarda birçok okuryazarlık türüne rastlanmıştır. Bu okuryazarlık türlerini; bilgi okuryazarlığı (Adıgüzel, 2011; Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Aldemir vd., 2003; Kavak, 2023; Kızıllarslan, 2017; Kurbanoglu, 2010; Özel, 2013; Özgür, 2016; Öztürk vd., 2023), görsel okuryazarlık (Alpan Bangir, 2008; Brill ve Branch, 2007; Debes, 1969; Göçer ve Tabak, 2013; Günay, 2008; İşler, 2002; Kocaarslan ve Çeliktürk, 2013; McVicker, 2007; Onursoy, 2017; Örs 2015; Sanalan vd., 2007; Taşpınar, 2017; Tüzel, 2010; Yıldız, 2012; Yılmaz, 2015; Zeren ve

Arslan, 2009) dijital okuryazarlık (Aksoy vd., 2021; Duran ve Özen, 2018; Hamutoğlu vd., 2017; Karakuş ve Gürbüz, 2019; Kozan ve Özek, 2019; Kul, 2020; Onursoy, 2017; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Pala ve Başbüyük, 2020; Sulak, 2022; Tüfekçi Aslım ve Saraçoğlu, 2023; Üstündağ vd., 2017; Yeşiltaş, vd. 2023), medya okuryazarlığı (Altun, 2008; Avşar, 2015; Aytaş ve Kaplan, 2017; Bilici, 2014; Hobbs ve Bağlı, 2004; Karaduman, 2019; Karahisar, 2014; Karaman ve Karataş, 2009; Kurt ve Kürüm, 2010; Önal, 2010), elektronik okuryazarlık (Bawden, 2001; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010), ağ okuryazarlığı (Kurbanoglu, 2010), bilgisayar okuryazarlığı (Akkoyunlu, 1996; Cabı, 2018; Dinçer, 2017; Gürbüz, 2021; Korkmaz ve Mahiroğlu, 2009; Korkut ve Akkoyunlu, 2008; Yanık, 2010; Yeşiltaş ve Evcı, 2021), internet okuryazarlığı (Aytaş ve Kaplan, 2017; Çelen vd., 2011; Karaman, 2010), enformasyon teknolojisi okuryazarlığı (Güneş ve Holt, 2006; Gürdal, 2000; Yalvaç, 2001), matematik okuryazarlığı (Altun ve Bozkurt, 2017; Duran, 2013; Özgen ve Bindak, 2008; Taşkın vd., 2018; Uysal ve Yenilmez, 2011; Yenilmez ve Ata, 2013), ekonomi okuryazarlığı (Dilek vd., 2016; Gerek ve Kurt, 2011; Şantaş ve Demirgil, 2015), tarih okuryazarlığı (Ata ve Keçe, 2014; Keçe, 2015; Tekdal ve Aydın, 2021), kültür okuryazarlığı (Köçer ve Ökten, 2022; Köksal, 2010), çevre okuryazarlığı (Aksoy ve Karatekin, 2012; Altınöz, 2010; Balkan Kıyıcı vd., 2014; Bilim, 2013; Karakaya Akçadağ ve Çobanoğlu, 2018; Teksöz vd., 2010), kütüphane okuryazarlığı (Çapar ve Gürdal, 2001), eleştirel okuryazarlık (Çiftçi, 2019; Dal, 2015; Potur, 2014), eskiçağ okuryazarlığı (Sur, 2022), fen ve teknoloji okuryazarlığı (Aldan Karademir, 2012; Belhan, 2012; Duruk, 2012; Erdaş vd., 2013; Kavak vd., 2006; Saysal Araz, 2013), finansal okuryazarlık (Ergün vd., 2014; Fikret vd, 2014; Güvenç, 2017; Kılıç vd, 2015; Öztürk ve Demir, 2015; Temizel ve Bayram, 2011), sağlık okuryazarlığı (Kendir Çopurlar ve Kartal, 2016; Sezgin, 2013; Taş ve Akış, 2016), dans okuryazarlığı (Kaplan, 2020), sinema okuryazarlığı (Medin, 2017), politika okuryazarlığı (Görmez, 2018), yurttaşlık okuryazarlığı (Kurbanoglu, 2010), grafik okuryazarlığı (Batur vd., 2019; Bayburtlu, 2021; Namal, 2022; Özdemir Erdoğan, 2019; Şahin, 2020; Yalçın ve Duran, 2022), işyeri okuryazarlığı (Sur, 2022), eğitim programı okuryazarlığı (Altuncu, 2021; Ariav, 1991; Aslan, 2019; Aslan ve Gürlen, 2019; Avar Vayvay, 2020; Aynas, 2023; Bayrı, 2022; Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak 2019; Dağ, 2021; Dilek, 2020; Demir, 2022; Erdamar, 2020; Erdem ve Eğmir, 2018; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Güler, 2021; Gülpek, 2020; Gündoğan, 2019; Huang vd., 2017; Kasapoğlu, 2020; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Marco Bujosa vd. 2017; McRae, 2018; Nsibande ve Modiba, 2012; Ogar ve Opoh, 2015; Saral, 2019; Süral ve

Dedebali, 2018; Şahin, 2020; Tutuş, 2021; Ünal 2022; Yar Yıldırım ve Dursun, 2019; Yıldız, 2019; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021), öğretim programı okuryazarlığı (Akınoğlu ve Doğan, 2012) olarak sıralamak mümkündür. Okuryazarlık türlerinden biri olan öğretim programı okuryazarlığı kavramını, alanyazında ilk defa öneren Akınoğlu ve Doğan (2012) çalışmasında; öğretim programı okuryazarlığı kavramını eğitim alanında farklı açılardan açıklamayı, tanımlamayı, kavramın çerçevesini çizmeyi ve bu kavramın içeriğini tartışmayı amaçlamışlardır.

2.2. Öğretim Programı Okuryazarlığı

Eğitim programı çerçevesinde yer alan belirli disiplin alanlarına ilişkin bilgi kategorilerinin sistemli bir şekilde düzenlenmesiyle oluşan bilgi ve becerilerin, eğitim programının amaçları doğrultusunda kazandırılmasını amaçlayan öğretim programı; dersin öğretimine ilişkin bütün faaliyetleri içeren planlı bir düzenektir (MEB, 2022a, s. 7). “Öğretim programı” kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, 1950’li yıllara kadar eğitim programı ve öğretim programı kavramları yerine müfredat programı kavramının kullanıldığı görülmektedir (Karagöz, 2016, s. 653). Ancak günümüzde öğretim programı kavramı çok daha kapsamlı bir program geliştirme sürecini içeren, öğrenciler için tutum ve becerilerin kazandırılmasına yönelik öğrenme etkinliklerini içeren ayrıntılı dokümanlar olarak tanımlanmaktadır (Görgeç, 2017, s. 13).

Eğitim programı içerisinde önemli bir yer tutan öğretim programı; bir dersin öğretilmesi amacıyla sınıf içerisinde, okul ortamında veya okul dışında uygulanması planlanan, belirli kategorileri olan öğrenme-öğretme etkinliklerinin bütünü olarak ifade edilmektedir (Küçükahmet, 2007, s. 9). Öğretim programı; belli bilgi kategorilerinden oluşan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda plânlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik bir programdır (Görgeç, 2017, s. 13). Başka bir deyişle, öğretim programı öğrencilere kazandırılması planlanan bir dersin öğretimine ilişkin bütün etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2021, s. 6). Öğretim programları; yalnızca bilgi aktarımı yapan bir yapı değil, aynı zamanda programdaki bireylerin kişisel farklılıklarını dikkate alarak onlara yeni değer ve yetenekler kazandırmayı amaçlayan bir yapıya sahiptir (MEB, 2022a, s. 13). Öğretim programlarında tüm konu ve sınıf düzeylerine ait kazanımlar; sade, açıklayıcı, güncel ve hayatla bağ kurulabilecek beceri ve yetkinliklerle ilişkilendirilmiş şekilde hazırlanmaktadır (MEB, 2018, s. 5). Yani işlevsel bir öğretim programının, öğretimin

bütün aşamalarında kullanılması gereken tüm unsurlara sahip olması gerekmektedir (Güner, 2022, s. 25). Öğretim programları, eğitim faaliyetlerinin düzenli, planlı ve eşgüdümlü yürütülebilmesi için önemlidir (Aslan ve Erden, 2020, s. 176). Programların başarıya ulaşması ise öğretim programlarının hayata geçirilmesinden sorumlu kişiler olan öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olmasına bağlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, uygulanmak üzere okullara gönderilen resmi öğretim programları ile sınıflarda öğretmenlerin hayata geçireceği öğretim programlarının aynı olması beklenemez (Bümen ve Yazıcılar, 2020, s. 185). Öğretmenler, öğretim programını hayata geçirirken uyarlamalar yapmaktadırlar. Ancak yapılan uyarlamaların bazıları verimli ve makul iken, bazıları olumsuz sonuçlar oluşturabilecek değişiklikleri içerebilmektedir (Troyer, 2019, s. 351). Bu nedenle; öğretim sürecini anlamak ve desteklemek için öğretmenlerin programları nasıl algıladıklarının, kullandıklarının ve yorumladıklarının incelenmesi gerekmektedir (Bümen ve Yazıcılar, 2020, s. 184). Bilindiği üzere, Türkiye’de öğretim programları özellikle 2005 yılından sonra çağdaş eğitim çerçevesinde ilerlemeci ve yapılandırmacı eğitim anlayışıyla güncellenmeye başlamış ve bu süreç hala devam etmektedir (Erdamar, 2020, s. 33). Söz konusu anlayışta, öğretim programının geliştirilmesi kadar öğretim sürecine yansıtılması ve uygulanması da önemlidir. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan içeriği ve öğrenme etkinliklerini hayata geçiren öğretmenlerin; eğitim-öğretim programını incelerken “ne, niçin, nasıl ve ne kadar?” sorularının cevabını programda aramasının ve bulduğu cevapları analiz edebilmesinin öğretim programı okuyazarı olmalarını sağladığı düşünülmektedir (Yıldırım, 2019, s. 2).

Okuyazarlık kavramının bir türü olan öğretim program okuyazarlığı; öğretmenin programı tanıma, yorumlayabilme ve uygulayabilme yeteneğine sahip olmasıdır (Akyıldız, 2020, s. 319; Aslan, 2019, s. 30). Öğretim programı okuyazarlığı; eğitim alanında görev yapan öğretmenler, yöneticiler, müfettişler ve bu alanda görev yapacak olan öğretmen adaylarının sahip olması gereken beceriler ve yeterliliklerle yakından ilişkilidir (Erdamar, 2020, s. 33). Öğretim programının amaçları, uygulamaya yönelik esasları, programın odağındaki beceri ve değerler, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme yaklaşımları dikkate alındığında; öğretmenlerin öğretim programının dayandığı felsefi, psikolojik, toplumsal ve sosyal temelleri, programın öğelerini ve öğeler arasındaki ilişkileri, programın yapısını ve içeriğini tanıması gerekmektedir (Kahramanoğlu, 2019, s. 829). Öğretim programı okuyazarı olan bir öğretmen,

programı çözümlenerek program içeriğini öğrenme-öğretme sürecine yansıtabilmelidir (Alsubaie, 2016, s. 106). Öğretmenlik mesleki yeterliklerinde öğretmen alan eğitimi bilgisi yeterlik göstergeleri arasında bulunan “alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar” ve “alanının öğretim programını diğer ilgili öğretim programları ile ilişkilendirir” (MEB, 2017b, s. 13) yeterlikleriyle, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmaları gerektiğine atıfta bulunulduğu söylenebilir. Öğretim programı okuryazarı olan bir öğretmen; daha etkili olmak adına programı okumaya, analiz etmeye ve geliştirmeye yönelik yeni fikirler üzerinde düşünmeye açıktır; öğretmenin programı uygulamasında sorun teşkil edecek kendisinden veya okul ortamından kaynaklı uygulamalar hakkında farkındalığı yüksektir; öğretim programına sadece bir yönerge olarak bakmaz, programı sosyolojik ve fenomenolojik bir eser olarak görüp sorgulamaya ve keşfetmeye çalışır; programın eksik bulunduğu kısımlarını telafi eder, güçlü ve etkili yönlerini ön plana çıkarmaya çalışır (Keskin, 2020, s. 36-37). Yani öğretim programı okuryazarı olan bir öğretmen, programa dair değerlendirme ve yorumlamalarında daha eleştirel bakış açısı sergileyerek öğrenme ortamındaki kaliteyi artırıp sınıfı daha özel bir ortam haline getirebilmektedir (Alsubaie, 2016, s. 107). Toplumda yaşanan gelişimlere uyum sağlamanın en etkili yolu eğitimidir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kendilerini sürekli yenileyerek geliştirmesi gerekmektedir. Bu durumun öğretmene yüklediği sorumluluklar göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenin kendisini geliştirirken programın tüm alt boyutları hakkında bilgi sahibi olması, programı anlaması, yorumlaması ve uygulaması gerekmektedir (Aslan ve Gürlen, 2019, s. 172).

2.3.1. Öğretim Programı Okuryazarlığının Alt Boyutları

Bu başlık altında; öğretim programı okuryazarlığının alt boyutları olan “Programı Tanıma”, “Programı Hayata Geçirme”, “Programa Değer Verme” ve “Programı Sorgulama” (Keskin, 2020) boyutları ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.3.1.1. Programı Tanıma

Öğretim program okuryazarı olmanın ilk şartı, öğretmenlerin program ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olması ve bu bilgiler ışığında programa ilişkin farkındalığının artmasıdır (Keskin, 2020, s. 22). Öğretim programı bilgisi; öğrencilere öğretilecek tüm konu ve becerilerin, sistemli ve organize edilmiş öğretim programı içerisinde nasıl organize edildiği ve düzenlendiği konusunda öğretmenin sahip olduğu

bilgi olarak tanımlanmaktadır (Tamir, 1988, s. 106). Bilgi türlerini inceleyen Shulman (1987, s. 8) ise içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, öğrenciler ve özellikleri bilgisi, eğitim sistemi bilgisi, eğitimsel amaçlar, değerler ile bunların felsefi ve tarihsel temelleri bilgisi ve öğretim programı bilgisi olmak üzere yedi bilgi türünden bahsetmekte ve görüldüğü gibi öğretim programı bilgisini ayrı bir kategori olarak ele almaktadır. Öğretim programı bilgisi; öğretmenlerin alanları ile ilgili derslerin içeriklerine, hedef ve kazanımlarına genel anlamda hâkim olmalarını ifade etmektedir (Erbilgin ve Boz, 2013, s. 159). Shulman (1987, s. 15)'e göre öğretim programı bilgisi; anlama, dönüştürme, öğretim, yansıtma ve değerlendirme olmak üzere beş süreçten oluşmaktadır. Anlama süreci, disiplinin içindeki ve dışındaki amaçları, konuları ve fikirleri içermektedir. Dönüştürme süreci; hazırlık, temsil, seçim ve uyarılma bölümlerinden oluşmaktadır. Bu bölümlerden hazırlık bölümü metinlerin eleştirel yorumunu, analizini yapılandırmasını ve bölümlere ayrılmasını, program içeriğinin geliştirilmesini ve amaçlarının netleştirilmesini; temsil bölümü benzerlikleri, metaforları, örnekleri, gösterileri, açıklamaları içeren repertuarın kullanılmasını; seçim bölümü öğretme, organize etme, yönetme ve düzenlemeyi içeren bir öğretim repertuarından alıntılar; öğretim bölümü ise yönetim, sunumlar, etkileşim, grup çalışması, disiplin, mizah, sorgulama ve aktif öğretimin diğer yönleri, buluş veya araştırma yoluyla öğretimi ve sınıf öğretiminin gözlemlenebilir biçimlerini kapsamaktadır. Yansıtma süreci; kişinin kendisinin ve sınıfın performansını gözden geçirme, yeniden oluşturma, canlandırma ve eleştirel bir gözle analiz etme ve açıklamaları kanıtlara dayandırma eylemlerini kapsamaktadır. Değerlendirme süreci ise etkileşimli öğretim esnasında öğrencinin anlayıp anlamadığının kontrol edilmesi amacıyla öğrencinin test edilmesi ile öğretmenin kendi performansını test ederek deneyimlerini uyarlamasını kapsamaktadır.

Öğretmenlerin etkili bir program uygulayıcısı olmaları, verimli bir sınıf ortamı oluşturmaları ve eğitim-öğretim sürecinde başarılı olmaları için öğretim programı bilgilerinin yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Bümen vd., 2014, s. 203). Öğretmenlerin sahip oldukları teorik ve pratik bilgilerinin bileşkesi ve temel öğretim yeterliği program okuryazarlığı olarak düşünülmektedir (Erdamar, 2020, s. 5).

2.3.1.2. Programı Hayata Geçirme

Uzmanlarca geliştirilen programları ilkelerine uygun şekilde hayata geçirerek etkili öğretimi sağlamada sorumlu kişiler öğretmenlerdir (Taşdemir, 2006, s. 6). Öğretmenlerin programları hayata geçirilebilmesi için programın yapı ve kapsamına dair bilgileri, ilişkileri ve özellikleri anlamaları gerekmektedir (Akınoğlu ve Doğan, 2012, s. 86). Bu süreçte, planlamayı formalite olarak gören bir anlayışın başarılı olma ihtimali bulunmamaktadır (Taşdemir, 2006, s. 7). Programı hayata geçirme; planlama, yorumlama, uyarılama, disiplinlerarası bakış, meslektaş fikir alışverişi, bireysel farklılıklar, materyalleri belirleme, ölçme ve değerlendirme, güncellemeler, kazanımlar, yöntem ve teknikler ve içerik bilgisi temalarını kapsamaktadır (Keskin, 2020, s. 90). Ders planları, öğretim programlarında yer alan disiplin alanlarının eğitim alanlarıyla ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmek için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını öğrenci davranışlarına dönüştüren bir programdır (MEB, 2022b, s. 7). Öğretmen uyguladığı ve uyarladığı öğretim programına ne kadar çabuk uyum sağlarsa planlanan öğrenmelerde o kadar hızlı gerçekleşir (Keskin, 2020, s. 3). Öğretim programlarının verimli olarak uygulanması disiplinlerarası bakışla incelenmelidir. Disiplinlerarası bakış bir konuyu, temayı ya da durumu incelemek amacıyla birden çok disiplin yöntemini uygulayan bir öğretim programı yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Jakops, 1989; Akt. Öztürk, 2019, s. 17). Program okuyazarı olan bir öğretmenin kazanımları her boyutta ilişkilendirebileceği, disiplinlerarası ilişkiler kurabileceği düşünülmektedir. Program uygulanırken disiplinlerarası yaklaşım sergilemek; bilgi ve becerilerin toplanmasını, buna göre ders planlarının ve materyallerinin düzenlenmesini, gerek duyulduğunda alan öğretmenlerinin program geliştirme ve öğretim süreçlerinde bir araya gelmelerini, uygulama ve değerlendirme planlarının yapılmasını vb. ön plana çıkarmaktadır (Yıldırım, 1996, s. 93). Öğretmenlerin asli görevleri arasında derse hazırlıklı olarak gelme ve materyal hazırlama yer almakla birlikte; öğretmenlerin sadece ders kitaplarına bağımlı kalmayıp sınıf düzeyi, öğrenci seviyesi, öğrenme stilleri gibi hususları da göz önünde bulundurarak kazanımlara uygun öğretim materyallerini yapılandırarak kullanması ve zümre öğretmenleriyle işbirliği yapması beklenmektedir (MEB, 2018, s. 12). Öğretmenlerin öğretim sürecinde, tüm öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi becerileri sağlayacak program kazanımlarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun öğrenme ortamlarını oluşturmaları gerekmektedir

(Arslan, 2019, s. 8). Bunu gerçekleştirmek için başvuracağı en önemli kaynaklardan biri şüphesiz öğretim programıdır. Öğrencilere neyi, niçin, nasıl, ne zaman öğretileceğinin açıklandığı bir plan olan öğretim programı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hayata geçirilmesini ve programların amaca ulaşmasını sağlamaktadır (Altuncu, 2021, s. 14). Öğrenme-öğretme süreci yönetilirken; dersin hedeflerine ulaşmak için amaca uygun öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin işe koşulması gerekmektedir (Arslan, 2019, s. 8). Öğrenme ve öğretme etkinliklerini sistematik olarak planlama ile başlayan bu süreçte öğretmen öğretim ilkeleri dikkate alınarak planını etkili bir şekilde uygulayabilmesi de önemlidir (Kuran, 2003, s. 25). Başarılı öğretmenler; konuya uygun etkili öğretim strateji, yöntem ve teknikleri belirlerken program bilgilerini kullanmaktadırlar (Shulman, 2016, s. 20). Öğretmenler bu aşamada; programdan nasıl yararlanacağına, hangi konuları öğretileceğine, konuları nasıl sıralayacağına ve hangi örnekleri kullanacağına karar veren kişilerdir (Klimczak vd. 1995, s. 286).

2.3.1.3. Programa Değer Verme

Öğretim programının toplumsal ve politik vizyon çerçevesinde otoritelerce hazırlanması “yazılı” program olarak nitelendirirken; sınıfta öğretmenler tarafından uygulanması “öğretilen” ve öğrencilerin kazanımlara ulaşma süreci ile akademik başarıları “öğrenilen” program olarak nitelendirilmektedir (Houang ve Schmidt, 2008, s. 1). Öğretilen öğretim programı ile öğrenilen öğretim programı arasındaki farklılık ve boşluğun nedenlerinden biri de öğretmen olarak gösterilmektedir (Bay vd., 2017, s. 112). Öğretmenler programa güven duymuyorsa, programın etkili olacağına inanmıyorsa ya da program öğretmenin öğretim tarzı ile örtüşmüyorsa, öğretmenin programa değer vermesi ve bağlılık geliştirmesi beklenemez (Bümen vd., 2014, s. 209). Öğretim programına bağlılık, tasarlanan programın öğretmen/paydaşlar tarafından aslına uygun bir şekilde uygulanmasıdır (Bümen vd., 2014, s. 205). Ancak öğretmenlerin öğretim programlarına sıkı sıkıya bağlı olmalarının yaratıcılıklarını ve özerkliklerini kısıtladığı görüşünden hareketle, öğretim programlarının sınıflarda değiştirilme ve uyarlanma sürecine girmesi gerektiği anlayışı gündeme gelmiştir (Marsh ve Willis, 2007, s. 225). Bu durumun gerçekleşmesinde ise programı uygulamak ile görevli olan öğretmenlerin programa değer vermesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik düşünce, kabiliyet ve istekleri de farklılıklar göstermektedir. Bu durum, Türkiye’de öğretmenlerin program

hakkındaki eğitimlerinin ve tutumlarının önemini ortaya koymaktadır (Gelmez Burakgazi, 2019, s. 238). Öğretmenlerin öğretim programının felsefesine aykırı tutumlar sergilemesinin, eğitimin başarısını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Cronin-Jones, 1991, s. 235). Ertürk (2017, s. 31-32)'ün “Hiç kimse kendi kavrayamadığı ve inanmadığı esaslara göre icraatta bulunamayacağından, hedefler yüksek makam sahiplerince veya başka nüfuzlu sorumlularca empoze de edilemezler. Empoze edilmek istenen hedefler, eğitim programları veya yetişek tasarıları başında birer süs gibi kalmaya mahkûm olurlar” sözlerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin öğretim programını bir metin olarak görmesi ve değer vermemesi programın uygulanabilirliğine zarar verebilmektedir.

Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin özellikle yeni öğretim programlarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri, eski programı bırakıp yeni programı kullanmaya istekli olmaları ve kabullenmeleri gerekmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008, s. 26). Program değişikliklerinde reformların başarıya ulaşması için öğretmenlerin görüş ve inançlarının önemli rol oynadığı, öğretmenlerin olumlu görüş ve inanca sahip olmasının programın uygulanabilirliğini artırdığı, olumsuz görüşe sahip olmasının ise uygulanabilirliği zorlaştırdığı ifade edilmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010, s. 77). Öğretim programlarının başarısızlık nedenleri arasındaki en temel faktörün programdaki değişikliklerde öğretmenlerin görüş ve inançlarının dikkate alınmaması olduğu belirtilmektedir (Knapp ve Peterson, 1995, s. 41). Alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin öğretim programına inanmadıkları için bazı konulara önem vermedikleri (Bay vd., 2017, s. 124) yönünde sonuçlara rastlanırken; öğretim programını önemsedikleri ve önemsenmesine yönelik davranışlar sergiledikleri (Uludağ Çınar, 2023, s. 167), öğretim programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olan öğretmenlerin sayısının fazla olduğu (Özcan vd., 2018; Saraç ve Yıldırım, 2019; Ural Keleş, 2018), öğretim programını eğitim-öğretimle ilgili görevleri belirten, öğretmenin başarılı olmasını sağlayan, kişisel gelişimi sağlayıcı araç olarak algıladıkları (Şimşek, 2017, s. 148) yönünde araştırma sonuçlarına da rastlanılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin programı uygulama durumları incelenirken; beceri ve yeterlilik bağlamında çalışmalar yapıldığı, ancak programa değer verme boyutunun ihmal edildiği belirtilmektedir (Keskin, 2020, s. 118).

2.3.1.4. Programı Sorgulama

Eleştirel düşünme; sıradan bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inebilen ve sorunları farklı açılardan inceleyen, anlamaya çalışan, gerektiğinde bu sorunlara çözüm getirebilecek becerilere sahip olmayı gerektiren bir düşünme şekli olarak tanımlanmaktadır (Bağcı ve Şahbaz, 2012, s. 2). Öğretim programı okuyazarı olan bir öğretmenden; öğretim programının teorik dayanaklarını bilmesi, anlaması, yorumlaması, çevre koşullarına uygun olarak programı planlayabilmesi ve uygulayabilmesi, eleştirel bakış açısıyla mevcut programı ileriye taşıyabilmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı okuyazarlığı becerilerinde, program bilgisi yeterliliğinden sonra gelen en önemli yeterlilik öğretmenin eleştirel bakış açısına sahip olması şeklinde ifade edilmektedir (Erdamar, 2020, s. 34).

Öğretim programı okuyazarlığının sorgulama boyutu; yapıya ve uygulamaya dönük sorgulamayı ve değerlendirmeyi, program geliştirme sürecinin sorgulama alt boyutundan oluşacak şekilde ele almaktadır (Keskin, 2020, s. 121). Öğretmenlerin program sorgulayabilmeleri için program geliştirme sürecine dâhil olmaları gerekmektedir. Program geliştirme sürecinde programa katkı sağlayan ve sınıf ortamında uygulamayı gerçekleştiren kişiler öğretmenlerdir (Yeşilyurt, 2013, s. 322). “Eğitim programı teorisi tesis etmede, eğitim-öğretimde uygulamadan sorumlu öğretmenlerin gözlem tespit fikir ve düşünceleri kritik öneme sahiptir” (Akpınar, 2017, s. 44). Öğretmenlerden eğitim uzmanları tarafından hazırlanan eğitim durumları tasarılarını hazır bir şekilde teknisyen gibi uygulamaları beklenmemektedir (Ertürk, 2017, s. 23). Öğretmenlerin öğretim programlarını sorgulamaları ve programa eleştirel bakış açısı ile bakmaları, hem kendi gelişimlerine katkı sunacak hem de programların hayata geçirilmesinde daha verimli çözümlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Keskin, 2020, s. 121). Program geliştirme ve güncelleme çalışmalarının başarılı olabilmesi için uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin büyük bir kısmının desteğinin alınması ve öğretmenlerle işbirliği yapılması gerekmektedir (Unruh, 1984; Akt. Semerci, 2007, s. 126). Program geliştirme çalışmalarına aktif katılan, programın eksik gördüğü bölümleri belirleyebilen, eleştirebilen ve bu hususlarla ilgili çözüm bulmaya çalışan program okuyazarı bir öğretmenin programa katkı sunan anahtar kişiler olduğu düşünülmektedir (Karatepe vd., 2004, s. 166).

2.4. Öğretim Programı Okuryazarı Olmayı Etkileyen Faktörler

Öğretim programı okuryazarı olma ile ilgili alanyazın incelendiğinde; araştırmalarda öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları (Ariav, 1991, s. 21; Baştürk ve Dönmez, 2011, s. 29; Doğan ve Semerci, 2016, s. 300; Kauffmann vd., 2002, s. 279); öğretim programında yer alan yöntem ve yaklaşımlarla ilgili bilgilerinin eksik olduğu ve programın tanıdığı esnekliğin farkında olmadıkları (Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 53); program okuryazarlığı becerisi bağlamında program öğelerini, programın felsefi, epistemolojik ve pedagojik dayanaklarını bilmedikleri (Erdamar, 2020, s. 120); öğretim programını benimseyemedikleri ve kendi düşüncelerine göre derslerini işledikleri (Akdeniz ve Paçin, 2012, s. 301); program hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve programdan habersiz oldukları (Alver ve Sancak, 2016); öğretim programlarını uygulayacak becerileri olmadığı ve uygulamada sıkıntı yaşadıkları (Susam ve Demir, 2020, s. 264); programın tamamını okumadıkları (Kuduban ve Aktekin, 2013, s. 171); programı incelemedikleri ve programla ilgili sorulara ders kitaplarını esas alarak cevap verdikleri (Yıldırım vd., 2017, s. 152); derslerini planlamada program yerine ders kitaplarını kullandıkları (Kauffman vd., 2002, s. 289; Sanchez ve Valcarcel, 1999, s. 494); kendi öğretim programlarını uyguladıkları ve değişimi takip etmedikleri (Tobin ve Gallagher, 1987, s. 62); deneyimli öğretmenlerin yazılı programdan ziyade kendi deneyimlerine göre plan yaptıkları (Superfine, 2008, s. 15); program değişikliklerine direnç gösterdikleri (Fetters vd., 2002, s. 119); iş yükü nedeniyle programı okuyamadıkları (Bay vd., 2017) yönünde sonuçlara rastlanmıştır. Araştırmalarda ulaşılan bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmalarının önemi daha da artmaktadır.

Öğretim programı okuryazarı olan öğretmenler; programın uygulamasını etkileyecek kendisinden kaynaklı faktörlerin (geçmişe dair bilgileri, eğitimleri, bilgi ve becerileri, isteksizlikleri, alana hâkim olmamaları vb.), okul ortamından kaynaklı faktörlerin (öğrenci seviyeleri, okulun imkânları, öğretmenler arası ilişkiler, okulun kültürü vb.), okul çevresinin sosyoekonomik kültürel düzeyi ve özelliklerinin (politik anlayış, ekonomik durum, yerel uygulamalar vb.) farkındadırlar (Keskin, 2020, s. 36). Fullan ve Pomfret (1977; Akt. Bümen vd., 2014, s. 206)'ya göre program okuryazarı olan bir öğretmen; bir eğitim programının tüm boyutlarına ait bilgi, beceri ve tecrübelerini programın uygun ve etkili bir şekilde uygulanması amacıyla kullanmalıdır.

Bu doğrultuda; öğretmenlerin kıdemlerinin ve aldığı eğitimlerin öğretim programı okuryazarlıklarını etkileyen faktörler arasında olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde; öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin kıdem değişkeni açısından inceleyen bazı çalışmalarda (Boncuk, 2021; Ünal, 2022) gruplar arasında kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu; eğitim durumu değişkeni açısından inceleyen bazı çalışmalarda ise gruplar arasında yüksek lisans eğitimi mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu (Aslan, 2018; Demir, 2022; Güleş, 2022; Kale, 2022; Tutuş, 2021; Ünal, 2022) yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlığı ile öğretmenlerin mesleki algılarının (Kale, 2022), sınıf yönetimi yeterliklerinin (Bülbül, 2021), okulun ve çevrenin ve sosyoekonomik düzeyinin (Sağ ve Sezer, 2012) ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Benzer şekilde bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının yaşantıya dayalı etkinliklerle zenginleştirilmiş programla ilgili aldıkları eğitim sonucunda program okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının arttığı (Sağ, 2010); öğretmen adaylarının program okuryazarlığı puanlarının mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği (Karakuş, 2016); bilgi okuryazarlığı ile öğretim programı okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu (Süral ve Dedeş, 2018); öğretmenlerin iyi planlamalar yaparak hem zaman kaybını önledikleri hem de öğrencilerin akademik başarılarını artırdıkları tespit edilmiştir (Demirtaş ve Özer, 2007, s. 42).

Öğretim programlarının hazırlanma ve değiştirilme süreçlerinde, öğretmen katılımına ilişkin Susam ve Demir (2020, s. 253-255) çalışmasında; öğretmen katılımı olmadan program değişikliklerinin yapıldığını, öğretmenlerin dikkate alınmadığını, son beş yıldır öğretmen görüşlerinin alındığını ve özellikle çalıştaylar yapılarak öğretmen katılımının sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Uygulamanın içinde yer alan öğretmenlerin süreçte görüş ve önerilerinin alınmasının öğretim programlarının hazırlanması, uygulanması, değiştirilmesi ve değerlendirilmesinde olumlu etkisi olacağı aşikârdır. Görüldüğü gibi eğitim kurumlarında eğitim sürecini planlayan kişiler olan öğretmenlerin, programın doğasını bilme ve anlama, öğretim sürecinde inisiyatif alma gibi önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Erdamar, 2020, s. 123). Öğretim programları çağın gereksinimlerine göre uzman bir kadro tarafından planlansa da eğitim sisteminde başarının beklenen seviyede olması; öğretmenlerin bilgi düzeyine ve eğitim-öğretim sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır (Aslan, 2018, s. 2).

Bahsi geçen durumlar göz önünde bulundurulduğunda; öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin özelliklerinin öğretim programı okuryazarlıklarını etkileyen önemli bir faktör olduğu ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı bireyler olarak sürece dâhil olmalarının ve öğretimi planlama yeterliğine sahip olmalarının eğitim sisteminde niteliği artıracacağı aşikârdır.

2.5. Öğretimi Planlama Yeterliği

İnsan yetiştirme tüm boyutları ile ele alınırsa; bu sürecin gelişigüzelikten uzak, beklendik düzeyde sonuçları oluşturabilecek belli bir disiplin içerisinde gerçekleşmesi gerekmektedir (Taşdemir, 2006, s. 287). “Bir işin, bir eserin gerçekleştirilmesi için uyulması tasarlanan düzen” olarak tanımlanan plan (TDK, 2021); belirlenen bir problem veya durumda öğrenci ve öğrenci gruplarının bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin de katılım sağladığı bir çalışma kılavuzu olarak da ifade edilmektedir (Taşdemir, 2006, s. 289). Planlama ise amaçlara ulaşmak için gelecekte uygulamaya geçirilecek kararların hazırlanma süreci (Ergen, 2013, s. 151), bir başka deyişle geleceği düşünerek geleceği görmeye çalışma ve olası alternatifleri belirlemedir (Memduhoğlu ve Uçar, 2012, s. 235). Eğitimi planlama; öğretim etkinliklerinin en akıcı ve düzenli nasıl yürütülmesi gerektiğinin önceden belirlenerek ortaya konmasıdır (Demirel, 2017, s. 11). Öğretim sürecinin ilk aşaması olan planlama sayesinde; öğretim daha sistemli ve düzenli bir hale getirilmekte, böylece öğretimin verimliliğinin şansa, tesadüflere veya temennilere bırakılması önlenmektedir (Gülbahar, 2016, s. 700).

Öğretimin planlanması; öğretmenin işleyeceği konuların hangi sıraya göre, nasıl ve ne zaman yapacağını, ne tür yöntem, kaynak ve materyaller kullanacağını ve öğrenciyi nasıl değerlendireceğini tasarlaması şeklinde ifade edilmektedir (Öztürk, 2012, s. 274). Öğretmenler meslek yaşamları süresince farklı branşlarda ve seviyelerde planlar hazırlayarak öğretim süreçlerini program hedeflerine uygun olarak yürütmektedirler (Maden ve Ustabulut, 2022, s. 1498). Öğretimi planlamanın öğretmene sağladığı yararları; öğretmenin neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini düşünerek verimliliği artırmasını; konuların ne zaman ve hangi sıralama ile ilerleyeceğinin düzenlenmesini; hedefleri gerçekleştirmede en iyi yöntem teknik, araç ve gereçlerin belirlenmesini, derslere hazırlıklı olmasını; öğrencilerini ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre

yetiştirmesini; doğru ve güvenilir değerlendirme yöntemlerini kullanmasını sağlamakla birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin dağınıklıktan kurtulmasını sağlamak şeklinde sıralanmak mümkündür (Demirel, 2017, s. 14). Millî Eğitim Bakanlığının “Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergesi”nde öğretmenlerin öğretime önceden hazırlanmalarının yasal açıdan zorunlu olduğu belirtilmektedir. Yönergede öğretmenlerin planlama yaparken uyması gereken ilkelerde planların; çağdaş eğitimin gereği olarak öğrenci merkezli, tam öğrenme, bireyselleşmiş öğretim, aktif öğrenme-öğretme ve disiplinler arası çalışmaları temel alan, uygulanabilir ve yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış etkinliklere dayalı olması; öğretimin niteliğine, amacına, öğrenci seviyesine ve konuya uygun olması; öğrenme-öğretme sürecini etkin hale getirilerek eğitimdeki yeni gelişmeler, çevre özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri ile okul-çevre ilişkilerini göz önünde bulunduracak ve belli bir süreyi kapsayacak şekilde hazırlanması gerektiği belirtilirken; planlarda konuların eğitim programlarına göre belirlenmesi, planlarda gerektiğinde öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim sürelerinde değişiklik yapabilecek şekilde esnek olunması, planların eğitim-öğretim hedeflerine ve eğitim-öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun olması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2022a, s. 3).

Hedeflere ulaşmak için öğretimi planlama gerekli olmakla birlikte (Coşkun vd., 2009, s. 143), öğretim sürecinin başarılı olması da büyük oranda öğretimin nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır (Demirel, 2017, s. 13). Öğretmenler belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirirken; öğrenciye ve öğrenme sürecine uygun olarak sürece etki edecek dış etkenleri belirlemeli, süreci iyi planlamalı, uygulamalı ve denetlemelidir (Senemoğlu, 1997, s. 401). Planlamaların gerçekleşmesinin en önemli göstergesi öğrencilerin öğrenme düzeyleridir (Taşdemir, 2006, s.16). Bu nedenle; öğretmenlerin öğretimi planlarken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışları, tutumları, öğrenme stilleri, cinsiyetleri, kültürel ve sosyoekonomik durumları, zekâları, dil ve yetenekleri, risk grubunda bulunma durumları gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması gerekmektedir (Burden, 1999: Akt. Gülbahar, 2016, s. 701). Alanyazında öğretmenlerin planlama yaparken; programa dayalı planlama konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini planlamakta zorluk yaşadıkları, planlama konusunda aldıkları eğitimin yetersiz olduğu (Oğuz ve Bayındır, 2009, s. 915); öğrenci merkezli planlama konusunda eğitim alan öğretmenlerin öğretimi planlama konusunda daha yetkin oldukları (Ünver ve Demirel, 2004, s. 188);

öğretmenlerin öğretimi planlarken resmi programların yanında örtük programı da planlamalarına dahil ettikleri (Yurtseven, 2019, s. 62); sınıf öğretmenlerinin göstermeleri gereken yeterlik alanlarında, etkileşimli iletişim ve sınıf yönetiminden sonra öğretimi planlamayı ikinci derece önemli gördükleri (Kuran, 2003, s. 26); ders planlarını hazır planlardan oluşturdukları ve sınıfta normal gelişim gösteren öğrenci performanslarına göre hazırladıkları (Özkubat vd., 2021, s. 891) tespit edilmiştir.

Öğretimde başarı ancak iyi ve dikkatli bir planlama anlayışı ile mümkündür. Bu anlayış; teknik olarak çağın demokrasi ideali ile öğretimi kurumsal hale getirme, genelleştirme ve toplumsal bir çabaya dönüştürebilme çerçevesinde gerçekleşebilir (Çelik ve Önal, 2005, s. 31). Çağın ideallerine göre geliştirilmiş bir programın uygulama sürecinde en temel unsur öğretmendir. Nitelikli bir eğitim için; görevin gereklerini yerine getirebilecek yeterliğe sahip, insanın niteliğini geliştirmeye değer veren, insan ilişkileri ile evrensel değerleri kaynaştırabilen, hayatın getirdiği sorunlara duyarlılık gösteren ve çözümleyen, planlama süreçlerinde başarılı olan, yaratıcı, yapılandırıcı ve üretken vb. öğretmenlere gerek duyulmaktadır (Çelik ve Önal, 2005, s. 32). Bu doğrultuda, eğitim ortamının düzenlenmesi için gerekli olan unsurların öğretim sürecine yansıtılmasında öğretmenlerin meslek öncesinde kazanmaları gereken yeterliklerden birinin de planlama olduğu söylenebilir (Maden ve Ustabulut, 2022, s. 1500).

Türkiye’de yapılan çalışmalarda, 2017 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü öğretmenlik mesleki yeterliliklerini belirleyerek yürürlüğe koymuştur. Bu çerçevede; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere üç ana yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu üç yeterlik alanı 11 alt yeterlik ve 65 alt göstergeden oluşmaktadır. Bu yeterlik alanlarından “mesleki bilgi” yeterliğinde alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi yer alırken; “mesleki beceri” yeterliğinde eğitimi ve öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğrenme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme becerisi; “tutum ve değerler” yeterliğinde ise millî ve manevi değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlilikleri yer almaktadır (MEB, 2017b, s. 8). Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini başarı ile gerçekleştirmeleri, onların yıllık, ünite, günlük planlarını veya gezi, deney, gözlem gibi öğretim etkinliklerini öğretim ilkelerine uygun olarak planlayabilme yeterlilikleri ile doğrudan ilgilidir (Taşdemir, 2006, s. 288).

Öğretimi planlama; öğretmenlere kendilerine özgü, öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun özel bir tasarım yapma olanağı sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarını, öğrencilerin öğrenme ortamlarına uyarlamaları bir planlama gerektirmektedir. Öğretimin planlanması, dinamik bir süreç olan program geliştirmenin okul ve öğretmen seviyesinde devam ettirilmesi olarak nitelendirilmektedir (Öztürk, 2012, s. 274). Bu doğrultuda, program okuyazarı olarak nitelendirilen bir öğretmenin alışlagelen bilindik rutin planlar yerine yaşadığı çevre ve bağlamsal durumları da analiz ederek uyumlu, gerçekçi ve uygulanabilir planlamalar yapmaları beklenmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018, s.125).

2.5. Araştırma Konusuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, öğretim programı okuryazarlığı konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer almaktadır.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırma kapsamında yurt içinde yapılan ve ulaşılan araştırmalar araştırmacı tarafından genel hatlarıyla özetlenmiştir.

Demir (2022) tarafından yapılan “Ortaokul Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel araştırma yöntemi ve ilişkiyel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 595 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen, Gülüm ve Dağ (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi, Pearson momentler çarpımı korelasyonu analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaokul öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin alternatifler ve kontrol alt boyutlarında “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde; ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet, öğrenim

düzeıı, branş değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada ortaokul öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyinin ise okuma ve yazma alt boyutlarında “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, branş, kıdem değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönde bir ilişki olduğu ve bilişsel esneklik değişkeninin program okuryazarlığı değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Güleş (2022) tarafından yapılan “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ili Merkez ilçesinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 625 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güleş (2002) tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız örnekleme t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin “Program Okuryazarlığı Ölçeği”nin tümünde ve “kazanım okuryazarlığı yeterliği”, “içerik okuryazarlığı yeterliği”, “öğrenme öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği” ve “ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği” alt boyutlarında görüşlerinin “yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; branş, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet, mezun olunan okul türü, meslekte görev yapılan süre ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; eğitim

durumu ile hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekte görev yapılan süre ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2022) tarafından yapılan “Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri, Sınıf Yönetim Becerileri ve Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki özel eğitim okullarında görev yapan farklı branşlardaki uygun örnekleme ile seçilen 421 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Deelinger vd. (2008) tarafından geliştirilen ve Çolak vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”, Delson (1982) tarafından geliştirilen ve Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ile Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson çarpım moment korelasyon ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, okul türü, medeni durum değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; mesleki kıdem, mezuniyet durumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı, sınıf yönetim becerileri ile program okuryazarlığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Altuncu (2021) tarafından yapılan “Lise Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı araştırmanın amacı; lise öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerini belirlemek ve program okuryazarlığı düzeylerini cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, mezun olunan okul türü ve branş değişkenleri açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada,

tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleme; Kayseri ilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı liselerde görev yapan, yedi farklı branştan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 515 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ile elde edilmiş ve betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; lise öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin okuma ve yazma alt boyutlarında "çok katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, mezun olunan okul türü ve branş değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atlı vd. (2021) tarafından yapılan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algı seviyelerinin cinsiyet, mezun oldukları bölüm, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yaptıkları kademe, kurum türü, öğretim programı ile ilgili ders alma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, öğretim programlarına verdikleri önem düzeyi ve öğretim programlarından yararlanma sıklığı değişkenleri açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan gönüllü 351 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Keskin (2020) tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ile elde edilmiş ve betimsel istatistikler, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında "yüksek" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algı seviyelerinde yaş, mezun oldukları bölüm, kurum türü, öğretim programı ile ilgili ders alma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, öğretim programına verdikleri önem düzeyi ve öğretim programlarından yararlanma sıklığı değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu;

cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve görev yaptıkları kademe değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dağ (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonu düzeylerini yaş, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü ve okulda çalışma yılı değişkenleri açısından karşılaştırmaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki devlet okullarında görev yapan ve basit rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 388 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ile Kauffmann vd. (2011) tarafından geliştirilen ve Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi, Pearson çarpım moment korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ölçeğin tümünde ve alt boyutlarda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin “yüksek” düzeyinde, öğretme motivasyonu düzeylerinin ise “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, yaş, medeni durum, okul türü ve okulda çalışma yılı değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; kıdem yılı değişkeni açısından kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada program okuryazarlığı ölçeğinin yazma boyutunun öğretmenlerin içsel motivasyonlarını % 1.5 oranında açıkladığı tespit edilmiştir.

Güler (2021) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları, Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlik inanç düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde, nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada belirlenen dört alt problem için farklı araştırma desenleri kullanılmıştır. İlk alt problem olan okul öncesi

öğretmenlerinin program okuryazarlığı, öz yeterlik inanç ve sınıf yönetimi becerileri düzeylerini belirlemek için betimsel tarama yöntemi; ikinci alt problem olan okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerini, program okuryazarlık düzeylerini ve sınıf yönetimi becerilerini belirlenen değişkenler açısından incelemek için nedensel karşılaştırmalı desen; üçüncü alt problem olan okul öncesi öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri, öz yeterlik inanç düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ve dördüncü alt problem olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öz yeterlik inançları ve program okuryazarlıkları tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordanma durumunu belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki tüm illerde özelde ve kamuda görev yapan ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenen 487 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği”, Tepe ve Kandemir (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ölçeği” ve Kaplan (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler; bağımsız gruplar t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin tümünde ve “bilgi”, “beceri” ve “tutum” alt boyutlarında “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; bilgi boyutunda ve ölçeğin tümünde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu, beceri ve tutum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri yaş, mezun olunan okul türü, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem değişkenleri açısından incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin ölçeğin tümünde ve “öğrenme ortamlarının düzenlemesi”, “planlama”, aile katılımı”, “sınıf yönetimi”, “öğrenme öğretme süreci” ve “iletişim becerileri” alt boyutlarında; sınıf yönetimi becerilerinin ölçeğin tümünde ve “sınıf içi fiziksel düzenleme”, “plan program etkinlikleri”, “iletişim ve davranış düzenleme” ve “zaman yönetimi” alt boyutlarında “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, yaş, görev yapılan kurum türü değişkenleri açısından

gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu; eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü, görev yapılan okul türü, kıdem değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılık durumlarının incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı II. döneminde ve 2020-2021 eğitim-öğretim I. döneminde Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan 449 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; “Kişisel Bilgi Formu”, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde; Kolmogorov-Smirnov normallik testi, betimsel istatistikler, bağımsız örnekler t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılıklarının “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; mezun olunan okul türü değişkeni açısından eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasında eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler lehine; branş değişkeni açısından Türkçe-Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler, fen bilimleri, seçmeli ders ve DKAB öğretmenleri arasında Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yaptıkları kademe değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tutuş (2021) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve İngilizce Öğretimine Yönelik Görüşleri” adlı araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri ile İngilizce öğretimine yönelik

görüşlerini incelemektir. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın nicel bölümünde betimsel tarama modeli, nitel bölümünde ise durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümü için araştırma örnekleme, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde ortaokul ve liselerde görev yapan ve seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 198 İngilizce öğretmeninden; nitel bölümü için çalışma grubu ise aynı evrenden gönüllük esasına göre belirlenen 70 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel boyutta Aslan (2018) tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlığı Ölçeği”, nitel boyutta Tutuş (2021) tarafından geliştirilen “İngilizce Öğretimine Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel boyutta elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Mann Whitney U testi; nitel boyutta elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin “programı bilme”, “planlama” ve “uygulama” alt boyutlarda “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin “programı bilme”, “planlama”, “uygulama” alt boyutlarında cinsiyet, okul kademesi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı kıdem değişkeni açısından incelendiğinde; “programı bilme” ve “planlama” alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; uygulama” alt boyutunda 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda; İngilizce öğretmenleri programın, okuma ve dinleme becerileri kazandırmada yeterli olduğunu, ancak konuşma becerisi kazandırmada yetersiz olduğunu ifade ederken; programı ilgi çekici hale getirmek için oyun, video ve şarkılara yer verdiklerini; verimliliği artırmak için değerlendirme yöntemi olarak quiz kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretmenler müfredatın yoğun olması ve zaman kısıtlılığı sorunlarına da vurgu yapmışlardır.

Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan

araştırmada, ilişkisel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın rneklemi, 2019-2020 eğitim-ğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 323 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Kahramanoğlu (2019) tarafından geliştirilen “ğretim Programı Okuryazarlık leği”, Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Program Yönelimleri Envanteri” ile Burul (2018) tarafından geliştirilen “ğretim Programına Bağlılık leği” aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri ile pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin ğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile programa bağlılıklarının “yüksek” düzeyinde olduğu; ğretim program okuryazarlık düzeylerinin program yönelimleri ve ğretim programına bağlılıklarıyla, program yönelimlerinin ise programa bağlılıkla orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu; program okuryazarlığı ve program yönelimleri değişkenlerinin programa bağlılık değişkeninin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Akyıldız (2020) tarafından yapılan “ğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir lek Geliştirme alışması” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin ğretim programı okuryazarlığı yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın alışma grubu; 2017-2018 eğitim-ğretim yılında Trabzon ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan farklı branşlardaki 666 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizleri ile korelasyona dayalı madde analizleri uygulanmış, ölçeğin güvenirliğini test etmek için Cronbach Alpha, Split Half, Guttman Spearman-Brown yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu erevede; “Program Okuryazarlık leği” program hedefleri, program içeriği, öğrenme öğretme süreci, lme ve değerlendirme olmak üzere dört faktörden ve 36 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin faktörlerinin korelasyon değerlerinin yüksek olduğu ve faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. “Program Okuryazarlık leği”nin tüm branşlardaki öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avar Vayvay (2020) tarafından yapılan “Okul ncesi ğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri

Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ve benimsedikleri eğitim felsefelerini belirleyerek iki değişken arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, betimsel tarama yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş ilinde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 308 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; “Kişisel Bilgi Formu”, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” ve Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnancı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız örnekler t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi (ANOVA) ve lineer regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; mesleki kıdem değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyet ve okul türü değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin eğitim programı okuryazarlıklarını açıklamada önemli değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Dilek (2020) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören farklı branşlardaki 213 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve Wong Chong vd. (2012) tarafından geliştirilen, Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından Türkçeye uyarlayan “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Mann Whitney U testinden, Kruskal Wallis testinden ve Spearman sıra farkları korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının cinsiyet ve akademik not ortalamaları değişkenleri açısından eğitim programı okuryazarlığı ve pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde

gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; sınıf değişkenine göre ise eğitim programı okuryazarlığı “okuma” alt boyutunda, pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde ise tüm alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Direkci vd. (2020) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin 2019 yılında yayınlanan Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmada çalışma grubu, Antalya ilindeki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda görev yapan 20 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi tekniğinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; katılımcı görüşlerinin genellikle öğretmen odaklı olduğu, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun okuryazarlık becerisi üzerine eğitim almadıkları, çalışma grubundaki yalnızca iki öğretmenin programdaki okuryazarlık becerilerinin tamamında kendilerini yetkin gördükleri, öğretmenlerin yarısından fazlasının bilgi okuryazarlığı türünde kendilerini yetkin hissettikleri, öğretmenlerin okuryazarlık becerilerinin kazandırılması konusuna fazla zaman ayırmadıkları, müfredat kaygısı yaşadıkları, öğrencilerine okuryazarlık becerisi kazandıramadıkları ve bu nedenle kendilerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler kullandıkları ders kitaplarının okuryazarlık becerileri kazandırma konusunda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Erdamar (2020) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi” adlı araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ve ilkokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından ve ilerlemeci felsefe bağlamında incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa illerinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan oransız küme örnekleme ile seçilen 441 sınıf öğretmeni ve 163 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen

“Sınıf Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeği” ve “Yönetici Algı Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, Levene homojenlik testi, bağımsız örneklem t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi, Kruskall Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının “program öğeleri” ve “program anlayışı” boyutlarında ‘yeterli’ , “programın uygulaması” boyutunda ise ‘çok yeterli’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının cinsiyet, hizmet içi eğitim değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği; branş, eğitim düzeyi, kıdem değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarının “program bilgisi” boyutunda ‘orta’, “program uygulama” boyutunda ‘yüksek’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenlerinin program bilgisini daha yeterli buldukları yönünde görüşleri belirlenmiştir.

Gülpek (2020) tarafından yapılan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve beden eğitimi öğretim yeterliliklerini incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Uludağ Üniversitesinde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğretmen adayları ile Bursa Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 234 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; “Demografik bilgi formu”, Humpries vd. (2012) tarafından geliştirilen ve Erbaş vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği” ile Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson çarpım moment korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin “oldukça iyi” düzeyinde, beden eğitimi öğretimi yeterliliği düzeylerinin ise “iyi” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında eğitim programı okuryazarlığı bakımından istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık olmadığı; öğretim yeterliği düzeyinde beden eğitimi ve spor öğretmenleri lehine anlamli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimi yeterliği ile eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin mezun olunan bölüm değişkenine göre; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin akademik başarı değişkenine göre anlamli farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif anlamli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Keskin (2020) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi” adlı araştırmanın amacı, öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya koymak ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını belirlemektir. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, keşfedici sıralı karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; nicel boyutta 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan 713 öğretmen, nitel boyutta açık uçlu soru formu için 181 öğretmen ve yarı yapılandırılmış görüşmeler için 18 öğretmen oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”, nitel veriler ise açık uçlu sorulardan oluşan soru formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U ve Levene testleri tercih edilirken; nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin “Programı Tanıma”, “Programı Hayata Geçirme”, “Programı Sorgulama” ve “Programa Değer Verme” olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu ve öğretmenlerin kendilerini belirlenen boyutlarda iyi seviyede öğretim programı okuryazarı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin “Programı Sorgulama” boyutunda en düşük, “Programa Değer Verme” boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin program geliştirme çalışmasına katılma, hizmet içi eğitim alma, programı önemseme ve programdan yararlanma sıklığı değişkenleri açısından anlamli farklılık gösterdiği; cinsiyet, görev yapılan okul, kıdem yılı, mezun olunan lise türü, mezun olunan lisans

programı, lisansüstü eğitim durumu ve lisans eğitimi süresince alınan eğitim değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Şahin (2020) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Araştırmada, betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 107 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” ve Şahin (2020) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama konusunda zorluk yaşadıkları, özellikle ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlarken ve uygularken sorunlar yaşadıkları ve materyal kullanımına düşük puanlar verdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri” adlı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterliliklerinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dallarında 3. ve 4. sınıflarda eğitim gören 345 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde; Kolmogonov-Smirnov testi, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada etki büyüklüğü için bağımsız gruplar t testinde Cohen d formülü, varyans analizinde Cohen f formülü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı iki faktörde incelenmiş ve yazma faktörünün okuma faktörüne göre düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri sınıf seviyesi değişkenine göre incelendiğinde, gruplar arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu; öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre incelendiğinde ise sınıf eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin, matematik eğitimi ve okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Gündoğan (2019) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme” adlı araştırmanın amacı; okul öncesi, sınıf, ortaokul ve lise öğretmenlerinin program okuryazarlık durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden çeşitleme–üçgenleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Birecik ilçesindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni, 19 sınıf öğretmeni, 8 ortaokul öğretmeni ve 11 lise öğretmeni olmak üzere toplam 48 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi için Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Programları, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 2001-2018 yılları arasındaki hizmet içi eğitim faaliyet planları ile 2015-2019 Mesleki Çalışmalar Programları; görüşme tekniği için ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yirmi dört lisans programı incelenerek hizmet öncesi eğitimde programla ilgili en çok dersi sınıf öğretmenlerinin, en az dersi ise Japonca öğretmenlerinin aldığı; öğretmenlere hizmet içi eğitimde verilen derslerin aldıkları tüm derslere oranının % 1 ile % 5 arasında olduğu; öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde programlara ilişkin yaptıkları çalışmaların en çok liselerde, en az okul öncesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin % 64’ünün yeterli düzeyde, % 7.9’unun orta düzeyde ve % 25.7’nin yetersiz düzeyde olduğu; program okuryazarlık becerileri durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun yardımcı kaynaklara ulaşmada yeterli olduğu; tutum durumları incelendiğinde ise öğretmenlerinin çoğunluğunun programa ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul değişkenine göre program okuryazarlık bilgi durumlarına bakıldığında okul öncesi

öğretmenlerin hepsinin öğretim yaklaşımlarında yeterli oldukları; beceri durumlarına bakıldığında yardımcı kaynak olarak zümreleriyle görüştikleri; tutum durumlarına bakıldığında ise akademik faktörlerden dolayı ve programda bireysel farklılıklara dikkat ettikleri ve mesleklerini sevdikleri için olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin program okuryazarlık bilgi durumları göre incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun kazanımlara dair etkinliklerde yeterli oldukları; beceri durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun yardımcı kaynaklar olarak zümreleriyle görüşmeyi tercih ettikleri; tutum durumları incelendiğinde ise öğretmenlerin çoğunluğunun akademik faktörlerden dolayı ve programı beğendikleri ve zümreleriyle uyum içerisinde oldukları için olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık bilgi durumlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun kazanımlara ve program felsefesine hâkim olma konusunda yeterli oldukları; beceri durumlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun yardımcı kaynaklara ulaşmada öğretmenlerle görüştikleri ve çevrimiçi kaynakları kullandıkları; tutum durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun akademik faktörlerden dolayı ve öğrenciye katkı sağladıkları, mesleklerin isteyerek yaptıkları ve mesleki yeterliğe sahip oldukları için olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık bilgi durumları incelendiğinde ise öğretmenlerin hepsinin kendilerini öğretim yaklaşımlarında yeterli buldukları, çoğunluğunun programın felsefesine hâkim olma bakımından kendilerini yetersiz gördükleri; beceri durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun yardımcı kaynaklara ulaşmada zümreleri ile görüştikleri, çevrimiçi araştırmalar yaptıkları ve EBA kullandıkları; tutum durumlarına bakıldığında ise akademik faktörler, öğrenciye yaptıkları katkılar ve mesleklerini isteyerek yapmaları nedeniyle olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kahramanoğlu (2019) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırmanın amacı, farklı branş ve kademelerde görev yapan öğretmenlerin öğretim program okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Gaziantep ilinde Şahinbey ve Şehitkamil Merkez ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 277 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı

Okuryazarlık Ölçeği” ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine, görev yapılan kademe değişkeni açısından ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken; branş ve hizmet yılı değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mansuroğlu (2019) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğitimlerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hatay ilinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve rastgele seçilen Sosyal Bilimler, matematik ve fen bilimleri branşlarındaki toplam 511 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi, Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, yaş ve kıdem değişkenleri açısından incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları öğretim programı inceleme sıklıkları değişkeni açısından incelendiğinde; okuma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yazma alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde aynı yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Saral (2019) tarafından yapılan “Exploring Curriculum Literacy Level of English Language Teachers in Turkey” adlı araştırmanın amacı, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini tespit etmektir. Nicel

araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 804 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Saral (2019) tarafından geliştirilen “Dil Öğretmenleri İçin Program Okuryazarlığı Envanteri” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin “orta” düzeyinde olduğu, kadın öğretmenlerin erkeklere göre okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mezun oldukları bölüm değişkeni açısından bakıldığında; İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin “orta” düzeyinde, diğer bölümlerin mezunlarının ise “düşük” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça öğretim programı okuryazarı olma oranlarının azaldığı; dil yeterliğine ilişkin sınavlardan aldıkları puanlar arttıkça öğretim programı okuryazarı olma oranlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2019) tarafından yapılan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmanın amacı, öğretmen adayları ile öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmada, yöntemsel olarak ölçek geliştirme süreci takip edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından ve aynı bölgede devlet okullarında çalışan öğretmenlerden olmak üzere toplam 737 kişiden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde; açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ölçebilecek beş alt boyuttan ve 27 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir.

Yar Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından yapılan “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçek geliştirmek amacıyla, iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci grup; Adana, Kırıkkale, Osmaniye, Malatya ili Doğanşar ilçesi, Kars Susuz ilçesi, Yozgat Kadışehri ilçesi, Aydın Bozdoğan ilçesi, Samsun Tekkeköy ilçesi ile

Sivas ili ve ilçelerinde görev yapan 380 okul yöneticisinden; ikinci grup ise Amasya, Tokat, Samsun, Çorum, Ordu ili ve ilçelerinde görev yapan 554 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın incelenmiş, daha sonra okul yöneticileri ile görüşmeler yapılarak 21 okul yöneticisinden konu ile ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu çalışmalardan sonra bir madde havuzu oluşturulmuş ve alanında uzman dokuz akademisyenin görüşleri dikkate alınarak 56 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. Verilerin analizinde; açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon ve güvenilirlik analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; “program yönetim becerisi”, “tutum”, “bilgi” ve “öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi” olmak üzere dört boyuttan ve 55 maddeden oluşan “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin, okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2019) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları ile Eğitim Programı Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, korelasyonel (ilişkisel) model tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; Türkiye’de Karadeniz bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde 4. sınıfta olup, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı yaz okulundaki programa katılan 355 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizinde; betimsel istatistikler ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algılarının “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalıkları” ve “Eğitim Programı Okuryazarlığı” algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” alt boyutlarından; programda temel kavramlar boyutuna ilişkin algılarının “yüksek” düzeyinde, eğitim programı ve felsefe boyutuna ilişkin algılarının ise “düşük” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin diğer alt

boyutları olan; program geliştirmenin planlanması, program tasarısı hazırlama, eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi, dönüt ve programın yaygınlaştırılması ilişkin algılarının “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Adayların eğitim programı okuryazarlığı algılarının ölçeğin tamamında ve okuma alt boyutunda “orta” düzeyinde, yazma alt boyutunda ise “düşük” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2018) tarafından yapılan “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri” adlı araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Pursaklar) ortaokullarda görev yapan matematik, fen bilgisi, sosyal bilimler ve Türkçe branşlarındaki 311 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post hoc testlerinden LSD kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutları dikkate alınarak incelendiğinde; planlama boyutunda puanlarının en yüksek düzeyde olduğu, bunu uygulama ve program bilgisi boyutlarının takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarı olma düzeyleri demografik özellikleri açısından incelendiğinde; mezun olunan okul türü değişkeni açısından planlama alt boyutunda Eğitim Fakültesi mezunu olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyet, branş, mesleki kıdem değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri” adlı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, saha taraması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğretim gören 4. sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 210 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizinde; Shapiro-Wilk testi, çarpıklık basıklık değerleri, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı alt boyutlarından okuma alt boyutunda yazma alt boyutuna göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; yaş, cinsiyet ve öğrenim türü değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; akademik başarı ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlik bölümü öğrencileri ile pedagojik formasyon öğrencileri arasında eğitim programı okuryazarlığı yazma alt boyutunda öğretmenlik programı öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eğitim programı okuryazarlığı öğrenim görülen bölüm değişkenine göre incelendiğinde, gruplar arasında matematik bölümü formasyon öğrencileri lehine; akademik başarı değişkenine göre incelendiğinde ise iyi düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Gömleksiz ve Erdem (2018) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi ve PFE Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 753 öğretmen adayı ile Pedagojik Formasyon Eğitimi alan 908 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 1661 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; tüm öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler bazında incelendiğinde; cinsiyet, sınıf, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın adayların erkek adaylara göre eğitim programı

okuryazarlıklarının ölçeğın tümünde ve ölçeğe ait okuma ve yazma alt boyutlarında daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesindeki adayların eğitim programı okuryazarlıkları sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, ölçeğın tümü ile okuma ve yazma alt boyutlarında 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli olduğu belirlenirken; PFE'ye kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, ölçeğın tümü ile okuma ve yazma alt boyutlarında pedagojik formasyon eğitimi son sınıf öğrencilerinin mezun öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçeğın tümü ile okuma ve yazma boyutlarında pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerine göre yeterli düzeyde oldukları belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarından Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığının ölçeğın tümü ile okuma ve yazma boyutlarında da diğer branşlara göre daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi bölümüne kayıtlı adaylardan beden eğitimi ve spor bölümü ile muhasebe–finansman bölümü öğrencilerinin diğer adaylara göre ölçeğın tümü ile okuma ve yazma boyutlarında eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kana vd. (2018) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri” adlı araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitim Anabilim Dalında öğrenim gören 155 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programının temel öğelerinden hedef, içerik, öğrenme öğretim süreçleri ile ölçme değerlendirme konularında kendilerini “yeterli” düzeyinde gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini en düşük düzeyde gördükleri öğenin ise “ölçme ve değerlendirme” olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, ailelerin

ekonomik durumu, not ortalaması ve sınıf değişkenleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Süral ve Dedebali (2018) tarafından yapılan “A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education” adlı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı düzeylerini incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Fen Bilimleri Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dallarında 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 895 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizinde; Kolmogorov Smirnov testi, betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri üniversite değişkenine göre incelendiğinde, okuma ve yazma alt boyutlarında Sinop Üniversitesi öğrencileri lehine; sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise 4. sınıf öğrencileri lehine; bölüm değişkenine göre incelendiğinde ise yazma alt boyutunda sosyal bilgiler bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri üniversite ve bölüm değişkenlerine göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin “oldukça yüksek” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bolat (2017) tarafından yapılan olan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” adlı araştırmanın amacı, eğitim programı okuryazarlığı kavramını tanımlamak ve “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” geliştirmektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 313 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada öncelikle alanyazın

taranmış, uzman görüşleri alınarak 5'li likert tipinde 32 maddelik bir form hazırlanmış ve 313 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin analizinde; Kaiser Meyer-Olkin katsayısı ve Barlett's küresellik testi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach's alpha ve madde toplam korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ölçeğin "okuma" ve "yazma" olmak üzere iki faktör ve 29 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, yurtdışında yapılan ve araştırma kapsamında ulaşılan araştırmalar araştırmacı tarafından genel hatlarıyla özetlenmiştir.

McRae (2018) tarafından yapılan "Teacher's Literacy Knowledge: A Case of Provision" adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişisel program okuryazarlığı düzeylerinin tarihsel öğretim sürecine göre nasıl elde edildiği ve öğretmen yetiştirme programları ile ilişkisini araştırmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması kullanılmıştır. Veriler Avustralya'da biri güncel ve diğeri önceden uygulanmış iki farklı öğretmen yetiştirme programının müfredatı, yönetmelikler, ders çizelgeleri, ünite planları, program değerlendirme belgeleri, sınav kâğıtları gibi resmi dokümanlardan elde edilmiştir. Verilerin analizinde, doküman ve içerik analizinden yararlanılmıştır. İki farklı öğretmen yetiştirme programının verileri analiz edilerek, öğretmenlerin program okuryazarlığı kavramsal olarak kategorize edilmiştir. Avustralya'daki hem yeni hem de eski öğretmen yetiştirme programlarında kişisel okuryazarlık bilgilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişisel yetersizlikleri nedeniyle program okuryazarlığı konusunda "yetersiz" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Huang vd. (2017) tarafından yapılan "Science Teachers' Perception on Multicultural Education Literacy and Curriculum Practices" adlı araştırmanın amacı, farklı geçmişlere sahip öğretmenler arasında çok kültürlü eğitim programı okuryazarlığı algılarındaki farklılıklarını ve çok kültürlü programın uygulama sürecindeki farklılıklarını araştırmaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Tayvan'ın Taitung ilçesinde bulunan ilkokulda görev yapan 274 fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın

verileri bu araştırmanın amaçlarına dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Eğitim Okuryazarlığı Anketi” ve “Çok Kültürlü Program Uygulamaları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlık algılarının cinsiyet, yaş, akademik derece, çalışma alanı, hizmet yılı, Fen bilgisi öğretmeni olarak kıdem ve etnik köken değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca çok kültürlü eğitim programı uygulamaları ölçeğinin ortalama puanının 2.42 ile 2.82 arasında olması; öğretmenlerin genellikle çok kültürlü kavramları uygulamada kullanabildikleri, fakat az sayıdaki öğretmenin öğretim stratejilerini ve değerlendirmelerini kendi eğitim programlarında uygulamaya koyabildiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin okuryazarlık algı düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, çok kültürlü öğretimi uygulama becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Marco-Bujosa vd. (2017) tarafından yapılan “An Exploration of Teacher Learning From an Educative Reform Oriented Science Curriculum: Case Studies of Teacher Curriculum Use” adlı araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğretimi planlamak için eğitici ve reforma odaklı fen müfredatını nasıl kullandıklarını, öğretmenin program öğrenmeleri ve yorumlamalarındaki farklılıklarını belirlemektir. Araştırma, çoklu vaka çalışması yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, ABD’nin Massachusetts eyaletinde, banliyö ve kırsalda bulunan devlet ve özel okullar dâhil olmak üzere, çevre açısından çalışma farklılıkları gösteren ortaokullarda görev yapan 5 fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğretmen röportajları ile elde edilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin eğitim programını yalnızca öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için bir kaynak olarak kullandıkları, öğretmen gelişimi için ise programı kullanmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmek için bir desteğe ihtiyaç duydukları ve müfredatı farklı nedenlerle, farklı şekillerde kullandıkları yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmada bu farklı kullanımların müfredatın öğrenme hedeflerine zarar verebileceği vurgulanmıştır.

Wallace ve Priestley (2017) tarafından yapılan “Secondary Science Teachers as Curriculum Makers: Mapping and Designing Scotland’s New Curriculum for

Excellence” adlı araştırmanın amacı, ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin yeni öğretim programı geliştirme çalışmalarını nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ampirik fenomenoloji modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; İskoçya’da bulunan profesyonel eğitimlere dâhil olan, üç devlet okulu ve bir dini okulda lise seviyesinde görev yapan fizik, kimya ve biyoloji branşlarındaki yedi fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri; yarı yapılandırılmış formlar, grup halinde veya bireysel yapılan görüşmeler ve beş öğretmenin izin verdiği sınıf gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenler 2010 yılının güz döneminden itibaren “Mükemmellik İçin Eğitim” programını geliştirmek için kullanılan yönergeleri takip etmekle görevlendirilmiştir. Veriler, “Atlas.ti.” adı verilen nitel yazılım programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin program geliştirmedeki değişiklikleri içeren yeni bilişsel gelişimlere uyum sağlamaları gerektiği; öğretmenler için program geliştirmenin problemi çözme çabası gerektirdiği ve üzerinde düşünülmesi gereken bir kavram olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri içeren eğitim programına ilişkin mesleki gelişimlerini gerçekleştirmeleri, programları tanımaları yani program okuryazarı olmaları için ayrıntılı planlama yapmaları, öğrencilerin değişen epistemolojik durumlarına uygun etkinlikler düzenleyip uygulamaları, eğitim programını ders etkinlikleri ve ders planları için rehber olarak görmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur.

Ogar ve Opoh (2015) tarafından yapılan “Teachers Perceived Problems of Curriculum Implementation in Tertiary Institutions in Cross River State of Nigeria” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında program uygulamasına ilişkin sorunlarını ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, Nijerya’nın Cross River eyaletinde bulunan dört yükseköğretim kurumundan amaçlı örnekleme ile seçilen 480 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen dört bölümden oluşan bir ölçek ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler; ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerde iki puanlı derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde program uygulamasına ilişkin algılanan sorunların, üçüncü bölümünde program uygulamasına ilişkin sorunların nedenlerinin, dördüncü bölümünde ise konuyla ilgili bilgilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programa ilişkin yeterince bilgi sahibi oldukları tespit

edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin program geliştirme sürecine dâhil olmalarının gerekli olduğu, programın çağdaş bir paradigma ile geliştirilmesi gerektiği, toplumsal ihtiyaçlara uygun program uygulamalarına ve sonuç odaklı eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca üniversiteler içerisinde yöneticilerin ve öğretim elemanlarının birbirlerini değerlendirmeleri ve birbirleriyle işbirliği yapmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Nsibande ve Modiba (2012) tarafından yapılan “‘I Just Do as Expected’. Teachers Implementation of Continuous Assessment and Challenges to Curriculum Literacy” adlı araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları “Sürekli Değerlendirme” yöntemin kapsamını ve bu yöntemi kullanırken karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubu; İsviçre’nin Hhohho, Manzini, Shiselweni bölgelerinde 6. sınıfı okutan 8’er kişilik iki grup halindeki toplam 16 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; video, ses kaydı destekli sınıf gözlemleri ve yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin program okuryazarı olmaları, programı yeni durumlara uyarlamaları olarak ifade edilmiştir. “Sürekli Değerlendirme”nin uygulanmasını zorlaştıran faktörler; sınıfların küçük olması, kaynakların yetersiz olması ve öğretmen eğitiminin yeterli olmaması olarak belirlenmiştir. Eğitim programı okuryazarlığı konusunun gelişiminde “Sürekli Değerlendirme” yönteminin geliştirilerek kullanılabilmesi tespit edilmiştir.

Cronin-Jones (1991) tarafından yapılan “Science Teacher Beliefs and their Influence on Curriculum Implementation: Two Case Studies” adlı araştırmanın amacı, öğretim programını etkileyen öğretmen inançlarının ana kategorilerini, türlerini ve bu inançların uygulama sürecini nasıl etkilediğini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada; durum çalışması, karşılaştırmalı analiz ve veri üçgenleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Gürcistan kırsalında bir devlet okulunda çalışan iki ortaokul fen bilgisi öğretmeni ve 18 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; planlanmış bir öğretim programı ortaokul öğrencilerine on altı hafta süreyle uygulanarak uygulama öncesi, uygulama esnasında ve sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve kayıtlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin uygulanması amaçlanan öğretim programını kendi öğretim bağlamları ve inanç sistemleriyle uygulamada farklılaştırdıkları tespit edilmiştir.

Ariav (1991) tarafından yapılan “Growth in Teachers Curriculum Knowledge Through the Process of Curriculum Analysis” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin programa dair bilgilerinin öğretmenlik deneyimleri esnasında nasıl geliştireceklerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; İsrail’de ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde farklı branşlarda çalışan sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, SALTAL adı verilen beş ana bölüm ve 33 kriterden oluşan program analizi için hazırlanmış bir araştırma formu ile toplanmıştır. Çalışmada, öğretmenlere üç hafta süren öğretmen eğitimi verilerek SALTAL formuyla programın analizini ve değerlendirmesini nasıl yapacakları konusunda bilgi verilmiştir. Eğitim sürecinin sonunda gönüllü olan sekiz öğretmen ile çalışmaya devam edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaptıkları program analizi uygulamalarıyla programa ilişkin farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program analizi yöntemi olan SALTAL ile öğretim programına dair uygulanan sistematik analizlerin önemini kavradıkları tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve ulaşılan araştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
2022	M. Demir	Yüksek Lisans Tezi	Ortaokul Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki	Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek.	Araştırmada ortaokul öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyinin ise okuma ve yazma alt boyutlarında “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, branş, kıdem değişkenlerine açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönde bir ilişki olduğu ve bilişsel esneklik değişkeninin program okuryazarlığı değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.
2022	E. Güleş	Yüksek Lisans Tezi	İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi	İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelemek.	İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin “Program Okuryazarlığı Ölçeği”nin tümünde ve “kazanım okuryazarlığı yeterliği”, “içerik okuryazarlığı yeterliği”, “öğrenme öğretim süreci okuryazarlığı yeterliği” ve “ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği” alt boyutlarında görüşlerinin “yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; branş, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet, mezun olunan okul türü, meslekte görev yapılan süre ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2022	Ö. Ünal	Yüksek Lisans Tezi	Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri, Sınıf Yönetim Becerileri ve Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek.	Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, okul türü, medeni durum değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; mesleki kıdem, mezuniyet durumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı, sınıf yönetim becerileri ile program okuryazarlığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
2021	N. Altuncu	Yüksek Lisans Tezi	Lise Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)	Lise öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin belirlemek ve program okuryazarlığı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek.	Lise öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin okuma ve yazma alt boyutlarında “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, mezun olunan okul türü ve branş değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'in devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
2021	K. Atlı Ö. Kara A. Ş. Mirzeoğlu	Makale	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algı seviyelerinin bazı değişkenler açısından incelemek.	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında “yüksek” düzeyinde tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algı seviyelerinde yaş, mezun oldukları bölüm, kurum türü, öğretim programı ile ilgili ders alma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, öğretim programına verdikleri önem düzeyi ve öğretim programlarından yararlanma sıklığı değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve görev yaptıkları kademe değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2021	Ş. Dağ	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi	Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonu düzeylerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak.	Ölçeğin tümünde ve alt boyutlarda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin “yüksek” düzeyinde, öğretme motivasyonu düzeylerinin ise “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, yaş, medeni durum, okul türü ve okulda çalışma yılı değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; kıdem yılı değişkeni açısından kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca program okuryazarlığı ölçeğinin yazma boyutunun öğretmenlerin içsel motivasyonlarını % 1.5 oranında açıkladığı tespit edilmiştir.
2021	Ş. Y. Güler	Yüksek Lisans Tezi	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları, Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki	Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlik inanç düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Okul öncesi öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ölçeğin tümünde ve “bilgi”, “beceri” ve “tutum” alt boyutlarında “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; bilgi boyutunda ve ölçeğin tümünde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu, beceri ve tutum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri yaş, mezun olunan okul türü, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem değişkenleri açısından incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tablo 1'in devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
2021	Ş. Gürbüz	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları	Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılık durumlarının incelenmek.	Öğretmenlerin programa bağlılık ile öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; mezun olunan okul türü değişkeni açısından eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasında eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler lehine; branş değişkeni açısından Türkçe-Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler, fen bilimleri, seçmeli ders ve DKAB öğretmenleri arasında Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yaptıkları kademe değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
2021	F. Tutuş	Yüksek Lisans Tezi	İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve İngilizce Öğretimine Yönelik Görüşleri	İngilizce öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri ile İngilizce öğretimine yönelik görüşlerini incelemek.	İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin “programı bilme”, “planlama” ve “uygulama” alt boyutlarda “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin “programı bilme”, “planlama” ve “uygulama” alt boyutlarında cinsiyet, okul kademesi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; kıdem değişkeni açısından incelendiğinde “programı bilme” ve “planlama” alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; uygulama” alt boyutunda 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda; İngilizce öğretmenleri programın okuma ve dinleme becerileri kazandırmada yeterli olduğunu, ancak konuşma becerisini kazandırmada yetersiz olduğunu ifade ederken; programı ilgi çekici hale getirmek için oyun, video ve şarkılara yer verdiklerini; verimliliği artırmak için değerlendirme yöntemi olarak quiz kullandıklarını belirtmişlerdir.
2021	G. Yılmaz R. Kahramanoğlu	Makale	Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek.	Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile programa bağlılıklarının “yüksek” düzeyinde olduğu; öğretim program okuryazarlık düzeylerinin program yönelimleri ve öğretim programına bağlılıklarıyla, program yönelimlerinin ise programa bağlılıkla “orta” düzeyinde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu; program okuryazarlığı ve program yönelimleri değişkenlerinin programa bağlılık değişkeninin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tablo 1'in devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmannın Adı	Araştırmannın Amacı	Araştırmannın Sonuçları
2020	S. Akyıldız	Makale	Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek.	“Program Okuryazarlık Ölçeği” program hedefleri, program içeriği, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört faktörden ve 36 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin faktörlerinin korelasyon değerleri hesaplanarak bu değerlerinin yüksek olduğu ve faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. “Program Okuryazarlık Ölçeği”nin tüm branşlardaki öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır
2020	N. Avar Vayvay	Yüksek Lisans Tezi	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ve benimsedikleri eğitim felsefelerini belirleyerek iki değişken arasında olası ilişkiyi ortaya koymak.	Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; mesleki kıdem değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyet ve okul türü değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin eğitim programı okuryazarlıklarını açıklamada önemli değişkenler olduğu tespit edilmiştir.
2020	Ç. Dilek	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi	Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek.	Öğretmen adaylarının cinsiyet ve akademik not ortalamaları değişkenleri açısından eğitim programı okuryazarlığı ve pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; sınıf değişkenine göre ise eğitim programı okuryazarlığı “okuma” alt boyutunda, pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde ise tüm alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
2020	B. Direkci B. Şimşek M. Uygun	Makale	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Türkçe öğretmenlerinin 2019 yılında yayınlanan Türkçe dersi öğretim programı yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek.	Katılımcı görüşlerinin genellikle öğretmen odaklı olduğu, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun okuryazarlık becerisi üzerine eğitim almadıkları, çalışma grubundaki yalnızca iki öğretmenin programdaki okuryazarlık becerilerinin tamamında kendilerini yetkin gördükleri, öğretmenlerin yarısından fazlasının bilgi okuryazarlığı türünde kendilerini yetkin hissettikleri, öğretmenlerin okuryazarlık becerilerinin kazandırılması konusuna fazla zaman ayırmadıkları, müfredat kaygısı yaşadıkları, öğrencilerine okuryazarlık becerisi kazandıramadıkları ve bu nedenle kendilerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler kullandıkları ders kitaplarının okuryazarlık becerileri kazandırma konusunda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 1'in devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
2020	F. S. Erdamar	Doktora Tezi	Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi	Sınıf öğretmenlerinin ve ilkokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre ve ilerlemeci felsefe bağlamında incelemek.	Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının “program öğeleri” ve “program anlayışı” boyutlarında ‘yeterli’, “programın uygulaması” boyutunda ise ‘çok yeterli’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının cinsiyet, hizmet içi eğitim değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği; branş, eğitim düzeyi, kıdem değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarının “program bilgisi” boyutunda ‘orta’, “program uygulama” boyutunda ‘yüksek’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
2020	U. Gülpek	Yüksek Lisans Tezi	Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Düzeylerinin İncelenmesi	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve beden eğitimi öğretim yeterliliklerini incelemek.	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin “oldukça iyi” düzeyinde, beden eğitimi öğretimi yeterliği düzeylerinin ise “iyi” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında eğitim programı okuryazarlığı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı; öğretim yeterliği düzeyinde beden eğitimi ve spor öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimi yeterliği ile eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin mezun olunan bölüm değişkenine göre, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
2020	A. Keskin	Doktora Tezi	Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi	Öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya koymak ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını belirlemek.	“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin “Programı Tanıma”, “Programı Hayata Geçirme”, “Programı Sorgulama” ve “Programa Değer Verme” olmak üzere dört boyuttan oluştuğu ve öğretmenlerin kendilerini belirlenen boyutlarda iyi seviyede öğretim programı okuryazarı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin programı sorgulama boyutunda en düşük, programa değer verme boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin program geliştirme çalışmasına katılma, hizmet içi eğitim alma, programı önemseme ve programdan yararlanma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet, görev yapılan okul, kıdem yılı, mezun olunan lise türü, mezun olunan lisans programı, lisansüstü eğitim durumu ve lisans eğitimi süresince alınan eğitim değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tablo 1'in devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları	
2020	A. İ. Şahin	Yüksek Lisans Tezi	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi	Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmak.	Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama konusunda zorluk yaşadıkları, özellikle ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlarken ve uygularken sorunlar yaşadıkları ve materyal kullanımına düşük puanlar verdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2019	S. Çetinkaya S. Tabak	Makale	Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri	Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterliklerinin incelenmek.	Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı iki faktörde incelenmiş ve yazma faktörünün okuma faktörüne göre “düşük” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri sınıf seviyesi değişkenine göre incelendiğinde, gruplar arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu; öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre incelendiğinde ise sınıf eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin, matematik eğitimi ve okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
	2019	G. Gündoğan	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme	Okul öncesi, sınıf, ortaokul ve lise öğretmenlerinin program okuryazarlıkları durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek.	Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin % 64'ünün yeterli düzeyde, % 7.9'unun orta düzeyde ve % 25.7'nin yetersiz düzeyde olduğu; program okuryazarlık becerileri durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun yardımcı kaynaklara ulaşmada yeterli olduğu; tutum durumları incelendiğinde ise öğretmenlerinin çoğunluğunun programa ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	2019	R. Kahramanoğlu	Makale	Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme	Farklı branş ve kademelerde görev yapan öğretmenlerin öğretim program okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmek.	Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine, görev yapılan kademe değişkeni açısından ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken; branş ve hizmet yılı değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'in devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
2019	C. Mansuroğlu	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğitimlerinin İncelenmesi	Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmek.	Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, yaş ve kıdem değişkenleri açısından incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları öğretim programı inceleme sıklıkları değişkeni açısından incelendiğinde; okuma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yazma alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
2019	N. Ç. Saral	Yüksek Lisans Tezi	Exploring Curriculum Literacy Level of English Language Teachers in Turkey	Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini tespit etmek.	İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin orta düzey olduğu, kadın öğretmenlerin erkeklere göre okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mezun oldukları bölüm değişkenine bakıldığında; İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin "orta" düzeyinde, diğer bölümlerin mezunlarının ise "düşük" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça öğretim program okuryazarı olma oranlarının azaldığı; dil yeterliğine ilişkin sınavlardan aldıkları puanlar arttıkça öğretim programı okuryazarı olma oranlarının da arttığı tespit edilmiştir.
2019	İ. Yıldırım	Makale	Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Öğretmen adayları ile öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek.	Ölçek geliştirme sürecinde; açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ölçebilecek beş alt boyuttan ve 27 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir.
2019	V. Yar Yıldırım F. Dursun	Makale	Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Geliştirilmesi	Okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirmek.	Program yönetim becerisi", "tutum", "bilgi" ve "öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi" olmak üzere dört boyuttan ve 55 maddeden oluşan "Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin, okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tablo 1'in devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları	
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2019	S. Yıldız	Makale	Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları ile Eğitim Programı Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki	Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algılarının “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları” ve “Eğitim Programı Okuryazarlığı” algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” alt boyutlarından; programda temel kavramlar boyutuna ilişkin algılarının “yüksek” düzeyinde, eğitim programı ve felsefe boyutuna ilişkin algılarının ise “düşük” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin diğer alt boyutları olan; program geliştirmenin planlanması, program tasarısı hazırlama, eğitim programının denemesi ve değerlendirilmesi, dönüt ve programın yaygınlaştırılması boyutlarına ilişkin algılarının “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Adayların eğitim programı okuryazarlığı algılarının ölçeğin tamamında ve okuma alt boyutunda “orta”, yazma alt boyutunda ise “düşük” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.	
	2018	C. Erdem E. Eğmir	Makale	Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri	Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemek.	Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı alt boyutlarından okuma alt boyutunda yazma alt boyutuna göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; yaş, cinsiyet ve öğrenim türü değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; akademik başarı ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
	2018	S. Aslan	Yüksek Lisans Tezi	Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek.	Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlığı ölçeği alt boyutları dikkate alınarak incelendiğinde; planlama boyutunda en yüksek düzeyde olduğu, bunu uygulama ve program bilgisi boyutlarının takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarı olma düzeyleri demografik özellikler açısından incelendiğinde; mezun olunan okul türü değişkeni açısından planlama alt boyutunda Eğitim Fakültesi mezunu olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyet, branş, mesleki kıdem değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'in devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları	
2018	M. N. Gömleksiz Ş. Erdem	Makale	Eğitim Fakültesi ve PFE Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri	Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemek.	Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler bazında incelendiğinde; cinsiyet, sınıf, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.	
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	2018	F. Kana E. Aşçı H. Z. Kana Y. M. Elkıran	Makale	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri	Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek.	Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programının temel öğelerinden hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ile ölçme değerlendirme konularında kendilerini “yeterli” düzeyinde gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini en düşük düzeyde gördükleri ögenin ise “ölçme ve değerlendirme” olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, ailelerin ekonomik durumu, not ortalaması ve sınıf değişkenleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
	2018	S. Süral N. C. Dedebali	Makale	A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education	Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı düzeylerini incelemek.	Öğrencilerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri üniversite değişkenine göre incelendiğinde, okuma ve yazma alt boyutlarında Sinop Üniversitesi öğrencileri lehine; sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise 4. sınıf öğrencileri lehine; bölüm değişkenine göre incelendiğinde ise yazma alt boyutunda sosyal bilgiler bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri üniversite ve bölüm değişkenlerine göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin “oldukça yüksek” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	2017	Y. Bolat	Makale	Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Eğitim programı okuryazarlığı kavramını tanımlamak ve “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”ni geliştirmektir.	Ölçeğin “okuma” ve “yazma” olmak üzere iki faktör ve 29 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”nin öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları	
2018	G. W. McRae	Doktora Tezi	Teacher's Literacy Knowledge: A Case of Provision	Öğretmenlerin kişisel program okuryazarlığı düzeylerinin tarihsel öğretim sürecine göre nasıl elde edildiği ve öğretmen yetiştirme programları ile ilişkisini araştırmak.	Öğretmenlerin kişisel yetersizlikleri nedeniyle program okuryazarlığı konusunda "yetersiz" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.	
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	2017	H. P. Huang Y. Y. Cheng C. F. Yang	Makale	Science Teachers' Perception on Multicultural Education Literacy and Curriculum Practices	Farklı geçmişlere sahip öğretmenler arasında çok kültürlü eğitim programı okuryazarlığı algısındaki farklılıkları araştırmak ve çok kültürlü eğitimin program uygulama sürecinde farklılıkları araştırmak.	Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlık algılarının cinsiyet, yaş, akademik derece, çalışma alanı, hizmet yılı, Fen bilgisi öğretmeni olarak kıdem ve etnik köken değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada çok kültürlü eğitim programı uygulamaları ölçeğinin ortalama puanının 2.42 ile 2.82 arasında olması; öğretmenlerin genellikle çok kültürlü kavramları uygulamada kullanabildikleri, fakat az sayıdaki öğretmenin öğretim stratejilerini ve değerlendirmelerini kendi eğitim programlarında uygulamaya koyabildiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin okuryazarlık algı düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, çok kültürlü öğretimi uygulama becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.
	2017	L. M. Marco-Bujosa K. L. Mcneill M. G. Howard S. Loper	Makale	An Exploration of Teacher Learning From an Educative Reform Oriented Science Curriculum: Case Studies of Teacher Curriculum Use	Öğretmenlerin öğretimi planlamak için eğitici ve reforma odaklı fen müfredatını nasıl kullandıklarını, öğretmenin program öğrenmeleri ve yorumlamalarındaki farklılıklarını belirlemektir.	Öğretmenlerin eğitim programını yalnızca öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için bir kaynak olarak kullandıkları, öğretmen gelişimi için ise programı kullanmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmek için bir desteğe ihtiyaç duydukları ve müfredatı farklı nedenlerle, farklı şekillerde kullandıkları yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmada bu farklı kullanımların müfredatın öğrenme hedeflerine zarar verebileceği vurgulanmıştır.
	2017	C. S. Wallace M. R. Priestley	Makale	Secondary Science Teachers as Curriculum Makers: Mapping and Designing Scotland's New Curriculum for Excellence	Ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin yeni öğretim programı geliştirme çalışmalarını nasıl deneyimlediklerini incelemek.	Öğretmenlerin program geliştirmedeki değişiklikleri içeren yeni bilişsel gelişimlere uyum sağlamları gerektiği; öğretmenler için program geliştirmenin problemi çözme çabası gerektirdiği ve üzerinde düşünülmesi gereken bir kavram olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri içeren eğitim programına ilişkin mesleki gelişimlerini gerçekleştirmeleri, programları tanımları yani program okuryazarı olmaları için ayrıntılı planlama yapmaları, öğrencilerin değişen epistemolojik durumlarına uygun etkinlikler düzenleyip uygulamaları, eğitim programını ders etkinlikleri ve ders planları için rehber olarak görmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur.

Tablo 2'nin devamı

Tarih	Yazar	Nitelik	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Sonuçları
2015	O. E. Ogar F. A. Opoh	Makale	Teachers Perceived Problems of Curriculum Implementation in Tertiary Institutions in Cross River State of Nigeria	Öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında program uygulamasına ilişkin sorunlarını ortaya koymak.	Öğretmenlerin programa ilişkin yeterince bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin program geliştirme sürecine dâhil olmalarının gerekli olduğu, programın çağdaş bir paradigma ile geliştirilmesi gerektiği, toplumsal ihtiyaçlara uygun program uygulamalarına ve sonuç odaklı eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca üniversiteler içerisinde yöneticilerin ve öğretim elemanlarının birbirlerini değerlendirmeleri ve birbirleriyle işbirliği yapmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanmıştır.
2012	R. N. Nsibande M. Modiba	Makale	"I Just Do as Expected". Teachers Implementation of Continuous Assessment and Challenges to Curriculum Literacy	İlkokul öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları "Sürekli Değerlendirme" yöntemin kapsamını ve bu yöntemi kullanırken karşılaştıkları zorlukları ortaya koymak.	Öğretmenlerin program okuyazarı olmaları, programı yeni durumlara uyarlamaları olarak ifade edilmiştir. "Sürekli Değerlendirme"nin uygulanmasını zorlaştıran faktörler; sınıfların küçük olması, kaynakların yetersiz olması ve öğretmen eğitiminin yeterli olmaması olarak belirlenmiştir. Eğitim programı okuyazarlığı konusunun gelişiminde "Sürekli Değerlendirme" yönteminin geliştirilerek kullanılabilmesi tespit edilmiştir.
1991	L. L. Cronin Jones	Makale	Science Teacher Beliefs and their Influence on Curriculum Implementation: Two Case Studies	Öğretim programını etkileyen öğretmen inançlarının ana kategorilerini, türlerini ve bu inançların uygulama sürecini nasıl etkilediğini belirlemek.	Öğretmenlerin uygulanması amaçlanan öğretim programını kendi öğretim bağlamları ve inanç sistemleriyle uygulamada farklılaştırdıkları tespit edilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında; ğretim programı okuryazarlığı kavramının yurt dışında yapılan çalışmalarda daha eski tarihlere dayandığı, Türkiye’de ise çalışmaların 2017 yılından sonra önem kazandığı söylenebilir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin program uygulamaları sırasında yaşadıkları deneyimlerinin ve inançlarının ğretim programının uygulama sürecini ve ğretim programı okuryazarlığını nasıl etkilediği belirlemeye çalışılmıştır. Ayrıca ğretmenlerin eğitim reformları sonucunda yeni ğretim programını nasıl kullandıklarına; farklı kültürel ve kişisel özelliklere sahip öğretmenlerin programı uygulama sırasındaki rollerine ve yeni programı yorumlama farklılıklarına ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise daha çok ğretim programı okuryazarlığı düzeyini belirlemeye ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, branş vb.) açısından incelemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yöntem açısından kıyaslandığında; yurt dışında yürütülen araştırmalarda daha çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, Türkiye’de yürütülen araştırmaların çoğunda nicel araştırma yönteminin, sınırlı sayıda araştırmada da nitel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren/örneklem ve çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Platon (2020, s. 318)'e göre gerçeği bilmenin ve keşfetmenin verdiği haz, başka hiçbir şeyden sağlanamaz ve düşünmenin, akıl etmenin, gerçekliğe ulaşabilmek için çaba göstermenin üstünlüğü tartışılmazdır. Bu bağlamda; bilimsel bilgi sadece toplum veya doğayı anlamayı sağlayan bir kavram değil, bize verdiği mutlulukla ve güçle de öne çıkan bir gerçekliktir. Bilimsel bilgiye hipotezlerle ve kanıtlarla ulaşılmakta, kanıtlara ulaşmak için kullanılan yol ve yöntemler ise farklılık göstermektedir (Kadioğlu Ateş ve Mazı, 2017, s. 58). Bu yöntemlerin dayanağı olan felsefeler değiştikçe; bakış açıları, araştırma süreçleri, bilgi toplama şekilleri ile bilgileri analiz etme ve yorumlama biçimleri de değişmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 40).

Araştırma yöntemleri araştırmanın amacına ve veri toplama tekniklerine bağlı olarak nicel, nitel ve karma olarak sınıflandırılmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012, s. 1). Nicel araştırma yöntemi; realizmden etkilenen pozitivist bilimi temel alan, matematiksel, mantıksal düşünceye ve somut gerçeklere dayalı bir yöntemdir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 40; Türnüklü, 2001, s. 9; Yıldırım, 1999, s. 7). Pozitivist bilim paradigması 18. ve 19. yüzyıllarda fen bilimlerinde etkisini sürdürmüştür. 20. yüzyılda, Isaac Newton'un mekanik yasalara dayalı evren görüşüne dayanan nesnel ampirik anlayışının yerini Albert Einstein'ın izafiyet teorisi alırken, pozitivist paradigmalarda sadece doğa bilimleriyle sınırlı kalmayıp sosyal bilimlere de yansımıştır (Karataş, 2015, s. 62). Nitel araştırma yöntemi ise yorumsamacılık ya da hermeneutik anlayıştan gelen ve post modern ve post pozitif yaklaşımlardan etkilenen bir yöntemdir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 70). Hermeneutik insana dair, insan tarafından, insan ile ilgili söz ve eserleri anlama ve kavrama sanatı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda her toplumun kendi içerisinde bulunan dinamiklere göre bilimsel çabalarını ortaya koyması gerekmektedir (Fırat ve Büyükekmeççi, 2022, s. 435). Nitel araştırmalar, bireylerin

kendilerine özgü yaşam sivillerini, hikâyelerini ve eylemlerini koordine ettikleri yapı ve sosyal değişimlerini tanımlamaya yönelik, veri bulma sürecidir (Strauss ve Corbin, 1990; Akt. Özdemir, 2010, s. 325). Nitel araştırma yöntemi; verilerin gözlem, görüşme, doküman analizi gibi tekniklerle toplanarak, olayların ve algıların doğal, gerçek ve bütünsel bir şekilde ortaya konulmasını sağlayan bir sürece dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39). Nitel araştırmalar; determinist yaklaşımların ön planda olmadığı, sayısal veri ve istatistiklere az yer verilen ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmayan bir yöntemdir (Karataş, 2015, s. 64).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin avantajlarından yararlanarak araştırmacılara nitel ve nicel verileri bütünleştirme imkânı sunmaktadır (Creswell, 2017, s. 2). Karma yöntemde dayalı araştırmalarda amaç; sadece nicel ile nitel yöntemin birleşmesi demek değildir, aynı zamanda bu yöntemlerin üstün yönlerinin bir arada kullanılarak tümleşik ve çok boyutlu çalışmalar ortaya çıkarmaktır (Fırat vd., 2014, s. 67). Bir diğer deyişle, karma yöntem araştırmaları araştırmanın sınırlarını genişleterek nitel ve nicel araştırma sonuçlarının birbirlerini desteklemesine ve birbirini tamamlamasına imkân sunmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012, s. 17; Butgel Tunalı vd., 2016, s. 107). Karma yöntemde, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasının her iki yöntemin tek başına kullanılmasına nazaran araştırmaya ait problemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı belirtilmektedir (Creswell, 2017, s. 2).

Karma yöntem araştırmalarının, derinlemesine ve çok yönlü analiz gerektiren araştırmaların yapılmasına olanak sağladığı ifade edilmektedir (Fırat vd., 2014, s. 70). Karma yöntemin olanakları yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Bunlar; araştırmacıların hem nitel hem de nicel araştırma yöntemiyle uğraşmalarının zor olması, karma yöntemin maliyetinin yüksek ve tamamlama süresinin fazla olması, nicel ve nitel yöntemlerin kullanım sırasının tartışma konusu olması, nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edileceği ve çelişkili sonuçların nasıl yorumlanacağı konusunda ayrıntılı çalışma yapılmasının gerekliliği olarak belirtilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 21).

Bu araştırmada, karma araştırma modellerinden biri olan sıralı açıklayıcı model kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı model kullanılan karma yöntem araştırmalarında; öncelikle nicel veriler, daha sonra nitel veriler toplanarak sonuçlar aralarındaki ilişki açıklamaya çalışılır (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 187). Beklenmeyen bulguları ve ilişkileri açıklamakta faydalı olan bu tasarım, çoğunlukla yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012, s. 9). Bu çerçevede araştırmada; öncelikli olarak nicel veriler, daha sonra da nitel veriler elde edilmiş, elde edilen veriler ayrıntılı bir Şekilde çözümlenerek yorumlanmış ve sonuçlar birleştirilerek tartışılmıştır.

Mevcut araştırmanın nicel boyutunda, bir gruba ait belli özellikleri tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 14). Tarama modeli geçmişte ve hali hazırda var olan durumların betimlenmesine dayalı bir modeldir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 47). İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde; Keskin (2020) tarafından geliştirilen “ğretim Programı Okuryazarlığı Algı leği” ve Gülbahar (2016) tarafından geliştirilen “ğretimi Planlama Yeterlik Algısı leği” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacının kontrol edemediği değişkenleri, bir durumun neden ve sonuçlarını anlayabilmek, açıklamak ve ayrıntılı olarak incelemek için kullanılan durum çalışması modeli kullanılmıştır (Leymun vd., 2017, s. 369). Durum alışması; ortamda gerçekte neler olduğuna bakabilme, sistematik olarak verileri toplama, analiz etme ve sonuçları elde etme yolu olarak ifade edilmiştir (Aytaçlı, 2012, s. 3). Nitel araştırmalarda genellikle çevreye, sürece ve algılara ilişkin olmak üzere üç tür veri toplanmaktadır (İlgar ve İlgar, 2013, s. 199). evre ile ilgili veriler araştırmanın gerçekleştiği çevrenin psikososyal, sosyokültürel ve demografik özelliklerini; süreçle ilgili olan veriler araştırma grubunun bu süreçte nasıl etkilendiğine ilişkin bilgileri ve algılara ilişkin veriler ise araştırmaya katılan kişilerin süreçle ilgili düşündüklerine ilişkin bilgileri içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 41). Bu üç çeşit veriyi elde etmek için en çok kullanılan yöntem ise görüşme yöntemidir (Karataş, 2015, s. 71).

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği ile belirlenmiş bir araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 150). Görüşme tekniğinde amaç; araştırmacının

araştırdığı konu üzerine önceden hazırladığı soruların rehberliğinde veya görüşme anında amaca yönelik sorular sorarak araştırma katılımcılarının öznel düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak öğrenmek, anlamak ve anlamlandırmaktır (Türnüklü, 2000, s. 545). Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin ayrıntılı bilgi toplama imkânı sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu başlık altında, nicel boyuta ilişkin evren ve örneklem ile nitel boyuta ilişkin çalışma grubu bilgilerine ayrı ayrı yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örnekleme ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarında görev yapan 444 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma için örneklemin büyüklüğünü belirlemek için Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan istatistik bilgilerden yararlanılmıştır. Örneklem seçiminde Sivas İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullar küme olarak ele alınmıştır. Böylece, örneklem seçiminde küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde evren birimlere ayrılmak yerine kümelere ayrılmaktadır (Kılıç, 2013, s. 45). Bu yöntem; çalışılan evrende doğal veya yapay olarak meydana gelmiş, kendi içerisinde benzerlikler gösteren farklı grupların olması halinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 135).

Araştırmanın evreninde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 826 sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiş, bu öğretmenlerden 465'ine ulaşılmıştır. Araştırma için örneklem büyüklüğü belirlenirken, farklı sapma miktarları için örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda 1000 kişilik evren için gerekli örneklem sayısı % 99'lük güven düzeyinde en az 400 kişi, % 95'lik güven düzeyinde ise en az 278 olarak belirtilmiştir.

(Çıngı, 1994; Akt. Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 454). Bu bağlamda, Sivas ili Merkez ilçesinde ilkokullarda bulunan sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu 826 kişilik evrenden kuramsal örneklem büyüklükleri $n_0=[(txS)/d]^2$ formülünde (Büyüköztürk vd., 2013, s. 95) uygun değerler yerine konularak .05 standart sapma miktarı ile en az 263 kişiye, .01 standart sapma miktarı ile en az 369 kişiye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. Bu bilgiler dikkate alınarak, mevcut araştırmanın örneklemini oluşturan 465 öğretmene ulaşılmış ve sayı yeterli görülmüştür. Ancak yapılan analizler sonucunda; veri setinde uç değerler olduğu tespit edilmiş, 21 formun analize dâhil edilmemesine karar verilmiştir. Böylelikle, araştırmanın örneklemini 444 sınıf öğretmeninden oluşturmuştur.

Bu doğrultuda; araştırmanın nicel boyutun ilişkin örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örneklemini oluşturan öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	236	53.2
	Kadın	208	46.8
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	333	75.0
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	10.6
	Diğer	64	14.4
Eğitim Durumu	Lisans	407	91.7
	Lisansüstü	37	8.3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	8	1.8
	6-10 yıl arası	29	6.5
	11-15 yıl arası	53	11.9
	16-20 yıl arası	110	24.8
	21-25 yıl arası	126	28.5
	26-30 yıl arası	60	13.5
	31 yıl ve üzeri	58	13.0
Görev Yapılan Kurum Türü	Devlet okulu	420	94.6
	Özel okul	24	5.4
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. sınıf	100	22.5
	2. sınıf	108	24.3
	3. sınıf	122	27.5
	4. sınıf	114	25.7
Okutulan Sınıf Mevcudu	11-15 arası	20	4.5
	16-20 arası	81	18.2
	21-25 arası	163	36.7
	26-30 arası	143	32.2
	31 ve üzeri	37	8.3
Toplam		444	100

Tablo 3 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin 53.2'sinin erkek ve % 46.8'inin kadın olduğu; % 75.0'ının Eğitim Fakültesinden, % 10.6'sının Fen-Edebiyat Fakültesinden ve % 14.4'ünün diğer fakültelerden mezun olduğu; % 91.7'sinin lisans

mezunu, % 8.3'ünün lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 1.8'inin 1-5 yıl, % 6.5'inin 6-10 yıl arası, % 11.9'unun 11-15 yıl arası, % 24.8'inin 16-20 yıl arası, % 28.5'inin 21-25 yıl arası, % 13.5'inin 26-30 yıl arası, %13'ünün 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; % 94.6'sının devlet okullarında, % 5.4'ünün özel okullarda görev yaptığı; % 22.5'inin 1. sınıfı, % 24.3'ünün 2. sınıfı, % 27.5'inin 3. sınıfı ve % 25.7'sinin ise 4. sınıfı okuttuğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcutları incelendiğinde ise % 4.5'inin 11-15 arası, % 18.2'sinin 16-20 arası, %36.7'sinin 21-25 arası, % 32.2'sinin 26-30 arası, % 8.3'ünün 31 ve üzeri sınıf mevcudu olduğu görülmektedir.

3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda çalışma grupları belirlenirken, çoğunlukla amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Özdemir, 2010, s. 327). Amaçlı örnekleme yöntemi; araştırmanın amacına uygun derinlemesine araştırma yapabilmek için, zengin bilgi durumlarının belirlendiği, olasılık temelinde olmayan bir yaklaşımdır (Koç Başaran, 2017, s. 490). Bu araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Amaçlı örneklem türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerine yapılması şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 90). Bu yöntemde, çeşitli farklılıkları içeren temel temaların belirlenerek tanımlanması hedeflenmektedir (Patton, 2018, s. 230).

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçiminde; farklı eğitim bölgelerindeki okullardan, farklı sınıf düzeyini okutan ve farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olmasına dikkat edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığında alınan veriler doğrultusunda, dört eğitim bölgesindeki toplam 65 ilkokulun 24'ünden gönüllülük esasına göre belirlenen sınıf öğretmenleri araştırmanın nitel boyutuna katılmıştır. Böylece araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde görev yapan toplam 51 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu doğrultuda; araştırmanın nitel boyutun ilişkin çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın nitel boyuta ilişkin çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	27	52.9
	Kadın	24	47.1
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	39	76.5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	4	7.9
	Diğer	8	15.6
Eğitim Durumu	Lisans	46	90.2
	Lisansüstü	5	9.8
Mesleki Kıdem	11-15 yıl arası	9	17.6
	16-20 yıl arası	11	21.6
	21-25 yıl arası	15	29.4
	26-30 yıl arası	6	11.8
	31 yıl ve üzeri	10	19.6
Görev Yapılan Kurum türü	Devlet okulu	48	94.1
	Özel okul	3	5.9
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. sınıf	12	23.5
	2. sınıf	13	25.5
	3. sınıf	14	27.5
	4. sınıf	12	23.5
Okutulan Sınıf Mevcudu	16-20 arası	17	33.3
	21-25 arası	11	21.6
	26-30 arası	14	27.5
	31 ve üzeri	9	17.6
	Toplam	51	100

Tablo 4 incelendiğinde; görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin % 52.9'unun erkek ve % 47.1'inin kadın olduğu; % 76.5'inin Eğitim Fakültesinden, % 7.9'unun Fen Edebiyat Fakültesinden, % 15.6'sının ise diğer fakültelerden mezun olduğu; % 90.2'sinin lisans mezunu olduğu ve % 9.8'inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 17.6'sının 11-15 yıl arası, % 21.6'sının 16-20 yıl arası, % 29.4'ünün 21-25 yıl arası, % 11.8'inin 26-30 yıl arası, % 19.6'sının 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; % 94.1'inin devlet okullarında, % 5.9'unun özel okullarda görev yaptığı; % 23.5'inin 1.sınıf, % 25.5'inin 2.sınıf, % 27.5'inin 3.sınıf ve % 23.5'inin 4. sınıfı okuttukları görülmektedir. Öğretmenlerin okuttuğu sınıf mevcudları incelendiğinde ise % 33.3'ünün 16-20 arası, % 21.6'sının 21-25 arası, % 27.5'inin 26-30 arası ve % 17.6'sının 31 ve üzeri sınıf mevcudu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, nicel ve nitel ve veri toplama araçları ile veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Veri toplama sürecinde; araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak, benzer konuda yapılan araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan ölçekler

incelenmiştir. Nicel veri toplama araçları olarak Keskin (2020) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” ve Gülbahar (2016) tarafından geliştirilen “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği”nin; nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek kullanımı için gerekli izinler e-posta yolu ile (**Ek 1 ve Ek 2**) alınmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının ilk bölümüne öğretmenlerin demografik bilgilerini belirtebilecekleri kısım eklenmiştir. Böylelikle, nicel veriler belirlenen ölçekler ile nitel veriler ise görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması için veri toplama araçları uygulama öncesi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Beşeri Bilimler Etik Kurulunca incelenmiş ve yapılan değerlendirme sonucunda veri toplama araçlarının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir (**Ek 3**). Sınıf öğretmenlerinden veri toplama süreci başlamadan önce Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (**Ek 4**). Nicel veri toplama araçları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmacı verileri toplamak amacıyla dört eğitim bölgesinde bulunan 24 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Nicel verileri toplanma süreci dört hafta sürmüştür.

Nitel verileri elde etmek amacıyla yapılan görüşmeler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde araştırmaya katkı sunmak isteyen öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Böylece, Sivas ili Merkez ilçesinde ilkokullarda görev yapan 51 gönüllü sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve veriler görüşme formuna aktarılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgi verilmiş ve kişisel yönlendirmelerden kaçınılmıştır. Nitel verilerin toplanması üç hafta sürmüştür.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerinin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarını ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla uygulanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğretmenlerin betimsel özelliklerinin belirlendiği (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve

okutulan sınıf değişkenleri) kişisel bilgiler bölümü (**Ek 5**), ikinci bölümde Keskin (2020) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”ne ilişkin maddeler (**Ek 6**) ve üçüncü bölümde ise Gülbahar (2016) tarafından geliştirilen “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği”ne ilişkin maddeler (**Ek 7**) yer almaktadır.

3.3.1.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerini ortaya koymak amacıyla Keskin (2020) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 38 madde ve dört boyuttan (*Programı Tanıma, Programı Hayata Geçirme, Programı Sorgulama ve Programa Değer Verme*) oluşmaktadır. Beşli likert tipi ölçeğin maddeleri “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum” aralığında derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilecek puanlar 38 ile 190 arasında, ölçeğin madde yük değerleri .46 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmada ölçeğin yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Paralel analiz yöntemi kullanılmıştır. Paralel analiz yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin 38 madde ve dört boyuttan oluşan bir yapıda olduğu tespit edilmiştir.

AFA sonuçlarına göre ölçekte yer alan 2, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 29, 32, 36, 38. numaralı maddeler “Programı Tanıma” alt boyutunda; 1, 4, 7, 9, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 35. numaralı maddeler “Programı Hayata Geçirme” boyutunda; 8, 18, 28, 31, 34, 37 numaralı maddeler “Programı Sorgulama” alt boyutunda; 3, 11, 12, 16, 33 numaralı maddeler “Programa Değer Verme” alt boyutunda yer almaktadır. Araştırmada, ölçeğin kapsamı ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Dört boyutlu yapının her bir boyut için açıkladığı varyanslar incelendiğinde; “Programı Tanıma” boyutunun % 20.7, “Programı Hayata Geçirme” boyutunun % 19; “Programı Sorgulama” boyutunun % 11 ve “Programa Değer Verme” boyutunun % 8.7 oranında toplam varyansı açıkladığı görülmektedir. Dört boyut ise birlikte toplam varyansın % 59’unu açıklamaktadır (Keskin, 2020, s. 69-70).

Madde analizi sonucunda maddelerin ortak faktör varyansının; ölçeğin tamamında .34 - .74, arasında, “Programı Tanıma” alt boyutunda .34 - .80 arasında,

“Programı Hayata Geçirme” alt boyutunda .30 - .76 arasında, “Programı Sorgulama” alt boyutunda .35 - .74 arasında, “Programa Değer Verme” alt boyutunda ise .35 - .64 değerler aldığı görülmektedir (Keskin, 2020, s. 69).

Ölçeğin DFA sonuçlarına bakıldığında; uyum indeks değerlerinin $\chi^2 = 2351.42$, $sd = 659$, $\chi^2/sd = 3.56$, $RMSEA = .06$, $SRMR = .05$, $CFI = .90$, $GFI = .98$ ve $NFI = .90$ olduğu tespit edilmiştir (Keskin, 2020, s. 75). Elde edilen DFA uyum indeksleri kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında (Kline, 2016; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004), ölçeğin uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin tamamı için .93, “Programı Tanıma” alt boyutu için .88, “Programı Hayata Geçirme” alt boyutu için .86, “Programı Sorgulama” alt boyutu için .74 ve “Programa Değer Verme” alt boyutu için .63 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan güvenilirlik değerleri .60 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği görülmektedir (Özdamar, 2013; Akt. Keskin, 2020, s. 70). Ayrıca ölçek güvenilirliğini ortaya koymak için madde toplam korelasyon değerleri incelenmiş, korelasyon değerlerinin .17 ile .61 arasında değiştiği görülmüş, böylece faktörler arasında ilişki olduğu varsayımı doğrulanmıştır (Keskin, 2020, s. 71). Ölçeğin mevcut araştırmadaki örneklem grubu için iç tutarlık güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplandığında; ölçeğin tümü için .94, “Programı Tanıma” alt boyutu için .90, “Programı Hayata Geçirme” alt boyutu için .87, “Programı Sorgulama” alt boyutu için .73 ve “Programa Değer Verme” alt boyutu için .70 olarak bulunmuştur.

3.3.1.2. Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği

Nicel veri toplama aracı olarak öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarını ölçmeye yönelik olarak Gülbahar (2016) tarafından geliştirilen “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri beşli likert tipine uygun olarak; “(1) Yeterli değilim, (2) Düşük düzeyde yeterliyim, (3) Orta düzeyde yeterliyim, (4) Yeterliyim, (5) Çok yeterliyim” şeklinde derecelendirilmiştir. Tek boyutta oluşan ölçekten elde edilecek puanlar 24 ile 120 arasında, madde yük değerleri .69 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmada, ölçeğin kapsamı ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda; toplam varyansın % 59.02'sini açıklayan, 24 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Madde analizi sonuçlarında korelasyon değerlerinin .66 ile .80 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Açıklayıcı faktör analizinde; Kaiser-Mayer-Olkin ve Barlett testi sonuçlarına göre KMO değeri .97; Barlett küresellik testi sonuçları $\chi^2 = 9908.35$, $sd = 276$ ve $p = .00$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre uygulama yapılan örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Böylece, ölçeğin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gülbahar, 2016, s. 704).

Araştırmada modelin doğruluğundan emin olmak amacıyla DFA yapılmıştır. “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği”nin DFA sonuçlarına bakıldığında; uyum indeks değerlerinin $\chi^2 = 1065.32$, $sd = 238$, $\chi^2/sd = 4.48$, RMSEA = .079, SRMR = .036, CFI = .99, NFI = .98 ve GFI = .90 olduğu tespit edilmiştir (Gülbahar, 2016, s. 707). Elde edilen DFA uyum indeksleri kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında (Kline, 2016; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004), ölçeğin uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenirlik düzeyi belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .97 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması test güvenirliği açısından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 183). Böylece, ölçeğin tek faktör için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek güvenirliğini ortaya koymak için madde toplam korelasyon değerleri incelenmiş, korelasyon değerlerinin .66 ile .80 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonunun .30 ve daha yüksek değerlerde olması ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olması ve maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 183). Ölçeğin mevcut araştırmadaki örneklem grubu için iç tutarlık güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) ise .96 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu başlıkta, nitel verilerin elde edilmesinde kullanılan görüşme formuna ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.3.2.1. Görüşme Formu

Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kaynak olan görüşme tekniği, araştırmaya katkı yapan bireylerin belli bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini ifade etme etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2015, s. 71). Görüşme; araştırmaya katılan kişilerin duygu ve düşüncelerinin, tutumlarının, tecrübelerinin ve şikâyetlerinin anlaşılmasını sağlayan etkili bir tekniktir (Sevencan ve Çilingiroğlu, 2007, s. 1). Bu tekniğin güçlü yönleri; bir olay, durum veya olgu üzerinde derinlemesine bilgi elde edilmesi, elde edilen verilerin araştırma metninde belli bir standartta yer alması, araştırma metninde katılımcılara ait özgün ve ayrıntılı ifadelere yer verilmesi ve diğer veri toplama türlerinde bulunmayan açıklamalar içermesi olarak sıralanmaktadır (Dömbekçi ve Erişen, 2022, s. 144). Araştırmacı ile katılımcı arasında sözlü olarak gerçekteşen görüşme; araştırmada yer verilen katılımcıların araştırma konusuna ilişkin bilgi, duygu ve düşüncelerini aktif bir şekilde açıkladıkları, hayat hikâyelerini anlattıkları, iletişime dayalı bir tekniktir (Baltacı, 2019, s. 374).

Görüşme tekniğinin türleri yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç türü bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 147). Yapılandırılmış görüşme, soruların önceden belirlenip her türlü detayın planlandığı ve uygulandığı görüşme türüdür (Karasar, 2017, s. 212). Bu görüşmelerde, sorular katılımcıya standartlaştırılmış şekilde ve belli bir düzende yöneltilir (Dömbekçi ve Erişen, 2022, s. 146). Yapılandırılmamış görüşmeler; herhangi bir planlama olmadan, genellikle sohbet şeklinde ilerleyen, katılımcı ve konu hakkında ayrıntılı bilgiler elde edinmeyi sağlayan ancak verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinde zorluk yaşanabilen bir görüşme türüdür (Cemaloğlu, 2012, s. 151). Yarı yapılandırılmış görüşme türünde ise; araştırmacı genel hatlarıyla bir plana sahiptir, fakat görüşülen katılımcıların özelliklerine göre bu kapsam içerisindeki sorularda eklemeler, çıkarmalar ve değişiklikler yapılarak konunun farklı boyutları ortaya çıkarılmaya çalışılır (Coşkun vd., 2017, s. 114). Bu doğrultuda, araştırmada hem araştırmanın amacına katkı sunacak yanıtları almak hem de nicel verileri açıklayacak daha güvenilir veriler sunabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada görüşme için araştırmacı tarafından hazırlanan “görüşme formu” kullanılmıştır (**Ek 8**). Görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken; gerekli olan zamanın ayrılmasına ve emek verilmesine (Polat, 2022, s. 167), sorular düzenlenirken

üslup ve dil özelliklerine (Creswell, 2018, s. 166), görüşmeye dâhil edilen katılımcıların özel hayatlarına saygı duyulmasına, onaylarının alınmasına, yanıtılmamasına ve yönlendirilmemesine dikkat edilerek, katılımcı odaklı, açık uçlu, çok boyutlu ve farklı türden sorular sorulmasına, alternatif sorular hazırlayıp mantıklı düzenlemeler yapılarak soruların geliştirilmesine (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 155) dikkat edilmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken; öncelikli olarak bağımlı değişken olan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeğinin” alt boyutları olan “Programı Tanıma”, “Programını Hayata Geçirme”, “Programına Değer Verme”, “Programını Sorgulama” boyutları ve “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği”ne paralel olarak görüşme formunun soruları oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan bir profesör doktor, bir doçent doktor, bir doktor öğretim üyesi tarafından incelenmiş, uzmanlardan gelen dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılmış ve iki bölümden oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde çalışma grubunun betimsel özelliklerini belirtebilecekleri (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf düzeyi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenleri) “Kişisel Bilgiler” bölümüne; ikinci bölümde ise öğretim programının ne ifade ettiğine, öğretim programı okuryazarı olmanın önemine, öğretim programını uygulamadan önce, uygularken ve değerlendirirken nelere dikkat ettiklerine, öğretimi planlama yeterliklerine, öğretimi planlarken nelere dikkat ettiklerine, öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasındaki ilişkiye, öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğunu düşündükleri değişkenlere ait görüşlerini belirlemeye yönelik nicel ölçme araçlarına paralel olarak hazırlanan dokuz görüşme sorusuna yer verilmiştir.

Görüşmeler gönüllü öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenlere kimliklerinin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Görüşme öncesi öğretmenlere araştırmanın amacı ile ilgili kısaca bilgi verilerek öğretmenlerin önbilgileri harekete geçirilmiş ve güven sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle, gerçekçi ve doğru bilgi elde etmek amaçlanmış yönlendirmelerden uzak durulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Bu kısımda, elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler “nicel verilerin analizi” ve “nitel verilerin analizi” olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS for Windows 24.0 programından yararlanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce tüm görüşme formlarının yönergeye uygun olarak cevaplanıp cevaplanmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada verilerin analizinde; kişisel verilerin analizinde frekans ve yüzde değerlerinden, araştırma kapsamındaki değişkenlerin sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarını ne oranda yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır. Genellikle nicel değişkenlerin analizinde kullanılan regresyon analizi, değişken sayısına göre basit ve çoklu regresyon analizi olmak üzere ikiye ayrılmakta olup çoklu regresyon analizi bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri matematiksel bir denklemlerle açıklamaktır (Uzğören, 2007, s. 13). Aynı zamanda çoklu regresyon analizi; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkende açıkladığı toplam varyansın yorumlanmasında, varyansın ve bağımsız değişkenlerin istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığının tespit edilmesinde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini belirlemede de araştırmaya katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2019, s. 98).

Çoklu regresyon analizi yapılmadan önce elde edilen verilerin çoklu regresyon analizi varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi varsayımları bağımlı değişkenlerle yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olmasıyla birlikte puanların normal dağılım göstermesi olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, çoklu regresyon analizinde “normallik” ve “doğrusallık” varsayımlarının sağlanmasını zorlaştıran uç değerlerin varlığı incelenmektedir. Bu değerlerin varlığının, ilişkinin doğrusallığına ve dağılımın normal dağılımdan uzaklaşmasına neden olacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 99). Analize başlamadan önce kayıp ve uç değerler incelenmiş ve inceleme sonucunda 21 formun analize dâhil edilmemesine karar verilmiştir. Varsayımların sınanmasına ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

a) *Bağımlı değişken normal dağılım göstermelidir.*

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan “Programı Tanıma”, “Programı Hayata Geçirme”, “Programa Değer Verme”, “Programı Sorgulama” ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı” değişkenleri için ilk olarak Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmış ve bağımlı değişkenler için p değerinin .05’ten küçük olduğu görülmüştür. Bağımlı değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı sınıanmıştır. Bağımlı değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Bağımlı değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Bağımlı Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Programı Tanıma	-.100	-.321
Programı Hayata Geçirme	.463	.386
Programa Değer Verme	-.616	.514
Programı Sorgulama	-.359	-.034
Öğretim Programı Okuryazarlığı	-.193	.011

Tablo 5 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu değerlerden çarpıklık değerlerinin [-1, +1], basıklık değerlerinin ise [-2, +2] aralığında olması durumunda dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir (Alpar, 2011, s. 53; Kalaycı, 2010, s. 53). Ayrıca değerlerin normallik varsayımı sağlayıp sağlamadığı, normallik ve doğrusallık grafikleri ile incelenmiştir (**Ek 9**). Böylece, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

b) *Bağımlı ve bağımsız değişkenler sürekli değişken olmalıdır.*

Çoklu regresyon analizinde, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az aralık ölçeği ile ölçülebilen sürekli değişkenler olması gerekmektedir. Araştırmalarda kategorik bir değişken söz konusu olduğunda bu değişkenin “dummy” değişkeni olarak yeniden kodlanarak analize alınması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 98). Bu nedenle; sürekli değişken olan öğretimi planlama yeterlik algısı, mesleki kıdem, okutulan sınıf mevcudu değişkenleri herhangi bir işlem yapılmadan doğrudan analize dâhil edilirken; cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, görev yapılan kurum türü ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri süreksiz değişken olduğu için “dummy” değişkeni olarak yeniden kodlanarak analize dâhil edilmiştir.

c) *Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmamalıdır.*

Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığını tespit etmek amacıyla Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmaması için bu değer [1.5-2.5] aralığında olması gerekmektedir (Kalaycı, 2010, s. 267). Bu değerler; “Programı Tanıma”, “Programı Hayata Geçirme”, “Programa Değer Verme”, “Programı Sorgulama” ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı” için sırasıyla 1.858, 1.890, 1.950, 2.022 ve 1.876 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre tüm bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı görülmektedir.

d) *Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmamalıdır.*

Çoklu doğrusal regresyon analizinin bir diğer varsayımı olan bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmaması varsayımını kontrol etmek için tolerans ve VIF değerleri incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık varsayımına ilişkin Tolerans ve VIF değerleri

Değişkenler	Tolerans	VIF
Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı (ÖPYA)	.951	1.052
Cinsiyet	.881	1.136
Mesleki Kıdem (MK)	.701	1.427
Mezun Olunan Fakülte (MOF1)	.508	1.969
Mezun Olunan Fakülte (MOF2)	.583	1.715
Eğitim durumu (ED)	.952	1.051
Görev Yapılan Kurum Türü (GYKT)	.816	1.226
Okutulan Sınıf Mevcudu (OSM)	.899	1.112
Okutulan Sınıf Düzeyi 1(OSD1)	.663	1.508
Okutulan Sınıf Düzeyi 2(OSD2)	.656	1.525
Okutulan Sınıf Düzeyi 3(OS3)	.644	1.554

Çoklu bağlantılılık varsayımında regresyon analizi yapılabilmesi için tolerans değerinin .20’den büyük, VIF değerinin ise 10’dan küçük olması istenir (Kalaycı, 2010, s. 267). Tablo 6 incelendiğinde; bağımsız değişkenlere ait tolerans değerinin .20’den büyük ve VIF değerlerinin 10’dan küçük olduğu görülmektedir. Böylelikle, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, çoklu regresyon analizi yapılabilmesi için gerekli tüm varsayımlar sağlanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin tercih edildiği, algıların olayların doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin takip edildiği araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Nitel araştırmalar; insanların davranışlarını, tutumlarını, görüş ve deneyimlerini detaylı bir şekilde anlamayı, betimlemeyi ve yorumlamayı hedeflemekte ve araştırmacıya durumu derinlemesine inceleme imkânı sunmaktadır (Kıral, 2020, s. 172). Mevcut araştırmada nitel verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi; elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavramlara kategori ve temalara ulaşılmasını sağlayan bir yöntemdir (Baltacı, 2019, s. 377). Bu yöntem; belirli bir kavram, durum, nitelik görüş ya da belirlenen değişken hakkında önemli bilgiler edinilmesine, sözel-yazılı verilere sonrasında istatistiksel işlemler uygulanabilmesine imkân sağlamaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 20). İçerik analizindeki temel amaç, sözel olmayan dokümanları nicel verilere dönüştürmektir (Yüksel, 2015, s. 5). Bu analiz türünde; farklı araştırmacıların aynı dokümandan aynı sonuçları gözlemleyerek nesnel sonuçlara ulaşılması beklenmekte ve belli kategoriye girecek bölümlerinin belirlenmesinde sürekli aynı ölçüt kullanarak sistemli olunması gerekmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 23). İçerik analizi; elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, tanımlanması ve bulguların yorumlanması süreçlerini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 260). İçerik analizinde, öncelikle veriler kodlanmaktadır. Bu aşamada, elde edilen veriler irdelenmekte, bu veriler anlamlı olacak şekilde parçalara ayrılmakta ve parçalar adlandırılarak kodlamalar yapılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 273). Kodlama aşamasında amaç; incelenen belgelerin hangi güdüye ve niyete göre oluştuğunu anlamak değil, metin içerisinde var olan ve desteklenen anlamını ortaya çıkarmaktır (Metin ve Ünal, 2022, s. 270). İkinci aşamada; ilk aşamada kodlanan verileri, belirli kategorilerde birleştiren ve bütünsel olarak açıklayan temalar oluşturulmaktadır. Bu aşamada, temalar altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani iç tutarlılığı, temaların bütününden elde edilen verileri anlamlı olarak açıklayıp açıklayamadığı yani dış tutarlılığı sağlanmaktadır. Üçüncü aşamada, elde edilen veriler düzenlenip tanımlanarak okuyucuya anlayabileceği bir dille ifade edilmektedir. Analizin son aşamasında ise tanımlanan ve sunulan veriler

yorumlanmaktadır. Bu aşamada; araştırmacı elde ettiği verilere anlam kazandırmalı, neden-sonuç ilişkilerini oluşturmalı, bulgulardan sonuç çıkarmalı ve okuyuculara sonuçların önemine ilişkin gerekli tüm açıklamaları yapmalıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 268-272). İçerik analizi yapılırken oluşturulan kodların farklı araştırmalarda kullanıldığında benzer veya aynı sonuçlara ulaşması, örneklem seçiminde analiz edilecek materyalin temsil gücünün yüksek olması ve oluşturulan temaların araştırmanın konusuna, amacına ve hipotezine uygun nitelikte olması (Metin ve nal, 2022, s. 273) hususlarına dikkat edilmelidir.

Araştırmanın nitel verileri, 2020-2021 eğitim-ğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde görev yapan 51 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler öncelikle dijital ortama aktarılarak, her bir ğretmen için ayrı bir dosya oluşturulmuş ve bu veriler nitel veri analiz programı ile NVivo 10 programına aktarılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri titizlikle analiz edilmiş ve temalara ayrılmıştır. zmlenmeler sonucunda elde edilen temalar; tez danışmanına, bir doçent doktor ğretim üyesine ve bir doktor ğretim üyesine uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri dikkate alınarak analizler tekrar gözden geirilmif ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca ğretmenlerin görüşleri üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılar yapılarak metin içerisinde sunulmuş, böylece araştırmanın güvenliğini artırmak amaçlanmıştır (Cohen vd., 2007, s. 351).

Nitel araştırmalarda, genellikle bir olgunun oluşma dinamiklerine ve anlamına bakılıp olgu ve olayların niteliği ön plana alınırken; nicel araştırmalarda, olgunun var oluş derecesi ve nicel değişimler belirlenmeye çalışılmaktadır (Baltacı, 2019, s. 380). Nitel araştırmalar; geçerlik ve güvenirliğinin düşük olması, öznelliğinin yüksek olması ve nicel araştırmalarda kullanılan yöntem ve testlerin olmayışı sebebiyle eleştirilmektedir (Karataş, 2017, s. 72). Bir diğer eleştiri ise nitel araştırmaların sistematiğinin olmaması ve bulgulardan elde edilen raporlaştırmanın düşük nitelikte olması olarak ifade edilmektedir (Arastaman vd., 2018, s. 47). Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik ifadeleri yerine nitel araştırmalarda farklı ifadeler kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 165).

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak tahmin ve genellemelerin kendi içinde tutarlı olup olmadığına bakılmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 392). Geçerlilik tanımı nitel

araştırmalarda bulguların doğru ve kabul edilebilir olması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017, s. 20). Nitel araştırmalarda niceldeki i geçerlik kavramı yerine inandırıcılık (kabul edilebilirlik), dış geçerlik kavramı yerine aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) kavramları kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 168-169).

İ geçerlik, araştırma sonuçlarına ulaşma sürecinin araştırılan gerçekliği ortaya koymadaki yeterliliğidir (Karataş, 2017, s. 82). Merriam ve Tisdelle (2015, s. 239)'e göre inandırıcılık, pozitivist paradigma görüşüne göre nitel araştırmada i geçerliliğin karşılığıdır. Nitel bir araştırmada inandırıcılığı sağlama yöntemleri; verilerin zengin ve çeşitli olması, katılımcılara yeterli zaman ayırarak veri toplamak için uzun süre etkileşimde bulunulmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 168). Böylelikle, araştırmacının önyargılarını kontrol altında tutması ve çalışma grubunun dil, kültür ve görüşlerini derinlemesine anlaması sağlanabilmektedir (Başkale, 2016, s. 23). Nitel araştırmalarda olguların ayrıntılı tanımlanmasını yapmak inandırıcılığı sağlamada önemli bir şarttır (Arastaman vd., 2018, s. 58). Araştırmalarda katılımcılara çalışma sonuçlarının kendi düşüncelerini doğru yansıtır yansıtmadığı dair sorular sorma ve bu doğrultuda geri bildirim alma süreci katılımcı teyidi olarak nitelendirilmektedir (Başkale, 2016, s. 25; Miles ve Huberman, 2016, s. 48). Katılımcı teyidi; katılımcıların söyledikleriyle ilgili neyi amaçladıklarının kendi söylemleriyle anlaşılmasını ve araştırmacının dıştan bakışı ile katılımcının ürettiği içten bakış arasındaki tutarlılığı anlamasını sağlar (Merriam, 2013; Akt. Tutar, 2022, s. 124). Buna göre araştırmada i geçerliliği artırmak için veri toplama aşamasında katılımcılara yeterince zaman ayrılmış, sorular ayrıntılı açıklanmış ve teyit alınmış, araştırmanın her aşamada tez danışmanı ile birlikte verilerle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda dış geçerlilik aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) olarak ifade edilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 168). Nicel araştırmalarda kullanılan genelleme kavramının nitel araştırmada karşılığı aktarılabirlik kavramıdır (Başkale, 2016, s. 26). Aktarılabirlik, elde edilen bulguların aralarındaki temel benzerliklerin başka olgu, olay ve durumlara nasıl uygulanabileceği ve genelleştirebileceğidir (Arslan, 2022, s. 400). Başka bir ifadeyle aktarılabirlik, önceden tamamlanmış araştırmanın belirli bulgularının anlam ve sonuçlarını koruyarak benzer durumlara ne derecede uyarlanabilir olması ile ilgilidir (Arastaman vd., 2018, s. 59). Nitel araştırmalarda dış geçerliliği sağlamak için, katılımcıların en uygun özellikleri

belirlenmeli ve mümkün olduğunca çok veri toplanması için amaçlı örneklem yöntemleri tercih edilmelidir (Başkale, 2016, s. 26). Buna göre; araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. İçerik hakkında yeterli bilgi verilmesi elde edilen verinin kavram ve temalara göre düzenlenerek yorum katmadan okuyucuya aktarılması ayrıntılı betimleme olarak tanımlanmaktadır (Başkale, 2016, s. 26). Bu amaçla; araştırmada işlemlere ilişkin açıklamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, yapılan işlemlerde elde edilen bulgulara ilişkin modeller ve tablolar sunulmuştur. Yapılan çözümlmelerden elde edilen kodlamalar ve oluşturulan temalara kaynaklık eden alıntılara, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan tırnak içerisinde italik yazı stiliyle metin içerisinde yer verilmiştir. Aynı zamanda kimlik gizliliğine önem verildiğinden yapılan doğrudan alıntıların hangi katılımcıya ait olduğu belirtmek için kısaltılmış kodlamalar kullanılmıştır. Örneğin, görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntıların başına “Gr32-E-EF” biçiminde kısaltılmış kodlarla ifade edilmiştir. Bu ifade içerisinde yer alan kodların açıklaması şu şekildedir:

“Gr” = Görüşme (Veri kaynağı)

“32” = 32. Öğretmen (Kaynak kişinin sırası)

“E” = Erkek (Öğretmenin cinsiyeti-Kadın, Erkek)

“EF” = Eğitim Fakültesi (Öğretmenin mezun olduğu fakülte)

Nitel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken bir diğer boyut güvenilirliktir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği yani ikinci kez incelendiğinde benzer koşullarda ve katılımcılarla aynı sonuçları verip vermediği ile ilgilidir (Başkale, 2016, s. 24). Güvenirlik iç ve dış güvenilirlik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Araştırma sonuçlarının açık ve anlaşılır olmasının, araştırma verilerinin uyum içinde olmasının iç güvenirligi sağlama yollarından biri olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 284). Elde edilen verilerin betimsel olarak doğrudan sunulması, araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil olması, bulguların görüşmelerle teyit edilmesi, araştırma sonuçlarının başka araştırmacının yaptığı sonuçlarla tutarlı olması ve ayrıntılı olarak hazırlanmış kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak verilerin analiz edilmesi iç güvenliği artıracak etkenlerdendir (Karataş, 2017, s. 84). Ayrıca araştırmacının okuyucunun anlayabileceği gibi anlamlı ve tutarlı bir rapor

haline dönüştürülmesi de önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 76). Nicel araştırmalarda iç güvenilirliğin nitel araştırmalardaki karşılıklı tutarlılık olarak nitelendirilmektedir. Tutarlılık; araştırmacının kendi içerisinde kurallara uygun yapıp yapılmadığına, araştırma yöntemin amacına uygun kullanılıp kullanılmadığına bakılması olarak nitelendirilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 166). Bu doğrultuda, araştırmada raporlamanın ayrıntılı olması, araştırmacı tarafından açıklanması ve öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilerek iç güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır.

Dış güvenilirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda benzer şekilde elde edilip edilmeyeceğidir (Karataş, 2015, s. 78). Dış güvenilirliğin sağlanması için; araştırmacının kendi konumunu net hale getirmesi, katılımcıların açık bir şekilde tanımlanmasını sağlaması, veri analizi sürecinde ayrıntılı açıklamalar yapması gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 166- 167). Nitel araştırmaların dış güvenilirliği artırmanın bir diğer yolu da araştırmacının araştırma konusuna, alanyazına ve çalışma evrenine hâkim olmasıdır (Tutar, 2022, s. 125). Bu doğrultuda; araştırma konusuna ilişkin ayrıntılı bir alanyazın araştırması yapılarak araştırmacının ikinci ve üçüncü bölümlerinde sunulmuştur. Ayrıca araştırmacının özgeçmişi, niteliği ve tecrübeleri veri toplama aracı olmasından dolayı güvenilirliği sağlama adına önemli bir etken olarak görülmektedir (Arastaman vd., 2018, s. 57). Dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramı tercih edilmektedir (Avcı ve Memişoğlu, 2016, s. 112). Araştırmacı ile tez danışmanının sürekli bir araya gelmesinin, verilere ilişkin derinliği artırmada araştırmacının vizyonunu genişlettiği ve araştırmacının akışı içerisinde yapılan hatalara araştırmacının dikkatini çekebildiği düşünülmektedir (Arastaman vd., 2018, s. 56).

Bu bağlamda; elde edilen veriler ilk önce araştırmacı tarafından çözümlenmiş, daha sonra tez danışmanı tarafından incelenip değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen tüm veriler, veri toplama araçları, kodlamalar, oluşturulan temalar, elde edilen tüm sonuçlar ve yorumlar; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında görev yapmakta olan bir profesör doktor, bir doçent doktor ve bir doktor öğretim üyesi tarafından incelenerek araştırmacının dış güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının teyit edilebilirliğini sağlamak adına veriler gerektiğinde tekrar çözümlenecek biçimde dijital ortamda saklı tutulmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Bulgular, “Nicel boyuta ilişkin bulgular ve yorum” ve “Nitel boyuta ilişkin bulgular ve yorum” olmak üzere iki başlık altında yer almaktadır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında; “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin ‘Programı Tanıma’, ‘Programı Hayata Geçirme’, ‘Programa Değer Verme’ ve ‘Programı Sorgulama’ alt boyutlarına ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin tümüne ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.1.1. “Programı Tanıma” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenlere göre “Programı Tanıma” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. “Programı tanıma” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p	
Programı Tanıma	Sabit	1.223	.188		6.522	.000							
	ÖPYA	.028	.001	.693	20.307	.000	.676	.699					
	Cinsiyet	.042	.030	.049	1.370	.171	.046	.066					
	MK	.007	.002	.124	3.113	.002	.104	.148					
	MOF1	.019	.046	.019	.407	.684	.014	.020					
	MOF2	.011	.061	.008	.179	.858	.006	.009		.722	.522	42.865	.000
	ED	-.005	.053	-.003	-.091	.928	-.003	-.004					
	GYKT	-.037	.070	-.019	-.525	.600	-.017	-.025					
	OSM	.001	.003	.015	.436	.663	.014	.021					
	OSD1	.000	.042	.000	-.003	.997	.000	.000					
	OSD2	.066	.041	.066	1.618	.106	.054	.078					
	OSD3	-.045	.040	-.047	-1.137	.256	-.038	-.055					

Tablo 7’de “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin “Programı Tanıma” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir [F= 42.865, p < .05]. “Programı Tanıma” bağımlı değişkeni için ÖPYA (p = .000) ve MK (p = .002) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı (p < .05) olduğu görülürken; Cinsiyet (p = .171), MOF1 (p = .684), MOF2 (p = .858), ED (p = .928), GYKT (p = .600), OSM (p = .663), OSD1 (p = .997), OSD2 (p = .106) ve OSD3 (p = .256) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p > .05)

görülmektedir. Bu değişkenler birlikte **“Programı Tanıma”** değişkenine ilişkin varyansın % 52.2’sini açıklamaktadır.

“Programı Tanıma” bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, **“Programı Tanıma”** değişkeni ile ÖPYA ($r = .676$) değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, MK ($r = .104$) değişkeni ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; **“Programı Tanıma”** bağımlı değişkeni üzerinde ÖPYA bağımsız değişkenindeki bir birimlik artış .028 birimlik bir artışa, MK bağımsız değişkenindeki bir birimlik artış .007 birimlik artışa neden olmaktadır.

Aynı zamanda bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında da **“Programı Tanıma”** ile ÖPYA ($r = .699$) değişkeni arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde, MK ($r = .148$) değişkeni ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 7’deki standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise bağımsız yordayıcıların yordama güçlerine dair bilgiler görülmektedir. İlgili değişkenlerin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin **“Programı Tanıma”** üzerindeki önem sırasının ÖPYA ($\beta = .693$) ve MK ($\beta = .124$) şeklinde olduğu görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖPYA ve MK değişkenlerinin **“Programı Tanıma”** bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu ($p = .000$) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, **“Programı Tanıma”** alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur.

$$\text{Programı Tanıma} = 1.223 + .028\text{ÖPYA} + .007\text{MK}$$

4.1.2. **“Programı Hayata Geçirme” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenlere göre **“Programı Hayata Geçirme”** bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. “Programı hayata geçirme” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p	
Programı Hayata Geçirme	Sabit	1.909	.175		10.904	.000							
	ÖPYA	.024	.001	.661	18.319	.000	.645	.661					
	Cinsiyet	.060	.028	.080	2.130	.034	.075	.102					
	MK	.005	.002	.101	2.404	.017	.085	.115					
	MOF1	.057	.043	.066	1.334	.183	.047	.064					
	MOF2	.103	.057	.084	1.821	.069	.064	.087		.682	.465	34.124	.000
	ED	-.013	.049	-.010	-.264	.792	-.009	-.013					
	GYKT	-.093	.065	-.056	-1.435	.152	-.050	-.069					
	OSM	.000	.003	.004	.095	.924	.003	.005					
	OSD1	-.003	.039	-.004	-.087	.931	-.003	-.004					
	OSD2	-.049	.038	.056	1.283	.200	.045	.062					
	OSD3	-.004	.037	-.004	-.098	.922	-.003	-.005					

Tablo 8’de “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin “Programı Hayata Geçirme” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir [F= 34.124, p < .05]. “Programı Hayata Geçirme” bağımlı değişkeni için ÖPYA (p = .000), Cinsiyet (p = .034) ve MK (p = .017) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu (p < .05) görülürken; MOF1 (p = .183), MOF2 (p = .069), ED (p = .792), GYKT (p = .152), OSM (p = .924), OSD1 (p = .931), OSD2 (p = .200) ve OSD3 (p = .922) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p > .05) görülmektedir. Bu değişkenler birlikte “Programı Hayata Geçirme” değişkenine ilişkin varyansın % 46.5’ini açıklamaktadır.

“Programı Hayata Geçirme” bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, “Programı Hayata Geçirme” değişkeni ile ÖPYA (r = .645) değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, Cinsiyet (r = .075) ve MK (r = .085) değişkenleri ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; “Programı Hayata Geçirme” bağımlı değişkeni üzerinde ÖPYA bağımsız değişkenindeki bir birimlik artış .024 birimlik bir artışa, Cinsiyet bağımsız değişkeninde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre .060 birimlik öğretim programı okuryazarlık algılarının yüksek olmasına ve MK bağımsız değişkenindeki bir birimlik artış .005 birimlik artışa neden olmaktadır.

Aynı zamanda bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında da “Programı Hayata Geçirme” değişkeni ile ÖPYA (r = .661) değişkeni ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, Cinsiyet (r =

.102) ve MK (r = .115) değişkenleri ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8’deki standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise bağımsız yordayıcıların yordama güçlerine dair bilgiler görülmektedir. İlgili değişkenlerin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde; yordayıcı değişkenlerin “*Programı Hayata Geçirme*” bağımlı değişkeni üzerindeki önem sırasının ÖPYA ($\beta = .661$), MK ($\beta = .101$) ve Cinsiyet ($\beta = .080$) şeklinde olduğu görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında; ÖPYA, MK ve Cinsiyet değişkenlerinin “*Programı Hayata Geçirme*” bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “*Programı Hayata Geçirme*” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur.

$$\text{Programı Hayata Geçirme} = 1.909 + .024\text{ÖPYA} + .060\text{Cinsiyet} + .005\text{MK}$$

4.1.3. “Programa Değer Verme” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenlere göre “*Programa Değer Verme*” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına Tablo 9’de yer verilmiştir.

Tablo 9. “Programa değer verme” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
Programı Değer Verme	Sabit	2.428	.233		10.412	.000						
	ÖPYA	.020	.002	.486	11.453	.000	.474	.483				
	Cinsiyet	.027	.038	.031	.709	.479	.029	.034				
	MK	.003	.003	.048	.973	.331	.040	.047				
	MOF1	.044	.057	.045	.767	.443	.032	.037				
	MOF2	.097	.075	.070	1.286	.199	.053	.062	.511	.261	13.859	.000
	ED	-.023	.066	-.015	-.358	.721	-.015	-.017				
	GYKT	-.106	.087	-.056	-1.228	.220	-.051	-.059				
	OSM	.001	.004	.011	.246	.806	.010	.012				
	OSD1	-.033	.052	-.032	-.633	.527	-.026	-.030				
	OSD2	.009	.051	.009	.167	.867	.007	.008				
	OSD3	-.078	.049	-.082	-1.584	.114	-.066	-.076				

Tablo 9’da “*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği*”nin “*Programa Değer Verme*” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir [F= 13.859, p < .05]. “*Programa Değer Verme*” bağımlı değişkeni için ÖPYA (p = .000) değişkeninin anlamlı bir yordayıcı (p < .05) olduğu görülürken; Cinsiyet (p = .479), MK (p = .331), MOF1 (p = .443), MOF2 (p = .199), ED (p = .721), GYKT (p = .220), OSM (p = .806), OSD1 (p = .527), OSD2 (p

= .867) ve OSD3 (p = .114) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p > .05) görülmektedir. Bu değişkenler birlikte **“Programa Değer Verme”** değişkenine ilişkin varyansın % 26.1’ini açıklamaktadır.

“Programa Değer Verme” bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon incelendiğinde **“Programa Değer Verme”** değişkeni ile ÖPYA (r = .474) değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, **“Programa Değer Verme”** bağımlı değişkeni üzerinde ÖPYA bağımsız değişkenindeki bir birimlik artış .020 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Aynı zamanda bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında da **“Programa Değer Verme”** değişkeni ile ÖPYA (r = .483) değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9’deki standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise bağımsız yordayıcıların yordama güçlerine dair bilgiler görülmektedir. İlgili değişkenlerin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde, ÖPYA (β = .486) yordayıcı değişkeninin **“Programa Değer Verme”** üzerinde önemli tek değişken olduğu görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖPYA değişkeninin **“Programa Değer Verme”** bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, **“Programa Değer Verme”** alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur.

$$\text{Programa Değer Verme} = 2.428 + .020\text{ÖPYA}$$

4.1.4. **“Programı Sorgulama” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenlere göre **“Programı Sorgulama”** bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. “Programı sorgulama” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
Programı Sorgulama	Sabit	1.651	.296		5.575	.000						
	ÖPYA	.025	.002	.487	11.529	.000	.475	.485				
	Cinsiyet	.049	.048	.045	1.023	.307	.042	.049				
	MK	.003	.003	.050	1.023	.307	.042	.049				
	MOF1	-.009	.073	-.007	-.128	.898	-.005	-.006				
	MOF2	.071	.096	.040	.743	.458	.031	.036				
	ED	-.145	.083	-.073	-1.739	.083	-.072	-.083	.516	.266	14.255	.000
	GYKT	-.208	.110	-.086	-1.889	.060	-.078	-.090				
	OSM	.004	.005	.035	.809	.419	.033	.039				
	OSD1	.016	.066	.012	.246	.806	.010	.012				
	OSD2	-.007	.065	-.006	-.112	.911	-.005	-.005				
	OSD3	-.009	.063	-.007	-.138	.890	-.006	-.007				

Tablo 10’da “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin “*Programı Sorgulama*” alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir [F= 14.255, p < .05]. “*Programı Sorgulama*” bağımlı değişkeni için ÖPYA (p = .000) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı (p < .05) olduğu görülürken; Cinsiyet (p = .307), MK (p = .307), MOF1 (p = .898), MOF2 (p = .458), ED (p = .083), GYKT (p = .060), OSM (p = .419), OSD1 (p = .806), OSD2 (p = .911) ve OSD3 (p = .890) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı (p > .05) görülmektedir. Bu değişkenler birlikte “*Programı Sorgulama*” değişkenine ilişkin varyansın % 26.6’sını açıklamaktadır.

“*Programı Sorgulama*” bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, “*Programı Sorgulama*” değişkeni ile ÖPYA (r = .475) değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda, “*Programı Sorgulama*” bağımlı değişkeni üzerinde ÖPYA bağımsız değişkenindeki bir birimlik artış .025 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Aynı zamanda bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında da “*Programı Sorgulama*” değişkeni ile ÖPYA (r = .485) değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 10’daki standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise bağımsız yordayıcıların yordama güçlerine dair bilgiler görülmektedir. İlgili değişkenlerin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde, ÖPYA ($\beta = .487$) yordayıcı değişkeninin “*Programı Sorgulama*” üzerinde önemli tek değişken olduğu görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına

bakıldığında, ÖPYA değişkeninin “*Programı Sorgulama*” bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu (p = .000) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “*Programı Sorgulama*” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur.

$$\text{Programı Sorgulama} = 1.651 + .025\text{ÖPYA}$$

4.1.5. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenlerine göre “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretim programı okuryazarlığı algısına ilişkin regresyon analizi bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Sabit	63.957	6.389		10.011	.000						
	ÖPYA	.949	.047	.693	20.173	.000	.676	.696				
	Cinsiyet	1.816	1.036	.063	1.754	.080	.059	.084				
	MK	.186	.072	.104	2.601	.010	.087	.124				
	MOF1	1.162	1.571	.035	.740	.460	.025	.036				
	MOF2	2.403	2.064	.051	1.164	.245	.039	.056	.718	.515	41.778	.000
	ED	-1.235	1.799	-.024	-.686	.493	-.023	-.033				
	GYKT	-3.513	2.374	-.055	-1.480	.140	-.050	-.071				
	OSM	.048	.098	.018	.496	.620	.017	.024				
	OSD1	-.154	1.425	-.004	-.108	.914	-.004	-.005				
	OSD2	1.571	1.396	.047	1.125	.261	.038	.054				
	OSD3	-1.122	1.354	-.035	-.828	.408	-.028	-.040				

Tablo 11’de “*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği*”ne ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir [F= 41.778, p < .05]. “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” bağımlı değişkeni için ÖPYA (p = .000) ve MK (p = .010) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı (p < .05) olduğu görülürken; Cinsiyet (p = .080), MOF1 (p = .460), MOF2 (p = .245), ED (p = .493), GYKT (p = .140), OSM (p = .620), OSD1 (p = .914), OSD2 (p = .261) ve OSD3 (p = .408) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p > .05) görülmektedir. Bu değişkenler birlikte “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” değişkenine ilişkin varyansın % 51.5’ini açıklamaktadır.

“*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” değişkeni ile ÖPYA (r = .676) değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, MK (r = .087) değişkeni ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda; “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” bağımlı

değişkeni üzerinde ÖPYA bağımsız değişkenindeki bir birimlik artış .949 birimlik bir artışa, MK bağımsız değişkenindeki bir birimlik artış .186 birimlik artışa neden olmaktadır.

Aynı zamanda bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında da “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” değişkeni ile ÖPYA ($r = .696$) değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, MK ($r = .124$) değişkeni ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 11’deki standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise bağımsız yordayıcıların yordama güçlerine dair bilgiler görülmektedir. İlgili değişkenlerin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” üzerindeki değişkenin ÖPYA ($\beta = .693$) ve MK ($\beta = .104$) şeklinde olduğu görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖPYA değişkeninin “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ($p = .000$) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “*Öğretim Programı Okuryazarlığı*” için elde edilen regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur.

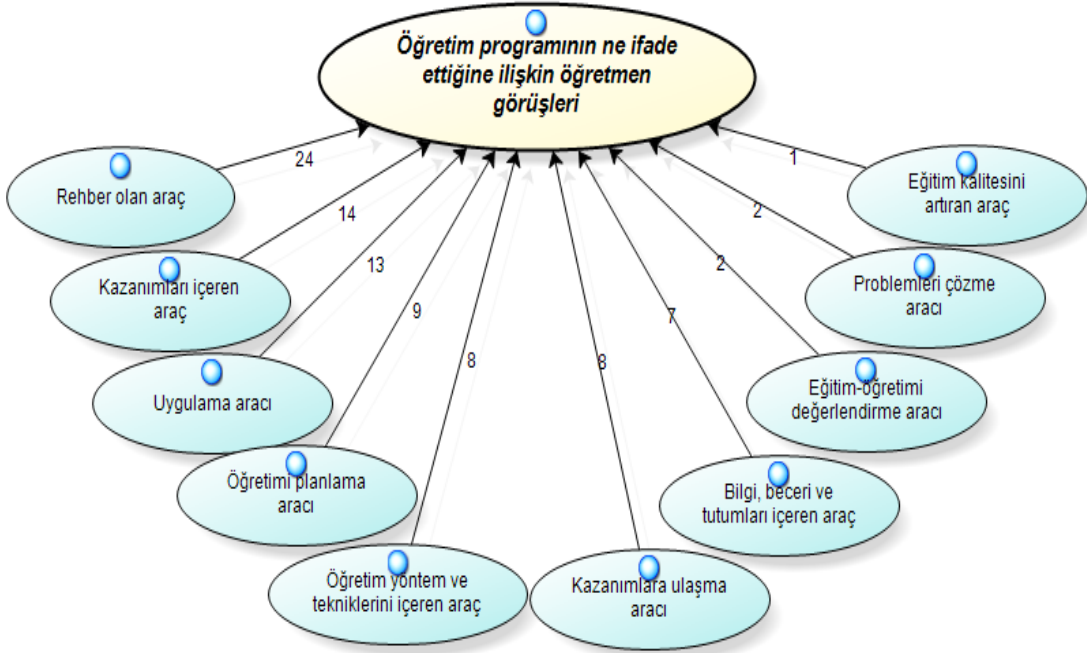
$$\text{Öğretim Programı Okuryazarlığı} = 63.957 + .949\text{ÖPYA} + .186\text{MK}$$

4.2. Nitel Boyuta İlişin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, nitel boyuta ilişkin verilere yer verilmektedir. Nitel boyuta ait sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler detaylı bir şekilde analiz edilmiş, veriler birlikte değerlendirilmiş ve aynı şablonda birleştirilmiştir. Çözümleme yapılırken öncelikli olarak temalar oluşturulmuş, daha sonra alt temalar belirlenmiştir. Böylelikle, verilerin benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konularak bağlantıların net bir şekilde görülmesi sağlanmıştır. Elde edilen temalar ve bu temalara ait frekanslar modellenerek sunulmuştur. Frekans tablolarının oluşturulmasındaki amaç; nitel verileri nicel olarak ifade etmeyi, mevcut verilerin yoğunlaştığı temaları görmeyi sağlamaktır. Çözümlemelerde olabilecek veri kaybının önüne geçmek ve çözümlerinin geçerliliğini ortaya koymak amacıyla çözümlerine kaynak olarak doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntıların hangi kaynak kişiye ait olduğunu belirtmek amacıyla alıntılarında kısaltmalar kullanılmıştır.

4.2.1. Öğretim Programının Ne İfade Ettiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim programının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşlerine ait kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “**Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 1’de ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 1’de sınıf öğretmenlerinin öğretim programının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla “**Rehber olan araç**” (f: 24), “**Kazanımları içeren araç**” (f: 14), “**Uygulama aracı**” (f: 13), “**Öğretimi planlama aracı**” (f: 9), “**Öğretim yöntem ve tekniklerini içeren araç**” (f: 8), “**Kazanımlara ulaşma aracı**” (f: 8), “**Bilgi, beceri ve tutumları içeren araç**” (f: 7), “**Eğitim-öğretimi değerlendirme aracı**” (f: 2), “**Problemleri çözme aracı**” (f: 2) ve “**Eğitim kalitesini artıran araç**” (f: 1) olmak üzere on alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu alt temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin en fazla yükleme yapılan alt tema “**Rehber olan araç**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr33-E-DF) “Öğretim programı benim için bir fener gibidir.” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr19-E-EF) “Öğretim programı eğitim-öğretim sürecinde hedefe ulaşabilmesi için bir yol haritasıdır.” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni ise (Gr32-E-EF) “Öğretim programı adeta bir yol göstericidir.” sözleriyle programın rehber olma özelliğine vurgu yapmışlardır.

“Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin ikinci sırada yükleme yapılan alt tema “**Kazanımları içeren araç**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr13-K-EF) “hedeflenen kazanımlar içermesi...” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr15-E-EF) “Öğrencilere öğretmem gereken kazanımlar, amaçlar, hedefler, öğretim programını oluşturur.” sözleriyle öğretim programının kazanımları içeren bir araç olduğu görüşüne kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin üçüncü sırada yükleme yapılan alt tema “**Uygulama aracı**” alt temasıdır. Programın uygulama aracı olduğunu düşünen bir sınıf öğretmeni (Gr44-K-DF) “Sınıfıma dair yapacağım iş ve işlemlerin kazanımların en iyi şekilde verebilmem için araç...” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni ise (Gr30-E-EF) “Öğretim programı müfredatın uygulamalarını gösterir.” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema “**Öğretimi planlama aracı**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) “İstediğim davranışları kazandırabilmem için her davranış düzeyinde bir planlama gerekmekte. Hangi konu nasıl işlenecek örnek planlamalarla bana ışık tutmalı. Ders ders konu konu plan hazır olursa üstüne ben öğrencilerimin yetenek ve seviyelerini dikkate alarak yeni planlamalar yapabilirim...” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr42-E-EF) “Süreci planlayarak etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmektir.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr48-K-EF) “Yıl içerisindeki kazanımları ve sürelerini önceden bilmek planlamayı kolaylaştırıyor. Dersi daha verimli işlemeyi sağlıyor.” sözleriyle öğretim programını öğretimi planlama aracı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

“Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema **“Öğretim yöntem ve tekniklerini içeren araç”** alt temasıdır. Öğretmenlerden biri (Gr1-E-EF) *“...davranışların öğrencilere aktarılma sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikleri...”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr6-E-EF) *“...farklı yöntem ve teknikleri tanıtır ve sınıfta uygulurum.”*, (Gr34-E-DF) sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni *“Her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenen genel amaçları beceri ve tutumları ifade eden kazanımlar ile kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem ve teknikleridir.”* sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni ise (Gr43-K-EF) *“...eğitime yön veren tüm materyalleri, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren öğretmenin kılavuzudur.”* sözleriyle öğretim programının öğretim yöntem ve teknikleri içeren araç olduğuna vurgu yapmışlardır.

“Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema **“Kazanımlara ulaşma aracı”** alt temasıdır. Bu görüşe kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr14-E-EF) *“Öğretmenlerin hedeflere ulaşması için programa ihtiyacı vardır.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr24-E-EF) *“Hedefe ulaşmayı ifade ediyor.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr46-K-EF) *“Millî eğitimin genel ve özel hedeflerinin ve kazanımlarının ortalama her bireye kazandırılmasını esas alan sistemler bütünüdür.”* sözleriyle öğretim programının kazanımlara ulaştırma aracı olarak görüldüğüne kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema **“Bilgi, beceri ve tutumları içeren araç”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr24-E-EF) *“Öğrencilere bilişsel düşünme tutumu, bilgi, beceri kazandırır.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“...ulaşılması beklenen tutum, bilgi, beceri ve davranışları öğrenciye aktarma aracı...”* sözleriyle, bir başka öğretmen ise (Gr50-K-EF) *“Öğrencilerin bir eğitim-öğretim yılı boyunca edinmesi gereken beceri ve tutumları açıklayan...”* sözleriyle öğretim programının bilgi, beceri ve tutumları içeren bir araç olduğu görüşünü desteklemişlerdir.

“Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema **“Eğitim-öğretimi değerlendirme aracı”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr14-E-EF) *“...yapılan işlerin nasıl değerlendirileceğini gösteren düzenektir.”* sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr34-

E-DF) “...kullanılacak öğretimi değerlendirme yöntem ve teknikleridir...” sözleriyle eğitim-öğretimi değerlendirme aracı alt temasının oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

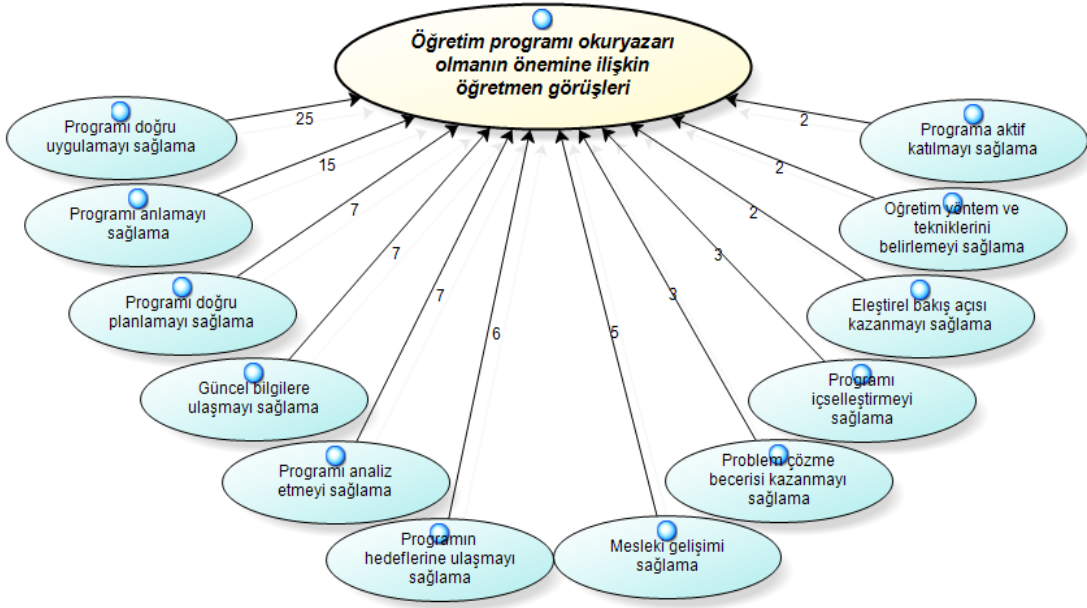
“**Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema “**Problemleri çözme aracı**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (**Gr6-E-EF**) “Programların problemlere çözüm ürettiğine inanırım.” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni ise (**Gr36-E-DF**) “Öğretim programı problemlere nasıl yaklaşacağımı ve ihtiyaç duyacağım rehberlik bilgilerini edinmede bana yol gösterir.” sözleriyle öğretim programının problemleri çözmede bir araç olduğu görüşünü desteklemişlerdir.

Son olarak “**Öğretim programının ne ifade ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan alt tema “**Eğitim kalitesini artıran araç**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (**Gr41-E-EF**) “...eğitim kalitesini artırmak için ihtiyaç duyulan doküman...” sözleriyle öğretim programının eğitim kalitesini artıran araç olduğu görüşüne kaynaklık etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programını bir rehber, kazanımları içeren bir araç, öğretimi planlama ve uygulama aracı olarak gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra; öğretmenler bilgi, beceri ve tutumları, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren bir araç olduğuna, kazanımlara ulaşmayı sağlama, eğitim-öğretimi değerlendirme, problemleri çözme, eğitim kalitesini artırma işlevleri olduğuna da değinmişlerdir. Bu durumda, sınıf öğretmenlerin öğretim programını önemsedikleri ve öğretim programlarından yararlandıkları söylenebilir.

4.2.2. Öğretim Programı Okuryazarı Olmanın Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin görüşlerine ait kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “**Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 2’de ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 2’de sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandırılan en az yükleme yapılandırılan doğru sırasıyla **“Programı doğru uygulamayı sağlama”** (f: 25), **“Programı anlamayı sağlama”** (f: 15), **“Programı doğru planlamayı sağlama”** (f: 7), **“Güncel bilgilere ulaşmayı sağlama”** (f: 7), **“Programı analiz etmeyi sağlama”** (f: 7), **“Programın hedeflerine ulaşmayı sağlama”** (f: 6), **“Mesleki gelişimi sağlama”** (f: 5), **“Problem çözme becerisi kazanmayı sağlama”** (f: 3), **“Programı içselleştirmeyi sağlama”** (f: 3), **“Eleştirel bakış açısı kazanmayı sağlama”** (f: 2), **“Öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemeyi sağlama”** (f: 2) ve **“Programa aktif katılmayı sağlama”** (f: 2) olmak üzere on iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu alt temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin en fazla yükleme yapılan alt tema **“Programı doğru uygulamayı sağlama”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr7-E-EF) **“Öğretmenin doğru yol haritası çizebilmesi için haritayı okuyabilmesi, programın uygulanmasındaki her aşamayı kolaylaştıracaktır. Rotasını okuryazarlığı ölçüsünde doğru çizecektir.”** sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr12-E-EF) **“Daha bilinçli uygulama yapmanı sağlar.”** sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr13-K-EF) **“Öğretmen programı uygularken sağlam adımlarla ilerler.”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr35-E-

DF) “Program okuyazarı olan öğretmen programın uygulama aşamasında izleyeceği yolu bilir.” sözleriyle ve bir başka sınıf öğretmeni (Gr44-K-DF) “Programı doğru bir şekilde sınıfa uygulayabilme yetisi sağlar.” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuyazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin ikinci sırada yükleme yapılan alt tema “Programı anlamayı sağlama” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) “Çocuğa vereceğim programı anlamak en etkili şekilde öğrenciye yol göstermektir.” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr4-K-EF) “Öğretim programını çocuklar için faydalı bir şekilde okuma, anlama önemlidir.” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni ise (Gr7-E-EF) “Öğretmenin doğru yol haritası çizebilmesi için haritayı okuyabilmesi, programın uygulanmasındaki her aşamayı anlamasını kolaylaştıracaktır. Rotasını okuyazarlığı ölçüsünde doğru çizecektir.” sözleriyle öğretim programı okuyazarı olmanın programı anlamayı sağladığını belirtmişlerdir.

“Öğretim programı okuyazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema “Programı doğru planlamayı sağlama” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr14-E-EF) “Okuyazar olmak programı planlayabilmek için önemlidir.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr27-E-EF) “İstendik davranışların gerçekleşmesi için, davranışların ders düzeyinde planlaması için önemlidir.” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr48-K-EF) “Dersimizi planlarken, zaman ve kazanımları kazandırma konusunda bizleri hızlandırır.” sözleriyle öğretim programı okuyazarı olmanın programı doğru planlamayı sağlamada önemli olduğuna değinmişlerdir.

“Öğretim programı okuyazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema “Güncel bilgilere ulaşmayı sağlama” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr24-E-EF) “Eğitim-öğretimde yeni çıkan kavram ve yeni gelişmelerden haberdar olmaktır. Öğrenme ve öğretme, hedef, içerik, değerlendirme, konularında yeni gelişmelerden haberdar olmaktır.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr29-E-EF) “...kendini sürekli yeni bilgilerle güncel tutması açısından önemlidir.” sözleriyle öğretim programı okuyazarı olmanın güncel bilgilere ulaşmayı sağladığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan diğer bir alt tema “*Programı analiz etmeyi sağlama*” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) “...programı çözümleme sürecidir.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr17-E-EF) “Öğretim programını hazırlamayı, analizi bilmek...” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) “...programı çözümlmeli ve onu sınıfıma entegre etmeliyim. Eğer programı okuryazar yani çözümleme uygulama sürecini kavrayamazsam o zaman ne kadar güzel program yapılırsa yapılsın bana ışık tutmaz. Kafamdaki eski doğrularla yola devam ederim.” sözleriyle bu görüşün oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema “*Programın hedeflerine ulaşmayı sağlama*” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) “...iyi bir okuryazar olmalı, vereceğimiz kazanımları en iyi şekilde kavramalıyız ki ahlaklı, başarılı ve ülkesini seven bireyler yetiştirelim.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr21-E-EF) “Hedeflere kolay ve etkin bir şekilde ulaşmayı sağlar.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr45-E-EF) “...varılmak istenen hedeflerin bilincinde olmak ve ulaşmak...” sözleriyle bu temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan diğer alt tema “*Mesleki gelişimi sağlama*” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr30-E-EF) “mesleki gelişimimiz için önemlidir.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr32-E-EF) “Program bilgisine sahip olması öğretmenin mesleki yeterliğe ulaşmasını sağlar.” sözleriyle öğretim programı okuryazarı olmanın öğretmenin mesleki gelişimine katkısına vurgu yapmışlardır.

“Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema “*Problem çözme becerisi kazanmayı sağlama*” alt temasıdır. Bu temaya kaynak olan bir sınıf öğretmeni (Gr10-K-DF) “Programın hangi problemlere çözüm sunmak için hazırlandığını bilir ve ona göre uygulayım.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr19-E-EF) “Öğretim programı okuryazarı olan bir öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde problemleri çözmesini sağlar.” sözleriyle öğretim programı okuryazarı olmanın problem çözme becerisi kazandırdığına değinmişlerdir.

“**Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema “**Programı içselleştirmeyi sağlama**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr26-E-DF) “*Öğretmenin programı içselleştirmesini sağlar.*” sözleriyle öğretim programı okuryazarı olmanın programı içselleştirmeyi sağladığı yönünde görüşünü belirtmiştir.

“**Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema “**Eleştirel bakış açısı kazanmayı sağlama**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr50-K-EF) “*Böylelikle programa eleştirel bir şekilde yaklaşabilir.*” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr46-K-EF) “*Öğretim program okuryazarı olmak aynı zamanda programların eleştirel bakış açısıyla güçlü ve zayıf yanlarını görme bilinci kazandırır.*” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

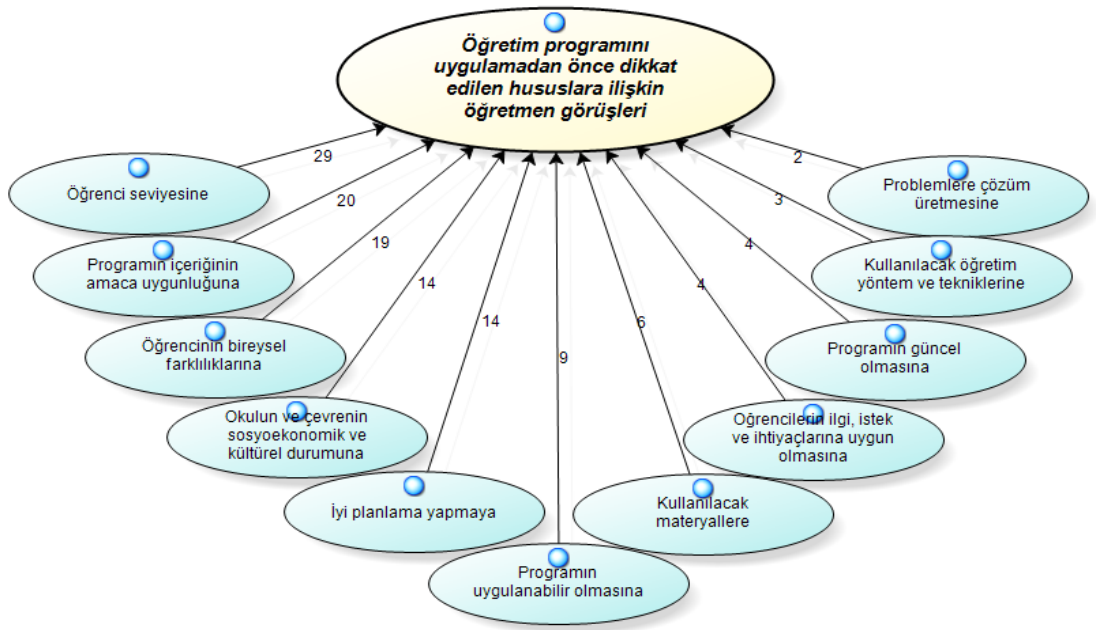
“**Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan diğer bir alt tema “**Öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemeyi sağlama**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr40-E-EF) “*...yöntemlerin tespiti ve izlenecek yolların belirlenmesini sağlar.*” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr45-E-EF) “*Öğretim programı okuryazarlığı uygulanacak metotların tespitini kolaylaştırır.*” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Son olarak, “**Öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan alt tema “**Programa aktif katılmayı sağlama**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr2-K-EF) “*Sisteme aktif katılımlarını sağlar.*” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr33-E-DF) “*Program geliştirirken hem uygularken öğretmenlerin fikirlerinin alınması gerektirdiğinden öğretmenlerin program okuryazarı olması önemlidir.*” sözleriyle öğretim programı okuryazarı olmanın öğretmenin programla ilgili süreçlere aktif katılımını sağladığına değinmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programı okuryazarı olmanın öğretim programlarını doğru uygulamayı, anlamayı, planlamayı, analiz etmeyi, güncel bilgilere ulaşmayı, programın hedeflerine ulaşmayı sağlamanın yanı sıra mesleki gelişimi sağladığına da değinmişlerdir.

4.2.3. Öğretim Programını Uygulamadan Önce Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “**Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 3’te ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 3. Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 3’te sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla “**Öğrenci seviyesine**” (f: 29), “**Programın içeriğinin amaca uygunluğuna**” (f: 20), “**Öğrencinin bireysel farklılıklarına**” (f: 19), “**Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna**” (f: 14), “**İyi planlama yapmaya**” (f: 14), “**Programın uygulanabilir olmasına**” (f: 9), “**Kullanılacak materyallere**” (f: 6), “**Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına**” (f: 4), “**Programın güncel olmasına**” (f: 4), “**Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine**” (f: 3) ve “**Problemlere çözüm üretmesine**” (f: 2) olmak üzere on bir alt temaya ayrıldığı

görülmektedir. Bu alt temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin en fazla yükleme yapılan alt tema **“Öğrenci seviyesine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“hedef kitlenin (öğrencinin) öğrenme düzeyi ve durumunun bilinmesi ya da ölçülmesi, programı uygulama öncesi fikir elde edilmesi için önemlidir. Programın esnek kullanılabilmesi içinde, uygulama öncesi düzeylerin bilinmesi gerekir.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr4-K-EF) *“Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi benim için önemlidir.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr18-K-EF) *“Her seviyeden öğrenciye hitap etmek önemlidir.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr42-E-EF) *“Programı uygulayacağım hedef kitleyi tanır ve seviyeye uygun programı hazırlarım. Sınıfım düzeyinde ağırlık vereceğim konuları belirlerim.”* sözleriyle öğretim programını uygulamadan önce öğrenci seviyesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

“Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin ikinci sırada yükleme yapılan alt tema **“Programın içeriğinin amaca uygunluğuna”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) *“...içerik amaca uygun mu? ... bakarım.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr17-E-EF) *“Programların içeriği amaca en uygun olmalı...”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr27-E-EF) *“Derslerde okutulacak konuları bunların amaçlarına dikkat ederim.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr6-E-EF) *“programda kazanımların ünitelere uygun dağıtılıp dağıtılmadığına...”* sözleriyle öğretim programını uygulamadan önce programına içeriğinin amaca uygun olup olmadığına baktıklarını dile getirmişlerdir.

“Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema **“Öğrencinin bireysel farklılıklarına”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) *“Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına uygun olup olmadığına, iletişim, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine dikkat ederek...”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr28-K-EF) *“Öğrenciye yönelik olup olmadığına bakarım. Çünkü bireysel farklılıkları gözlemlemiyorsa o öğretim programı çöptür.”* sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr45-E-EF) *“...bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum.”* sözleriyle öğretim

programını uygulamadan önce öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

“Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin üçüncü sırada yükleme yapılan alt tema **“Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) *“Uygulayacağım program öğrenci düzeyine, okul imkânlarına, yaşanılan çevreye (köy mü, şehir mi ?) uygun mu?...”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr26-E-DF) *“Okuluma, çevreye, öğrenci profiline, kültürüne hitap edip etmediğine dikkat ederim.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr30-E-EF) *“Okulun, çevrenin sosyoekonomik, kültürel yapısına uygun olup olmadığına bakarım.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni ise (Gr46-K-EF) *“...çalıştığım okulun fiziksel şartları, çevre koşulları ile sosyal, kültürel ve ekonomik yeterlilik değişkenlerini göz önünde bulundurarak...”* sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema **“İyi planlama yapmaya”** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) *“...yeni planlamalar yapabilir ya da yapılan planları uygulayabilirim.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr45-E-EF) *“...çalışma planını inceleyerek gerekli esneklikleri nerede, ne zaman, hangi ölçüde yapacağıma...”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr46-K-EF) *“...ders planlamamı yaparım. Bu planlama, dersimi daha etkin, nitelikli işlememi sağlar.”* sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan diğer bir alt tema **“Programın uygulanabilir olmasına”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr19-E-EF) *“...uygulanabilir olmasına dikkat ederim.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr16-K-DF) *“Uygulanabilir mi? Uygulamada ne gibi olumlu olumsuz durumlar yaşarım vb. dikkat ederim.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr12-E-EF) *“Uygunabilirliğine bakar, uygulanabilecek en iyi şekilde uygulamaya çalışırım.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr2-K-EF) *“...uygulanabilirlik derecesine bakarım.”* sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğeri **“Kullanılacak materyallere”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr45-E-EF) *“...hangi ders araç gereçlerden faydalanacağımı belirlerim.”* sözleriyle, bir diğeri sınıf öğretmeni (Gr40-E-EF) *“...materyallerin hazır olmasına...”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr15-E-EF) *“...derste kullanacağın araç gereçler hazır olmalı”* sözleriyle öğretim programını uygulamadan önce kullanılacak materyallere dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğeri **“Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr5-E-EF) *“...öğrenci ilgi, istek, ihtiyaç alanlarına dikkat ederim.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr6-E-EF) *“Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığına dikkat ederim.”* sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema **“Programın güncel olmasına”** alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasına kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr33-E-DF) *“...güncel mi dikkat ederim.”* sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

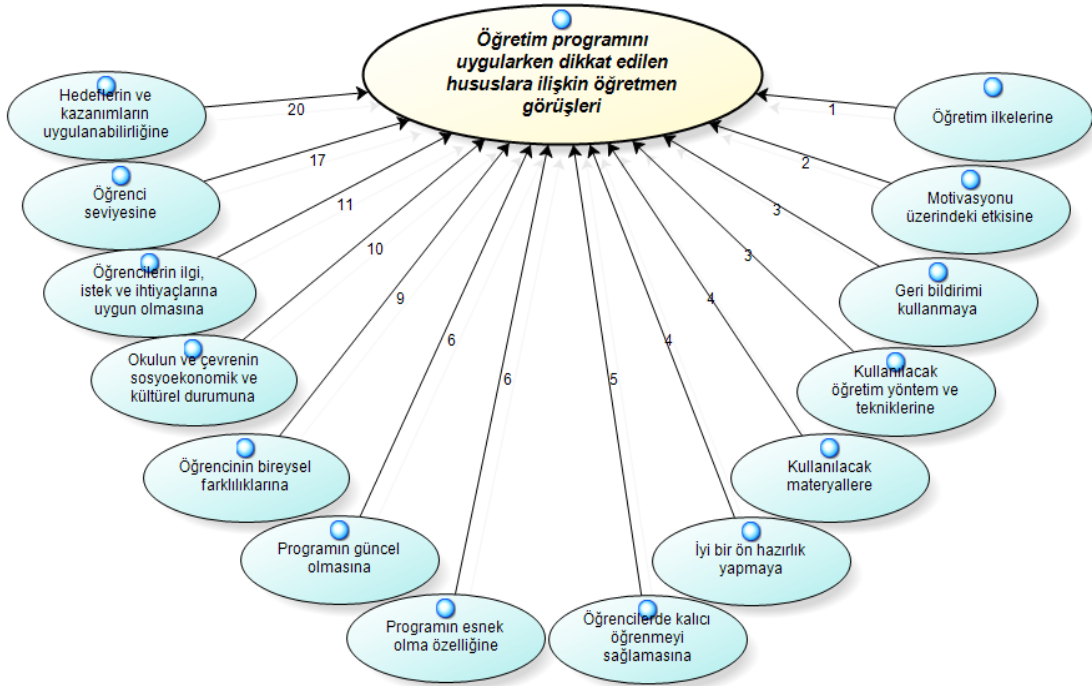
Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğeri alt tema **“Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmenin (Gr1-E-EF) *“...programda belirtilen ya da öğretmen tarafından seçilen yöntem, teknik, metotlar önemlidir.”* sözleri ile bir başka sınıf öğretmenin (Gr3-K-EF) *“Hangi yöntem ve teknikler hangi kazanım için uygun? Bunlara dikkat edersem daha verimli olacağımı düşünüyorum.”* sözleri bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Son olarak **“Öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri”** ana temasına ilişkin oluşturulan alt tema **“Problemlere çözüm üretmesine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr10-K-DF) *“Programın hangi problemlere çözüm sunmak için hazırlandığına dikkat ederim ve ona göre uygulayım.”* sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmiştir.

Genel olarak; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğretim programını uygulamadan önce öğrenci seviyesine, programın içeriğinin amaca uygunluğuna, öğrencinin bireysel farklılıklarına, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, iyi planlama yapmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerin öğretim programını uygulamadan önce programın uygulanabilir olmasına, kullanılacak materyallere, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, programın güncel olmasına, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine ve problemlere çözüm üretmesine de dikkat ettikleri yönünde görüşleri tespit edilmiştir.

4.2.4. Öğretim Programını Uygularken Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “**Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 4’te ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 4. Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 4'te sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılanından en az yükleme yapılanına doğru sırasıyla **“Hedeflerin ve kazanımların uygulanabilirliğine”** (f: 20), **“Öğrenci seviyesine”** (f: 17), **“Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına”** (f: 11), **“Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”** (f: 10), **“Öğrencinin bireysel farklılıklarına”** (f: 9), **“Programın güncel olmasına”** (f: 6), **“Programın esnek olma özelliğine”** (f: 6), **“Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamasına”** (f: 5), **“İyi bir ön hazırlık yapmaya”** (f: 4), **“Kullanılacak materyallere”** (f: 4), **“Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine”** (f: 3), **Geri bildirim kullanmaya”** (f: 3), **“Motivasyonu üzerindeki etkisine”** (f: 2) ve **“Öğretim ilkelerine”** (f: 1) olmak üzere on dört alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu alt temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin en fazla yükleme yapılan alt tema **“Hedeflerin ve kazanımların uygulanabilirliğine”** alt temasıdır. Bu temaya kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (**Gr6-E-EF**) **“Kazanımların uygulanabilirliğine bakarım.”** sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (**Gr11-K-EF**) **“Dersin amacının ve kazanımların uygulanabilir olmasına...”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (**Gr17-E-EF**) **“Program Millî Eğitimin genel ve özel hedeflere ulaştırabilmeli.”** sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (**Gr49-K-EF**) **“Hedefler sınıf seviyesinde mi? uygulanabilir mi?”** sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin ikinci sırada yükleme yapılan alt tema **“Öğrenci seviyesine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (**Gr8-E-EF**) **“Öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına”** sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (**Gr16-K-DF**) **“Öğrencilerin seviyelerine hitap edebiliyor mu? diye düşünürüm.”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (**Gr24-E-EF**) **“Öğrencinin düzeyine, hazırbulunuşluğuna dikkat ederim.”** sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (**Gr47-K-EF**) **“En önemli kriterim sınıf seviyesine uygun olması...”** sözleriyle öğretim programını uygularken öğrenci seviyesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin üçüncü sırada yükleme yapılan alt tema **“Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr4-K-EF) *“Sevdikleri uygulamada hoşlandıkları, ilgilerini çeken etkinlikleri yaparım.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr13-K-EF) *“Öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre...”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr20-E-DF) *“Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundururum.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni ise (Gr31-E-EF) *“öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre uygulamaya dikkat ederim.”* sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin dördüncü sırada yükleme yapılan alt tema **“Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“Uygulama sırasında çevre, aile ve öğrenme ortamlarının değişkenlerini dikkate alırım.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr2-K-EF) *“...öğrencilerin yaşadıkları sosyo-ekonomik şartlarını göz önünde bulundurarak...”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr36-E-DF) *“...öğrencinin okulunun ve çevresinin ekonomik, sosyal, kültürel özelliklerini...”* sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin beşinci sırada yükleme yapılan alt tema **“Öğrencinin bireysel farklılıklarına”** alt temasıdır. Öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat eden bir sınıf öğretmeni (Gr2-K-EF) *“bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı zekâ türlerine hitap etmeye çalışırım.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr16-K-DF) *“her öğrenci farklı bir birey, hepsine aynı şekilde ulaşmak mümkün değil.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni ise (Gr28-K-EF) *“Bireysel farklılıkları göze alıp harmanlama taraftarıyım.”* sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema **“Programın güncel olmasına”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr6-E-EF) *“Programın güncel olup olmadığına bakarım.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr7-E-EF) *“Programın gerçek hayatla olan ilişkisine, yani güncelliğine...”* sözleriyle programın güncel olmasının önemine vurgu yapmışlardır.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema **“Programın esnek olma özelliğine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr43-K-EF) *“Programın imkân verdiği derecede ekleme ve değişikliklerle zenginleştiririm.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr36-E-DF) *“...esnek olmasına dikkat ederim.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni ise (Gr20-E-DF) *“Programı uygularken bana tanınan esnekliği kullanırım.”* sözleriyle öğretim programının esnek yapısından istifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema **“Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamasına”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“Anlamlı ve kalıcı bir öğrenmenin olabilmesi için öncelikle programın iyi bilinmesi gerekir.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr23-E-EF) *“Uygulama esnasında geri dönüşlülükle takip yapılmalı, seçtiğim davranışları tam olarak kazandırmaya, kalıcı öğrenmeye dikkat ederim.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr5-E-EF) *“Kazanımların ve davranışların kalıcı olmasını önemserim.”* sözleriyle öğretim programını uygularken kalıcı öğrenmeyi sağlamasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğer **“İyi bir ön hazırlık yapmaya”** alt temasıdır. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmenlerden biri (Gr25-K-EF) *“...iyi bir hazırlık yapmaya...”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr9-K-EF) *“...önceden yapılan doğru bir planlama yapmaya...”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni ise (Gr46-K-EF) *“...düzeyine uygun iyi bir planlamayla öğrencilerimi analiz-sentez basamağına yükseltmeyi hedeflerim.”* sözleriyle öğretim programını uygularken iyi bir ön hazırlık yapmaya dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema **“Kullanılacak materyallere”** alt temasıdır. Bu temaya kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr17-E-EF) *“...hedeflere ulaştırabilmek için uygun araç gereç ve materyalle desteklenmeli.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr13-K-EF) *“Öğrencinin istek ve ihtiyaçlarına göre materyal kullanımına dikkat ederim.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“...materyallerin amaca hizmet etme konusundaki yeterliliğine...”* sözleriyle öğretim programını uygularken materyal kullanımının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan diğer alt tema **“Kullanılacak öğretim yöntemi ve tekniklerine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“Kullanılacak yöntem, teknik, materyallerin amaca hizmet etme konusundaki yeterliliğine dikkat ederim.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) *“Öğrenciye en etkili ve kalıcı şekilde nasıl öğretebilirim diye düşünürüm ona uygun yöntem ve teknikleri seçerim.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr33-E-DF) *“güncel öğretim yöntemi ve tekniklerine, diğer ülkelerdeki yöntem ve tekniklere...”* sözleriyle öğretim programını uygularken kullanılacak öğretim yöntemi ve tekniklerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan diğer alt tema **“Geri bildirimini kullanmaya”** alt temasıdır. Bu görüşe kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“Uygulama esnasında geri dönüşlülükle takip yapılmalı...”* sözleriyle, diğer sınıf öğretmeni (Gr15-E-EF) *“...dersin sonunda dönüt ve değerlendirme yapılmalı...”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr42-E-EF) *“süreçte sık sık dönütleri alırım.”* sözleriyle öğretim programını uygularken geri bildirimini kullanmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema **“Motivasyonu üzerindeki etkisine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr15-E-EF) *“...öğrencileri derse motive etmeli...”* sözleriyle bir başka sınıf öğretmeni (Gr40-E-EF) *“...öğrenmeye güdülemesine...”* sözleriyle, öğretim programını uygularken motivasyon üzerindeki etkisinin önemli olduğuna değinmişlerdir.

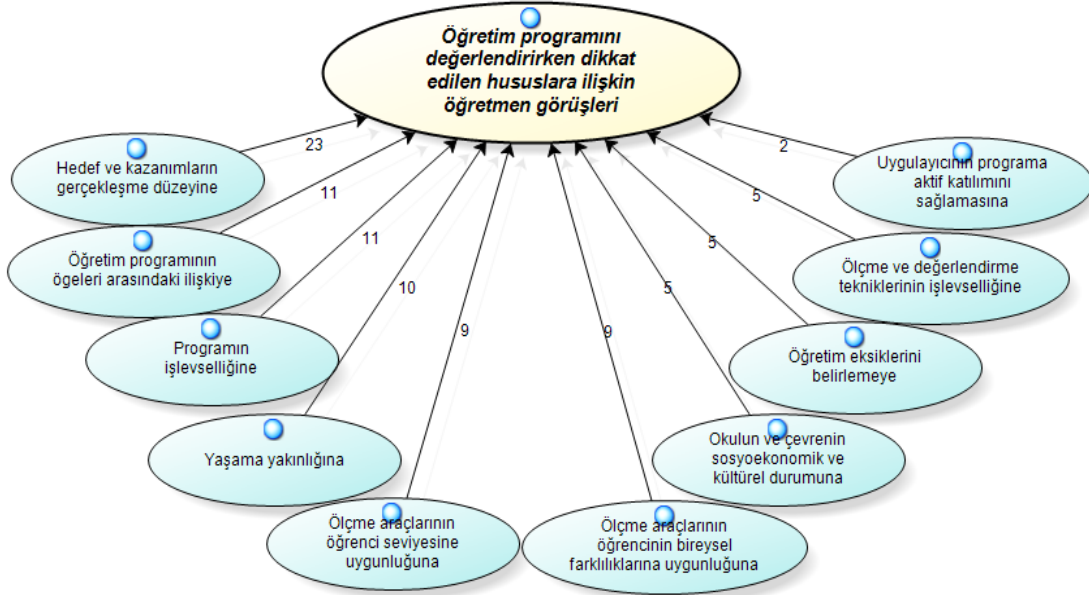
“Öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan son alt tema **“Öğretim ilkelerine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr2-K-EF) *“Öğrenci merkezli olarak bilginin somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkelerine bağlı olmasına...”* sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmiştir.

Genel olarak; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğretim programını uygularken hedeflerin ve kazanımların uygulanabilirliğine, öğrenci seviyesine, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel

durumuna, öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerin öğretim programını uygularken programın güncel olmasına, programın esnek olma özelliğine, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamasına, iyi bir ön hazırlık yapmaya, kullanılacak materyallere, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine, geri bildirimini kullanmaya, motivasyonu üzerindeki etkisine ve öğretim ilkelerine de dikkat ettikleri yönünde görüşleri tespit edilmiştir.

4.2.5. Öğretim Programını Değerlendirirken Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “**Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 5’te ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 5. Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 5’te sınıf öğretmenlerinin öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandırılan en az yükleme yapılandırılan doğru sırasıyla “*Hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyine*” (f: 23), “*Öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkiye*” (f: 11), “*Programın işlevselliğine*”

(f: 11), “Yaşama yakınlığına” (f: 10), “Ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna” (f: 9), “Ölçme araçlarının öğrencinin bireysel farklılıklarına uygunluğuna” (f: 9), “Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna” (f: 5), “Öğretim eksiklerini belirlemeye” (f: 5), “Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işlevselliğine” (f: 5) ve “Uygulayıcının programa aktif katılımını sağlamasına” (f: 2) olmak üzere on alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu alt temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin en fazla yükleme yapılan alt tema “**Hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyine**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) “Verdiğim kazanımlar öğrenci tarafından ne kadar alınmış görmek için kazanım değerlendirme sınavları yaparım. Kazanımların üzerinden bir süre geçince kalıcı olmuş mu diye tekrar sınavlar yaparım. Bu sayede kalıcılığı tespit ederim.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr14-E-EF) “Programın nihai sonuçlarına ulaşip ulaşmadığına bakarım.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr19-E-EF) “Programın uygulama sonrasında hedefe ulaşıp ulaşılmadığına bakarım.” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr26-E-DF) “Programın ne kadarını öğrenciye aktardığıma ve öğrencinin ne kadarına ulaştığına bakarım.” sözleriyle ve bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr27-E-EF) “Hedeflenen kazanımların öğrencide yaptığı değişime, amaçlanan kazanımı alıp almadığına...” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin ikinci sırada yükleme yapılan alt temalardan biri “**Öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkiye**” alt temasıdır. Öğretmenlerden biri (Gr6-E-EF) “Programda hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreciyle uygun olup olmadığına dikkat ederim.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) “kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri, kazanımların net ve anlaşılır olması ve temalarla olan uyumluluğu, kazanımlarla ilişkilerine...” sözleriyle öğretim programını değerlendirirken programın öğeleri arasındaki ilişkilere dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin ikinci sırada yükleme yapılan alt temalardan diğeri “**Programın işlevselliğine**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr8-E-EF)

“Kazanımların ve programın uygulanabilirliğine...” sözüyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr49-K-EF) “...kolay uygulanabilir mi?” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr47-K-EF) “...verimli olup olmadığı, kolay uygulanabilirliğine...” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri ana temasına ilişkin üçüncü sırada yükleme yapılan alt tema “Yaşama yakınlığına” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr51-K-EF) “Öğrencinin günlük yaşantısında uygulanıp uygulanmadığına...” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr46-K-EF) “...değişen /gelişen dünya ile uyumluluğu ile...” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr32-E-EF) “...öğrencinin günlük yaşamda kullanacağı bilgiler olmasına...” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr7-E-EF) “Hayatta ne ölçüde karşılık bulduğuna...” sözleriyle ve başka bir sınıf öğretmeni ise (Gr1-E-EF) “Gerçek hayatla ilişkilendirmeye...” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema “Ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) “ölçme araçlarının öğrencilerin gelişimlerine uygunluğu...” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr4-K-EF) “Ölçüm yaptığım sınavlarda soruların öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat ederim.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr18-K-EF) “Sınıf seviyesinin ortalamasına göre sorularla değerlendirme yapmaya...” sözleriyle öğretim programını değerlendirirken kullanılan ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema “Ölçme araçlarının öğrencinin bireysel farklılıklarına uygunluğuna” alt temasıdır. Sınıf öğretmenlerinden biri (Gr-45-E-EF) “Öğrencilerin kendi bireysel kapasitelerindeki gelişimleri değerlendiririm.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr12-E-EF) “Öğrencilerin bireysel farklılıklarına temel olarak belirlemeye...” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr23-E-EF) “Programı en zor öğrenen öğrenciden en çabuk öğrenen öğrenciye kadar ne düzeyde verilebildiğini ölçmeye yönelik araçlar olmasına dikkat ederim.” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) “ölçme araçlarında bilişsel duyuşsal ve psikomotor alanlardaki düzeylerine...” sözleriyle öğretim programını

değerlendirirken kullanılan ölçme araçlarının öğrencinin bireysel farklılıklarına uygunluğuna göre hazırlanmış olmasına dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğeri **“Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr26-E-DF) *“Bulduğum okulun çevresine, özelliklerine hitap ediyor mu?”* sözleriyle, bir diğeri sınıf öğretmeni (Gr46-K-EF) *“okulun fiziksel ve çevresel koşullarında programın geçmişle/ kültürle bağ kurabilirliğine dikkat ederim.”* sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema **“Öğretim eksiklerini belirlemeye”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr50-K-EF) *“Yetersizlik gördüğüm konuya tekrar dönerim.”* sözleriyle, bir diğeri sınıf öğretmeni (Gr30-E-EF) *“Programda yanlış eksik konular olup olmadığına bakarım.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) *“Sonuçlar istediğimiz gibi olmazsa bu programdan vazgeçilir mi, bizden geri dönütler toplanıyor mu bakarım, uygulamam, takip eder, sonucu not alırım.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr17-E-EF) *“eksikleri tespit edip gidermeye çalışırım.”* sözleriyle, bir diğeri sınıf öğretmeni ise (Gr2-K-EF) *“Daha önceki yıllarda uyguladığımız programlarla karşılaştırarak uygulamada yaşanan eksiklikler sorunlar ile değerlendirmeye...”* sözleriyle öğretim programını değerlendirirken öğretim eksiklerini belirlemeye ve gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

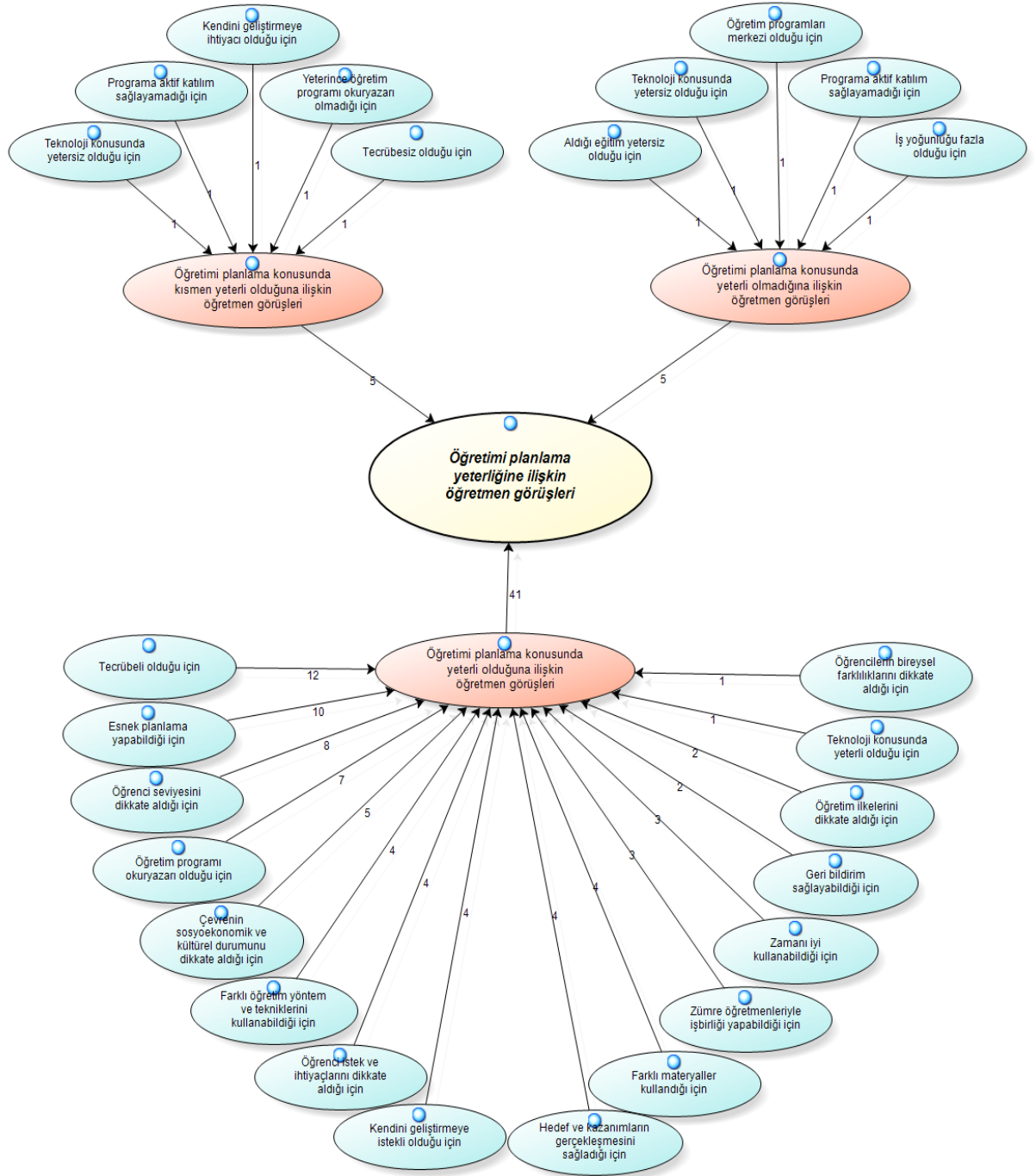
Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan diğeri bir alt tema **“Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işlevselliğine”** alt temasıdır. Öğretmenler öğretim programını değerlendirirken dikkat ettikleri hususları ifade ederken bir sınıf öğretmeni (Gr2-K-EF) *“...değerlendirme yöntem ve tekniklerin işlevsel olup olmadığını değerlendiririm.”* sözleriyle, bir diğeri sınıf öğretmeni (Gr24-E-EF) *“Ölçme ve değerlendirme kullanılan metot ve teknikler bakımından...”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr36-E-DF) *“...amaca uygun farklı ölçme değerlendirme teknikleri içeriyor mu?”* sözleriyle ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işlevsel olmasını ön planda tuttıklarını belirtmişlerdir.

Son olarak, “**Öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan alt tema “*Uygulayıcının programa aktif katılımını sağlamasına*” alt temasıdır. Sınıf öğretmenlerinden biri (Gr4-K-EF) “*öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını önemserim.*” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni ise (Gr7-E-EF) “*uygulayıcıların görüşleri değerlendirmede ana kriter olmalı.*” sözleriyle öğretim programını değerlendirirken öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının önemine vurgu yapmışlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretim programını değerlendirirken hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyine, öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkiye, programın işlevselliğine, yaşama yakınlığına, ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna, ölçme araçlarının öğrencinin bireysel farklılıklarına uygunluğuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerin öğretim programını değerlendirirken okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, öğretim eksiklerini belirlemeye, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işlevselliğine ve uygulayıcının programa aktif katılımını sağlamasına da dikkat ettikleri yönünde görüşleri tespit edilmiştir.

4.2.6. Öğretimi Planlama Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliğine ilişkin görüşlerine ait kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “**Öğretimi planlama yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 6’da ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 6. Öğretimi planlama yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 6'da sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliliğine ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın kendi içerisinde en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla **“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri”** (f: 41), **“Öğretimi planlama konusunda yeterli olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri”** (f: 5) ve **“Öğretimi planlama konusunda kısmen yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri”** (f: 5) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 6 incelendiğinde, “**Öğretimi planlama yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması altında en fazla yükleme yapılan alt temanın “**Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri**” alt teması olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temaya ait nedenlerin en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılanına doğru ‘**Tecrübeli olduğu için**’ (f: 12), ‘**Esnek planlama yapabildiği için**’ (f: 10), ‘**Öğrenci seviyesini dikkate aldığı için**’ (f: 8), ‘**Öğretim programı okuryazarı olduğu için**’ (f: 7), ‘**Çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumunu dikkate aldığı için**’ (f: 5), ‘**Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabildiği için**’ (f: 4), ‘**Öğrenci istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı için**’ (f: 4), ‘**Kendini geliştirmeye istekli olduğu için**’ (f: 4), ‘**Hedef ve kazanımların gerçekleşmesini sağladığı için**’ (f: 4), ‘**Farklı materyaller kullandığı için**’ (f: 4), ‘**Zümre öğretmenleriyle işbirliği yapabildiği için**’ (f: 3), ‘**Zamanı iyi kullanabildiği için**’ (f: 3), ‘**Geri bildirim sağlayabildiği için**’ (f: 2), ‘**Öğretim ilkelerini dikkate aldığı için**’ (f: 2) ‘**Teknoloji konusunda yeterli olduğu için**’ (f: 1) ve ‘**Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı için**’ (f: 1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“**Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri**” alt temasına ait en fazla yükleme yapılan neden ‘**Tecrübeli olduğu için**’ nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr9-K-EF) “**Planlama tecrübe işidir.**” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr16-K-DF) “**Çünkü yılların getirdiği tecrübe...**” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr20-E-DF) “**Yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum. 24 yıllık tecrübenin getirdikleri.**” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr21-E-EF) “**Kendimi yeterli görüyorum tecrübeliyim.**” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr22-K-EF) “**Yeterli olduğumu düşünüyorum. Öğretmenlik tecrübe işidir.**” sözleriyle öğretimi planlama yeterliği üzerinde mesleki tecrübenin önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.

“**Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri**” alt temasına ait ikinci sırada yükleme yapılan neden ‘**Esnek planlama yapabildiği için**’ nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr44-K-DF) “**Programın esnekliğinden yararlanarak...**” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr11-K-EF) “**Çevre şartlarını gözетerek esnek planlama yapabilirim.**” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr34-E-DF) “**Ders öncesi yapılacak hazırlıklar içinde en önemli olanı öğretim etkinliklerinin**

planlamasıdır. Onun içinde esnek bir anlayışla, en uygun şekilde planlama yapmaya özen gösteriyorum.” sözleriyle bu nedene kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait üçüncü sırada yükleme yapılan neden **‘Öğrenci seviyesini dikkate aldığı için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) *“Çocuklarımla gelişim düzeylerine göre planlama yaptığım için”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr33-E-DF) *“öğrenci seviyesini gözetmem nedeniyle oldukça yeterli olduğumu düşünüyorum.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr37-E-EF) *“Kendimi yeterli hissediyorum. Planlamamı öğrenci seviyesine, hazırbulunuşluğuna göre yapıyorum.”* sözleriyle öğrenci seviyelerini dikkate aldıkları için öğretimi planlama konusunda yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait dördüncü sırada yükleme yapılan neden **‘Öğretim programı okuryazarı olduğu için’** temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr44-K-DF) *“Öğretim programı okuryazarlığım program içindeki aksaklıkları fark etmemi sağlıyor.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) *“...iyi bir program okuryazarı olduğumu düşünüyorum. Her programı okurum incelerim, kitaplarla karşılaştırır hangisi programa uygun ayarlarım...”* sözleriyle iyi bir öğretim programı okuryazarı olduğu için öğretimi planlama konusunda yeterli olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan bir diğer neden **‘Çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumunu dikkate aldığı için’** nedenidir. Bu nedene kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr44-K-DF) *“çevre ve okul şartlarına entegre edebiliyor olmam yeterliliğimi ortaya koyuyor.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr10-K-DF) *“Programı çevre şartlarına uygulayarak...”* sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan bir başka neden **‘Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabildiği için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr24-E-EF) *“Dersin içeriğine uygun yöntem ve teknik belirlerim.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) *“...grup çalışmalarını, bireysel çalışmaları, farklı yöntem ve teknikleri... dikkate*

alırım.” sözleriyle öğretimi planlama konusunda yeterliliğini farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi nedeni ile açıklamışlardır.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan bir diğer neden **‘Öğrenci istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr4-K-EF) “...istek ve ihtiyaçları doğrultusunda planı uygulayım.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr31-E-EF) “...öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun planlama yaparım.” sözleriyle bu nedenin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan nedenlerden bir diğeri **‘Kendini geliştirmeye istekli olduğu için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr47-K-EF) “...yeniliklere ayak uydurmaya çalışıyorum.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr18-K-EF) “Her an kendini yetiştirmek, yeni şeyler öğrenmek kendini güncelleştirmek önemli.” sözleriyle bu nedenin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan bir başka neden **‘Hedef ve kazanımların gerçekleşmesini sağladığı için’** nedenidir. Bu nedene kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr19-E-EF) “Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Çünkü her eğitim-öğretim yılı sonunda hedeflere ulaştığıma inanıyorum.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr42-E-EF) “Şu ana kadar hedefleri gerçekleştirebildiğimi düşünüyorum.” sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan bir diğer neden **‘Farklı materyaller kullandığı için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr27-E-EF) “...kaynakları incelerim. Gerekli materyalleri yararlanılacak kaynakları göz önünde bulundururum.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr24-E-EF) “Dersin içeriğine uygun farklı araç gereçler belirlerim.” sözleriyle bu nedenin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan nedenlerden bir diğeri **‘Zümre öğretmenleriyle işbirliği yapabildiği için’** nedenidir. Bu nedene kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr40-E-EF)

“Kendimi yeterli görüyorum. Zümrelerimle bilgi paylaşımı yaparım.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr16-K-DF) “...tecrübeyi, bilgiyi, yeteneği, diğer öğretmenlerle iletişimle harmanladığımı düşünüyorum.” sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan bir başka neden **‘Zamanı iyi kullanabildiği için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) “Kazanımların işleniş sürelerinde değişiklik yaparak etkili olmaya çalışırım.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr7-E-EF) “Yeterliyim, yaptığım planlamalarda konuları, üniteleri işleyip zamanına uygun olarak yetiştiririm.” sözleriyle öğretimi planlama yeterlikleri ile zamanı iyi kullanabilmelerini ilişkilendirmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan bir diğer neden **‘Geri bildirim sağlayabildiği için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr49-K-EF) “Mesleki tecrübemle programı değerlendirmede, programın eksiklerini fark etmede, bu eksiklikleri telafi etmede yeterliyim.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr46-K-EF) “...aldığım geri bildirimler ile yeterli düzeyde olduğumu söylemem mümkün.” sözleriyle, bu nedenin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan nedenlerden bir diğeri **‘Öğretim ilkelerini dikkate aldığı için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr12-E-EF) “Yeterli buluyorum. Planlarımı günlük yaşama uygun, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru programın öğretim ilkelerine göre hazırlıyorum.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr31-E-EF) “Öğretim ilkelerine göre planlama yaparım.” sözleriyle öğretim ilkelerini dikkate aldıkları için öğretimi planlama konusunda yeterli olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” alt temasına ait oluşturulan nedenler arasında yer alan ve tek bir sınıf öğretmeni görüşü doğrultusunda oluşturulan nedenler ise **‘Teknoloji konusunda yeterli olduğu için’** ve **‘Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı için’** nedenleridir. Bu görüşlerin oluşmasına kaynaklık eden ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

‘Teknoloji konusunda yeterli olduğu için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr43-K-EF) *“Son gelişmeleri ve teknolojiyi de takip ederek yeterli olduğumu düşünüyorum.”* sözleriyle,

‘Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr24-E-EF) *“Öğrencilerin bireysel farklılıklarına (öğrenme hızlarına, psikolojilerine vb.) dikkat ederim.”* sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, **“Öğretimi planlama yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri”** ana teması altında yer alan bir diğer alt temanın **“Öğretimi planlama konusunda kısmen yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri”** alt teması olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temaya ait nedenlerin **‘Teknoloji konusunda yetersiz olduğu için’** (f: 1), **‘Programa aktif katılım sağlayamadığı için’** (f: 1), **‘Kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğu için’** (f: 1), **‘Yeterince öğretim programı okuryazarı olmadığı için’** (f: 1) ve **‘Tecrübesiz olduğu için’** (f: 1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Görüldüğü gibi, bu alt temaya ilişkin nedenler birer sınıf öğretmenin görüşü doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık eden ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

‘Teknoloji konusunda yetersiz olduğu için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr28-K-EF) *“Planlama yapmanın öğrenci ve zamanı düzenleme açısından önemi büyük. Tam yeterliyim diyemem çünkü her şeyin değişken olduğu dünyada biz de çağın durumuna göre teknolojiye ayak uydurmada yetersiz kalabiliyoruz.”* sözleriyle,

‘Programa aktif katılım sağlayamadığı için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr8-E-EF) *“Programla ilgili planlamalar yaparken görüşlerimiz dikkate alınmıyor bu da plan yaparken biraz uzak kalmamıza neden oluyor.”* sözleriyle,

‘Kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğu için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr23-E-EF) *“Kendime bu konuda tam olarak yeterli diyemem ama yetenekli görüyorum, öğretmenlik mesleği tabiatı gereği gelişime açık olmayı gerektirir.”* sözleriyle,

‘Yeterince öğretim programı okuryazarı olmadığı için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr8-E-EF) *“Orta yeterlilikteyim, program uygunluğunu bilmek, anlamak, anlamlandırmak gerekir.”* sözleriyle,

‘Tecrübesiz olduğu için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr29-E-EF) *“Orta seviye olduğumu düşünüyorum. Çünkü henüz meslekte yeniyim.”* sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Şekil 6 incelendiğinde, “**Öğretimi planlama yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması altında yer alan bir başka alt temanın “**Öğretimi planlama konusunda yeterli olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri**” alt teması olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temaya ait nedenlerin ‘**Aldığı eğitim yetersiz olduğu için**’ (f: 1), ‘**Teknoloji konusunda yetersiz olduğu için**’ (f: 1), ‘**Öğretim programları merkezi olduğu için**’ (f: 1), ‘**Programa aktif katılım sağlayamadığı için**’ (f: 1) ve ‘**İş yoğunluğu fazla olduğu için**’ (f: 1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Görüldüğü gibi bu alt temaya ilişkin nedenler birer sınıf öğretmenin görüşü doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık eden ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

‘**Aldığı eğitim yetersiz olduğu için**’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) “*Öncelikle öğretme-öğrenme sürecini kapsayan planlama yeterliliğinin önemini kavramak gerekir. Planlamanın merkezinde öğrencinin olması gerekir. Bu yüzden en iyi plan, öğretmenlerin kendisinin hazırladığı, katkıda bulunduğu plandır. Uzmanlık gerektiren planlama konusunda, maalesef eğitim fakültelerinde yeterli eğitim verilmemektedir. Planlama konusunda uzman eğitim aldığımı düşünmüyorum.*” sözleriyle,

‘**Teknoloji konusunda yetersiz olduğu için**’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr13-K-EF) “*Teknoloji konusunda yetersizim. Bu da benim için planlama yeterliliği konusunda sıkıntı yaratıyor. Bu konuda destek için Word, Excel, web araçları kursları gibi online eğitimlere katılmak gerekiyor. Bu eğitimler kısa sürelerle sığdırıldığından fayda sağlamıyor.*” sözleriyle,

‘**Öğretim programları merkezi olduğu için**’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr17-E-EF) “*Bu konuda yetersizlik olduğunu düşünüyorum. Öğretim programları Türkiye gibi devletlerde merkezi olduğu için öğretmen fonksiyonunun olmadığını düşünüyorum.*” sözleriyle,

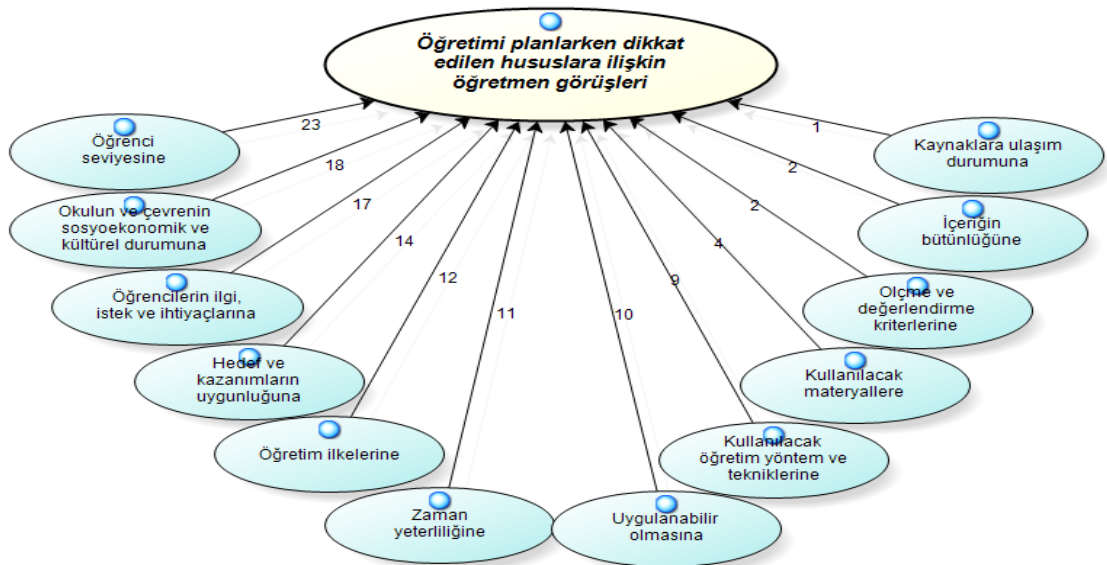
‘**Programa aktif katılım sağlayamadığı için**’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr51-K-EF) “*Yeterli olduğumu düşünmüyorum. Öğretim programı bizim dışımızda hazırlanıyor, görüşümüze önem verilmiyor. Programlarda planlamalar eksik kalıyor.*” sözleriyle,

‘**İş yoğunluğu fazla olduğu için**’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr39-K-EF) “*Sınıf öğretmenliği diğer branşlara göre daha zor, emek isteyen bir branştır. Öğrencilere tek tek öğretmek gerekiyor. Sahada yoğun çalıştığım için zaman ayıramadığım için tam yeterli değilim.*” sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretimi planlama konusunda kendilerini yeterli buldukları ve bu durumun nedenleri arasında özellikle tecrübeli olduğu için, esnek planlama yapabildiği için, öğrenci seviyesini dikkate aldığı için, öğretim programı okuryazarı olduğu için, çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumunu dikkate aldığı için nedenlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretimi planlama konusunda kendilerini kısmen yeterli bulan öğretmenlerin bu durumun nedenlerini teknoloji konusunda yetersiz olduğu için, programa aktif katılım sağlayamadığı için, kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğu için, yeterince öğretim programı okuryazarı olmadığı için, tecrübesiz olduğu için şeklinde; öğretimi planlama konusunda kendilerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin ise bu durumun nedenlerini aldığı eğitim yetersiz olduğu için, teknoloji konusunda yetersiz olduğu için, öğretim programları merkezi olduğu için, programa aktif katılım sağlayamadığı için ve iş yoğunluğu fazla olduğu için şeklinde sıraladığı görülmektedir.

4.2.7. Öğretimi Planlarken Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 7’de ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 7. Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 7’de sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla **“Öğrenci seviyesine”** (f: 23), **“Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”** (f: 18), **“Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına”** (f: 17), **“Hedef ve kazanımların uygunluğuna”** (f: 14), **“Öğretim ilkelerine”** (f: 12), **“Zaman yeterliliğine”** (f: 11), **“Uygulanabilir olmasına”** (f: 10), **“Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine”** (f: 9), **“Kullanılacak materyallere”** (f: 4), **“Ölçme ve değerlendirme kriterlerine”** (f: 2), **“İçeriğin bütünlüğüne”** (f: 2) ve **“Kaynaklara ulaşım durumuna”** (f: 1) olmak üzere on iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu alt temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin en fazla yükleme yapılan alt tema **“Öğrenci seviyesine”** alt temasıdır. Bu alt temaya bir sınıf öğretmeni (**Gr1-E-EF**) **“Öğretimi planlarken hedef kitle öğrenciler olduğu için yaş ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenci seviyesi, öğrenciler arası seviye farkı unutulmamalı”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (**Gr12-E-EF**) **“Sınıfımın seviyesine bakarım.”** sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (**Gr47-K-EF**) **“Sınıf düzeyine, bulunduğumuz noktaya ve gelmek istediğimiz seviyeye...”** sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin ikinci sırada yükleme yapılan alt tema **“Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (**Gr1-E-EF**) **“çevre ve kültürel şartlar mutlaka bilinmeli...”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (**Gr3-K-EF**) **“çevre şartları, okul imkânları, aile ilgisi, ekonomik durum...”** sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (**Gr5-E-EF**) **“Okul ve çevre koşullarına dikkat ederim.”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (**Gr6-E-EF**) **“Okulun çevresinin koşullarını göz önünde bulundurarak planlama yaparım.”** sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (**Gr44-K-DF**) **“Çevresel şartlara, öğrencilerimin sosyo-kültürel düzeylerine dikkat ederim. Çünkü verimliliği artırmak istiyorsak buna dikkat etmeliyiz.”** sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin üçüncü sırada yükleme yapılan alt tema **“Öğrencilerin ilgi, istek ve**

ihtiyaçlarına” alt temasıdır. Bir sınıf ğretmeni” (Gr43-K-EF) “*Hedef kitlemin beklentisi, eksiği...*” sözleriyle, bir diğer sınıf ğretmeni (Gr4-K-EF) “*ğrencilerin ilgileri, istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket ederim. Çünkü dersi yürütürken onların kararı benim için önemlidir.*” sözleriyle ğretimi planlarken öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına dikkat ettiklerine vurgu yapmışlardır.

“ğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin ğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema “*Hedef ve kazanımların uygunluğuna*” alt temasıdır. Bir sınıf ğretmeni (Gr21-E-EF) “*Amaç ve hedeflere dikkat ederim. Çünkü ğretim ömür boyu süren bir süreçtir.*” sözleriyle, bir diğer sınıf ğretmeni (Gr29-E-EF) “*Konuların kazanımlara uygunluğuna bakar, ona uygun işlemeye çalışırım.*” sözleriyle, bir başka sınıf ğretmeni (Gr45-E-EF) “*Dersin zel ve genel amaçlarına ve Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygunluğuna...*” sözleriyle ğretimi planlarken hedef ve kazanımların uygunluğuna dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

“ğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin ğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema “*ğretim ilkelerine*” alt temasıdır. Öğretmenlerden biri (Gr24-E-EF) “*Bilinenden bilinmeyene yani öğrencinin eski unuttuğu bilgileri hatırlatarak, somuttan soyuta ilkesi mesela fen bilgisinde dünyanın katmanlarını oyun hamuruyla yaptırıp sonra anlatmak gibi, yakından uzağa işlenecek konuların hayat bilgisi dersinde kendi şehrimizden örnekler verme gibi. Kolaydan zora ilkesine uyarak önce eldesiz sonra eldeli toplama işlemi gibi planlama yaparım.*” sözleriyle, bir diğer sınıf ğretmeni (Gr11-K-EF) “*Yaşama yakın hazırlarım, ekonomik olmalı...*” sözleriyle, bir başka sınıf ğretmeni (Gr10-K-DF) “*Yaşama yakın olmalı, öğrencinin hayatına yansıtılabilmeli...*” sözleriyle, bir diğer sınıf ğretmeni (Gr1-E-EF) “*Açık ve anlaşılır bir düzeyde olmasına...*” sözleriyle, başka bir sınıf ğretmeni ise (Gr9-K-EF) “*Planlamanın yeni ve güncel olmasına...*” sözleriyle ğretimi planlarken ğretim ilkelerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

“ğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin ğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğeri “*Zaman yeterliliğine*” alt temasıdır. Bir sınıf ğretmeni (Gr15-E-EF) “*...zamanı doğru kullanmaya...*” sözleriyle, bir başka sınıf ğretmeni (Gr27-E-EF) “*Konuların haftalık dağılımına, kaç saatte kazandırılacağına...*” sözleriyle, bir diğer sınıf ğretmeni ise (Gr34-E-DF) “*Her*

planı belli bir süreyi kapsayacak şekilde yapıyorum.” sözleriyle öğretimi planlarken zamanın yeterliliğine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema **“Uygulanabilir olmasına”** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“...uygulanabilir olması...”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr23-E-EF) *“Planın uygulanabilir olmasına”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr34-E-DF) *“Uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır. Planı standart yapmıyorum, gerektiğinde konu süre ve uygulamada değişiklikler yapıyorum.”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni ise (Gr51-K-EF) *“Uygulanabilirlik, işlevsellik...”* sözleriyle öğretimi planlarken uygulanabilir olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

“Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan diğer bir alt tema **“Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine”** alt temasıdır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr49-K-EF) *“...kullanılacak yöntem ve tekniklerin doğru olmasına...”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr35-E-DF) *“...kullanılacak modern yöntem ve tekniklere dikkat ederim.”* sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr30-E-EF) *“...farklı yöntem teknikler içermesine dikkat ederim.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) *“...farklı yöntemleri bir arada kullanmaya dikkat ederim.”* sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğeri **“Kullanılacak materyallere”** alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasına bir sınıf öğretmeni (Gr37-E-EF) *“...ulaşılacak araç gerece göre dikkat ederim.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr33-E-DF) *“Programdaki ihtiyaç duyacağım materyalleri hazırlarım.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr27-E-EF) *“gerekli materyallere... dikkat ederim”* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema **“Ölçme ve değerlendirme kriterlerine”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) *“... tüm süreci en uygun şekilde değerlendirerek ne kadar istendik davranışlar verebildiğime ilişkin sorular çözmeye ve pekiştirmeye...”* sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF)

“Özellikle ölçme değerlendirme çeşitliliği sağlamaya...” sözleriyle öğretimi planlarken kullanılacak ölçme ve değerlendirme kriterlerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

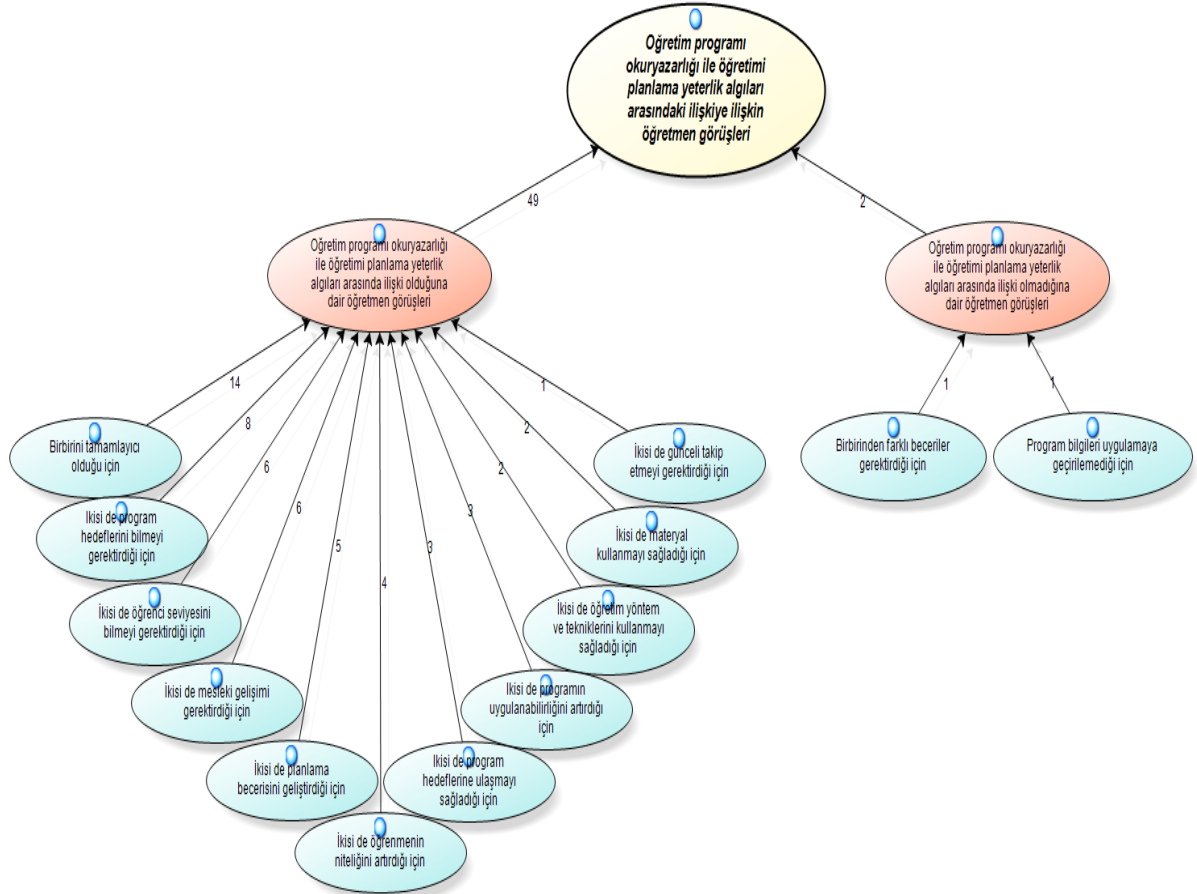
“**Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema “**İçeriğin bütünlüğüne**” alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasına bir sınıf öğretmeni (Gr22-K-EF) “...*öğretimi planlarken içeriğin bütünlüğünün önemli olduğuna inanıyorum.*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Son olarak, “**Öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin oluşturulan alt tema “**Kaynaklara ulaşım durumuna**” alt temasıdır. Bu görüşün oluşmasına bir sınıf öğretmeni (Gr2-K-EF) “...*kaynaklara ulaşılabilirlik seviyemi dikkate alırım.*” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğretim planlarken öğrenci seviyesine, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına, hedef ve kazanımların uygunluğuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerin öğretimi planlarken öğretim ilkelerine, zaman yeterliliğine, uygulanabilir olmasına, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine, kullanılacak materyallere, ölçme ve değerlendirme kriterlerine, içeriğin bütünlüğüne ve kaynaklara ulaşım durumuna da dikkat ettikleri yönünde görüşleri tespit edilmiştir.

4.2.8. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine ait kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “**Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasındaki ilişkiye ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 8’de ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 8. Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasındaki ilişkiye ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 8’de sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasındaki ilişkiye ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın **“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri”** (f: 49) ve **“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olmadığına dair öğretmen görüşleri”** (f: 2) olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 8 incelendiğinde, **“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri”** alt temasının en fazla yükleme yapılan alt tema olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temaya ait nedenlerin en fazla yükleme yapılandırılan doğru **‘Birbirini tamamlayıcı olduğu için’** (f: 14), **‘İkisi de program hedeflerini bilmeyi gerektirdiği için’** (f: 8), **‘İkisi de öğrenci seviyesini bilmeyi gerektirdiği için’** (f: 6), **‘İkisi de mesleki gelişimi gerektirdiği için’** (f: 6), **‘İkisi de planlama becerisini geliştirdiği için’** (f: 5), **‘İkisi de öğrenmenin niteliğini artırdığı**

için' (f: 4), 'İkisi de program hedeflerine ulaşmayı sağladığı için' (f: 3), 'İkisi de programın uygulanabilirliğini artırdığı için' (f: 3), 'İkisi de öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı sağladığı için' (f: 2), 'İkisi de materyal kullanmayı sağladığı için' (f: 2) ve 'İkisi de günceli takip etmeyi gerektirdiği için' (f: 1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait en fazla yükleme yapılan neden **'Birbirini tamamlayıcı olduğu için'** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr2-K-EF) “Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretim planlama yeterlik algısı arasında birbirini destekleyen doğru orantı vardır.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr28-K-EF) “Paralel giden iki kavramdan bahsediyorum (doğru orantı)...” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr23-E-EF) “Öğretim programını iyi kavrayamayan bir öğretmenin planlamayı etkili yapamayacağını düşünüyorum.” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmeni (Gr40-E-EF) “İki kavramda birlikte koordineli çalışmalı...” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr43-K-EF) “Okuryazarlığımın yüksek olması planlama yeterliliğine fayda sağlar.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr47-K-EF) “Her ikisinde de birbirini tamamlayan öğeler olduğunu düşünüyorum. Kendimi bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahibi olduğumu düşünüyorum.” sözleriyle bu nedenin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.*

*“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait ikinci sırada yükleme yapılan nedenlerden biri **'İkisi de program hedeflerini bilmeyi gerektirdiği için'** nedenidir. Bu görüşün oluşmasına bir sınıf öğretmeni (Gr37-E-EF) “İlişkili, programın hedeflerine hâkim olan öğretmenler elbette planlamayı da programı anlamayı da daha iyi yaparlar.” sözleriyle, başka bir sınıf öğretmeni (Gr48-K-EF) “İlişkilidir. Programları incelerken program hedeflerine ilişkin soruların yöneltilmesi ve cevaplar üzerine düşünerek doğru bir düşünce yapısına ulaşabilmeyi sağlar.” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr19-E-EF) “Her dersin öğretim programında hedeflerin özelliklerini bilerek ona uygun olarak planlama yapılmalıdır.” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.*

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait üçüncü sırada yükleme yapılan neden **‘İkisi de öğrenci seviyesini bilmeyi gerektirdiği için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr31-E-EF) **“Öğretim programı okuryazarı olan bir öğretmen öğrenci seviyesini gözeterek doğru planlama yapma yeterliliğine de sahip olacaktır.”** sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr35-E-DF) **“Bir öğretmen program okuryazarı ise öğrenciyi iyi tanır, seviyesini bilir, programa uygun planlamaya dikkat eder.”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr36-E-DF) **“Program hakkında bilgi sahibi olmak öğretmene yol gösterir. Programdaki kazanımları bilen öğretmen buna öğrenci seviyesine uygun öğrenci merkezli planlamalar yapacaktır.”** sözleriyle öğretim programı okuryazarlığı ve öğretimi planlama yeterliğinin öğrenci seviyesine uygunluk bakımından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait üçüncü sırada yükleme yapılan bir diğer neden **‘İkisi de mesleki gelişimi gerektirdiği için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr30-E-EF) **“Programı bilmek ve ona uygun planlama yapmak mesleki tecrübe gerektirir.”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr20-E-DF) **“...her iki konuda da yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğumu düşünüyorum.”** sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr34-E-DF) **“Öğretmenin kendini her iki alan açısından geliştirmesi önemlidir.”** sözleriyle öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterliğinin mesleki gelişim gerektirmesi bakımından ilişkili olduğuna vurgu yapmışlardır.

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait nedenlerden bir diğeri **‘İkisi de planlama becerisini geliştirdiği için’** nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr9-K-EF) **“hem program okuryazarı hem de öğretimi planlama yeterliliğim olduğumda planlama konusunda daha yetkin olduğumu düşünüyorum.”** sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni ise (Gr46-K-EF) **“İki durum arasında doğru orantı vardır. Program okuryazarlığı ve öğretimi planlama yeterlik algısı yüksek olan bir öğretmenin planlama yetkinliği de yüksektir.”** sözleriyle bu nedenin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik alguları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait bir başka neden *‘İkisi de öğrenmenin niteliğini artırdığı için’* nedenidir. Bu görüşe kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr11-K-EF) *“İyi bir plan yapmak için programı tanımak önemlidir. Böylece programdaki konulara göre plan yaparım ve öğrenmenin niteliğini artırarak başarılı olurum.”* sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik alguları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait diğer bir neden *‘İkisi de program hedeflerine ulaşmayı sağladığı için’* nedenidir. Bir sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) *“Program okuryazarlığı ve öğretimi planlama yeterliliği iç içe. Biri eksik kalırsa etkisi azalır, amacımıza ulaşmak güçleşir.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) *“Programı doğru okusam ona göre sınıfıma daha aydınlatıcı planlar yapabilirim. Program ve hedefler doğru algılanır ve yönergeler doğru şekilde uygulanırsa hedeflere ulaşmak daha kolay olacaktır.”* sözleriyle bu nedenin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik alguları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait bir başka neden *‘İkisi de programın uygulanabilirliğini artırdığı için’* nedenidir. Bu görüşün oluşmasına bir sınıf öğretmeni (Gr45-E-EF) *“Öğretim programını inceleme ve pozitif ve negatif taraflarımızı belirleyerek planlama yapma programı uygulanabilir kılacaktır.”* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik alguları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait nedenlerden bir diğeri *‘İkisi de öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı sağladığı için’* nedenidir. Bu görüşün oluşmasına bir sınıf öğretmeni (Gr7-E-EF) *“Bu kavramların yeterliliğinin olması doğru yöntem teknikleri ve doğru materyal hazırlamayı ve belirlemeyi sağlar.”* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik alguları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt temasına ait nedenlerden bir diğeri *‘İkisi de materyal kullanmayı sağladığı için’* nedenidir. Bu görüşün oluşmasına bir sınıf öğretmeni (Gr34-E-DF) *“Planlama yeterliliği ve programı anlamak, yöntem*

teknikleri belirleme, materyal hazırlamayıp kullanma... açısından önemlidir.” sözleriyle kaynaklık etmiştir.

“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri” alt teması altında yer alan ve tek bir sınıf öğretmeni görüşü doğrultusunda oluşturulan neden **‘İkisi de günceli takip etmeyi gerektirdiği için’** nedenidir. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr42-E-EF) *“Güncel öğretim programına hâkim olduğumu düşünüyorum. Planlamamı da bu doğrultuda güncel hazırlarım.”* sözleriyle her iki kavramında günceli takip etmeyi gerektirmesi bakımından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Şekil 8 incelendiğinde, bir diğer alt temanın **“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olmadığına dair öğretmen görüşleri”** alt teması olduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, bu alt temaya ait nedenlerin **‘Birbirinden farklı beceriler gerektirdiği için’** (f: 1) ve **‘Program bilgileri uygulamaya geçirilemediği için’** (f: 1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Bu alt temanın oluşmasında kaynaklık eden ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

‘Birbirinden farklı beceriler gerektirdiği için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr39-K-EF) *“İkisi ayrı yeterlik alanları bence, okuryazarlığım yüksek ama planlama alanında yeterli kılmıyor.”* sözleriyle,

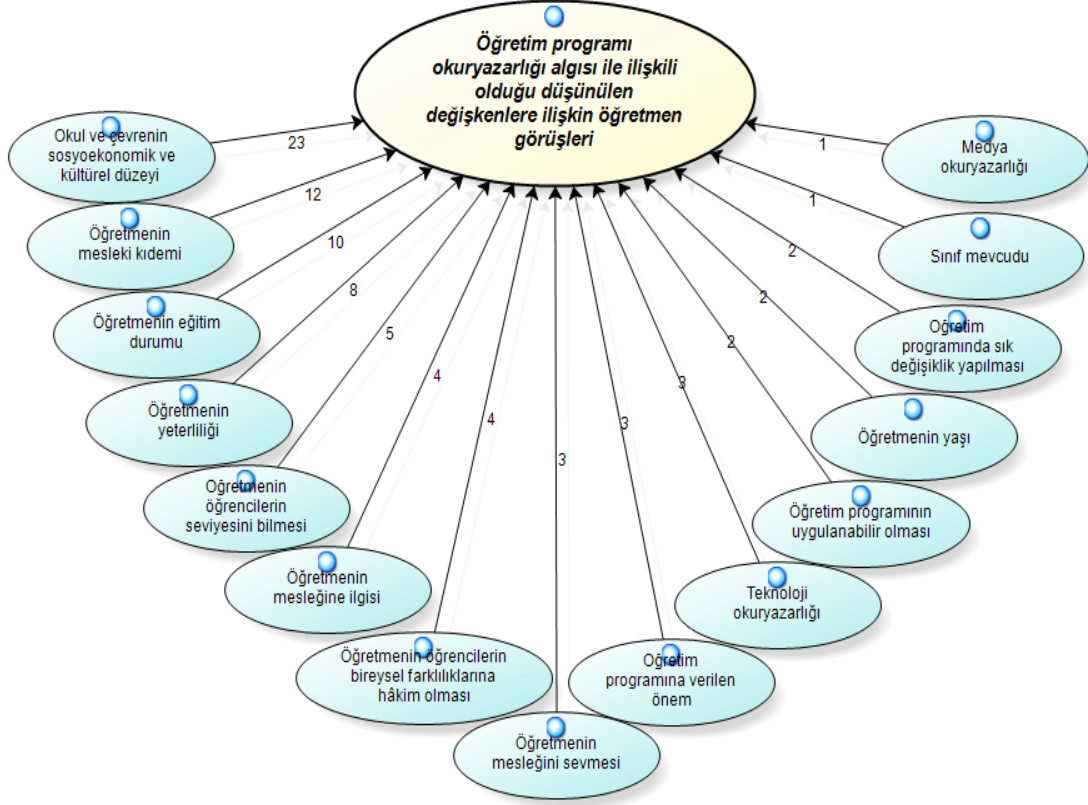
‘Program bilgileri uygulamaya geçirilemediği için’ nedenine kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr44-K-DF) *“Öğretmenliğin teoride değil de uygulamada başarı getirdiğini düşünen bir öğretmen olarak ne kadar iyi program okuryazarı olursa da planlama yeterlik algısı düşük olabilir. Bu da başarısız bir program uygulayıcısı ortaya çıkarır.”* sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirdiğinde, sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğunu düşündüğü ve bu durumun nedenleri arasında en fazla her iki kavramın birbirini tamamlayıcı özellikte olması nedenine vurgu yaptıkları görülmektedir.

4.2.9. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı ile İlişkili Olduğu Düşünülen Değişkenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin görüşlerine ait

kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece, “**Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlamalar benzer özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Şekil 9’da ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları yer almaktadır.



Şekil 9. Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 9’da sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin görüşlerine ait temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla “**Okul ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi**” (f: 23), “**Öğretmenin mesleki kıdemi**” (f: 12), “**Öğretmenin eğitim durumu**” (f: 10), “**Öğretmenin yeterliliği**” (f: 8), “**Öğretmenin öğrencilerin seviyesini bilmesi**” (f: 5), “**Öğretmenin mesleğine ilgisi**” (f: 4), “**Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hâkim olması**” (f: 4), “**Öğretmenin mesleğini sevmesi**” (f: 3), “**Öğretim programına verilen önem**” (f: 3), “**Teknoloji okuryazarlığı**” (f: 3), “**Öğretim programının uygulanabilir olması**” (f: 2), “**Öğretmenin yaşı**” (f: 2), “**Öğretim programında sık değişiklik yapılması**” (f: 2), “**Sınıf mevcudu**” (f: 1) ve “**Medya**

okuryazarlığı” (f: 1) olmak üzere on beş alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu alt temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin en fazla yüklemeye yapılan alt tema **“Okul ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr12-E-EF) *“Bölge farkı, öğrencilerin ekonomik ve sosyal yapısı”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr33-E-DF) *“Okulun, çevrenin sosyal, ekonomik imkânları olduğunu düşünüyorum.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr37-E-EF) *“...yaşanılan çevre ve kültür önemlidir.”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr45-E-EF) *“Ekonomik, sosyal ve çevresel nedenler her alanda olduğu gibi öğretim programı okuryazarlığı algısında da etkilidir.”* sözleriyle öğretim programı okuryazarlığı algısı ile okul ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi değişkeninin ilişkili olduğuna kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin ikinci sırada yüklemeye yapılan alt tema **“Öğretmenin mesleki kıdemi”** alt temasıdır. Bu görüşün oluşmasına bir sınıf öğretmeni (Gr37-E-EF) *“Öğretmenin gerekli tecrübe ve kıdemli olması...”* sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr35-E-DF) *“...meslekteki çalışma süresi...”* sözleriyle mesleki kıdemin öğretim programı okuryazarlığı ile ilişki olduğunu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin üçüncü sırada yüklemeye yapılan alt tema **“Öğretmenin eğitim durumu”** alt temasıdır. Bu görüşe bir sınıf öğretmeni (Gr36-E-DF) *“Öğretmenin programla ilgili eğitilmiş olması, yüksek lisans yapması etkili olabilir.”* sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr35-E-DF) *“Öğretmenlerin akademik kariyer (yüksek lisans, doktora) yapıp yapmadığı...”* sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema **“Öğretmenin yeterliliği”** alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr1-E-EF) *“Öncelikli*

olarak öğretmenin yeterlik algısı değişkeni önemlidir. Yeterlilik gelişimi ise öğretmenin kendisini ne derece eğitip donattığı ile ilgilidir. Zihinsel, anlama anlamlandırma, kavrama, bilgi beceri, gibi değişkenleri sürekli güncellemesi ve takviye etmesi gerekir. Sürekli gelişen, değişen ve dönüşen bir eğitim-öğretim dünyasında öğretmen bu değişim, dönüşüm ve gelişimin gerisinde kalmamalı...” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmenin (Gr30-E-EF) “Öğretmenin yeterliliği önemli, kendini geliştirmeyi ve eğitimdeki güncel gelişmeleri takip etmeyi önemli görmesi...” sözleri öğretim programı okuryazarlığı algısı ile öğretmen yeterliliğinin ilişkili olduğu görüşüne kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema “Öğretmenin öğrencilerin seviyesini bilmesi” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmenin (Gr4-K-EF) “Öğrencilerin seviyesinin bilinmesi bir değişkendir.” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmenin (Gr25-K-EF) “...öğrencilerin seviyelerini bilme...” sözleri bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğeri “Öğretmenin mesleğine ilgisi” alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasına bir sınıf öğretmenin (Gr23-E-EF) “...alanına ilgi duyması...” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmenin (Gr50-K-EF) “...öğretmenlerin alanlarına ilgi duyma durumu...” sözleri kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğeri ise “Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hâkim olması” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr25-K-EF) “...öğrencilerin bireysel ve gelişimsel farklarına hâkim olma...” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr3-K-EF) “öğrencilerin bireysel farklılıkları... gibi durumlar.” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema “Öğretmenin mesleğini sevmesi” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmenin (Gr35-E-

DF) “...öğretmen mesleğini severek mi yapıyor, isteyerek mi yapıyor bunlar önemli.” sözleriyle, diğer bir sınıf öğretmenin (Gr33-E-DF) “..mesleğini sevip sevmediği...” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmenin (Gr44-K-DF) “...meslek sevgisi...” sözleri bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir başka alt tema “Öğretim programına verilen önem” alt temasıdır. Bu konuda görüş bildiren bir sınıf öğretmenin (Gr14-E-EF) “Öğretim programına verilen önem arttıkça öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algısı olumlu değişim gösterecektir.” sözleri bu temanın oluşmasına kaynaklık etmiştir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema “Teknoloji okuryazarlığı” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr15-E-EF) “...teknoloji okuryazarlığı...” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni ise (Gr28-K-EF) “Hayatımızdaki teknolojilerin yerini düşündüğümüzde ayrıca sosyal medya tabanlı bir nesil ile karşı karşıya geldiğimize göre teknoloji okuryazarlığı değişkeni ilişkili olacaktır.” sözleriyle öğretim programı okuryazarlığı ile teknoloji okuryazarlığının ilişki olduğu yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan başka bir alt tema “Öğretim programının uygulanabilir olması” alt temasıdır. Bu görüşün oluşmasına bir sınıf öğretmenin (Gr29-E-EF) “Programın uygulanabilir olması.... değişkenleri” sözleri kaynaklık etmiştir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan diğer alt tema “Öğretmenin yaşı” alt temasıdır. Bu alt temanın oluşmasına sınıf öğretmenlerinden biri (Gr23-E-EF) “Yaş faktörü...” sözleriyle, bir diğer sınıf öğretmeni (Gr39-K-EF) “Öğretmenin yaşı...” sözleriyle kaynaklık etmişlerdir.

“Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin oluşturulan alt

temalardan bir diğeri “**Öğretim programında sık değişiklik yapılması**” alt temasıdır. Bir sınıf öğretmeni (Gr38-K-EF) “*Programın sık değişmesi olabilir ...*” sözleriyle, bir başka sınıf öğretmeni (Gr42-E-EF) “*Sık değişen programlara uyum sağlamada problemler yaşıyor.*” sözleriyle bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

“**Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünölen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri**” ana teması altında yer alan ve tek bir sınıf öğretmeni görüşü doğrultusunda oluşturulan alt temalar “**Sınıf mevcudu**” ve “**Medya okuryazarlığı**” alt temalarıdır. Bu görüşlerin oluşmasına kaynaklık eden ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“**Sınıf mevcudu**” alt temasına kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr36-E-DF) “*...sınıf mevcutları etkili olabilir.*” sözleriyle,

“**Medya okuryazarlığı**” alt temasına kaynaklık eden bir sınıf öğretmeni (Gr28-K-EF) “*Medya okuryazarlığı. Yeni neslin teknolojiler ile samimiyeti düşünöldüğünde amaca ulaşmak için medya okuryazarlığı şart.*” sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğunu düşündükleri değişkenler arasında en fazla okul ve çevrenin sosyoekonomik kültürel düzeyi, öğretmenin mesleki kıdemi, öğretmenin eğitim durumu ve öğretmenin yeterliliği değişkenlerine vurgu yaptıkları görölmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin öğrenci seviyesini bilmesi, öğretmenin mesleğine ilgisi, öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hâkim olması, öğretmenin mesleğini sevmesi, öğretim programına verilen önem, teknoloji okuryazarlığı, öğretim programının uygulanabilir olması, öğretmenin yaşı, öğretim programında sık değişiklik yapılması, sınıf mevcudu ve medya okuryazarlığı değişkenlerini dile getirdikleri tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların konu ile ilgili alanyazınla karşılaştırılması sonucunda oluşturulan tartışma kısmına ve araştırmaya bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar, “*Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar*” ve “*Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar*” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, nicel bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar; “*Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği*”nin “*Programı Tanıma*”, “*Programı Hayata Geçirme*”, “*Programı Sorgulama*” ve “*Programı Değer Verme*” alt boyutlarına ve ölçeğin tümüne ilişkin sonuçlar olmak üzere ayrı ayrı sunulmuştur.

5.1.1.1. “Programı Tanıma” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. “*Programı Tanıma*” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, modelin anlamlı olduğu görülmektedir. “*Programı Tanıma*” bağımlı değişkeni için ÖPYA ve MK değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; Cinsiyet, MOF1, MOF2, ED, GYKT, OSM, OSD1, OSD2 ve OSD3 değişkenlerinin ise anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin birlikte “*Programı Tanıma*” bağımlı değişkenine ait toplam varyansın % 52.2’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. “*Programı Tanıma*” bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; ÖPYA değişkeni ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, MK değişkeni ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
3. İlgili değişkenlerin standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “*Programı Tanıma*” üzerindeki

önem sırasının ÖPYA ve MK şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖPYA ve MK değişkenlerinin **“Programı Tanıma”** değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Bu doğrultuda, **“Programı Tanıma”** bağımlı değişkeni için ÖPYA bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni MK değişkeninin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.2. “Programı Hayata Geçirme” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. **“Programı Hayata Geçirme”** boyutuna ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında modelin anlamlı olduğu görülmektedir. **“Programı Hayata Geçirme”** bağımlı değişkeni için ÖPYA, Cinsiyet ve MK değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; MOF1, MOF2, ED, GYKT, OSM, OSD1, OSD2 ve OSD3 değişkenlerinin ise anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin birlikte **“Programı Hayata Geçirme”** bağımlı değişkenine ait toplam varyansın % 46.5’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. **“Programı Hayata Geçirme”** bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; ÖPYA değişkeni ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, Cinsiyet ve MK değişkenleri ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
3. İlgili değişkenlerin standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde; yordayıcı değişkenlerin **“Programı Hayata Geçirme”** değişkeni üzerindeki önem sırasının ÖPYA, MK ve Cinsiyet şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında, ÖPYA, Cinsiyet ve MK değişkenlerinin **“Programı Hayata Geçirme”** değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Bu doğrultuda; **“Programı Hayata Geçirme”** bağımlı değişkeni için ÖPYA bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni sırasıyla MK ve Cinsiyet değişkenlerinin takip ettiği belirlenmiştir.

5.1.1.3. “Programa Değer Verme” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. “*Programa Değer Verme*” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, modelin anlamlı olduğu görülmektedir. “*Programa Değer Verme*” bağımlı değişkeni için ÖPYA değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu; Cinsiyet, MK, MOF1, MOF2, ED, GYKT, OSM, OSD1, OSD2 ve OSD3 değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin birlikte “*Programa Değer Verme*” bağımlı değişkenine ait toplam varyansın % 26.1’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. “*Programa Değer Verme*” bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ÖPYA değişkeni ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı incelendiğinde; “*Programa Değer Verme*” bağımlı değişkeni üzerindeki önemli olan tek değişkenin ÖPYA değişkeni olduğu görülmektedir. Ayrıca çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖPYA değişkeninin “*Programa Değer Verme*” bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda, “*Programa Değer Verme*” bağımlı değişkeni için ÖPYA değişkenin önemli ve tek yordayıcı olduğu görülmektedir.

5.1.1.4. “Programı Sorgulama” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. “*Programı Sorgulama*” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, modelin anlamlı olduğu görülmektedir. “*Programı Sorgulama*” bağımlı değişkeni için ÖPYA değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu; Cinsiyet, MK, MOF1, MOF2, ED, GYKT, OSM, OSD1, OSD2 ve OSD3 değişkenlerinin ise anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin birlikte “*Programı Sorgulama*” bağımlı değişkenine ait toplam varyansın % 26.6’sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. **“Programı Sorgulama”** bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ÖPYA değişkeni ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
3. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde; **“Programı Sorgulama”** bağımlı değişkeni üzerindeki önemli olan tek değişkenin ÖPYA değişkeni olduğu görölmektedir. Ayrıca çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖPYA değişkenin **“Programı Sorgulama”** değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda, **“Programı Sorgulama”** bağımlı değişkeni için ÖPYA değişkenin önemli ve tek yordayıcı olduğu görölmektedir.

5.1.1.5. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısına ilişkin Sonuçlar

1. **“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı”** bağımlı değişkenine ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görölmektedir. **“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı”** bağımlı değişkeni için ÖPYA ve MK değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; Cinsiyet, MOF1, MOF2, ED, GYKT, OSM, OSD1, OSD2 ve OSD3 değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin birlikte **“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı”** bağımlı değişkenine ait toplam varyansın % 51.5’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. **“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı”** bağımlı değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; ÖPYA değişkeni ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, MK değişkeni ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
3. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısı değerlerine bakıldığında, yordayıcı değişkenlerin **“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı”** üzerindeki önem sırasının ÖPYA ve MK şeklinde olduğu görölmektedir. Ayrıca çoklu regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, ÖPYA ve MK değişkenlerin **“Öğretim Programı**

Okuryazarlığı Algısı” bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda; *“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı*” bağımlı değişkeni için ÖPYA bağımsız değişkeninin en önemli yordayıcı olduğu, bu değişkeni MK değişkeninin takip ettiği belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel sonuçları genel olarak incelendiğinde; ÖPYA değişkeninin *“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı*” ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının tamamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; buna ek olarak MK değişkeninin *“Programı Tanıma*”, *“Programı Hayata Geçirme*” ve *“Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı*” bağımlı değişkenlerinin; Cinsiyet değişkeninin ise *“Programı Hayata Geçirme*” bağımlı değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, sınıf öğretmenleri ile geręekleřtirilen görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara ilişkin sonuçlar yer verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşlerine bakıldığında; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla *“Rehber olan araç*”, *“Kazanımları içeren araç*”, *“Uygulama aracı*” *“Öğretimi planlama aracı*”, *“Öğretim yöntem ve tekniklerini içeren araç*”, *“Kazanımlara ulaşma aracı*”, *“Bilgi, beceri ve tutumları içeren araç*”, *“Eğitim-öğretimi değerlendirme aracı*”, *“Problemleri çözmeye aracı*” ve *“Eğitim kalitesini artıran araç*” olmak üzere on temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin görüşlerine bakıldığında; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla *“Programı doğru uygulamayı sağlama*”, *“Programı anlamayı sağlama*”, *“Programı doğru planlamayı sağlama*”, *“Güncel bilgilere ulaşmayı sağlama*”, *“Programı analiz etmeyi sağlama*”, *“Programın hedeflerine ulaşmayı sağlama*”, *“Mesleki gelişimi sağlama*”, *“Problem çözmeye becerisi kazanmayı sağlama*”, *“Programı içselleştirmeyi sağlama*”, *“Eleştirel bakış açısı kazanmayı sağlama*”, *“Öğretim yöntem ve*

tekniklerini belirlemeyi sağlama” ve “Programa aktif katılmayı sağlama” olmak üzere on iki alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir.

3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine bakıldığında; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla *“Öğrenci seviyesine”, “Programın içeriğinin amaca uygunluğuna”, “Öğrencinin bireysel farklılıklarına”, “Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”, “İyi planlama yapmaya”, “Programın uygulanabilir olmasına”, “Kullanılacak materyallere”, “Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına”, “Programın güncel olmasına”, “Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine”* ve *“Problemlere çözüm üretmesine”* olmak üzere on bir alt temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine bakıldığında, bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla *“Hedeflerin ve kazanımların uygulanabilirliğine”, “Öğrenci seviyesine”, “Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına”, “Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”, “Öğrencinin bireysel farklılıklarına”, “Programın güncel olmasına”, “Programın esnek olma özelliğine”, “Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamasına”, “İyi bir ön hazırlık yapmaya”, “Kullanılacak materyallere”, “Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine”, Geri bildirimini kullanmaya”, “Motivasyonu üzerindeki etkisine”* ve *“Öğretim ilkelerine”* olmak üzere on dört temadan oluştuğu tespit edilmiştir.
5. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine bakıldığında; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla *“Hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyine”, “Öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkiye”, “Programın işlevselliğine”, “Yaşama yakınlığına”, “Ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna”, “Ölçme araçlarının öğrencinin bireysel farklılıklarına uygunluğuna”, “Okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”, “Öğretim eksiklerini belirlemeye”, “Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işlevselliğine”* ve *“Uygulayıcının programa aktif*

katılımını sağlamasına” olmak üzere on temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliğine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; bu ana temanın *“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri”*, *“Öğretimi planlama konusunda kısmen yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri”* ve *“Öğretimi planlama konusunda yeterli olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri”* olmak üzere üç temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan ayrıntılı inceleme sonucunda; *“Öğretimi planlama konusunda yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri”* alt temasını oluşturan nedenlerin *‘Tecrübeli olduğu için’*, *‘Esnek planlama yapabildiği için’*, *‘Öğrenci seviyesini dikkate aldığı için’*, *‘Öğretim programı okuryazarı olduğu için’*, *‘Çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumunu dikkate aldığı için’*, *‘Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabildiği için’*, *‘Öğrenci istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı için’*, *‘Kendini geliştirmeye istekli olduğu için’*, *‘Hedef ve kazanımların gerçekleşmesini sağladığı için’*, *‘Farklı materyaller kullandığı için’*, *‘Zümre öğretmenleriyle işbirliği yapabildiği için’*, *‘Zamanı iyi kullanabildiği için’*, *‘Geri bildirim sağlayabildiği için’*, *‘Öğretim ilkelerini dikkate aldığı için’*, *‘Teknoloji konusunda yeterli olduğu için’* ve *‘Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı için’* şeklinde; *“Öğretimi planlama konusunda kısmen yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri”* alt temasının oluşturan nedenlerin *‘Teknoloji konusunda yetersiz olduğu için’*, *‘Programa aktif katılım sağlayamadığı için’*, *‘Kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğu için’*, *‘Yeterince öğretim programı okuryazarı olmadığı için’* ve *‘Tecrübesiz olduğu için’* şeklinde; *“Öğretimi planlama konusunda yeterli olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri”* alt temasını oluşturan nedenlerin ise *‘Aldığı eğitim yetersiz olduğu için’*, *‘Teknoloji konusunda yetersiz olduğu için’*, *‘Öğretim programları merkezi olduğu için’*, *‘Programa aktif katılım sağlayamadığı için’* ve *‘İş yoğunluğu fazla olduğu için’* şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir.

7. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine bakıldığında; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılanına doğru sırasıyla *“Öğrenci seviyesine”*, *“Okulun ve çevrenin*

sosyoekonomik ve kültürel durumuna”, “Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına”, “Hedef ve kazanımların uygunluğuna”, “Öğretim ilkelerine”, “Zaman yeterliliği”, “Uygulanabilir olmasına”, “Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine”, “Kullanılacak materyallere”, “Ölçme ve değerlendirme kriterlerine”, “İçeriğin bütünlüğüne” ve “Kaynaklara ulaşım durumuna” olmak üzere on iki temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair görüşleri incelendiğinde, bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla **“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri”** ve **“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olmadığına dair öğretmen görüşleri”** olmak üzere iki alt temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; **“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri”** temasını oluşturan nedenlerin **‘Birbirini tamamlayıcı olduğu için’, ‘İkisi de program hedeflerini bilmeyi gerektirdiği için’, ‘İkisi de öğrenci seviyesini bilmeyi gerektirdiği için’, ‘İkisi de mesleki gelişimi gerektirdiği için’, ‘İkisi de planlama becerisini geliştirdiği için’, ‘İkisi de öğrenmenin niteliğini artırdığı için’, ‘İkisi de program hedeflerine ulaşmayı sağladığı için’, ‘İkisi de programın uygulanabilirliğini artırdığı için’, ‘İkisi de öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı sağladığı için’, ‘İkisi de materyal kullanmayı sağladığı için’** ve **‘İkisi de günceli takip etmeyi gerektirdiği için’** şeklinde sıralandığı; **“Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında ilişki olmadığına dair öğretmen görüşleri”** alt temasını oluşturan nedenlerin ise **‘Birbirinden farklı beceriler gerektirdiği için’** ve **‘Program bilgileri uygulamaya geçirilemediği için’** şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır.

9. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru sırasıyla **“Okul ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi”, “Öğretmenin mesleki kıdemi”,**

“Öğretmenin eğitim durumu”, “Öğretmenin yeterliliği”, “Öğretmenin öğrencilerin seviyesini bilmesi”, “Öğretmenin mesleğine ilgisi”, “Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hâkim olması”, “Öğretmenin mesleğini sevmesi”, “Öğretim programına verilen önem”, “Teknoloji okuryazarlığı”, “Öğretim programının uygulanabilir olması”, “Öğretmenin yaşı”, “Öğretim programında sık değişiklik yapılması”, “Sınıf mevcudu” ve “Medya okuryazarlığı” değişkenlerinden oluştuğu tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarını ne düzeyde yordadığı ve sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarına ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlar birlikte değerlendirilmiş ve alanyazında yer alan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda; “Programı Tanıma”, “Programı Hayata Geçirme”, “Programa Değer Verme”, “Programı Sorgulama” alt boyutlarını ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin tümünü pozitif yönde ve anlamlı olarak yordayan en önemli değişkenin ÖPYA değişkeni olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları arttıkça “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin tümünde ve alt boyutlarının tamamında artış olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretimi planlama yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda incelendiğinde de nicel boyutu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretim programının öğretmenler için ne ifade ettiğine ilişkin görüşler arasında “öğretimi planlama aracı” temasının; öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşleri arasında “programı doğru planlayabilme” temasının; öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri arasında “iyi planlama yapmaya” temasının; öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri arasında “iyi bir ön hazırlık yapmaya” temasının oluşması mevcut araştırmanın nicel sonuçları ile birebir örtüşmektedir. Ayrıca nicel sonucu destekler nitelikte, sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama

yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin bazılarının “öğretim programı okuryazarı olduğu için” öğretimi planlama konusunda yeterli olduğu, öğretmenlerin bazılarının ise “yeterince öğretim programı okuryazarı olmadığı için” öğretimi planlama konusunda kısmen yeterli olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırmada öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenci seviyesine, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına, hedef ve kazanımların uygunluğuna, öğretim ilkelerine, zaman yeterliliğine, uygulanabilir olmasına, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine, kullanılacak materyallere, ölçme ve değerlendirme kriterlerine, içeriğin bütünlüğüne ve kaynaklara ulaşım durumuna dikkat ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin belirtilen hususları dikkate alabilmesi için öğretim programı okuryazarı olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda elde edilen sonuçların nicel sonuçlarla birebir örtüştüğü söylenebilir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte, öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algısı arasında ilişki olduğuna dair öğretmen görüşleri incelendiğinde de öğretmenlerin neredeyse tamamı her iki kavramın birbirini tamamlayıcı olduğu için, program hedeflerini bilmeyi gerektirdiği için, öğrenci seviyesini bilmeyi gerektirdiği için, mesleki gelişimi gerektirdiği için, planlama becerisini geliştirdiği için, öğrenmenin niteliğini artırdığı için, program hedeflerine ulaşmayı sağladığı için, programın uygulanabilirliğini artırdığı için, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı sağladığı için, materyal kullanmayı sağladığı için ve günceli takip etmeyi gerektirdiği için ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri arasında “öğretmenin yeterliliği” değişkeninin yer alması mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; Taşdemir (2006) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin planlama yeterlik algı düzeyleri ile ilgili araştırmada, öğretmenlerin öğretimi planlarken en belirleyici faktör olarak “ilköğretim programının içeriği” ve “okulun bulunduğu çevre” faktörlerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu sonuç; hem öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlikleri ile öğretim programı okuryazarı olmaları arasındaki ilişki sonucuyla hem de araştırmanın nitel bölümde “öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri” çerçevesinde oluşan “okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna”, “hedef ve kazanımların uygunluğuna” ve içeriğin bütünlüğüne” temaları ile örtüşmektedir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte; Eskiocak (2005) tarafından sınıf öğretmenleri ile Superfine (2008) tarafından

matematik öğretmenleri ile yürütülen araştırmalarda da öğretmenlerin öğretimi planlarken en çok öğretim programını göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Güleş (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığının “öğretme-öğrenme süreci okuryazarlığı yeterliği” alt boyutunda “ders planı hazırlarken programı temel alırım.” maddesine “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Karacaoğlu (2008) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterliklerde “dersi planlama” maddesine ve programa ilişkin mesleki yeterliklerde “özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme” maddesine ilişkin görüşlerinin oldukça yeterli düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Keskin (2020) tarafından ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yürütülen araştırmada; “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı Ölçeği”nin ‘Programı Hayata Geçirme’ alt boyutunda “planlama, yorumlama, uyarlama” temasının olduğu görölmektedir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte, Aslan (2018) tarafından ortaokul Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenleriyle yürütülen araştırmada ve Tutuş (2021) tarafından İngilizce öğretmenleriyle yürütülen araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlığının “programı bilme”, “planlama” ve “uygulama” alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Yalçın vd. (2023) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile özyeterlik algıları arasında “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”nin ‘Program Hedefleri’, ‘Program İçeriği’, ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’, ‘Ölçme ve Değerlendirme’ alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonuçlarından farklı olarak, Kauffman vd. (2002) tarafından sınıf öğretmenleri ile Sanchez ve Calcerel (1999) tarafından fen bilgisi öğretmenleri ile yürütülen araştırmalarda, öğretmenlerin planlama yaparken öğretim programından daha çok ders kitabını rehber olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, yöneticilerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini inceleyen araştırmalara da rastlanmıştır. Yar Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı araştırmada, “öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi” alt boyutunun oluşması ile Başar ve Berilgen (2021) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise okul yöneticilerinin program okuryazarlığı ölçeğinin “öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi” alt boyutunda ortalamanın üstünde puanlara sahip olmaları araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucuna göre, “cinsiyet” bağımsız değişkeninin “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin sadece “Programı Hayata Geçirme” bağımlı değişkeni için yordayıcı değişken olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu alt boyutta öğretim programı okuryazarlık algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmalarda araştırma sonucuna benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kale (2022) tarafından farklı branşlardaki öğretmenlerle yürütülen ve Saral (2019) tarafından İngilizce öğretmenleri ile yürütülen araştırmalarda, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde; ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile ilgili yürütülen araştırmalarda da (Bülbül, 2021; Kahramanoğlu, 2019) öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin araştırıldığı bazı araştırmalarda da kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aygün 2019; Erdem ve Eğmir 2018; Gömleksiz ve Erdem 2018; Gülpek, 2020). Mevcut araştırma sonucunun aksine Erdamar (2020) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; program okuryazarlığı ile ilgili sınıf öğretmenleri (Şahin ve Tekkol, 2023), ortaokul branş öğretmenleri (Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Demir, 2022), beden eğitimi öğretmenleri (Atlı vd., 2021), ilköğretim ve ortaöğretim branş öğretmenleri (Adem, 2023; Boncuk, 2021; Demir ve Toraman, 2021; Güleş, 2022; Güneş Şınego ve Çakmak, 2021; Gürbüz, 2021; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Tanaş, 2023; Tortumlu, 2022), okul öncesi öğretmenleri (Güler, 2021), öğretmen adayları (Dilek, 2020; Erdem ve Eğmir, 2018; Gülpek, 2020; Kızılaslan Tunçer ve Şahin, 2019; Peker Ünal, 2020), coğrafya öğretmenleri (Dündar vd., 2023), İngilizce öğretmenleri (Tutuş, 2021), özel eğitim okullarında çalışan branş öğretmenleri (Ünal, 2022) ve kadın yöneticiler (Erdamar, 2020) ile yürütülen bir araştırmalarda, katılımcıların program okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, “mesleki kıdem” bağımsız değişkeninin “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”nin tümü ile “Programı Tanıma” ve “Programı Hayata Geçirme” alt boyutları için yordayıcı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri arasında “öğretmenin mesleki kıdemi” değişkeninin yer alması mevcut araştırma sonucu ile birebir örtüşmektedir. Ayrıca nicel sonuçlarda “Programı Tanıma”, “Programı Hayata Geçirme”, “Programa Değer Verme”, “Programı Sorgulama” alt boyutlarını ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin tümünü anlamlı olarak yordayan en önemli değişkenin öğretimi planlama yeterlik algısı olduğu ve nitel sonuçlarda da öğretmenlerin çoğunluğunun “tecrübeli olduğu için” öğretimi planlama konusunda yeterli oldukları, öğretmenlerin bazılarının ise “tecrübesiz olduğu için” öğretimi planlama konusunda kısmen yeterli oldukları yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Bu durumda, tecrübeli olmanın öğretimi planlama yeterliği ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, mesleki kıdemin dolaylı olarak öğretim programı okuryazarlığı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde; yalnızca sınıf öğretmenlerinin örneklem olarak seçildiği öğretim program okuryazarlığı ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Program okuryazarlığını kıdem değişkeni açısından inceleyen araştırmalara bakıldığında, birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sarıca (2021) tarafından yapılan araştırmada branş öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin arttığı; Tuzcuoğlu Bülbül (2021) tarafından yapılan araştırmada branş öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının programın yapısal alt boyutunda mesleki kıdemi 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu; Adem (2023) tarafından yapılan araştırmada ise ortaöğretim branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin 1-5 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak; Demir (2022) tarafından ortaokul öğretmenleri ile yürütülen araştırmada 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin, 1-5 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Avar Vayvay (2020) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin kıdem yılı 11-15 yıl arası ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip

olan öğretmenler arasında 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dağ (2021) tarafından yapılan farklı kademelerdeki branş öğretmenlerinin örneklem seçildiği araştırmada, program okuryazarlığı okuma alt boyutunda ve program okuryazarlığı ölçeğinin tümünde mesleki kıdemi 1- 5 yıl arası ile 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla benzer şekilde Güleş (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları “kazanım yeterliği” alt boyutunda 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Tutuş (2021) tarafından İngilizce öğretmenleri ile yürütülen araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin “programı bilme” ve “planlama” alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği, “uygulama” alt boyutunda kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği; Tanaş (2023) tarafından farklı kademelerde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin “program içeriği” ve “öğrenme ve öğretme süreci” alt boyutlarında göreve yeni başlayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yar Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından okul yöneticileri ile yürütülen bir araştırmada ise yöneticilerin kıdemleri arttıkça program okuryazarlık düzeylerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında araştırma sonucunun aksine program okuryazarlığı ile mesleki kıdem arasında ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Atlı vd., 2021; Boncuk, 2021; Demir ve Toraman, 2021; Erdamar, 2020; Erdem ve Eğmir, 2018; Güler, 2021; Güleş, 2022; Güneş Şinego ve Çakmak, 2021; Gürbüz, 2021; Hamurcu, 2023; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Süral ve Dedebali, 2018; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021). Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin araştırmalardaki örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; ÖPYA değişkeninin “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı Ölçeği”nin tümünün ve alt boyutların tamamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; buna ek olarak mesleki kıdem değişkeninin “Programı Tanıma”, “Programı Hayata Geçirme” ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı” bağımlı

değişkenlerinin; Cinsiyet değişkeninin ise “Programı Hayata Geçirme” bağımlı değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenlerinin ise sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarının anlamlı birer yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Nitel boyutta yer alan sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin “okul ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi, öğretmenin mesleki kıdemi, öğretmenin eğitim durumu, öğretmenin yeterliliği, öğretmenin öğrencilerin seviyesini bilmesi, öğretmenin mesleğine ilgisi, öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hâkim olması, öğretmenin mesleğini sevmesi, öğretim programına verilen önem, teknoloji okuryazarlığı, öğretim programının uygulanabilir olması, öğretmenin yaşı, öğretim programında sık değişiklik yapılması, sınıf mevcudu ve medya okuryazarlığı” değişkenlerini dile getirdikleri tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi; araştırmanın nicel sonucunu destekler nitelikte, nitel boyutta da öğretmenin yeterliliği ve öğretmenin mesleki kıdemi değişkenleri dile getirilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerle yapılan araştırmalarda branş (Altuncu, 2021; Demir ve Toraman, 2021; Yar Yıldırım, 2020), öğretim programı ile ilgili ders alıp almama, öğretim programına verilen önem (Atlı vd., 2021), hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumu (Erdamar 2020; Gülüm ve Bilir, 2011; Gündoğan, 2019; Sarıca, 2021), öğretim programını kullanım sıklığı (Dündar vd., 2023; Keskin, 2020), öğretim programına bağlılıkları (Akkaya, 2023; Boncuk, 2021; Bümen vd., 2014; Güleş, 2022; Gürbüz, 2021; Tanaş, 2023; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021), program yönelimleri (Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021), sınıf yönetimi (Bülbül, 2021; Güler, 2021; Ünal, 2022), medeni durum (Dağ, 2021), mesleki kimlik algıları (Kale, 2022), bilişsel esneklik düzeyi (Demir, 2022), görev yapılan kademe (Kahramanoğlu, 2019), eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alıp almama (Kasapoğlu, 2020), mezun olunan fakülte (Saral, 2019; Tutuş, 2021), öz disiplin (Tortumlu, 2022), öz yeterlik (Güler, 2021; Ünal, 2022; Yalçın vd., 2023), mesleki olarak en çok çalışılan yerleşim yeri (Güneş Şınego ve Çakmak, 2021), özel eğitim alan yeterlikleri ve sertifika sahibi olup olmama (Bayrı, 2022) değişkenlerinin; öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda pedagojik bilgi ve beceri düzeyi (Dilek, 2020), akademik başarı (Erdem ve Eğmir, 2018; Gülpek, 2020), okunan bölüm (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir vd., 2020; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Güngör Demir, 2023; Süral

ve Dedeşali, 2018), öğretmenliğe hazır olma durumu, mezun olunan lise ve eğitimde program geliştirme dersi alıp almama (Güner, 2022), ekonomik durum (Kana vd., 2018), sınıf düzeyi (şahin, 2020; şahin ve Tekkol, 2023), pedagoji formasyon gören adayların öğretmen olarak çalışma durumu (Yıldırım, 2019), öğretim ilke ve yöntemleri dersi başarı notu (Kızılaslan Tunçer ve şahin, 2019) değişkenlerinin; okul yöneticileriyle yapılan araştırmalarda ise cinsiyet, mezun olunan okul türü, çalışılan okul türü, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, yöneticilik durumu (Başar ve Berilgen, 2021) ve yöneticilik kıdemi (Başar ve Berilgen, 2021; Yar Yıldırım ve Dursun, 2019) değişkenlerinin program okuryazarlığı ile ilişkisi hakkında sonuçlara rastlanmıştır. Bu doğrultuda; mevcut araştırmanın nitel sonuçlarında yer alan öğretmenin eğitim durumu, öğretmenin yeterliliği, okul ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi, öğretim programına verilen önem değişkenlerinin alanyazınla örtüştüğu görölmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretim programının öğretmenler için ne ifade ettiğine ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin öğretim programını rehber olan araç, kazanımları içeren araç, uygulama aracı, öğretimi planlama aracı, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren araç, kazanımlara ulaşma aracı, bilgi, beceri ve tutumları içeren araç, eğitim-öğretimi değerlendirme aracı, problemleri çözme aracı ve eğitim kalitesini artıran araç olarak gördükleri tespit edilmiştir. “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı Ölçeği”nin, “Programı Tanıma” boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde de uygulanacak programın tamamını okumaya, uygulanacak programın genel amaçlarını bilmeye; ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark etmeye; kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlamaya; programın temel aldığı eğitim felsefesini anlamaya, programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark etmeye; programların geliştirilme sürecinde hangi gruptardan veri toplanması gerektiğini bilmeye; kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilmeye; programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) özüm sunmak için hazırlandığını fark etmeye; uygulanan programın alt-üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelemeye; programın uygulanmasında tanınan esnekliği (kazanımların yerini değeriftirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilmeye; kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark etmeye; programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme

boyutlarının birbiri ile ilişkisini fark etmeye; güncellenen bir programı incelendiğinde değişiklikleri fark etmeye yönelik maddelerin yer aldığı görülmektedir. Buna göre; kazanımların bilgi beceri ve tutum içerdiğini fark etmesi, değerlendirme aracı olması ve problemleri çözüm sunan yapısı olması ölçek maddelerinin nitel boyutla örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca öğretmen görüşleri incelendiğinde; programın öğrencilere bilişsel düşünme becerisi kazandırdığı, problemlere nasıl yaklaşacağı konusunda rehber olduğu ve öğretimi değerlendirme yöntem ve tekniklerini içerdiği yönünde görüşleri belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde; araştırma sonuçlarıyla paralel şekilde bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğretim programını rehber (Çırak Kurt ve Yıldırım, 2020; Gültekin, 2013; Özdemir, 2012), başarıyı artıran unsur (Ural Keleş, 2018), şekillendirici, sistemli bir bütün ve geniş bir yelpaze olarak gördükleri (Gültekin, 2013); öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini sağlamanın yanı sıra yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye de katkı sağladığını düşündükleri (Erdoğan vd., 2015) tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonucunu destekler nitelikte, Semerci (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretim programının zamanla gelişen fidana, yol haritasına ve pusulaya; Keskin (2020) tarafından yapılan araştırmada yol haritası, geminin rotası ve yol kılavuzuna; Munby (1987) tarafından yapılan araştırmada bilgi ve fikir aktarılan kanala, kapsamlı içeriğe, öğrencilerin öğrenmelerini ve güvenlerini geliştiren adımlara; Güngör Demir (2023) tarafından yapılan araştırmada ise pusulaya, yol gösterici rehberine benzetildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Bayrı (2022) tarafından öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin programı kavrama bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu ve “eğitim programı sizin için ne ifade ediyor” sorusuna öğretmenlerin rehber, planlı, düzenli ve sistematik kodlarını oluşturdukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Demir vd. (2023) tarafından öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada, öğretmen adaylarının programa ilişkin bilgi durumlarının “yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin program bilgi düzeyleri yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşıırken (Aslan, 2018; Dilek, 2020; Gülüm ve Bilir, 2011; Gündoğan, 2019; Kana vd., 2018; Şahin, 2020); bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin programla ilgili bilgi eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir (Altun ve Şahin, 2009; Alver ve Sancak, 2016; Annan vd., 2021; Arı, 2010; Baştürk ve Dönmez, 2011; Camuzcu ve Duruhan, 2011; Duru ve Korkmaz, 2010; Erdem ve Eğmir, 2018; Kaymakçı, 2015; Kırmızı ve Akkaya,

2009; Kösemen ve Şahin, 2014; Sağın ve Karabulut, 2020; Şimşek, 2017; Kızılaslan Tunçer ve Şahin, 2019).

Araştırmanın nitel boyutunda öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin programı doğru uygulamayı sağlama, programı anlamayı sağlama, programı doğru planlamayı sağlama, güncel bilgilere ulaşmayı sağlama, programı analiz etmeyi sağlama, programın hedeflerine ulaşmayı sağlama, mesleki gelişimi sağlama, problem çözme becerisi kazanmayı sağlama, programı içselleştirmeyi sağlama, eleştirel bakış açısı kazanmayı sağlama, öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemeyi sağlama ve programa aktif katılmayı sağlama bakımından önemli olduğu yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde de benzer şekilde araştırmalarda; öğretmenlerin öğretim programının destek materyallerini zenginleştirici ve faydalı buldukları, öğretim programının etkileşimi artırdığı, uygulama sürecinde kazanımları gerçekleştirmeyi sağladığı, programı yakından takip etmelerini sağladığı (Akaygün vd., 2016), öğretim programının uygulama sürecini gerçekleştirme boyutunu uygun buldukları (Aydın, 2007), programın güncelle ulaşmada kendilerine yol gösterdiği (Susam ve Demir, 2020), mesleki gelişimlerini artırdığı (Uludağ Çınar, 2023), öğretim programının anlama ve anlatmayı destekleyici etkinlikler içerdiği (Erdoğan vd., 2015), yapılandırmacı eğitim gereği öğretmene ortam düzenleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı, işbirliği sağlayıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, sorgulayıcı rollerini verdiği ve öğretim yöntem ve tekniklerinin niteliklerini artırdığı (Yapıcı ve Leblebici, 2007) yönünde görüşlerine rastlanmıştır. Araştırmada “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin “Programa Değer Verme” alt boyutuna ait ölçek maddeleri incelendiğinde; programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünmeye, programın öğretmene yol gösterdiğine inanmaya, programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı istemeye, programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate almaya ve program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünmeye yönelik maddelerin yer aldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin öğretim programını yol gösterici olarak görmeleri, uygulama sürecinde dikkate almaları ile güncel bilgilere ulaşmayı, mesleki gelişimi ve programa katılmayı sağlaması görüşlerinin ölçek maddeleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte program okuryazarlığı ile ilgili olarak Kale (2022) tarafından sınıf öğretmenleri ve

farklı branşlardaki öğretmenlerle yürütülen araştırmada, “Programa Değer Verme” alt boyutu ile mesleki kimlik algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu; Atlı vd. (2021) tarafından beden eğitimi öğretmenleri ile yürütülen araştırmada, “Programa Değer Verme” alt boyutunda öğretmenlerin lisans eğitimi esnasında öğretim programı ile ilgili ders alma durumlarına göre ders alan, almayan ve hatırlamayan gruplar arasında programla ilgili ders alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu; Dündar vd. (2023) tarafından yapılan bir araştırmada “Programa Değer Verme” alt boyutunda programdan hiç yararlanmayan, bazen yararlanan, sıklıkla yararlanan ve her zaman yararlanan öğretmenler arasında programdan sıklıkla ve her zaman yararlanan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Keskin (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, “Programa Değer Verme” alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve öğretmenlerin programı önemli görme ile ilgili soruya % 97 oranında olumlu cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda; sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadan önce ve uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadan önce dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin öğrenci seviyesine, programın içeriğinin amaca uygunluğuna, öğrencinin bireysel farklılıklarına, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, iyi planlama yapmaya, programın uygulanabilir olmasına, kullanılacak materyallere, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, programın güncel olmasına, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine ve problemlere çözüm üretmesine dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygularken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerine bakılmış ve öğretmenlerin hedeflerin ve kazanımların uygulanabilirliğine, öğrenci seviyesine, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, öğrencinin bireysel farklılıklarına, programın güncel olmasına, programın esnek olma özelliğine, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamasına, iyi bir ön hazırlık yapmaya, kullanılacak materyallere, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine, geri bildirim kullanmaya, öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisine ve öğretim ilkelerine dikkat ettikleri tespit edilmiştir. “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı Ölçeği”nin “Programı Hayata Geçirme” boyutuna ait ölçek maddeleri incelendiğinde de programın güncel bilgiler/konular içermesini önemsemeye; programın incelediğinde derse nasıl rehberlik

yapılacağını anlamaya; programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemsemeye; programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulanmaya; programların esnek olması gerektiğini düşünmeye; gerekli gördüğünde kazanımların yerlerini değiştirmeye; programın incelendiğinde uygularken karşılaşılabilecek sorunları öngörmeye; programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görmeye; programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygulanmaya, programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunmaya; programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulanmaya; program incelendiğinde ihtiyaç duyabilecek materyalleri/malzemeleri belirlenmeye; programda önerilen farklı öğretim yöntem/tekniklerini uygulanmaya yönelik maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, nicel boyuttaki ölçek maddeleri ve nitel boyuttaki görüşler birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, öğrenci seviyesine, öğrencinin bireysel farklılıklarına, okulun ve çevrenin ekonomik ve sosyokültürel durumuna, kullanılacak materyallere, öğretim yöntem ve tekniklerine, programın esnek ve güncel olmasına, programın uygulanabilir olmasına ve problemlere çözüm üretmesine görüşlerinin paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde; Dündar vd. (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, coğrafya öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin “programı hayata geçirme” alt boyutunda öğretim programını kullanma sıklığı değişkeni açısından programı sık kullanan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tortumlu (2022) tarafından yapılan bir araştırmada ise branş öğretmenlerinin “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”nin ‘Programı Hayata Geçirme’ alt boyutunun, “Öz Disiplin Ölçeği”nin ‘Sorumluluk’ ve ‘Öz kontrol’ boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda; sorumluluk özelliği yüksek olan öğretmenlerin programı tanıma ve programa değer verme konusunda başarılı olacağı, bunun da programı etkili uygulaması ile yakından ilişkili olduğu; öz disiplini yüksek olan öğretmenlerin ise programı uygulamada daha başarılı olacağı, bu durumun da akademik başarıyı artırabileceği ön görülmektedir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; bazı araştırmalarda öğretmenlerin programı uygularken öğrencilerin isteklerini dikkate aldıkları (Roman, 2006), öğrencilerin düşüncelerine önem verdikleri (Goodlad ve Tyler, 1979; Kashefian Naeeni ve Kouhpeyma, 2020; Paliç ve Keleş, 2011; Yıldırım, 2012), öğrenci merkezli eğitim programı tasarımlarını tercih ettikleri (Baş, 2013; Demir vd., 2023; Dilek, 2020; Kuyubaşoğlu ve Kılıç, 2019), öğrencinin ilgi,

ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarına göre program hazırladıkları (Aslan ve Gürten, 2019; Bümen vd., 2014; Güleş, 2022; Keskin, 2020; Kuyubaşoğlu ve Kılıç, 2019; Yılmaz ve Sünbül, 2003); programın yerel ve ulusal ihtiyaçları dikkate alacak şekilde güncel olmasına dikkat ettikleri (Stabback, 2016), programdaki etkinliklerinde ve materyallerde değişiklik yaptıkları (Bernard, 2017; Çetin ve Ünsal, 2019; Franke, 2011; Kauffman vd., 2002; Li ve Harfit, 2017; Meşin 2008; Öztürk, 2003; Sherin ve Drake, 2009; Troyer, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019) sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda; sınıf öğretmenlerinin öğretim programını değerlendirirken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri belirlenmiş ve öğretmenlerin hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyine, öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkiye, programın işlevselliğine, yaşama yakınlığına, ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna, ölçme araçlarının öğrencinin bireysel farklılıklarına uygunluğuna, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, öğretim eksiklerini belirlemeye, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işlevselliğine ve uygulayıcının programa aktif katılımını sağlamasına dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; araştırma sonuçlarını destekler nitelikte öğretmenlerin programı değerlendirirken programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını (Özdemir, 2009; Özkubat vd., 2021), hedeflerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olup olmadığını, programın etkililiğini (Özdemir, 2009), programın öğelerinin temalara ve kazanımlara uygunluğunu (Alak ve Nalçacı, 2012) değerlendirdikleri; bu süreçte öğrencilerin gelişim özelliklerine (Taş ve Kıroğlu, 2018), hazırbulunuşluklarına, ilgilerine, ihtiyaçlarına (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Taş ve Kıroğlu, 2018), seviyelerine uygun olup olmadığını (Özkubat vd., 2021) dikkate aldıkları ve programı değerlendirirken öğrenci ürün dosyalarını, çoktan seçmeli testleri, tutum ölçeklerini ve grup değerlendirme formlarını kullandıkları (Orbeyi ve Güven, 2008) tespit edilmiştir. “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nin “Programı Sorgulama” alt boyutuna ait ölçek maddeleri incelendiğinde; program geliştirme çalışmalarına katılmayı istemeye, programın eksik olduğunu düşündükleri kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışmaya, programı geliştiren ekibi bilmeyi istemeye, programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmeyi istemeye, eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemeyi istemeye ve programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip etmeye yönelik maddelerin yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde öğretim programı okuryazarı olmanın önemine ilişkin

öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin programın kendilerine eleştirel bakış kazanmayı sağlama ve programa aktif katılmayı sağlama görüşlerinin ölçek maddeleri ile örtüştüğü görülmektedir. Alanyazında yapılan bazı araştırmalarda (Kale, 2022; Keskin, 2020) öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeğinin “Programı Sorgulama” alt boyutunda en düşük puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin programı sorgulamaya gerek duymadıkları ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde; Dündar vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada coğrafya öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre “Programı Sorgulama” alt boyutunda fen ve sosyal bilimler lisesi, anadolu lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi ve özel öğretim kurumları arasında anadolu lisesi ile fen ve sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmada Tortumlu (2022) tarafından branş öğretmenlerinin “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”nin ‘Programı Sorgulama’ alt boyutu ile “Öz Disiplin Ölçeği”nin ‘Sorumluluk’ alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda; öz disiplini yüksek olan öğretmenlerin, programı sorgulamaya daha meyilli, eleştirel düşünme becerileri yüksek bireyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle, araştırma sonuçlarının mevcut araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenler tecrübeli olduğu için, esnek planlama yapabildiği için, öğrenci seviyesini dikkate aldığı için, öğretim programı okuryazarı olduğu için, çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumunu dikkate aldığı için, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabildiği için, öğrenci istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı için, kendini geliştirmeye istekli olduğu için, hedef ve kazanımların gerçekleşmesini sağladığı için, farklı materyaller kullandığı için, zümre öğretmenleriyle işbirliği yapabildiği için, zamanı iyi kullanabildiği için, geri bildirim sağlayabildiği için, öğretim ilkelerini dikkate aldığı için, teknoloji konusunda yeterli olduğu için ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı için öğretimi planlama konusunda yeterli oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler teknoloji konusunda yetersiz olduğu için, programa aktif katılım sağlayamadığı için, kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğu için, yeterince öğretim programı okuryazarı olmadığı için ve tecrübesiz olduğu için öğretimi planlama konusunda kısmen yeterli olduklarını; aldığı eğitim yetersiz olduğu için, teknoloji konusunda yetersiz olduğu için, öğretim programları merkezi olduğu için,

programa aktif katılım sağlayamadığı için ve iş yoğunluğu fazla olduğu için öğretimi planlama konusunda yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretimi planlarken dikkat edilen hususlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde de öğretmenlerin öğrenci seviyesine, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına, hedef ve kazanımların uygunluğuna, öğretim ilkelerine, zaman yeterliliğine, uygulanabilir olmasına, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine, kullanılacak materyallere, ölçme ve değerlendirme kriterlerine, içeriğin bütünlüğüne ve kaynaklara ulaşım durumuna dikkat ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algısı arasındaki ilişki olduğunu düşünen öğretmen görüşlerinde yer alan her ikisinin de mesleki gelişimi ve günceli takip etmeyi gerektirdiği görüşlerinin de mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; 1-15 yıl arası ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin planlama boyutunda görüşlerinin tamamen yeterli düzeyinde olduğu (Dilci, 2012); sınıf öğretmenlerinin mesleki beceriler yeterlik alanında eğitim öğretimi planlama alt boyutunda (Bulut ve Taşdemir Çelikten, 2022; Bulut ve Topdemir, 2018; Yıldırım ve Yıldırım, 2020), sınıf öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerinin dersi planlama yeterliği ile teorik yeterlik ve uygulamaya dayalı yeterlik alt boyutlarında kendilerini yeterli gördükleri (Yıldırım ve Yıldırım, 2020), öğretmenlerin yıllık plan hazırlarken konuya, okulun şartlarına, öğrenci seviyesine ve program amaçlarına dikkat ettikleri (Yıldırım, 2003) belirlenmiştir. Taşdemir (2006) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada da, öğretmenler farklı öğretim etkinliklerini planlarken en belirleyici faktörler olarak “ilköğretim programının hedef ve içeriği” ile “okulun bulunduğu çevre” faktörlerini belirtmesi mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte; Akpınar ve Özer (2008) tarafından okul müdürleri ve öğretmenlerle yürütülen araştırmada planlama yeterliği konusunda müdürlerin öğretmenleri orta düzeyde yeterli bulmasına rağmen, öğretmenlerin kendilerini çok yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Kanbay Ak vd. (2016) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen araştırmada, öğretimi planlamanın mesleki yeterlik olduğu ve planlama sürecinin öğrenci seviyesine uygun, hedefe yönelik, bireysel farklılıklara uygun, esnek, uygulanabilir ve ihtiyaca yönelik olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çolak ve Yabaş (2017) tarafından öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelendiği araştırmada, “dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlama” maddesinin yüksek

ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında farklı branş öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda (Abazoğlu vd., 2014; Akkuş, 2013; Bulut, 2014; Doğan ve Altaş, 2002; Coşkun vd., 2009; Karacaoğlu, 2008; Maden ve Ustabulut, 2022; Serin ve Korkmaz, 2014) öğretmenlerin ders planlama yeterliği algıları bakımından kendilerini yüksek düzeyde gördükleri ve etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Aygün (2023) tarafından ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlamaya yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmada; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “planlamaların gerekli olduğu” görüşüne sahip oldukları, planlama yaparken en çok “öğrenci seviyesine” dikkat ettikleri ve öğretimi planlamayı zümre öğretmenleri ile yaptıkları belirlenmiştir. Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından aday öğretmenlerle yürütülen araştırmada da aday öğretmenlerin öğretimi tasarlama, planlama davranışları açısından kendilerini “kısmen yeterli” olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere, alanyazındaki araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1.** Araştırma sonuçlarında; öğretmenlerin öğretim program okuryazarlıklarını yordayan en önemli değişkenin öğretimi planlama yeterliği algısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde öğretimi planlama yeterliğini geliştirmeye yönelik eğitimlere ve uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.
- 2.** Araştırma sonucunda, mesleki kıdemin programı tanıma ve programı hayata geçirme alt boyutlarının ve ölçeğin tümünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemin öğretim programı okuryazarlığı ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, kıdemli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini göreve yeni başlayan öğretmenlere aktarabilecekleri, etkili iletişim ve işbirliği kurabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.
- 3.** Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmanın programı doğru anlamayı, uygulamayı ve güncel bilgilere ulaşmayı sağlama açısından

önemli gördükleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretim programı okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin bu konuda bilgi ve farkındalıkları artırılmalıdır.

4. Öğretmenlerin programları uygularken karşılaştıkları sorunlarda bilgi ve destek alabilecekleri, program alanında tecrübeli ve yetkin uzmanlardan oluşan bir iletişim platformu oluşturmalıdır.
5. Öğretim programı okuyazarı olan öğretmenlerin uygulamadan önce ve uygulama esnasında en fazla hedeflerin ve kazanımların uygulanabilirliğine, öğrenci seviyesine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, okulun ve çevrenin sosyoekonomik ve kültürel durumuna dikkate ettikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda; öğretim programlarının merkezi olarak hazırlanmasının yanı sıra programları çevresel özelliklere göre güncelleyebilmeleri konusunda öğretmenlere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı ve öğretmenlerin bu çalışmalara aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır.
6. Öğretmenlerin programı değerlendirirken hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyine ve programın öğeleri arasındaki ilişkiye dikkat ettikleri göz önünde bulundurulduğunda, 2018’de YÖK tarafından hazırlanan ve yürürlüğe giren eğitim fakülteleri lisans programlarında meslek bilgisi seçmeli dersleri kapsamında bulunan “Eğitimde Program Geliştirme” dersi zorunlu ders olmalıdır.
7. Araştırmada aldıkları eğitimin yeterli olmadığı için öğretimi planlama konusunda yetersiz olduklarını ifade eden öğretmen görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlere öğretimi planlama konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.
8. Araştırma kapsamında teknoloji konusunda yeterli olmadığı için, öğretimi planlama konusunda yeterli olmadıklarını ifade eden öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin dijital ve teknoloji okuryazarlıklarının artırılmasına yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları yapılarak öğretimi planlama yeterlik ve öğretim programı okuryazarlığı algılarının geliştirilmesi sağlanmalıdır.

9. Araştırmada öğretmenlerin öğretim program okuryazarlığı ile öğretmenlerin mesleğini sevmesinin ilişkili olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Bu doğrultuda; öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları olumsuzluklar konusunda onlara destek verecek, duygu yönetimlerini sağlayabilecekleri rehberlik programları hazırlanmalı ve öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarını yordayan değişkenleri tespit etmek amaçlanmıştır. Farklı çalışma grupları ile benzer araştırmaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
2. Bu araştırmada bağımsız değişken olarak sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, okutulan sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri ele alınmıştır. Farklı bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarını yordayıp yordamadığının belirlemesi alanyazına katkı sağlayacaktır.
3. Araştırma sonucunda; öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarının anlamlı birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarının öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algıları, cinsiyet, mesleki kıdem değişkenleri açısından detaylı bir şekilde incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.
4. Karma araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada, ölçekler ve görüşme formu aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri ile yürütülecek araştırmalarda, farklı ölçme araçları kullanılarak konunun derinlemesine incelenmesi ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

5. Bu araştırmada, öğretmen görüşleri görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretimi planlama yeterlikleri ile ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşmak için sınıf içinde gözlemler yapılarak veriler toplanması ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.
6. Araştırmada; öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarının öğretim programı okuryazarlığı algılarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarını yordayan değişkenlerin de belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
7. Alanyazında öğretim programı okuryazarlığı konusunda geliştirilen ölçekler yeni ve sınırlı sayıda olduğu için, bu konuda daha farklı ve kapsamlı ölçek geliştirme çalışmalarını yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 143-160.
- Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 14-20. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1267978>
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Akaygün, S., Elmas, R., Kara, H., Karataş, F. Ö. ve Yıldırım, G. (2016). Fen lisesi kimya öğretmenlerinden bir yansıtma: güncellenen kimya öğretim programı ile ilgili görüşler. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2), <https://doi.org/10.17556/jef.36724>
- Akcaoğlu, M. Ö., Külekçi, E. ve Mor Dirlik E. (2020). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterlikler ve öğretmenlik mesleği derslerinin gereklilik düzeyine ilişkin görüşleri. *Bilgisayar ve eğitim araştırmaları dergisi*, 8(16), 545-566. <https://doi.org/10.18009/jcer.739602>
- Akdeniz, A. R. ve Paçin, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(196), 290-307.
- Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012, Eylül 12-14). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı*. [Konferans Sunumu]. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul. https://www.academia.edu/4423934/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE_PR OGRAM_GEL%C4%B0C5%9ET%C4%B0RME_ALANINA_YEN%C4%B0_B%C4%B0R_KAVRAM_%C3%96NER%C4%B0S%C4%B0_PROGRAM_OKURYAZARLI%C4%9EI_CURRICULUM_LITERACY
- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(28), 288-294. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4375>
- Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar okuryazarlığı yeterlilikleri ile mevcut ders programlarının kaynaştırılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 127-134.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 1-4.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akpınar, B. (2017). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 43-82). Pegem Akademi.
- Akpınar, B. ve Özer, B. (2008). Genel ortaöğretimde yapılan öğretim planlarının okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 121-145.

- Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 1423-1438. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>
- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social, Sciences*, 19(73), 315-322. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Assessment of elements relating the instructional program of social studies as a school subject based on the views of teachers. *Buca Faculty of Education Journal*, 33, 36-51.
- Aldan Karademir, Ç. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 236-251.
- Aldemir, A. (2003, Eylül 25-26). *Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: bilgi okuryazarlığı*. ÜNAK'03: Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu, [Konferans Sunumu]. Ankara.
- Alpan Bangir, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Detay.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and practice*, 7(9), 106-107.
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Altun, A. (2008). Türkiye'de medya okuryazarlığı. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, M. ve Bozkurt, I. (2017). Matematik okuryazarlığı problemleri için yeni bir sınıflama önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6916>
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 31-60. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- Annan, S. T., Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., Agyemang, C., Addae, R. ve Anim, D. O. (2021). Curriculum knowledge of science teachers and its effects on academic performance of pupils. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 9(3), 64-77.

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arı, A. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilköğretim programını tanıma düzeyleri. *Education Sciences*, 5(3), 1156-1168.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Aslan, K., Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Aslan, M. ve Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, S. ve Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ata, B. ve Keçe, M. (2014). Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini etkileyen faktörler: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Atlı, K., Kara, Ö. ve Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (2023). Australian professional standards for teachers. AITSL, Melbourne. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_64f
- Avar Vayvay, N. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Avcı, M. ve Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 1-104. <https://doi.org/10.17051/io.2016.58630>

- Avşar, Z. (2015). Yeni medya teknolojileri, değişen okuryazarlık tipi, medya okuryazarlığı ve içerik hazırlamada sanatın etkisi. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11(32), 4-12.
- Aydın, A. (2007). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programının uygulama sürecinin gerçekleştirilmesinde 1992'den beri uygulanan ortaöğretim kimya müfredat programının uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 223-233.
- Aygün, C. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi planlamaya yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Aygün, H. E. (2019). Öğretmen adaylarının öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin program okuryazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.004>
- Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1426-1445. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1270292>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balkan Kıyıcı, F., Atabek Yiğit, E. ve Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- Başar, T. ve Berilgen, S. (2021). Determination of curriculum literacy levels of school administrators. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 348-361. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.766306>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 17-37.
- Batur, A., Baki, A. ve Güven, B. (2019, 26-28 Eylül). *Farklı lisans programlarında okuyan öğrencilerin grafik okuryazarlıklarının incelenmesi*. [Konferans bildirisi]. 4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education, İzmir.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bay, E., Kahramanoğlu R., Döş B. ve Turan Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>.
- Bayburtlu, Y. S. (2021). Türkçe ders kitaplarının grafik okuryazarlığını karşılama düzeyleri. *Akademik Açı*, 1(1), 155-181.
- Bayrı, S. (2022). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ile özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Belhan, Ö. (2012). *Bilim-fen ve teknoloji kulübü'nün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığı ve fene yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bernard, A. M. (2017). Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Brigham Young Üniversitesi.
- Bilici, E. İ. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Nobel.
- Bilim, İ. (2013). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Brill, J. M. ve Branch, R. M. (2007). Visual literacy defined—the results of a delphi study: can IVLA (operationally) define visual literacy?. *Journal of visual literacy*, 27(1), 47-60.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *İlköğretim Online*, 13(2), 577-593.
- Bulut, İ. ve Taşdemir Çelikten, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 503-530. <https://doi.org/10.18009/jcer.1122353>

- Bulut, İ. ve Topdemir, S. (2018). The math teachers' self-efficacy beliefs about classroom management (A case study of elementary schools in Diyarbakir). *European Journal of Educational Research*, 7(3), 639-652. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.639>
- Butgel Tunalı, S., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “ karma araştırma yöntemi”. *Kurgu*, 24(2), 106-112.
- Bülbül, N. T. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı öğretimi: Eğitimci deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Camuzcu, S. ve Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 15-29.
- Cemaloğlu, N. (2012). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı) içinde (s.131-164). Anı.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (9. baskı). Sakarya.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* G. Hacıömeroğlu (Çev.). Siyasal.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. (2011). *Mixed methods research*. Sage.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of research in science teaching*, 28(3), 235-250. <https://doi.org/10.1002/tea.3660280305>

- Çapar, B. ve Gürdal, O. (2001). Kütüphanecilik bölümü öğrencilerinin okuryazarlık durumu üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 15(4), 407-418.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrim-içi riskler. *Akademik Bilişim*, 2(4), 645-652.
- Çelik, F. ve Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 31-49.
- Çeliker Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Çırak Kurt, S. ve Yıldırım, İ. (2020). İlköğretim matematik öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 174-198. <https://doi.org/10.9779/pauefd.450048>
- Çiftçi, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 1341-1358. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.501027>
- Çolak, E. ve Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasına yönelik öz yeterlik düzeylerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323420>
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *National Education*, 39(186), 72-83.
- Dal, S. (2015). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Debes, J. L. (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Demir, B., Yücesoy, Y. ve Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC Örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37.
- Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>

- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demir, N., Gökçe, Z., Gökçe, H. ve Öner Armağan, F. (2023). Uzaktan eğitimde proje tabanlı öğretim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(28), 149-161. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4360>
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2021). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 166-183.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Dilek, S., Küçük, O. ve Eleren, A. (2016). Kastamonu Üniversitesi öğrencilerinin ekonomi okuryazarlığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 1865-1878. <https://doi.org/10.15869/itobiad.259311>
- Dinçer, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının yapısı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1329-1342. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330261>
- Direkci, B., Şimşek, B. ve Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-39.
- Doğan, D. ve Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 279-304. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9547>
- Doğan, R. ve Altaş, N. (2002). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri yeterlik ölçeği üzerine bir ön araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 109-122.
- Dömbekçi, H. A. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Duran, E. ve Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46. <https://doi.org/10.1155/2013/831087>
- Duran, M. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 38-51.

- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Duruk, Ü. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyesinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Dündar, E., Sözcü, U. ve Türker, A. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1245-1281. <https://doi.org/10.17152/gefad.1301335>
- Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 156-170.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık alguları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Erdaş, E., Aksüt, P. ve Aydın, F. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programlarının teknoloji okuryazarlığı boyutları açısından incelenmesi: Boylamsal bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 132-146.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü. Ö. ve Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
- Ergün, B., Şahin, A. ve Ergin, E. (2014). Finansal okuryazarlık: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 847-864.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik alguları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 25-36.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “program” geliştirme*. Edge Akademi.
- Eskiocak, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Fetters, M. K., Czerniak, C. M., Fish, L. ve Shawberry, J. (2002). Confronting, challenging, and changing teachers' beliefs: implications from a local systemic change professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2), 101-130. <https://doi.org/10.1023/A:1015113613731>

- Fırat, K. ve Büyükekmekçi, B. (2022). Sosyal bilimlerde iki farklı yöntem: pozitivistin “açıklama”sından hermneutiğin “anlama”sına. *Akademik Hassasiyetler*, 9(19), 415-442.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>
- Fikret, E., Temizel, F., Özdemir, A. ve Sönmez, H. (2014). Lisans eğitim programlarının finansal okuryazarlık düzeyine etkisinin araştırılması: Türkiye örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 113-125. <https://doi.org/10.18037/ausbd.00957>
- Franke, V. (2011). Decision-making under uncertainty: using case studies for teaching strategy in complex environments. *Journal of Military and Strategic Studies*, 13(2), 1-21.
- Gelmez Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Gerek, S. ve Kurt, A. A. (2011). Ekonomi okuryazarlığı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 59-73.
- Goodlad, J. I. ve Tyler, J. I. (1979). The personal domain: Curricular meaning. J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* içinde (s. 191-208). McGraw Hill
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkla ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 517-541.
- Gömleksiz, M. N. ve 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. <https://doi.org/10.9761/JASSS7964>
- Görgeç, İ. (2017). Eğitim programlarının tasarımı ve modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 1-18). Anı.
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 109-114. <https://doi.org/10.18506/anemon.464391>
- Gülbahar, B. (2016). Öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 699-715.
- Gülbahar, B. ve Bölükbaş Alper, Ö. (2019). Öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerine ilişkin algıları ile zaman yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(46), 4038-4056. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1620>
- Gülbahar, B. ve Gürler, A. (2016). Türkçe öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının incelenmesi. S. Dilidüzgün (Ed.), *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe öğretimi* (1. baskı) içinde (s. 193-205). Anı.

- Güleç, S. ve Hüdavendigâr, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 24-36.
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Gülpek, U. (2020). *Beden Eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 1330-1337.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Gülüm, V. ve Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000200
- Günay, V. (2008). Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması. *Art-e Sanat Dergisi*, 1(1), 1-30.
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Güner, T. (2022). *Öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıkları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi. <https://doi.org/10.34056/aujef.1177806>
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 499-507. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000368
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246. <https://doi.org/10.29250/sead.634908>
- Güneş, G. ve Holt, İ. (2006, 9-11 Şubat). *Üniversitelerde enformasyon okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında kütüphane ve bilgi merkezlerinin rolü: Koç Üniversitesi Suna Kıraç Kütüphanesi enformasyon okuryazarlığı programları*. [Konferan Sunumu]. Bilgi Teknolojileri Kongresi IV Akademik Bilişim 2006, Denizli. <http://eprints.rclis.org/8508/>
- Güneş Şinego, S. ve Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256. <https://doi.org/10.29228/kesit.51337>

- Güngör Demir, S. (2023). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algularının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gürdal, O. (2000). Yaşamboyu öğrenme etkinliği “enformasyon okuryazarlığı”. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *İlköğretim Online*, 16(3), 935-948. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330233>
- Hamurcu, G. C. (2023). Examination of curriculum literacy levels of secondary school teachers: A mixed method research. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 640-667.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe’ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/eggefd.295306>
- Hobbs, R. ve Bağlı, M. T. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(1), 122-141. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000090
- Houang, R. T. ve Schmidt, W. H. (2008). *TIMSS international curriculum analysis and measuring educational opportunities*. https://www.researchgate.net/publication/268395948_TIMSS_International_Curriculum_Analysis_and_Measuring_Educational_Opportunities
- Huang, H. P., Cheng, Y. Y. ve 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. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01252a>
- Ilgar, M. Z. ve Ilgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram), *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 197-247. <http://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/111>
- İşler, Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kadioğlu Ateş, H. ve Mazı, M. G. (2017). Kitap özeti: bilimsel araştırma yöntemleri (Şener Büyüköztürk, Ebru Kılıç Çakmak, Özkan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel). *Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi*, 7, 56-94. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.edu.2017-V7-04>
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.

- Kale, S. (2022). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve meslek algılarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 8(106), 4694-4705. <https://doi.org/10.29228/sss.67146>
- Kana, F., Aşçı, E., Kana, H. Z. ve Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80(6), 233-245. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14202>
- Kanbay Ak, G., Yıldırım, B. ve Kadioğlu Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 89-108.
- Kaplan, K. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde karikatür okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193>
- Karagöz, S. (2016). Cumhuriyet öncesi dönem eğitim ve öğretim programları ile ilgili görüş ve öneriler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 651-676. <https://doi.org/10.26466/opus.390606>
- Karahisar, T. (2014). İnternette çocukları bekleyen riskler ve medya okur yazarlığı. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 4(4), 82-95. <https://doi.org/10.7456/10404100/007>
- Karakaya Akçadağ, Ç. ve Çobanoğlu, E. O. (2018). “İnsan ve çevre” ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 491-510. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.10056>
- Karakuş, G. ve Gürbüz, O. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim online*, 8(3), 798-808.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi (31. baskı). Nobel.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.

- Karatepe, A., Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö. ve Yalçın, N. (2004). Fen bilgisi öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde mevcut fen bilgisi müfredat programının amaçlar boyutunda uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 165-175.
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>
- Kashefian-Naeeni, S. ve Kouhpeyma, Y. (2020). Fostering learner autonomy in educational settings. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(7), 190-201. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v7i7.1765>
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. ve Peske, H. G. (2002). "Lost at Sea": new teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300. <https://doi.org/10.1177/016146810210400202>
- Kavak, A. (2023). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları: Atatürk Üniversitesi örneği. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 8(1), 50-73. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.1233737>
- Kavak, N., Tufan, Y. ve Demirelli, H. (2006). Fen teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3901>
- Keçe, M. (2015). Türkiye'de tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 94-121.
- Kendir Çopurlar, C. ve Kartal, M. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? nasıl değerlendirilir? neden önemli?. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(1), 42-47. <https://doi.org/10.5455/tjfmpe.193796>
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kılıç, Y., Ata, H. A. ve Seyrek, İ. H. (2015). Finansal okuryazarlık: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 66, 129-150. <https://doi.org/10.25095/mufad.396535>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.

- Kızılaslan, D. (2017). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: Bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kızılaslan Tunçer, B. ve Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260. <https://doi.org/10.17556/erziefd.511367>
- Klimczak, A. K., Balli, S. J., ve Wedman, J. F. (1995). Teacher decision making regarding content structure: A study of novice and experienced teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 22(4), 330-340.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press
- Knapp, N. F. ve Peterson, P. L. (1995). Teachers' interpretations of "CGI" after four years: Meanings and practices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(1), 40-65. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.26.1.0040>
- Kocaarslan, M. ve Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 344-362. <https://doi.org/10.14686/201321994>
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Kozan, M. ve Özek, M. B. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Köçer, N. ve Ökten, C. E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından kültür okuryazarlığı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 674-688. <https://doi.org/10.7884/teke.5465>
- Köksal H. (2010). Türkiye'de tarih öğretimi tartışmalar ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. K. Çayır (Ed.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış. Türkiye'den ve dünyadan örnekler içinde* (s. 113-122). Tarih Vakfı.
- Kösemen, S. ve Şahin, A. (2014). An evaluation of teachers' views towards social studies curriculum in connection with their epistemological beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 279-296.
- Kuduban, Ö. ve Aktekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, 39(39), 167-186. <https://doi.org/10.12787/KARAM666>
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-41. <https://doi.org/10.33461/uybisbbd.646682>

- Kuran, K. (2003). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim süreçlerindeki yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 24-31.
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurt, A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, A. G. (2010). 21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28), 283-298.
- Kuyubaşoğlu, R. M. ve Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre EBA (Eğitimde bilişim ağı) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 32-52.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel
- Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Nobel.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. ve Henry, L. A. (2018). New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy. *Instruction, and Assessment. Theoretical models and processes of literacy* içinde (s. 319-346). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592-19>
- Leymun, Ş.O., Odabaşı, F. ve Yurdakul, İ. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Li, Z. ve Harfitt, G. J. (2017). An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum. *Pedagogy, Culture ve Society*, 25(3), 403-416. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1270987>
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/0261976022000044872>
- Maden, A. ve Ustabulut, M. Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının ders planlamaya yönelik öz yeterlilik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1497-1513. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1168759>
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Marco-Bujosa, L. M., McNeill, K. L., González-Howard, M. ve Loper, S. (2017). An exploration of teacher learning from an educative reform-oriented science curriculum: Case studies of teacher curriculum use. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 141-168. <https://doi.org/10.1002/tea.21340>
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4. baskı). Merrill/Prentice Hall.
- Mcrae G. W. (2018). *Teacher's literacy knowledge: a case of provision*. [Doktora Tezi]. The University of Sydney, Australia.
- McVicker, C. J. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The reading teacher*, 61(1), 85-88. <https://doi.org/10.1598/rt.61.1.9>

- Medin, B. (2017). İnsan biçimci kahramanların dünyasında sinema okuryazarı olmak. *TRT Akademi*, 2(4), 466-485.
- Memduhoğlu, H. ve Uçar, İ. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 234-236.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Meşin, D. (2008). *Yenilenen 6. sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/file/generatepdf?mevzuatno=19942&mevzuattur=kurumvekurulusyonetmeliği&mevzuattertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim fizik dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103112910-orta%C3%B6%C4%9Fretim_fizik_son.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). *Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı (matematik, fizik, kimya, biyoloji derslerine ait ders planı örnekleri ile)*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kutuphane/ogretim-programi>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, (85)2779, 1226-1232. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2022/2779_Eylul_2022_EK.pdf
- Munby, H. (1987). Metaphor and teachers' knowledge. *Research in the Teaching of English*, 21(4), 377-397.
- Namal, R. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde grafik okuryazarlığı kapsamında yapılan lisansüstü tezlerin çok boyutlu incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 87-102.

- New Jersey State Department of Education. (2014). *Preschool teaching and learning standards*. 2014 New Jersey Department of Education <https://www.nj.gov/education/earlychildhood/preschool/docs/PreschoolTeachingandLearningStandards.pdf>
- Nsibande, R. N. ve Modiba, M. M. (2012). I just do as expected, teachers implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- Ocak, Z. (2022). *An examination of educators perceptions on the profesional teaching law: a qualitative study* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD. (2000). Literacy skills for the world of tomorrow further results from PISA 2000. <http://www.oecd.org/education/school/2960581.pdf>
- Ogar, O. E. ve Opoh, F. A. (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.
- Oğuz, A. ve Bayındır, N. (2009). Elementary school teachers' views regarding instructional planning. *İlköğretim Online*, 8(3), 901-922.
- Onursoy, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 47-54. <https://doi.org/10.24146/tkd.2017.4>
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.15612/BD.2010.258>
- Örs, E. (2015). *İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Özcan, H., Oran, Ş. ve Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 156-166.
- Özdemir Erdoğan, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin grafik okuryazarlık becerileri ve karşılaştıkları zorluklar: daire grafiği örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 369-393.

- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. <https://doi.org/10.17860/efd.08241>
- Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalara yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Öztürk, E. (2003). *An assessment of high school biology curriculum implementation* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Öztürk, E. ve Demir, Y. (2015). Finansal okuryazarlık ve para yönetimi: Süleyman Demirel Üniversitesi akademik personel üzerine bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 68, 113-134.
- Öztürk, H. İ. (2019). *Disiplinlerarası yaklaşım temelli geliştirilen öğretim programı tasarımının fen eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine, sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına, derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Öztürk, M., Mert, O. S., Gündoğmuş, R., Timuralp, T., Yetişgin M. ve Sülun, M. (2023). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(26), 35-46. <https://doi.org/10.51293/socrates26-226>
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921. <https://doi.org/10.30703/cije.672882>
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 199-220.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Peker Ünal, D. (2020). Öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri. D. Peker Ünal ve F. Demir (Ed.) *Eğitime adanmış yarım asır. Prof. Dr. Tayyip DUMAN'a armağan* içinde (s. 642-656). Pegem Akademi.

- Petty, T. M., Good, A. J. ve Handler, L. K. (2016). Impact on student learning: National board certified teachers' perceptions. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2227>
- Platon (2020). *Devlet*. S. Eyüboğlu, M. A. Cimcoz (Çev.) Türkiye İş Bankası Kültür.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Potur, Ö. (2014). Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğretim süreci. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 10(4), 807.
- Roman, M. (2006). *Student retention in Florida community colleges: CCSSE's retention index and Florida accountability measures*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Central Florida.
- Sağ, R. (2010). Etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının adayların özyeterlik algılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 44-57.
- Sağ, R. ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Sağın, A. E. ve Karabulut, Ö. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aldıkları hizmet öncesi eğitime ilişkin algılarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 121-133. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.728004>
- Sanalan, V. A., Sülün, A. ve Çoban, T. A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47.
- Sánchez, G. ve Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 493-513. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199904\)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P)
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of "literacy": New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16-19.
- Saraç, E. ve Yıldırım, M. S. (2019). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 138-151. <https://doi.org/10.31805/acjes.641002>
- Saral, N. Ç. (2019). *Exploring Curriculum Literacy Level of English Language Teachers in Turkey* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin müfredat okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170. <https://doi.org/10.29299/kefad.776214>
- Saysal Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ertem.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.
- Sezgin, D. (2013). Sağlık okuryazarlığını anlamak. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 3, 73-92.
- Sherin, M. G. ve Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500. <https://doi.org/10.1080/00220270802696115>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (2016). *What teachers should know and be able to do*. National Board for Professional Teaching Standards. https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2017/07/what_teachers_should_know.pdf
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- 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*, 2, 1-41.
- Sulak, S. E. (2022). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 5(31), 1329-1342. <https://doi.org/10.26449/sss.1345>
- Superfine, A. M. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.27>
- Susam, B. ve Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245-267. <https://doi.org/10.38089/ekuead.2020.18>
- Süral, S. ve Dedeşali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.

- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Şahin, A. İ. ve Tekkol, İ. A. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 1-12.
- Şahin, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 271-289.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Şantaş, F. ve Demirgil, B. (2015). Ekonomi okuryazarlığı düzeyinin tespitine ilişkin bir araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 46-60.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 143-157.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and teacher education*, 4(2), 99-110. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(88\)90011-x](https://doi.org/10.1016/0742-051x(88)90011-x)
- Tanaş, R. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, öğretim programına bağlılıkları, öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Taş, T. A. ve Akış, N. (2016). Sağlık okuryazarlığı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 25(3), 119-124.
- Taş, H. ve Kıroğlu, K. (2018). 2017 ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419041>
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterlik algılama yeterliliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Taşkın, E., Ezentaş, R. ve Altun, M. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2069-2079. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2418>
- Taşpınar, Ş. E. (2017). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 321-334.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.

- Tekdal, D. ve Aydın, M. (2021). Eğitimde tarih okuryazarlığı. Pegem Akademi.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Temizel, F. ve Bayram, F. (2011). Finansal okuryazarlık: Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi (İBBF) öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 73-86.
- Tobin, K. ve Gallagher, J. J. (1987). The role of target students in the science classroom. *Journal of research in science teaching*, 24(1), 61-75. <https://doi.org/10.1002/tea.3660240107>
- Tortumlu, B. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik alguları ile öz disiplin özelliklerinin ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Troyer, M. (2019). "And then my creativity took over": Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*, 119(3), 351-385.
- Troyer, M. (2017). Teacher implementation of an adolescent reading intervention. *Teaching and Teacher Education*, 65, 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.005>
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>
- Tutuş, F. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tuzcuoğlu Bülbül, N. T. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Tüfekçi Aslım, S. ve Saraçoğlu, G. (2023). Öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1404-1426. <https://doi.org/10.37217/tebd.1337594>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021) Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında yapılan aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- Uludağ Çınar, E. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2004). The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). Development of information literacy through school libraries in South-East Asian Countries. UNESCO Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230192>
- Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 121-142.
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Uysal, M. ve Yıldız, A. (2006, Eylül 28-30). *Türkiye’de halk eğitimi/yetişkin eğitimi alanının kurumsallaşma sorunları*. [Konferans Sunumu]. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Uzgören, N. (2007). Uyum analizinin teorik esasları ve regresyon analizi ile benzerliğinin grafiksel boyutta karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 1-20.
- Ünal, Ö. (2022). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 188-195.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme “Teori ve teknikler”*. Alkım.
- Wallace, C. S. ve Priestley, M. R. (2017). Secondary science teachers as curriculum makers: Mapping and designing Scotland’s new curriculum for excellence. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(3), 324-349. <https://doi.org/10.1002/tea.21346>
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “yaşamsal eğitim programları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.68499>
- Yalçın, D. ve Duran, E. (2022). Beşinci sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlık beceri düzeylerinin geliştirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 489-513. <https://doi.org/10.21666/muefd.1108201>
- Yalçın, S., Bahar, H. H. ve Yalçın, S. (2023). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ile öğretmen öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanites*, 10(32), 61-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8078831>

- Yalvaç, M. (2001). Web’de enformasyon okuryazarlığı. *Bilgi Dünyası*, 2(1), 48-66. <https://doi.org/10.15612/BD.2001.458>
- Yanık, C. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 371-382.
- Yapıcı, M. ve Leblebici, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-480.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yar Yıldırım, V. ve Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.007>
- Yazıcılar, U. ve Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609.
- Yenilmez, K. ve Ata A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1803-1816.
- Yeşiltaş, E. ve Evcil N. (2021). Eğitimde bilgisayar okuryazarlığı çalışmalarının bibliyometrik bir analizi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 224-242. <https://doi.org/10.30855/gjes.2021.07.03.001>
- Yeşiltaş, H. M., Çelikoğlu, M., Dağdalan, G., Aydın, G. ve Çetinkaya, M. (2023). Akademisyenlerin dijital okuryazarlık hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1885-1906. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1191057>
- Yeşilyurt, E. (2008). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşılması bağlamında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarına olan kazanımları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 23-42.
- Yeşilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 316-342. <https://doi.org/10.5578/keg.5280>
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94. <https://hdl.handle.net/11511/84904>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543. <https://doi.org/10.1023/a:1026361208399>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

- Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140.
- Yıldırım, E. ve Yıldırım Ö. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 7-37.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Harran Education Journal*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28>
- Yıldırım, K., Kandemir, E., Çınar, Z. ve Durak, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154. <https://doi.org/10.16916/aded.294978>
- Yıldırım, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education*, 80(2), 150-172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596855>
- Yıldız, M. Ö. (2012). Görsel okuryazarlık üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, 19, 64-77.
- 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. <https://doi.org/10.26449/sss.1767>
- Yılmaz, G. ve Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Mikro.
- Yılmaz, R. (2015). Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 101-121.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlamada örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 62-83. <https://doi.org/10.32960/uead.513425>
- Yüksel, Y. (2015). İçerik çözümlemesi. https://www.academia.edu/24209083/%C4%B0%C3%87ER%C4%B0K_%C3%87%C3
- Zeren, G. ve Arslan, R. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 43-52.

EKLER

Ek 1. “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” Kullanım İzni

ölçek izin isteği

ahmet keskin-akademik
Alıcı: tuğba erkmen bolat

10 Ekim 2020 12:45

Tuğba Hocam merhaba,
Ölçeği araştırmanız kapsamında kullanabilirsiniz. Tez çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

İyi günler.
Ahmet Keskin

Gönderen: tuğba erkmen bolat
Gönderildi: 10 Ekim 2020 Cumartesi 11:46
Kime: ahmet keskin-akademik
Konu: ölçek izin isteği

Sayın Hocam,
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisiyim. “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi” başlıklı tezinize ulaştık. Yüksek lisans tezimde “ Öğretim Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği”nizi kullanmak için izin istiyorum.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Tuğba Erkmen Bolat

Ek 2. “Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Ölçeği” Kullanım İzni

ölçek izni Gelen Kutusu x



tuğba erkmen bolat

9 Eki 2020 10:45 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: bahadir.gulbahar ▾

Sayın Hocam,
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisiyim. “ Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” başlıklı makalenize ulaştık. Yüksek lisans tezimde “ Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği”nizi kullanmak için izin istiyorum.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Tuğba Erkmen Bolat

Bahadır Gülbahar

9 Eki 2020 16:20 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba Tuğba Hanım,
Elbette kullanabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum.



Ek 3. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.08.2021-62158



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-60263016-050.06.04-62158
Konu : Etik Kurul Kararı

03.08.2021

Sayın Tuğba ERKMEN BOLAT

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapmış olduğunuz 06.07.2021 tarih ve 2021-07-28 nolu başvurunuz incelenmiş ve 25 nolu karar ile; "**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlığı ile Öğretimi Planlama Yeterlik Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isimli araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar Rektör oluruna sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BS4K5CB7EU Pin Kodu: 27962

Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys>

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas
Telefon:0 346 219 1010 Faks:0 346 219 1138
e-Posta:hukuk@cumhuriyet.edu.tr Web:www.cumhuriyet.edu.tr
Kep Adresi:cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gamze ÇİFTÇİ
Unvanı: Sürekli İşçi



Ek 4. MEB Araştırma İzin Belgesi



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-32587839
Konu : Araştırma İzni (Tuğba ERKMEN BOLAT)

21.09.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08/09/2021 tarihli ve E-50704946-044-730028 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 17/09/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-32300433 sayılı onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba ERKMEN BOLAT'ın, "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlığı ile Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezi ve merkeze bağlı köylerde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Ergüven ASLAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
- 2-Veri Toplama Araçları

Dağıtım:

Gereği:

-Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:

-Mrk. İlkokul Müd.

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (346) 280 58 00

E-Posta: arce58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://sivas.meb.gov.tr>

Bilgi için: L.DENİZ

Unvan : Şef

Faks:3462805948

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6192-842a-30ac-bbc3-a62c kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarını yordayan değişkenleri belirlemektir. Sizden istenen ölçeğin her bir maddesini dikkatlice okumanız ve size en uygun gelen sadece bir seçeneği işaretlemenizdir. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Maddeleri boş bırakmamanız ve maddelere içtenlikle cevap vermeniz çalışmanın amacına ulaşması için önem arz etmektedir. Bu çalışma için ayıracağınız vakit ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Tuğba ERKMEN BOLAT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek lisans öğrencisi

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Mesleki kademiniz: yıl

Mezun olduğunuz fakülte: () Eğitim Fakültesi

() Fen-Edebiyat Fakültesi

() Diğer:

Eğitim durumunuz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Mezun olduğunuz bölüm:

Görev yaptığınız kurum türü: () Devlet () Özel

Sınıflarınızın ortalama mevcudu: öğrenci

Okuttuğunuz sınıf: () 1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf

Ek 6. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı Ölçeği Formu

2. BÖLÜM: Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Maddeler No	Aşağıdaki ifadeler için kesin doğru ya da yanlış cevap yoktur. Her bir madde için "Kesinlikle Katılmıyorum"dan "Kesinlikle Katılıyorum"a kadar sizin için en uygun olanı "X" ile işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Uygulayacağım programın tamamını okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyusal/psikomotor) ait olduğunu anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Uyguladığım programın alt-üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini arttırma/azaltma vb.) bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbirleriyle ilişkisini fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmalarını takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 7. Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği Formu

3. BÖLÜM: Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği

Madde No	ÖĞRETİMİ PLANLAMA YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ	YETERLİK DÜZEYİ				
		Yeterli değilim.	Düşük düzeyde yeterliyim.	Orta düzeyde yeterliyim.	Yeterliyim.	Çok yeterliyim.
1.	Öğretim programında yer alan hedeflerden (<i>kazanımlardan</i>) dersin hedeflerini belirlemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Dersin içeriğine (<i>ünite, tema, konu, kazanımlar</i>) uygun işleniş süresi belirlemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışma (<i>grup çalışması</i>) becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Öğrencilerin bireysel (<i>bağımsız</i>) çalışma becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri pekiştirme amaçlı etkinlikler tasarlamak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Öğretim programının (<i>müfredatın</i>) dayandığı öğrenme-öğretme yaklaşım(lar)ına (<i>yapılandırıcılık vd.</i>) uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Dersin içeriğine uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini belirlemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Dersin içeriğine uygun öğretim araç ve gereçlerini belirlemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	" <i>Öğrencinin derse etkin (aktif) katılımı</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	" <i>Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora</i> " ilkelerine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	" <i>Öğrenciye görelilik (hazırbulmuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, psikolojik durum vb.)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	" <i>Ekonomiklik (zaman, emek, kaynak tasarrufu)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	" <i>Yaşama yakınlık (kazandırılacak bilgi ve becerilerin yaşamda kullanılması)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	" <i>Güncellik (öğretilecek konunun güncel olay ve sorunlarla ilişkilendirilmesi)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	" <i>Açıklık (öğretilecek içeriğin açık ve anlaşılır olacak şekilde sunulması)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	" <i>Bütünlük (içeriğin öğrenciye birbirine bağlı, birbirini tamamlar şekilde sunulması)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	" <i>Sosyallik (öğrencinin topluma uyumunu sağlama, öğrenciye karar verebilme yeterliği kazandırma)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	" <i>Bilgi ve becerilerin korunması (değişmeyen evrensel bilginin sonraki kuşaklara aktarılması)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	" <i>Tümdengelim (bütünden parçaya, genelden özele)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	" <i>Transfer (öğrenilen bilginin bir sorunun çözümünde kullanılması)</i> " ilkesine uygun planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Öğrenci farklılıklarını (<i>zekâ düzeyi, psikolojik durum vb.</i>) göz önünde bulundurarak planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Okulun çevresinin koşullarını göz önünde bulundurarak planlama yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Dersin sonunda öğrencilere verilecek ödevleri belirlemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Hedeflere ulaşma (<i>kazanımların gerçekleşme</i>) düzeyini tespit etme amaçlı değerlendirme araçları (<i>testler, değerlendirme formları vb.</i>) tasarlamak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 8. Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuyazarlığına, öğretimi planlama yeterlik algılarına ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında kimliğiniz gizli tutulacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaca hizmet edecek ve araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Maddeleri boş bırakmanızın ve sorulara samimiyet ile cevap vermenizin araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini arttıracaklarını unutmayınız.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Tuğba ERKMEN BOLAT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek lisans öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Mesleki kıdeminiz: yıl

Mezun olduğunuz fakülte: () Eğitim Fakültesi

() Fen-Edebiyat Fakültesi

() Diğer:

Eğitim durumunuz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Mezun olduğunuz bölüm:

Görev yaptığınız kurum türü: () Devlet () Özel

Sınıflarınızın ortalama mevcudu: öğrenci

Okuttuğunuz sınıf: () 1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf

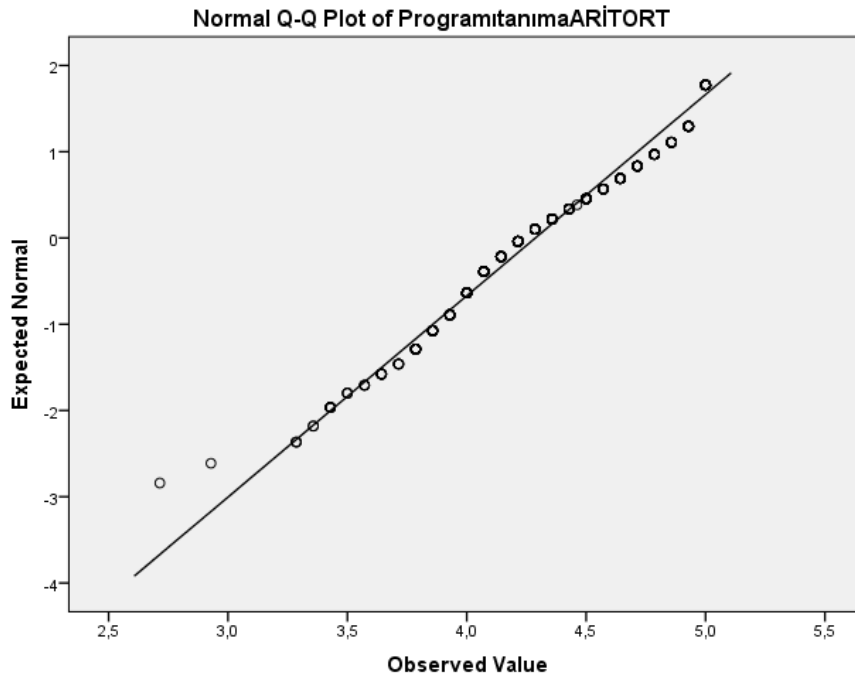
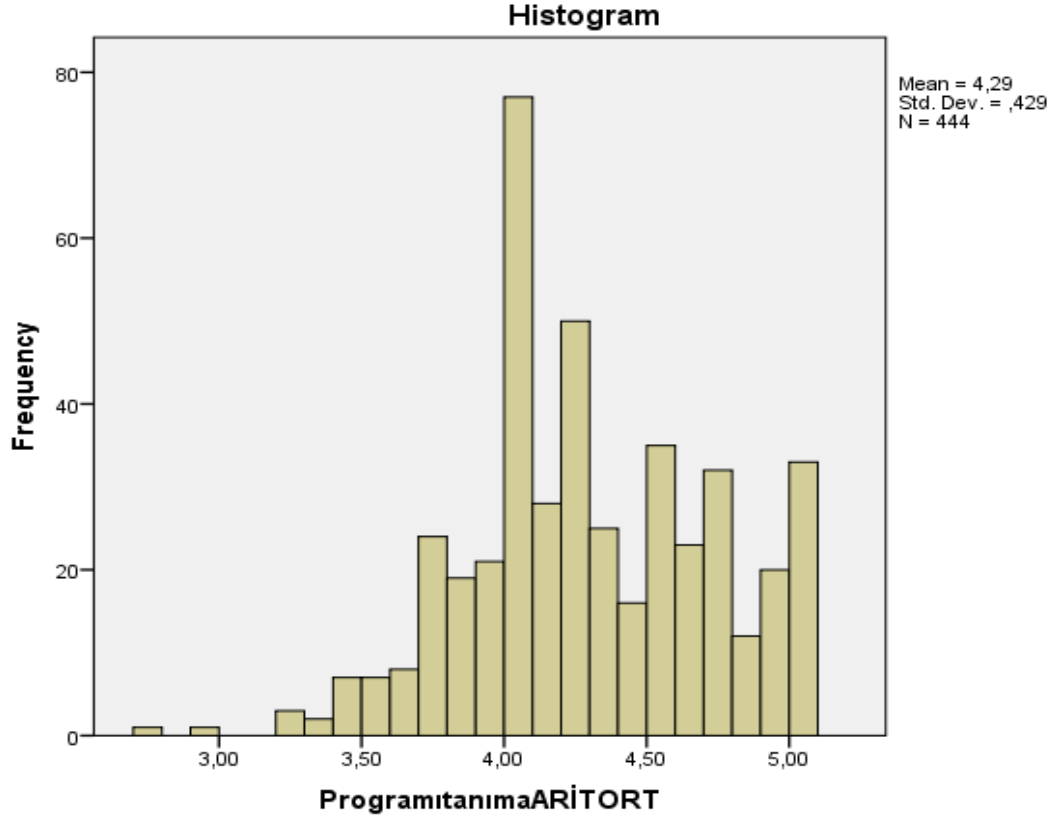
B. GÖRÜŞME SORULARI

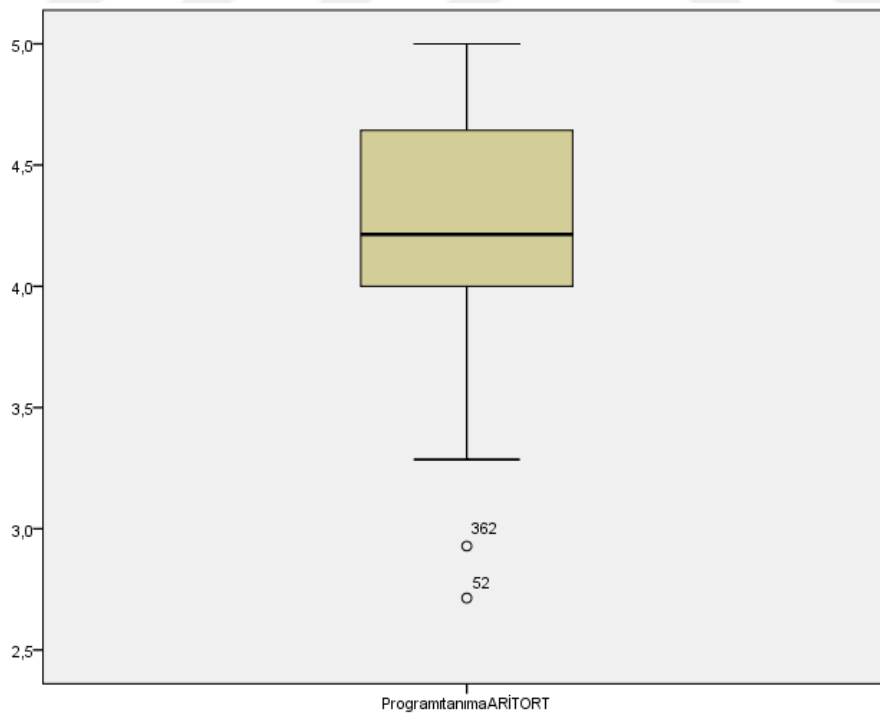
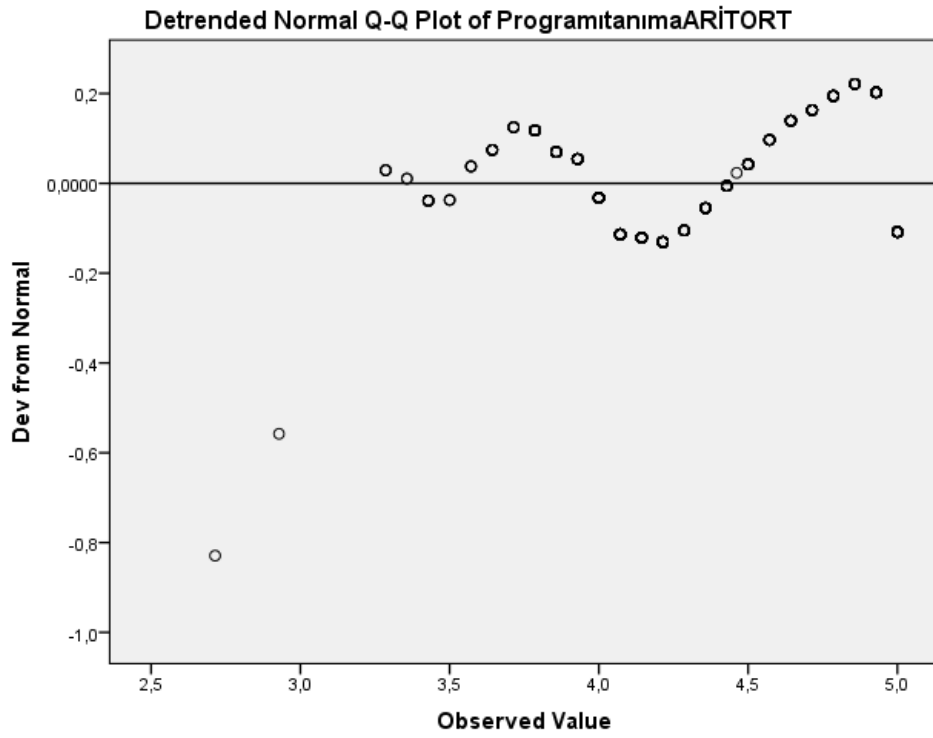
1.	Öğretim programı sizin için ne ifade etmektedir?
2.	Öğretim program okuryazarı olmanın önemi nedir?
3.	Öğretim programını uygulamadan önce nelere dikkat edersiniz? Neden?
4.	Öğretim programını uygularken nelere dikkat edersiniz? Neden?
5.	Öğretim programını değerlendirirken nelere dikkat edersiniz? Neden?

6.	Öğretimi planlama yeterliliğinize ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?
7.	Öğretimi planlarken nelere dikkat edersiniz? Neden?
8.	Öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterlik algınız arasındaki ilişkiye yönelik görüşleriniz nelerdir? Neden?
9.	Öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilişkili olduğunu düşündüğünüz değişkenler nelerdir? Neden?

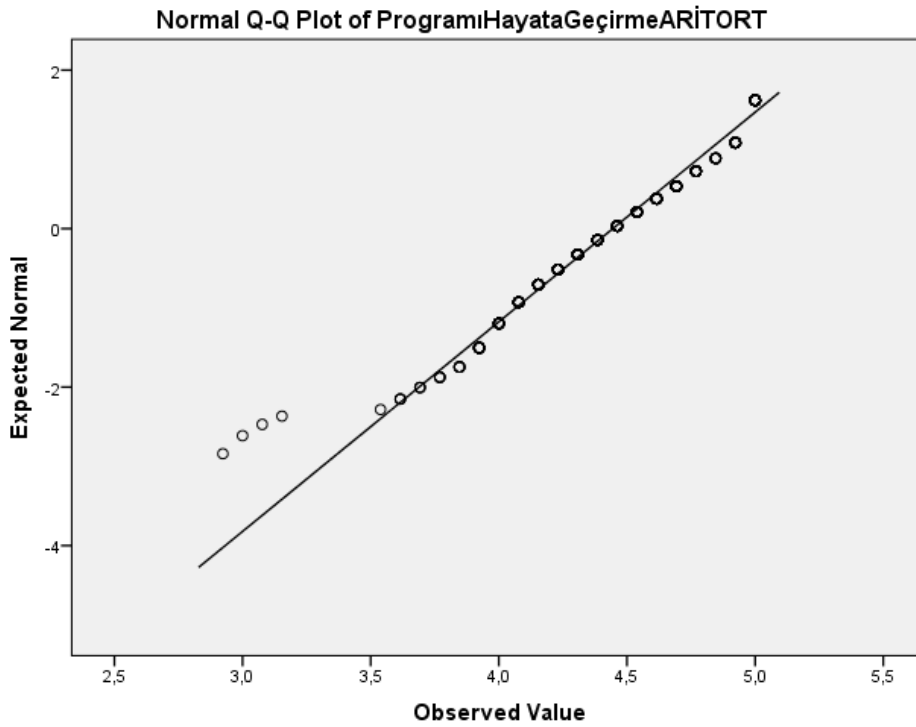
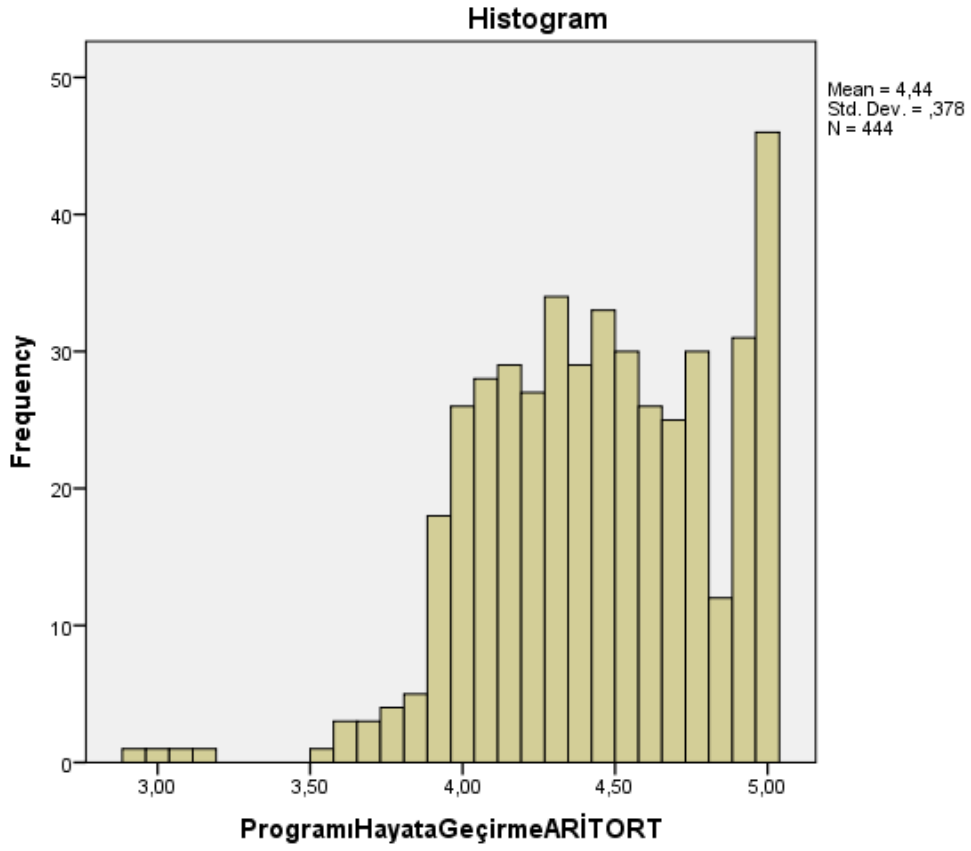
Ek 9. Çoklu Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri

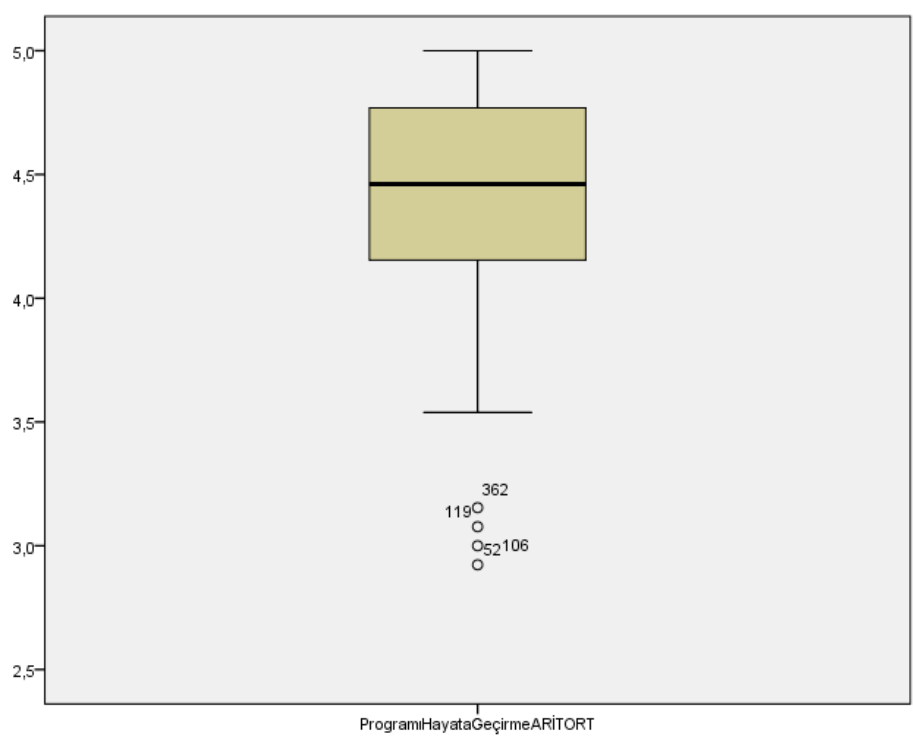
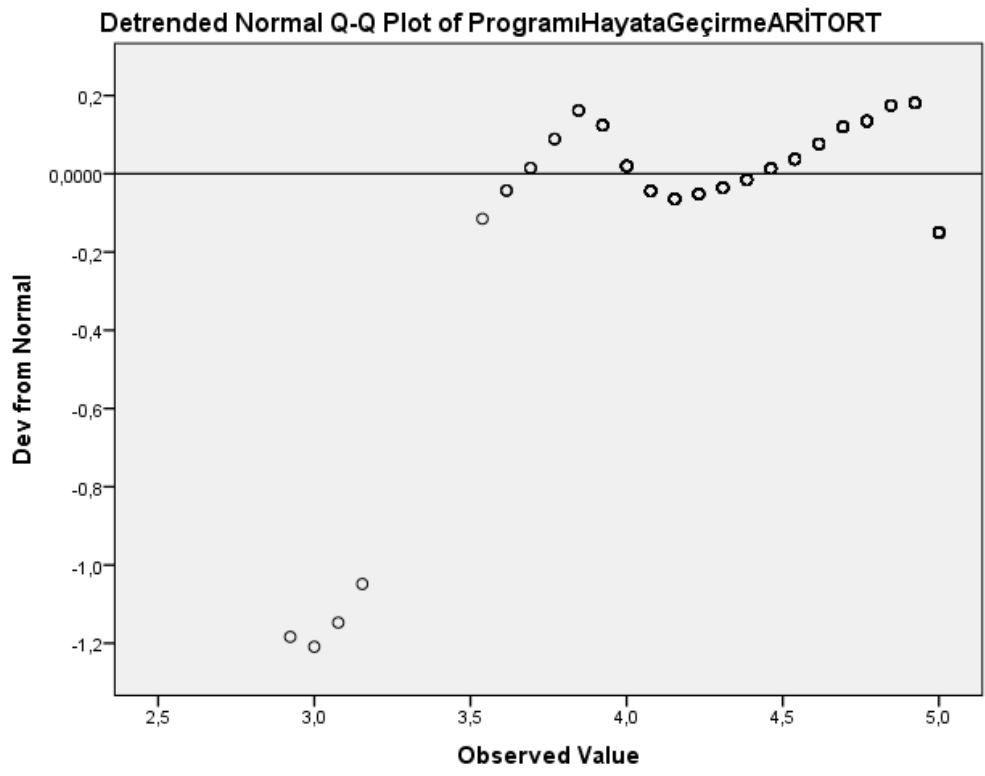
Bağımlı Değişken: Program Tanıma



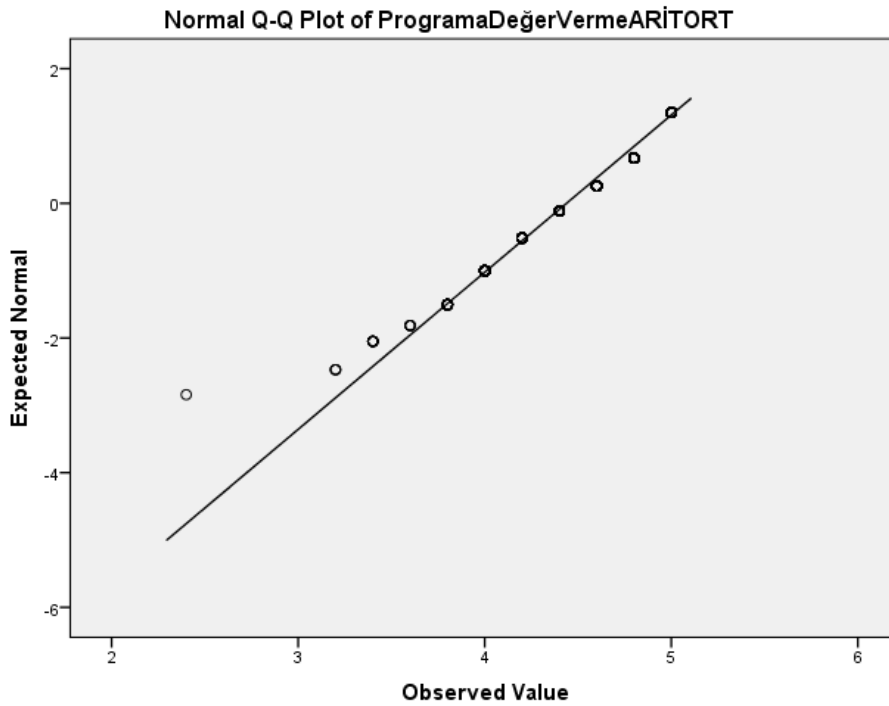
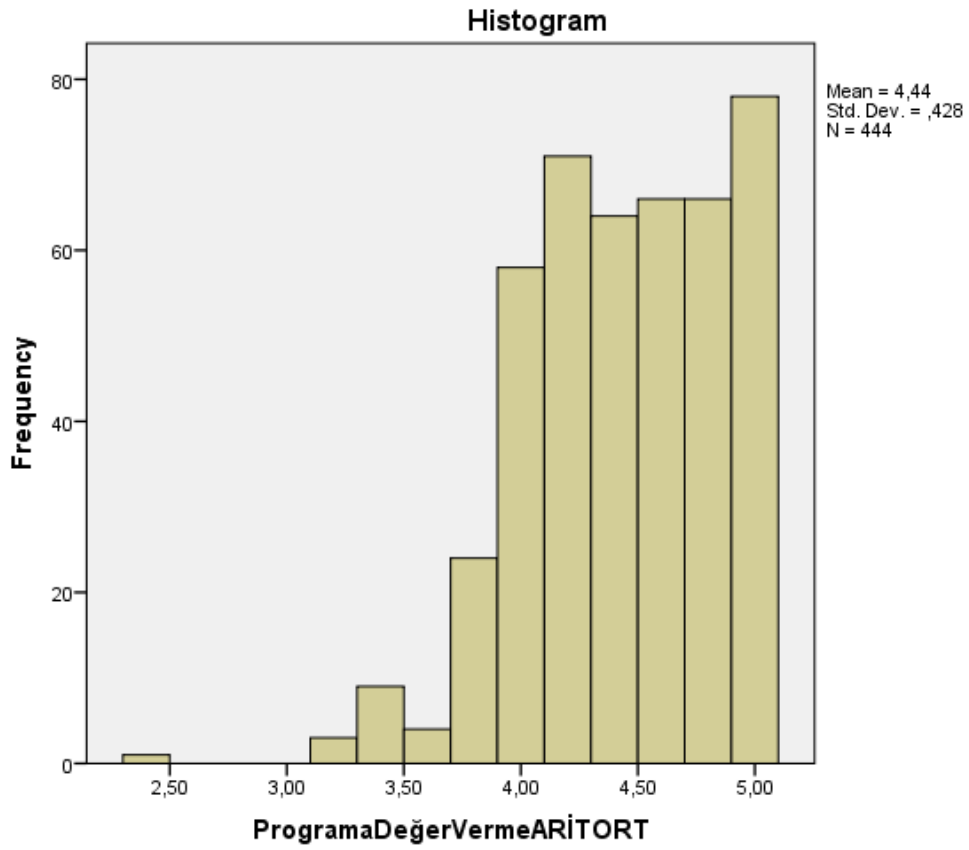


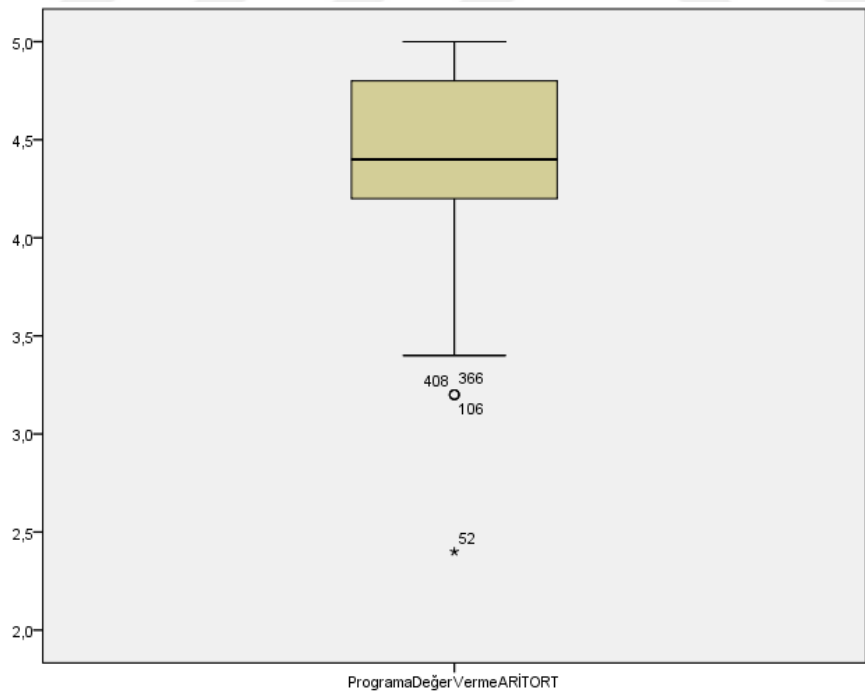
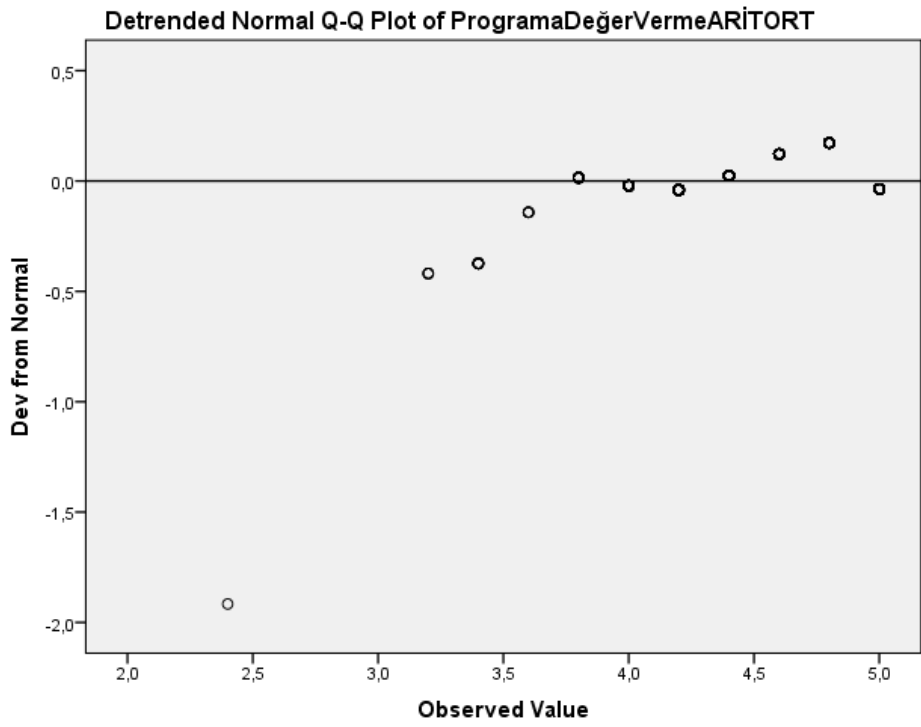
Bağımlı Değişken: Programı Hayata Geçirme



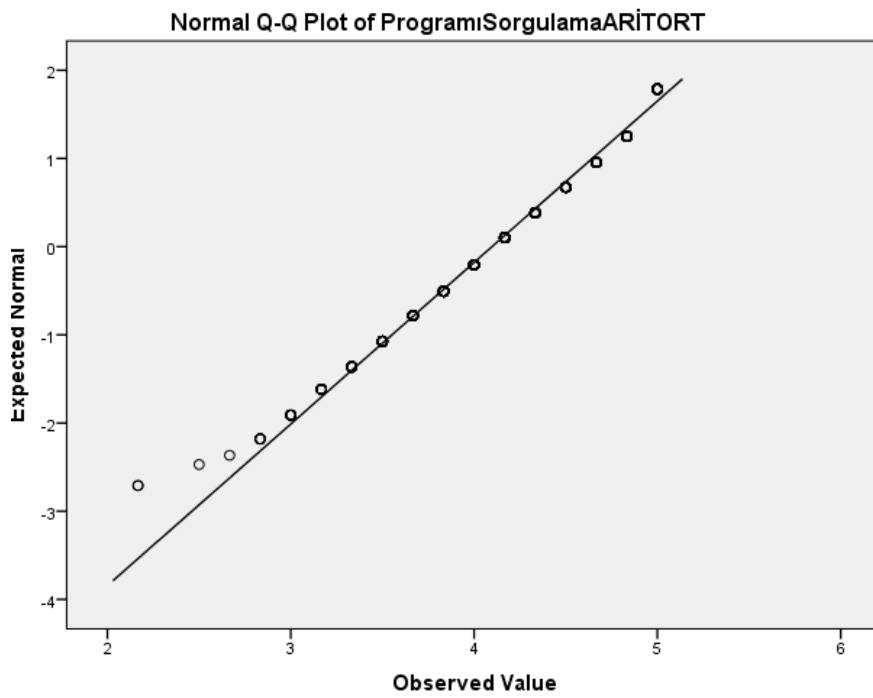
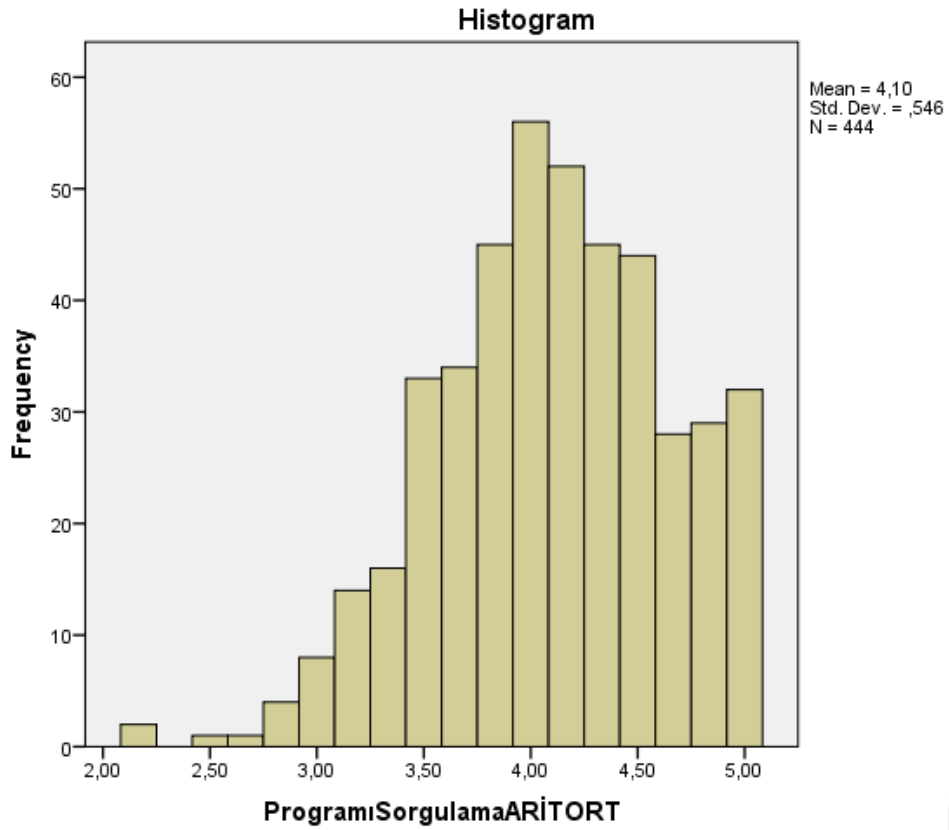


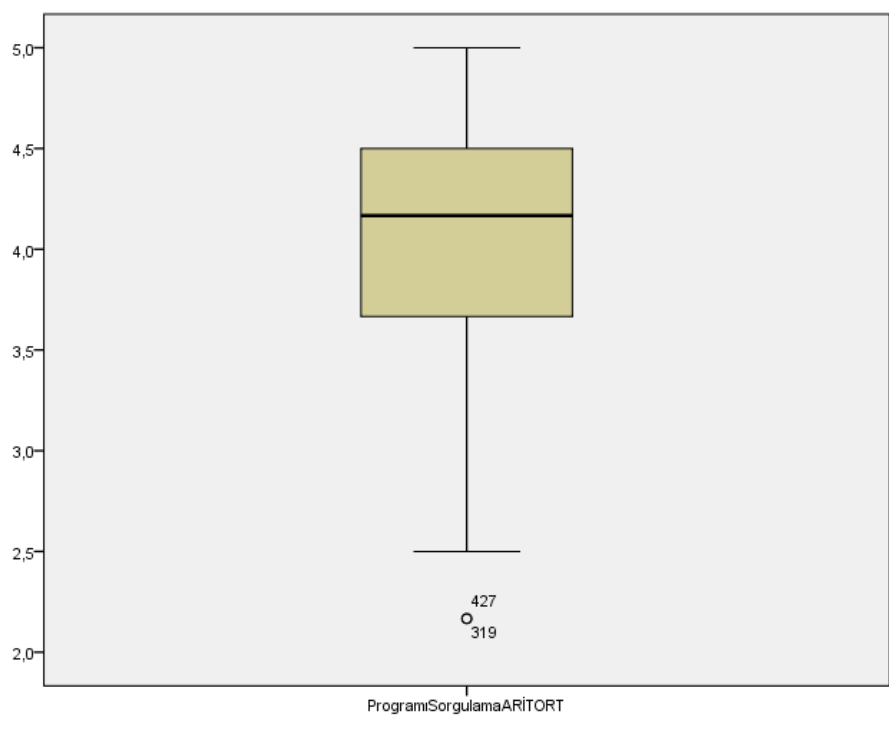
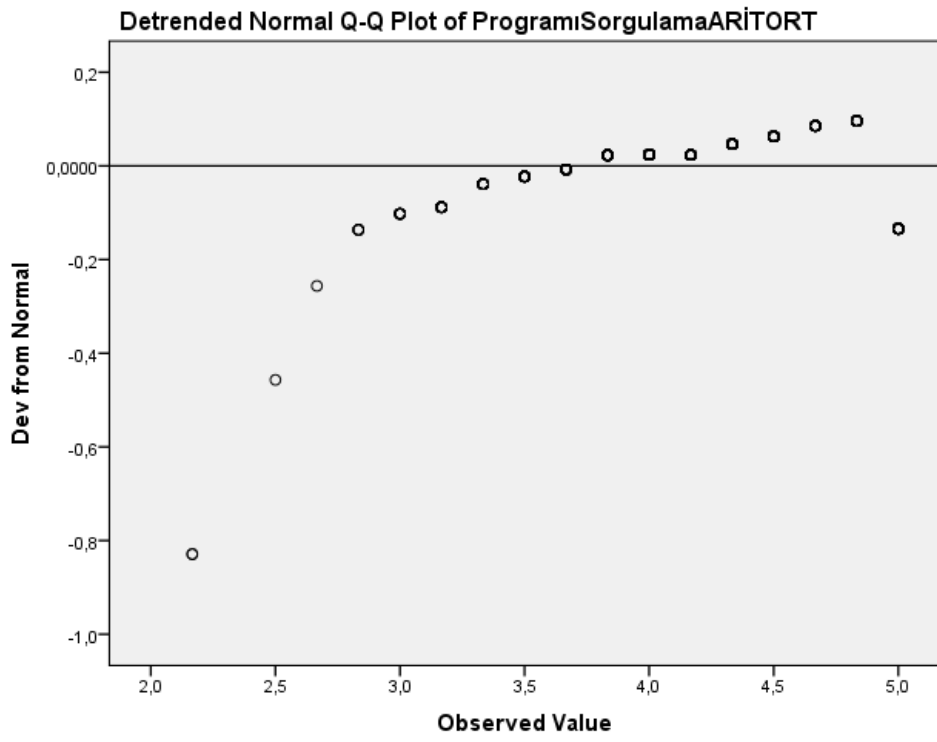
Bağımlı Değişken: Programa Değer Verme





Bağımlı Değişken: Programı Sorgulama





Bağımlı Değişken: Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı

