



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL
ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM
OKURYAZARLIKLARI VE ÖĞRETİM
PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Enes GÜLEŞ

Danışman

Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Nevşehir

Ocak 2022

Enes GÜLEŞ İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi
Yüksek Lisans Tezi Nevşehir Ocak 2022



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM
OKURYAZARLIKLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Enes GÜLEŞ

Danışman

Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

NEVŞEHİR

Ocak 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan
Enes GÜLEŞ



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi“ adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Enes GÜLEŞ

Danışman
Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Dr.Öğr.Üyesi Emin Tamer YENEN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doçent Doktor Hasan Hüseyin KILINÇ danışmanlığında Enes GÜLEŞ tarafından hazırlanan “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

11/01/2022

JÜRİ

İMZA

Danışman : Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Üye : Doç.Dr. Alpaslan GÖZLER

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Emin Tamer YENEN

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun/...../..... tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../2022

Doç.Dr. Lokman TANRIKULU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans serüveni benim için yarım kalan bir hikâyeyi tamamlamak üzere çıktığım bir yolculuktu. Bu yolculukta bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, zorlandığım zamanlarda destek veren, ağabeyliği, samimiyeti ve duruşu ile bana çalışmam boyunca hep destek olan Değerli Danışmanım, Kıymetli Hocam Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'a,

Tez jürimde yer alan, öneri ve değerli görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan değerli hocalarım Doç.Dr. Alpaslan GÖZLER ve Dr.Öğr.Üyesi Emin Tamer YENEN'e, yüksek lisans eğitimimde emeği geçen bölüm hocalarıma ve güzel anılar biriktirdiğim sınıf arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

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

Tez sürecim boyunca bana destek olan bütün arkadaşlarıma, bu serüvenin fitilini ateşleyen değerli dostum Mehmet YILDIRIM'a yürekten teşekkürü borç bilirim.

Beni bugünlere getiren, her zaman dualarını ve desteklerini hissettiğim canım annem ve canım babama, meslektaşım sevgili kardeşime çok teşekkür ederim.

Son olarak bu yoğun süreçte her daim beni cesaretlendiren, iyi günümde kötü günümde omuz veren, değerini ve sevgisini her an hissettiren hayat arkadaşım Hülya GÜLEŞ'e ve yaşama sevincim, gözbebeğim, canım kızım Miray Su'ya sonsuz teşekkür eder,

Tüm emeği geçenleri sevgiyle ve muhabbetle selamlarım.

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM
OKURYAZARLIKLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ**

Enes GÜLEŞ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ocak 2022

Danışman: Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

ÖZET

Bu çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Nevşehir il genelinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmaya 625 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada nicel araştırma modelinde tarama modeli temel alınmıştır. Veri toplama araçları olarak “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılan ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” nin KMO değeri .905, Bartlett Testi sonucu 3626.962, Cronbach Alpha Güvenirlilik Değeri de .890 olarak bulunmuştur. Beşli likert tipinde geliştirilen ve 23 maddeden oluşan “Program Okuryazarlığı Ölçeği” kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bir diğer veri toplama aracı ise Yaşaroğlu ve Manav tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” dir. Ölçek, 16’sı olumlu 4’ü olumsuz olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları göz önüne alındığında, bu aracın araştırmada kullanılabilir bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir. Elde edilen nicel veriler SPSS paket programından ve istatistiksel yöntemlerden yararlanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve alt boyutları olan kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, mezun olunan okul türü, meslekte görev alınan süre ve görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş olup, bu değişkenlere göre program okuryazarlık düzeyinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Program okuryazarlık düzeyinin branş, eğitim durumu ve hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olması sonucudur. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinde cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekte görev alınan süre ve görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; eğitim durumu ile hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca ulaşılan bir diğer veri de program okuryazarlığı yeterliği alt boyutları ve öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır.

Bu bağlamda; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerini daha da artırmak için program konusuna gereken önemin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin lisansüstü eğitim programlarına yönlendirilmesi, öğretim programı ile ilgili hizmetiçi eğitimler almaları ve program geliştirme çalışmalarına katılımlarının desteklenmesi gibi program okuryazarlığı ve program bağlılığı düzeylerinin artırılması adına birtakım öneriler sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Programı, Öğretim Programı, Okuryazarlık, Sınıf Öğretmeni, Ortaokul Öğretmeni, Program Okuryazarlığı, Öğretim Programına Bağlılık.

EXAMINATION OF PRIMARY AND SECONDARY TEACHERS' PROGRAM LITERACY AND COMMITMENT TO THE CURRICULUM

Enes GÜLEŞ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, Master's Thesis, January 2022

Supervisor: Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine primary and secondary school teachers' levels of curriculum literacy and commitment to the curriculum. The research was carried out with primary and secondary school teachers working throughout the province of Nevşehir in the 2020-2021 academic year. 625 teachers participated in the research.

In the research, the survey model was based on the quantitative research model. "Program Literacy Scale" and "Curriculum Engagement Scale" were used as data collection tools. The KMO value of the "Program Literacy Scale" which was used to determine the curriculum literacy competencies of primary and secondary school teachers and was developed by the researcher himself, was .905, the Bartlett Test result was 3626.962 and the Cronbach Alpha Reliability value was .890. Developed in a five point likert type and consisting of 23 items, the "Curriculum Literacy Scale" consists of four subdimensions: outcome literacy proficiency, content literacy proficiency, learning-teaching process literacy proficiency and assessment-evaluation literacy proficiency. Another data collection tool is the "Curriculum Engagement Scale" developed by Yaşaroğlu and Manav. The scale consists of 20 items, 16 of which are positive and 4 of which are negative. Considering the validity and reliability Studies for this scale, it was decided that this tool is a data collection tool that can be used in the research. The quantitative data obtained were analyzed using the SPSS package program and statistical methods.

As a result of the research, it was concluded that primary and secondary school teachers' curriculum literacy and its subdimensions, acquisition literacy proficiency, content literacy proficiency, learning-teaching process literacy and assessment-evaluation literacy proficiency levels were sufficient. The curriculum literacy levels of the teachers were examined according to the variables of gender, the type of school graduated, the duration of duty in the profession and the socio-economic level of the school where they worked, and it was determined that the curriculum literacy level did not show a significant difference according to these variables. It has been determined that the program literacy level differs significantly according to the variables of branch, education level and inservice training development studies.

Another result of the study is that primary and secondary school teachers have a high level of commitment to the curriculum. While there is no significant difference in the level of commitment of the teachers to the curriculum according to the variables of gender, branch, type of school graduated, the duration of employment in the profession and the socio-economic level of the school; a statistically significant difference was observed according to the variables of education status and inservice training development studies. In addition, another data reached is that there is a moderately positive and significant relationship between curriculum literacy proficiency subdimensions and commitment to the curriculum.

In this context; it was stated that the necessary importance should be given to the subject of the curriculum in order to increase the level of curriculum literacy and commitment to the curriculum of primary and secondary school teachers. In addition, some suggestions have been listed in order to increase the level of program literacy and program commitment such as directing teachers to graduated education programs, receiving inservice training related to the curriculum and supporting their participation in program development studies.

Keywords: Educational Program, Curriculum Literacy, Classroom Teacher, Middle School Teacher, Program Literacy, Commitment To The Curriculum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xviii
EKLER LİSTESİ.....	xxi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3.Araştırma Problemi.....	6
1.3.1.Alt Problemler.....	6
1.4.Sınırlılıklar.....	7
1.5.Sayıtlılar.....	7
1.6.Tanımlar.....	7
1.6.1.Eğitim Programı.....	7
1.6.2.Öğretim Programı.....	8
1.6.3.Resmi İlkokul.....	8

1.6.4.Resmi Ortaokul.....	8
1.6.5.Okuryazarlık.....	8
1.6.6.Öğretim Programı Okuryazarlığı.....	8
1.6.7.Program Okuryazarlığının Temel Yeterlik Alanları.....	9
1.6.7.1.Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği.....	9
1.6.7.2.İçerik Okuryazarlığı Yeterliği.....	9
1.6.7.3.Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği.....	9
1.6.7.4.Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği.....	9
1.6.8.Programa Bağlılık.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

2.1.Eğitim.....	10
2.2.Öğretim.....	11
2.3.Eğitim Programı.....	12
2.4.Öğretim Programı.....	14
2.5.Eğitim Programının Öğeleri.....	15
2.5.1.Hedef.....	15
2.5.1.1.Dikey Hedefler.....	16
2.5.1.1.1.Uzak Hedefler.....	16
2.5.1.1.2.Genel Hedefler.....	16
2.5.1.1.3.Özel Hedefler.....	16
2.5.1.2.Yatay Hedefler.....	16
2.5.1.2.1.Bilişsel Alan.....	16
2.5.1.2.2.Duyuşsal Alan.....	16
2.5.1.2.3.Devinişsel (Psikomotor) Alan.....	16
2.5.2.İçerik.....	17
2.5.3.Öğrenme-Öğretme Süreci.....	17
2.5.4.Ölçme-Değerlendirme.....	18

2.6.Program Geliştirme.....	18
2.7.Okuryazarlık.....	19
2.7.1.Medya Okuryazarlığı.....	21
2.7.2.Çevre Okuryazarlığı.....	21
2.7.3.Bilgi Okuryazarlığı.....	22
2.7.4.Finansal Okuryazarlık.....	22
2.7.5.Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı.....	22
2.7.6.Sağlık Okuryazarlığı.....	22
2.7.7.Eleştirel Okuryazarlık.....	22
2.7.8.Bilimsel Okuryazarlık.....	22
2.8.Program Okuryazarlığı.....	23
2.9.Programa Bağlılık.....	27
2.10.İlgili Araştırmalar.....	30
2.10.1.Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar.....	31
2.10.1.1.Yurt İçinde Yapılan Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar....	31
2.10.1.2.Yurt Dışında Yapılan Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar...37	
2.10.2.Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Araştırmalar.....	39
2.10.2.1.Yurt İçinde Yapılan Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Araştırmalar.....	39
2.10.2.2.Yurt Dışında Yapılan Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Araştırmalar.....	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli.....	42
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu (Evren ve Örneklem).....	42
3.3.Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	43
3.3.1.Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	44
3.3.2.Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları.....	44

3.3.3.Katılımcıların Meslekte Görev Alınan Süre Değişkenine Göre Dağılımları..45	45
3.3.4.Katılımcıların Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları.....45	45
3.3.5.Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları.....46	46
3.3.6.Katılımcıların Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.....46	46
3.3.7.Katılımcıların Eğitim Programı İle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımları.....46	46
3.4.Veritoplama Araçlarının Geliştirilmesi.....47	47
3.5.Verilerin Analizi.....52	52
3.6.Veritoplama Süreci.....54	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Program Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Bulgular.....55	55
4.1.1.Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....55	55
4.1.2.İçerik Okuryazarlığı Yeterliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....64	64
4.1.3.Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....72	72
4.1.4.Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....81	81
4.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Bulgular.....89	89
4.3.Program Okuryazarlığı ve Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki.....99	99

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç.....101	101
5.1.1.Program Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Sonuçlar.....102	102
5.1.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Sonuçlar.....108	108

5.2.Tartışma.....	110
5.3.Öneriler.....	121
5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	122
5.3.2.Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	123
KAYNAKÇA.....	126
EKLER.....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	146



KISALTMALAR

YÖK	Yükseköğretim Kurulu
UNESCO	United Nations Educational Scientific And Cultural Organization
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
OECD	Organisation For Economic Co-Operation And Development
SPSS	Statistical Package For Social Sciences
akt.	Aktaran
vd.	Ve Diğerleri

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları.....	44
Tablo 2. Katılımcıların branş değişkenine göre dağılımları.....	44
Tablo 3. Katılımcıların meslekte görev alınan süre değişkenine göre dağılımları....	45
Tablo 4. Katılımcıların mezun olunan okul türü değişkenine göre dağılımları.....	45
Tablo 5. Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre dağılımları.....	46
Tablo 6. Katılımcıların görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre dağılımları.....	46
Tablo 7. Katılımcıların eğitim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre dağılımları.....	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ölçeğin geliştirilme aşamaları.....	47
Şekil 2. Scree plot grafiği.....	49



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1. Öğretmenlerin program okuryazarlığı faktör analizi sonuçları.....	50
Çizelge 4.1. Kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	55
Çizelge 4.2. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	57
Çizelge 4.3. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	57
Çizelge 4.4. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	58
Çizelge 4.5. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	59
Çizelge 4.6. Branş değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	60
Çizelge 4.7. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	62
Çizelge 4.8. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	63
Çizelge 4.9. İçerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	64
Çizelge 4.10. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	65
Çizelge 4.11. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	66
Çizelge 4.12. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	67
Çizelge 4.13. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	68

Çizelge 4.14. Branş değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	69
Çizelge 4.15. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	70
Çizelge 4.16. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	71
Çizelge 4.17. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	72
Çizelge 4.18. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	73
Çizelge 4.19. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	74
Çizelge 4.20. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	75
Çizelge 4.21. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	76
Çizelge 4.22. Branş değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	77
Çizelge 4.23. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	79
Çizelge 4.24. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	80
Çizelge 4.25. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	81
Çizelge 4.26. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	82
Çizelge 4.27. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	83

Çizelge 4.28. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	84
Çizelge 4.29. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	85
Çizelge 4.30. Branş değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	86
Çizelge 4.31. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	88
Çizelge 4.32. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları.....	89
Çizelge 4.33. Öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	90
Çizelge 4.34. Öğretim programına bağlılık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	92
Çizelge 4.35. Öğretim programına bağlılık düzeyinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	93
Çizelge 4.36. Öğretim programına bağlılık düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	94
Çizelge 4.37. Öğretim programına bağlılık düzeyinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	95
Çizelge 4.38. Branş değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	96
Çizelge 4.39. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	97
Çizelge 4.40. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	98
Çizelge 4.41. Program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki.....	99

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Etik Kurulu Onayı.....	137
Ek 2: İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	138
Ek 3: Nevşehir Valiliği İzin Belgesi.....	139
Ek 4: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği İzin Belgesi.....	140
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu.....	141
Ek 6: Program Okuryazarlık Ölçeği.....	144
Ek 7: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği.....	145



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Birinci bölüm içerisinde; problem durumuna, araştırmanın amacı ile önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayıtlara ve tanımlara yer ayrılmıştır.

1.1.Problem Durumu

Üzerinde ne kadar durulursa durulsun, düşünülürse düşünülün “eğitim“ kavramı net olarak tanımlanamayan, tartışmaya ve yoruma açık bir kavramdır. Tarih boyunca insanlar eğitim kavramına, kendi durumlarına ve hayata bakış açılarına göre farklı şekillerde anlamlar yüklemişlerdir. Genel çerçeveye bakıldığında, tarih sahnesinde eğitimin dünyaya müdahale etmenin, hayat ile mücadelenin bir yöntemi olduğu görülmektedir. Ertürk (2013) de ortaya konulan eğitim tanımlarının birbirlerinden farklılık gösterdiğini ve bu durumun her insanın eğitim tanımlarını yaparken kendine özgü “belli bir eğitim kavramını“ göz önünde bulundurarak onu açıklayacak şekilde bir tanım yapmasından kaynaklandığını ifade eder. Birbirinden farklı eğitim tanımlarına rağmen Ertürk (2013) ifade edilen tanımlamalarda üç ortak nokta olduğunun altını çizmiştir:

- 1-Eğitim kavramının bir süreç şeklinde ifade edilmesi,
- 2-Kişinin bulunduğu durumla eksik kabul edilip, belirli ölçütleri sağlamasıyla yeterli olarak kabul edileceği,
- 3- Kişide birtakım farklılıkların görülmesi hali.

Ne şekilde ifade edersek edelim eğitim kavramı; öğrenciler, veliler, öğretmenler, idareciler ile daha birçok eğitim paydaşından meydana gelen geniş bir sistemdir ve bu sistem eğitim programları sayesinde işlerlik kazanır (Erden, 1998).

Eğitim programlarının eğitim sisteminin vazgeçilemez bir unsuru olarak ortaya çıkmasında, kuramsal çerçevesi ile ilgili yapılan araştırmaların etkisi çok büyüktür. Eğitim programlarının nasıl fayda sağlayacağı konusunda çalışmalar yapılmış, yeni modeller geliştirilerek bu konuda değişik uygulamalar ve değerlendirmeler

yapılmıştır. Bu çalışmaların günümüzde de artış sağlayarak devam ettiği görülmektedir. Eğitim camiasında eğitim sistemi ve öğeleriyle ilgili karşılaşılan problemlerde ilk akla gelen ve incelenen boyutun eğitim programları boyutu olduğu bir gerçektir. Eğitim programlarının dönemin şartlarına uyum gösterip göstermediği, odak aldığı felsefesi ve benimsediği eğitim anlayışı, kapsadığı içeriği, tavsiye ettiği yöntem ve teknikler ile güncellenmesiyle alakalı olarak devamlı değerlendirmeler yapılmıştır (Keskin, 2020).

Ülkemizde de farklı kişi ve kuruluşlarca öğretim programları tartışmaları yapılmıştır. Konu ile ilgili gazete köşelerinde yazılar yazılmış, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ile devlet kurumları program konusunu temele alarak raporlar, program ile ilgili açıklamalar ve araştırmalar yayınlamıştır. Bu çalışmaların bir kısmında da ortaya konulduğu gibi öğretmenlerin programı ne şekilde okuyacakları, ona nasıl yorum katacakları ve programı uygulama yani sınıf ortamına nasıl yansıtacakları da tartışılmalıdır. Ülkemizde program geliştirme ve güncelleme çalışmaları Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu zamana (1923-2022) kadar çok kez yapılmıştır. Bu tablo göz önüne alındığında günümüzde bir öğretmenin ortalama 25-30 yıllık meslek hayatı boyunca kendi branşı ile ilgili birden fazla öğretim programı değişikliği yaşayacağı kaçınılmazdır. Öğretmenlerin öğretim programına hâkim olmalarıyla ilgili yeterli seviyeye ve öz güven kazanma durumuna gelebilmeleri gerekliliğinden yeni oluşturulan programı etkili şekilde uygulayabilmek için fazla zaman harcamak gerekmektedir (Marsh ve Willis, 2007; Aktaran Keskin, 2020). Öğretmenler uyguladıkları öğretim programına ne kadar hızlı uyum sağlayabilirlerse planlanan öğrenmelerde o kadar hızlı gerçekleşir. Bunun için öğretmenlerin programları anlama ve onları uygulama konusunda çok daha donanımlı olmaları gerekir. Öğretmenlerin program konusundaki hâkimiyeti ve donanımı program okuryazarlığı kavramıyla ifade edilebilir.

Program okuryazarlığı kavramı öğretim programı hakkında bilgili ve tecrübeli olma, öğretim programına eleştiri gözüyle bakabilme ve programı uygulamaya dönük yorumlayabilme olarak tanımlanabilir (Keskin, 2020). Program okuryazarı yeterliğine sahip olan öğretmenlerin, programın uygulanması konusunda süreçte karşılaşılabilecekleri sorunları daha kolay çözüme ulaştıracakları düşünülmektedir.

Tasarlanan programın öğretmenler tarafından orijinaline bağlı kalınarak uygulanması ise, öğretim programına bağlılık konusunun tanımı şeklinde söylenebilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu pencereden bakıldığında öğretim programına bağlılıkla ifade edilen kastın, programın hazırlandığı zamanki durumu ile uygulandığı zamanki durumu arasında olan uyum süreci olduğu görülmektedir. Bu uyum sürecini başarılı şekilde yürütecek şüphesiz programın sahadaki uygulayıcısı öğretmenler olduğuna göre, onların öğretim programlarını incelemelerinin ve program hakkında bilgi sahibi olmalarının önemi bir kat daha fazlaşmaktadır (Yaşaroğlu ve Manav, 2015).

Bireylerin yaşam becerilerine sahip olmasında başvurulan temel araç eğitim programlarıdır (Senemoğlu, 1997). Programların sınıf ortamında uygulanmasında önemli bir payı olan öğretmenlerimizin uygulayacakları programın amaçlarının farkında olmaları, programın içeriği hakkında bilgili olmaları ve programın nasıl uygulanacağını biliyor olmaları gerekir. Bu sebeple öğretmenlerimizin program okuryazarlığı ve programa bağlılık yeterliklerinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin ortaya konmasını amaçlayan bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim programlarının gayesi yaşanılan çağın gerektirdiği şekilde toplumun, toplumu meydana getiren insanların ihtiyaçlarını bilim, fen ile toplulukları idare eden politika doğrultusunda karşılayarak insanların hizmetine sunmaktır. Toplum, ihtiyaç duydukları nazarında eğitim verebilmek için eğitim programları kavramını araç olarak kullanır. Eğitim programları uygulanan eğitim neticesinde kişilerce sahip olunması beklenen özellikleri içerir. Bu sebeple eğitim-öğretim ortamları, program temel alınarak düzenlenir. Öğrenme-öğretme ortamlarının düzenleyicisi olarak kabul edilen öğretmenlerin programları sınıf ortamlarında uygulamaları onların en önemli görevlerinden birisi olarak görülebilir. Çünkü öğretim programlarına öğretmenler onları sınıflarında uyguladıkları zaman anlam yüklenir.

Eğitim sistemleri topluma yararlı olan, değişmeye ve gelişmeye açık, kendini sorgulayan, öğrenme kaynaklarına erişip doğru ve verimli kullanan, analitik düşünme yeterliğine sahip, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanan, farkındalık seviyesi yüksek, araştıran ve bulduklarını irdeleyen kişiler yetiştirmek hedefindedir. Kişilerin sayılan becerilere sahip olması noktasında en büyük sorumluluk payını öğretmenler almaktadır. Eğitim programları bu yeterlikleri sahiplendirecek şekliyle hazırlanır ve öğretmenler programları uygulama konusunda anahtar bir rol üstlenir. Öğretmenler tarafından özümsemeyen hiçbir yenilik çalışmasının başarı gösteremediği ve bu durumun sınıf ortamına yansımadiği görölmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Eğitim programları, kişilere becerilerin kazandırılmasında kullanılan temel öğedir (Senemoğlu, 1997). Eğitim programları hazırlık sürecinde ilk iş, ihtiyaçları belirleme ve bu ihtiyaçlara cevap verecek olan hedeflerin belirlenmesidir. Hedeflerin uzak, genel ve özel hedefler şeklinde 3 gruba ayrıldığı düşünölebilir (Ertürk, 2013). Uzak hedefler toplumun varmak istediği yeri, genel hedefler uzak hedeflerin bir yorumu olarak milli eğitimin ya da okulların ulaşmak istediği noktayı, özel hedefler de derslerde öğrencilere kazandırılması planlanan davranışları kapsar (Sönmez, 1985). Ülkemiz sınırları içinde uygulanan bir tek ulusal eğitim programı bulunmaktadır. Bu sebeple yurdumuzun bütün köşesinde benzer gelişim seviyesindeki öğrencilerin aynı hedeflere ulaşmalarının amaçlandığı ifade edilebilir. Bunun için öğretmenlerimizin eğitim programlarını doğru şekliyle verimli bir şekilde uygulaması gerektiği ortadadır. Bir sistemin sağlıklı olarak uygulanabilmesi için ilk iş o sistemin farkında ve sistem hakkında bilgili olunması ayrıca sistemin teorik ile pratikte ne şekilde uygulanacağının bilinmesi gerekir. Eğitim programlarının okul ortamında uygulanmasında kritik paya sahip olan öğretmenlerimizin eğitim programının farkında olmaları, programla ilgili bilgi sahibi olmaları, programı nasıl ve ne şekilde uygulayacaklarını biliyor olmaları ve programa bağlılıklarının iyi seviyede olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarı ve programa bağlı olmalarının öduka önemli olduğu ifade edilebilir.

Dünyada olduğu gibi ölkemizde de eğitimi etkileyen etmenlerin teknolojik, bilimsel ve sosyoköltürel gelişmeler olduğu ifade edilebilir. Eğitim bu gelişmeler ve değişimler neticesinde düzenlenmekte, bu düzenlemelerinde ihtiyaç olduğu aşıkârdır.

Bu ve benzeri sebeplerle dinamik bir yapı olan eğitim programları zaman zaman değiştirilip, güncellenebilir. Ülkemizde de ortaya çıkan ihtiyaçlar ışığında uygulanan program üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Programın sahadaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin yaşanan gelişme ve değişimleri takip etmeleri, kendilerini yenilemeleri, öğrenme ortamına yansıtmaları mesleklerinin olmazsa olmazları arasındadır. Program okuyazarı ve program bağlılığı olan öğretmenden programla ilgili değişiklik ve yeniliklerden haberdar olması ve bu durumu eğitim öğretim ortamına uyarlaması beklenmektedir.

Program okuyazarlığı yeterliği ve öğretim programına bağlılık kavramı program ile ilgili gelişmelerden haberdar olmayı, program farkındalığını, programla ilgili bilgili olmayı, program içerisinde yer alan program öğelerini doğru yorumlayarak olayı planlamayı, programın hazırlandığı hali ile uygulandığı hali arasındaki uyumu kurmayı ve bu uyumu öğrenme-öğretme ortamına aktararak kullanmayı kapsar.

Bu araştırmanın amacı “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuyazarlığı ile öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.” Veri tabanlarında [YÖK Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi), ERIC (Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi–Education Resources Information Center), Scopus...] yapılan taramalar neticesinde ülkemizde program okuyazarlığı ve öğretim programına bağlılık ile ilgili çalışmaların ayrı ayrı yapıldığı, yine çalışmaların az bir kısmının öğretmenler ve okul idarecileri ile yürütüldüğü bunlardan sayıca daha fazla öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırma Nevşehir ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuyazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin program okuyazarlık yeterliklerini, programı ne düzeyde derslerine yansıtıklarını, programla ilgili gelişmeleri ne derece takip ettiklerini belirlemek istenmiştir. Yine öğretmenlerimizde program hakkında farkındalık yaratmak ve programı uygulama sürecinde programdan faydalanmalarının önemli olduğunu onlara hissettirerek programı temele almaları ve eğitimi bu şekilde planlamaya yönlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın öğretmenler üzerinde program okuyazarlığı ve öğretim programına bağlılık konularında farkındalık

oluşturabileceği, yine program geliştiren uzmanlar için bilgi kaynağı olabileceği, öğretmenleri yetiştiren kurumlar için program okuryazarlığı ve program bağlılığının öğretmenlerin benimsemesi gereken özellikler olması nedeniyle kaynak teşkil edebileceği düşünülmektedir. Çalışma konusunun ve bulgularının öğretmenlerimizin eğitilmesi ve mesleki gelişimleri açısından önemlilik arz etmesi vesilesiyle alana fazlasıyla katkı sunacağı, bundan sonra yapılacak diğer çalışmalara ışık tutarak yol göstereceği için önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3.Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ile öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?” sorusu olarak ifade edilebilir.

1.3.1.Alt Problemler

- Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin görüşleri cinsiyet, branş, meslekte görev alınan süre, mezun oldukları okul türü, eğitim durumu, görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi ve eğitim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık konusuyla ilgili olarak görüşleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarına ilişkin görüşleri cinsiyet, branş, meslekte görev alınan süre, mezun oldukları okul türü, eğitim durumu, görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi ve eğitim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.4.Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2020 – 2021 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır.
2. “Program Okuryazarlığı” ve “Öğretim Programına Bağlılık” ölçeklerinden

elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5.Sayıtlar

1. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenler, duygularını ve düşüncelerini objektif ve samimi bir şekilde ifade etmişlerdir.
2. Araştırmada kullanılan Program Okuryazarlığı ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçekleri ilgili verileri toplamak için yeterlidir.
3. Çalışmada evreni temsil etmek üzere seçilen örneklem sayısı yeterlidir.
4. Araştırmamızda kullanılan ölçek sorularının tespiti amacıyla başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
5. Ölçeklerde yer alan önermeler açık ve net bir şekilde anlaşılmalıdır.

1.6.Tanımlar

1.6.1.Eğitim Programı: Belirlenmiş öğrencileri, belirli bir süre içerisinde yetiştirmeye ve onları geliştirmeye yönelik eğitim durumları düzeneğidir (Ertürk, 2013).

1.6.2.Öğretim Programı: Kişiyi kazandırılması hedeflenen herhangi bir dersin öğretimiyle alakalı bütün çalışmalarını içerisine alan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015).

1.6.3.Resmi İlkokul: Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olan, eğitim sistemimizin zorunlu eğitime dâhil ettiği ilk dört yıllık eğitim kademesine eğitim-öğretim sağlayan kurumlardır.

1.6.4.Resmi Ortaokul: Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olan, eğitim sistemimizin zorunlu eğitime dâhil ettiği ikinci dört yıllık eğitim kademesine eğitim-öğretim sağlayan kurumlardır.

1.6.5.Okuryazarlık: Okuryazarlık kavramı, 19. yüzyılın sonundan itibaren herhangi bir metni okuyabilme ve onu yazabilme becerilerini ifade etmeye yönelik kullanılmasıyla birlikte, belirli bir alanda bilgili ya da eğitilmiş olma anlamlarını da

kapsamaktadır (UNESCO, 2006). Bu araştırmada okuryazarlık konusu özel bir alanla ilgili geniş bir bilgi yelpazesine sahip olarak anlayış gösterme olarak ifade edilmiştir.

1.6.6.Öğretim Programı Okuryazarlığı: Bu araştırmada program okuryazarlığı kavramı, öğretmenin öğretim programlarıyla ilgili yeterliklerin bilincinde olması, bu durumu pratiğe dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açasıyla değerlendirmelerde ve yorumlamalarda bulunarak programı kendisine rehber edinerek sınıf ortamında uygulayabilmesi şeklinde ifade edilmiştir.

Ayrıca program okuryazarlığı, eğitim programları ile ilgili bilgili olmak, programı doğru anlayarak onu planlamak ve programı eğitim-öğretim ortamlarında kusursuz uygulamaktır.

1.6.7.Program Okuryazarlığının Temel Yeterlik Alanları

1.6.7.1.Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği: Hedef ve amaçlar kapsamında ilgili yeterlikler. Anlama, bilme, ayırt etme ve yazma (Akyıldız, 2020).

1.6.7.2.İçerik Okuryazarlığı Yeterliği: Program içeriği kapsamında ilgili yeterlikler. Anlama, bilme, seçme ve düzenleme (Akyıldız, 2020).

1.6.7.3.Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği: Öğrenme-öğretme süreci kapsamında ilgili yeterlikler. Anlama, bilme, seçme, tasarlama ve uygulama (Akyıldız, 2020).

1.6.7.4.Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği: Ölçme-değerlendirme kapsamında ilgili yeterlikler. Anlama, bilme, uygulama, değerlendirme ve yorumlama (Akyıldız, 2020).

1.6.8.Programa Bağlılık: Öğretim programına bağlılık konusu, tasarlanan programın öğretmenler tarafından aslının dışına çıkılmadan uygulanması şeklinde tanımlanabilir (Bümen vd. 2014). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretim programına bağlılık kavramından kastedilen tanımın, programın hazırlandığı zamanki durumu ile uygulandığı zamanki durumu arasında yer alan uyum süreci olduğu ifade edilmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

Bu bölüm içerisinde; eğitime, öğretime, eğitim programına, öğretim programına, eğitim programının öğelerine, program geliştirmeye, okuryazarlığa, program okuryazarlığına ve programa bağlılık kavram ve konularına yer ayrılmıştır.

2.1.Eğitim

İnsanoğlunun yaratılışından itibaren insanlığın yaşamında olan bir kavramdır. Hayata adım atan birey çevresiyle etkileşimi sonucunda birtakım alışkanlıklara sahip olur ve bu alışkanlıkları diğer insanlara aktarır (Ertürk, 2013). Eğitim, toplumun ve hayatın gelişmesi, ihtiyaçların artmasıyla gelişmiş, vazgeçilmez bir hal almıştır. Toplumların değişen dünya düzenine ayak uydurabilmesi için eğitime ihtiyaçları vardır. Eğitim, değişimden etkilenen, değişimlere cevap veren ve sürekli kendini yenileyen bir sistemdir. İnsanların doğumlarından itibaren öncelikli amaçları doğal ihtiyaçlarını karşılamak olmuştur. Doğal ihtiyaçlarını karşılayan insanoğlu zamanla farklı özelliklerini ve ihtiyaçlarını da keşfetmiştir. Arayış içerisine girerek değişim göstermiştir. Eğitimde işte değişen bu dünya düzeni ile birlikte kişinin kendini geliştirmesi ve yenilemesi için bir araç haline gelmiştir (Aslan, 2018).

Bu nedenle eğitim, insan yaşamında gelişme ve değişmeyi sağlayan bir araç olarak varlığını sürdürmüş, insan hayatına yapılan yatırım şeklinde kabul edilmiştir (Senemoğlu, 1997).

Eğitim kavramının günümüze kadar ulaşmış değişik sayıda tanım ve açıklaması yapılmıştır. Fidan ve Erden (1998)'nin ifadesine göre eğitim kavramı, kişiyi belirli hedeflere göre yetiştirme ve iyileştirme sürecidir. Varış (1978) ise eğitim kavramını bireyde davranış değişikliği sağlama süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim, kişinin davranışında kasıtlı ve istendik olarak kendi yaşantısıyla davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 2013). Eğitim süreci, kişinin yaşadığı ortamın kültürel değerlerini içselleştirme, kabiliyet, beceri, tutum ve pozitif yönde davranışlar,

alışkanlıklar kazanmasını kapsamaktadır (MEB, 2017).

Eğitim kavramı, en kapsamlı tanımıyla bir hedefe yönelik kişilerde kendi deneyim ve tecrübeleri aracılığıyla kendi potansiyellerinde davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Aslan, 2018).

Bir gelişim ve değişim süreci olan eğitim, doğumdan ölüme kadar olan zamanı kapsar ve durağan olmayan aktif bir süreci ifade eder. Eğitimin amacı eğitimden önce ve eğitim aldıktan sonra gözlenen ve ölçülen bir değişimin oluşması ve oluşan değişikliğin yaşam tarzı şekline dönüşmesidir. Bu değişiklik kişinin sonraki hayatına yol gösteren ve onu geliştiren bir özellik barındırmaktadır (Şahin, 2006). Yine eğitim konusunun hedeflerinden bir diğeri insanın yaşamını aktif, verimli ve dolu dolu devam ettirmesini sağlayarak yaşam kalitesini artırmak, topluma ve sosyalleşmeye katkı sağlamaktır (Beacco, Byram, Covalli, Coste, Cuenot, Goullier, Panthier, 2010).

2.2.Öğretim

Öğrenme sürecine kılavuzluk etme ya da öğrenmeyi sağlama faaliyeti öğretme olarak ifade edilmekte, istendik öğrenileri gerçekleştirmek için yapılan planlı, programlı etkinliklere öğretim adı verilir (Ertürk, 2013). Bireylerin birbirleri ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri ve tecrübelerini çevrelerine iletmeye çalışmak istemeleri ile öğretme kavramı doğmuştur.

Öğretim kavramı ise genellikle eğitim kavramının yerine kullanılmıştır. Oysaki öğretim eğitimin önemli bir parçasıdır. Hayat boyu devam eden eğitimin tahmin edilen amaçları doğrultusunda kişide davranış değişimi veya yeni davranış oluşturma faaliyetlerinin plan ve program çerçevesinde yapılan bölümü öğretme kavramını meydana getirir (Çelik ve Önal, 2005; Varış, 1978). Eğitim ile öğretme kavramları arasındaki en önemli farklardan birisi de eğitim her ortamda gerçekleşebilecek bir süreç iken öğretimin okul ortamında yapıyor olmasıdır.

İçsel bir durum olan öğrenmeyi oluşturan ve öğrenmenin gerçekleşmesi için ona destek olan dışsal olayların planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi süreci

öğretim kavramıyla ifade edilir (Senemoğlu, 1997). Öğretimin başarısı planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına bağlı olup bu üç aşama arasındaki uyum ile öğretimin niteliği artmaktadır.

2.3.Eğitim Programı

Eğitim programı kavramı (curriculum) Latince kökenli olup, eski Fransızcada yer alan “koşmak, yürütmek” manalarına gelen currere sözcüğünden türetilerek meydana getirilmiştir. Eğitim ortamında ise “izlenilen yol, oluşturulan rota” anlamlarında ifade edilmiş ve bu tanımlar eğitim programı tanımının rolünü de ortaya çıkarır bir vaziyet almıştır (Bobbit, 2017; Ellis, 2015).

Eğitim programını ifade etmek zor olmuş, tarih sahnesinde yaşanan değişme ve gelişmelere paralel olarak eğitim programına değişik anlamlar ve tanımlar yüklenmiştir. Ertürk (2013) tarafından yetişek olarak ifade edilen eğitim programı kavramı, belirli öğrencileri belirli bir zaman diliminde yetiştirmeye dönük eğitim durumları düzenidir. Bu düzenin sağlanmasıyla öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik edecek kişiler şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlere bu konuda yardımcı olacak, onlara yol gösterecek bir düzeneğe ihtiyaç vardır. İşte tam da bu noktada “eğitim programı” kavramı devreye girer. Eğitim programı ile ilgili tanımlara bakacak olursak çok çeşitlilik olduğunu fark ederiz. Fidan ve Erden (1998), kişide istenilen doğrultuda davranış değişimi meydana getirmek hedefiyle yapılan bütün faaliyetleri kapsayan plan şeklinde ifade etmişlerdir. Demirel (2008) eğitim programını, öğrenen bireye okul içinde ve okul dışında programlanmış faaliyetler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Varış (1996) ise, bir eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler olarak tanımlamıştır. Oliva (2009) okulun yönlendirme yapmasıyla öğrencinin karşısına çıkan bütün yaşantılar için bir plan veya program şeklinde ifade etmiştir. Yine Tanner (1971) eğitim programını, okul tarafından gerçekleştirilen planı yapılmış öğrenme etkinlikleri olarak belirtirken; Bobbit (2017) ise eğitim programı kavramını bireyin yeteneklerini ortaya koymayı hedefleyen yönlendirilme yapılan ve yönlendirilme yapılmayan yaşantıların bir bütünü ve yetenekleri keşfetme sürecini bitirmek ve onu mükemmel hale getirmek için okulların bilerek kullandıkları eğitim yaşantılarının

sonucu olarak betimlemiştir.

Eğitim programı ile ilgili literatürdeki tanımlara bakacak olursak kapsamlı ve çok yönlü bir anlayışın hâkim olduğunu söyleyebiliriz. Posner (1995)'a göre program tanımlamalarında fazla çeşitliliğin bulunması çözüm aranması gereken sorunların çok olmasından kaynaklanmaktadır. Tanımların genelinde eğitim programları ile ilgili vurgulanan öge amaçlı ve planlı olması ile bireysel yaşantılardan meydana gelmesidir. Eğitim programı kavramı en geniş ifadeyle öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin kazanması amaçlanan temel bilgi ve becerilerin toplamıdır (MEB, 2017).

Bu sebeple eğitim programları, bütün dünyada ülkelerin amacında yer alan donanımlı insan profilinin yetiştirilmesinde ve bu sayede toplumun kalkınmasında önemli bir araç olmuştur (Özdemir, 2012). Amaçlara sahip olmak için bir plan şeklinde ifade edilen (Ornstein ve Hunkins, 2014) eğitim programları ulaşılacak hedefleri, sahip olunan içeriği, uygulamada kullanılacak yöntemleri, araç-gereçleri ve kazanımlara ne oranda ulaşılabilmesini ifade eden değerlendirme kriterlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2013). Eğitim programları, yetiştirilmek istenen öğrenci ve programın uygulayıcısı öğretmenler eğitimin üç önemli ögesidir. Öğretmenler program ile öğrenci arasında bağlantıyı kuran köprü görevinde olmalıdır. Öğretmenin hedeflenen kazanımları öğrencilere kazandırabilmesi için başvuracağı en önemli kaynaklardan birisi programdır. Öğretmenler programa göre derslerini planlamalı, tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını gidermek için sorumluluğu üstlenmelidirler. Öğretmenlerin program içeriği hakkında bilgi sahibi olmamaları, program konusunda farkındalıklarının ve uygulama becerilerinin yetersiz olması sonucunda eğitim programlarının etkili bir biçimde uygulanması ve başarılı olunması mümkün görünmemektedir.

Şimdiye kadar yapılmış farklı tanımlar neticesinde eğitim programlarının ihtiyaçlar temele alınarak öğrencileri yetiştirme, onlara toplumsal ve sosyo-kültürel değerleri aktarma niteliklerini kapsadığını ve bu nedenle programların ulusal belgeler ve ulusal hedefleri yansıttığını söyleyebiliriz.

2.4.Öğretim Programı

Birey davranışlarının yenilenmesi, istenilen özelliklerde değiştirilmesi eğitimde yenilenme olayının merkezidir. Davranışların yenilenmesi için eğitim hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerle ilgili içeriğin seçilmesi, uygun öğrenme-öğretme sürecinin uygulanması ve belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi süreçleri arasındaki uyumun ve düzenin sağlanmış olması gerekmektedir. Eğitim programları kavramı bahsedilen öğeler arasındaki uyumun sağlanması noktasında önem arz eden görevi icra eder. Eğitim programı kavramı ve öğretim programı kavramı genellikle birbirlerinin yerlerine kullanılan kavramlardır. Hâlbuki eğitim programı ve öğretim programı kavramları birbirleriyle ilişkide olan fakat birbirlerinden farklılık gösteren kavramlardır (Aslan, 2018). Eğitim programı kavramı daha kapsamlı ve ayrıntı içeren bir kavram iken, öğretim programı kavramı eğitim programının içerisinde yer alan bir kavramdır.

Senemoğlu (1997) öğretim programını, herhangi bir ders içerisinde öğrencilerin benimseyeceği hedefleri, hedeflerin içerisine aldığı davranışları, bu davranışları kazandırmak amacıyla düzenlenecek öğrenme-öğretme durumlarını ve davranışların ne düzeyde kazandırıldığını ortaya çıkaracak ölçme durumlarını kapsayan, gelişime açık ve birçok yönden etkileşim içerisinde yer alan öğeler toplamı şeklinde tarif etmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencinin sahip olması beklenen, plan yapılan herhangi bir dersin öğretilmesiyle ilgili tüm etkinlikleri barındıran yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015).

Öğretim programı konusu, eğitim sisteminde yer alan en önemli öğelerden birisi olarak kabul edilmektedir. Öğretim programı, öğrencilerin okul çatısı altında karşılarına çıkan tüm yaşantıların planlanmış veya programlanmış halidir (Tanner ve Tanner, 1995). Öğretim programı kavramı, okulun hedeflerine ulaşabilmek için yapılması düşünülen bütün etkinlikleri içinde barındırdığından okul sisteminin alt yapısını oluşturur (Erden, 1998). Öğretim programı olmadan eğitim faaliyetleri yürütülemez ve hiçbir öğretim kurumu ayakta kalamaz.

Program dünyada yaşanan değişiklikler nedeniyle daha dinamik olmuştur (Alvior, 2015). Geçmişte yapılan öğretim programı tanımları ile bugünkü program tanımları

yaşanan gelişmeler ışığında farklılık göstermektedir. Sonuçta hem toplum hayatında gerçekleşen değişimler hem de öğrenme alanında yapılan yeni yönelimler öğretim programlarının yönlendirilmesine etken olmaktadır (Yaşar, 2013).

2.5.Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programı sırasıyla hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerini ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi ele alır.

2.5.1.Hedef: Dünya sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde. Değişen bu dünya düzeni içerisinde insanlar da gelişim göstermek durumundadırlar. Program tasarlamanın ilk aşaması işte bu gelişim gösterecek kişinin sahip olması istenilen özelliklerden önemli olanların düşünülerek bireylere kazandırılmak amacıyla seçildiği özellikleri belirlediğimiz aşama olan hedef öğesidir (Ertürk, 2013).

Hedefin sözlük anlamıyla ifadesi; varılacak yeri, ulaşılabilecek son noktayı ifade etmektedir (TDK). Eğitim alanında ise hedefler kısaca yetiştirilecek kişinin sahip olması istenen, eğitim yol ve yöntemleriyle kazandırılabilir istenilen davranışlardır (Ertürk, 2013). Programın ilk sırasında yer alan ve temel öğesi olarak görülen hedefler, dikey hedefler ve yatay hedefler olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılmıştır.

2.5.1.1.Dikey Hedefler

2.5.1.1.1.Uzak Hedefler: Bir topluluğun politik felsefe anlayışını, anayasal yönünü, topluluğun ulaşmak istediği noktayı belirtir (Ertürk, 2013; Sönmez, 1985).

2.5.1.1.2.Genel Hedefler: Milli eğitim veya okulun ulaşmak istediği yeri belirten, uzak hedeflerin bir yorumu şeklinde tanımlanabilir (Ertürk, 2013; Sönmez, 1985).

2.5.1.1.3.Özel Hedefler: Okulun genel hedeflerine ulaşmasını sağlayacak, her bir ders ya da konu alanında öğrencinin kazanması istenilen davranış örüntülerini ifade eder (Ertürk, 2013; Sönmez, 1985).

2.5.1.2.Yatay Hedefler

2.5.1.2.1.Bilişsel Alan: Bilgiyi tanıyarak onu anlama, bilgiyi hatırlama, bilgi hakkında fikir yürütme; kavramlar, genellemeler ve kuramlar oluşturma gibi alanlarda kendisini belli eden yeterliklerin oluşturduğu alan olarak ifade edilebilir (Aslan, 2018).

2.5.1.2.2.Duyuşsal Alan: İlgi, özgüven, tutum yani duygulardan oluşan alandır.

2.5.1.2.3.Devinişsel (Psikomotor) Alan: Birey kaslarını, vücut organlarından bazılarını ya da tamamını kullanarak değişik davranış örüntüleri ortaya koyar. Jest, mimik, el, kol, vücut hareketlerinin yer aldığı davranış türlerini kapsar.

Hedef, programın diğer öğelerinin birbirine bağlanması işlevini görür, yani programın diğer öğelerinin dayanağıdır. Hedefler, programlar için tutarlı bir merkez inşa edilmesine, içerik ve öğrenim tecrübeleri için kriterler meydana getirilmesine ve öğrenme çıktılarının yönlendirilmesine ve bu çıktılarının değerlendirilmesine katkıda bulunur (Lunenburg, 2011).

Eğitim, toplumda yaşanan değişimlerden etkilenir ve bu değişimler eğitimin hedeflerine doğrudan etki eder. Yine hedefler toplumdaki etkilediği gibi toplumu meydana getiren kişilerden de etkilenir. Böylece programın diğer öğeleri bireyin ihtiyaçları, toplumun ihtiyaçları ve konu alanının ihtiyaçları kapsamında şekillenen hedefler baz alınarak oluşturulur. Sonuç olarak programın ilk ögesi olan hedefler eğitim sisteminin çıktıları oldukları için eğitim programı bütüncül bir anlayışla hedeflerin etrafında şekillenir (Aslan, 2018).

2.5.2.İçerik: Öğrencilere anlatılacak, onların öğrenmesini istediğimiz konuların düzenlenmesi programın içerik ögesinin konusudur. Programın “Ne öğretilim?” sorusunun cevaplandığı ögesidir. Bu sorunun yanıtı herhangi bir dersin içerisinde yer alması gereken ana üniteleri ve konuları temsil etmektedir (Çelik, 2006). İçerik kısmında hedef-içerik dengesi sağlanarak uygun olan bilgiler bir dersin içinde yer alması planlanan ünite ve konulara yansıtılır.

2.5.3.Öğrenme–Öğretme Süreci: Eğitim programlarının en kritik ve önemli süreci öğrenme-öğretme durumlarıdır. Eğitim durumlarının revize edilerek istenilen davranış değişikliğinin oluşturulduğu parçadır (Senemoğlu, 1997). Öğrencilere belirlenen kazanımların nasıl ve hangi yolla öğretileceğinin planlanması bu süreçte yapılmaktadır. Programda yer alan hedef-davranışlara ulaşılabilmesi, öğrenme öğretme yaşantılarının hedefler doğrultusunda sağlıklı planlanmasına bağlıdır. Uygulama basamağı olan bu süreçte farklı strateji-yöntem-teknik kullanılarak öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun öğrenme aktiviteleri hazırlanabilir. Öğrencilerin derslerde istekli ve aktif olması, kullanılan araç-gereç ve materyal zenginliği de öğrenme-öğretme sürecinin etkinliğini artıracak etkenlerdir. Öğretmenlerin hedefler doğrultusunda içerikle ilişkili olarak tasarladıkları eğitim durumları öğrencilerin deneyim kazanarak öğrenmelerine, aktif rol almalarına teşvik edici olmalıdır.

2.5.4.Ölçme–Değerlendirme: Programın son ögesidir. Süreç içerisinde öğrencilerin ulaşması planlanan hedeflere ulaşp ulaşmadığını, ulaştırsa ne kadar ulaştıklarını, ulaşamadıysa neden ulaşamadıklarını, ulaşabilmek için neler yapılması gerektiğini belirlemeye yarayan ögedir (Aslan, 2018). Eğitimin hedefleri doğrultusunda beklenen ve istenilen düzeyde gelişim olup olmadığını meydana çıkarmak ve elimizdeki bilgilere anlam vererek onları yorumlamaya dönük bir süreçtir (Özçelik, 2014). Ölçme-değerlendirme süreci, eğitime kendisini tamir etme, onarma imkânını sunar (Ertürk, 2013). Ölçme-değerlendirme basamağı bize öğrenci, öğrenme-öğretme süreci ve uygulanan program ile ilgili dönüt verir. Bu açıdan tüm öğretim sürecinin bir nevi incelenmesi, checkup edilmesidir.

2.6.Program Geliştirme

Sürekli değişen ve gelişen dünya düzeninde eğitim kavramı da doğal olarak bu yeniliklere ayak uydurmak durumundadır. Eğitim, yaşanan değişikliklere kendisini revize eden eğitim programı aracılığıyla cevap verir (Oliva, 1988).

Eğitim programı içinde bulunduğu dönemin gerektirdiği değişimleri, ihtiyaç ve yeniliklere uygun yeni bakış açılarını yansıtmalıdır (Çelik, 2006). Birey, toplum ve konu alanının ihtiyaçlarına göre şekillenen eğitim programları dinamik olmalı ve

sürekli ileriye doğru gelişim göstermelidir. Bu gelişimi gösterirken eğitimin doğası gereği kapsamlı ve ihtiyaçlara cevap veren bir konumda olmalıdır. Program gelişimi diğer ülkelerin neler yaptığını, nasıl bir gelişim izlediklerini ve bu süreçte iyi örnekleri dikkate almayı gerektirir. Uyguladığımız programda yerel, ulusal ve uluslararası değişimleri izlemeyi, çocukların geleceği için dış dünyayı iyi analiz etmemiz anlamına gelir (Stabback, 2016).

Program geliştirme kavramını, programın hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğelerinin daha verimli hale getirilmesi olarak tanımlayabiliriz (Senemoğlu, 1997). Başka bir ifadeyle eğitim programlarının süreç içerisinde uygulanması neticesinde alınan dönütler ışığında yeniden revize edilmesi sürecidir (Erden, 1998). Program geliştirme çalışmaları çok yönlüdür. Programın hedef kitlesi olan öğrenciler, programın uygulayıcısı olan öğretmenler ve programın karşılıklı etkileşimi yapılan program geliştirme çalışmalarına yön vermektedir. Öğrencilerin programda yer alan kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları bizlere programın istenilen başarıya ulaşip ulaşmadığını ifade eder. Eğer istenilen başarı seviyesi yakalanamamış ise bu durum programın tekrar ele alınıp gözden geçirme ve geliştirme çalışmalarını zorunlu kılar (Senemoğlu, 1997).

Eğitim sisteminin ve uygulanan programın başarısı öğretmen, öğrenci ve sahadan yansıyan dönütlere göre program geliştirme çalışmalarının arasındaki sağlıklı uyuma bağlıdır. Akker (2013)'e göre program geliştirme çalışmalarında yaşanan en büyük sıkıntı programın öğeleri arasındaki etkileşimin sağlanamamasıdır. Hedef ögesi, içerik ögesi, öğrenme-öğretme süreci ögesi ve ölçme-değerlendirme ögesi birbirlerinden etkilenen öğelerdir. Bu nedenle programın başarısı bu dört öğe arasındaki uyuma bağlıdır. Öğrencilerin hangi kazanımlara ulaşacağı, bu kazanımlara ulaşmak adına hangi öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanacağı, içeriğin ne olacağı, nasıl ne derece öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin ne zaman, nerede ve kiminle öğrenecekleri programın öğeleri kapsamında olup, program geliştirmenin cevap aranması gereken temel sorularıdır. Bu temel soruların cevaplandırılması ile beklenen ve hedeflenen program geliştirme çalışmalarında istenen çizgiye ulaşılır (Akker, 2009).

Böylece ihtiyaçlara göre eğitim programı planlanır, uygulanır ve dönütler neticesinde son dediğimiz program ortaya çıkarılır veya tekrar program tasarlamaya başlanır (Beacco vd. 2010).

2.7.Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramı, çoğu zaman okuma ve yazma kavramları ile karıştırılmakta anlam olarak birbirlerinin yerlerine kullanılabilmektedirler. Aslında okuma ve yazma kavramları kendi içinde farklı anlamlar ifade ederken, okuryazarlık kavramı bu iki kavramdan kendine has yüklendiği anlamları ile farklılaşmaktadır (Dönger, Özkartal ve Sarıgöz, 2016). Okuma kavramı yazı ile meydana getirilen, ortaya konulan manayı çözmek; yazmak kavramı ise yazı sembollerini işe koşturmadır (Aşıcı, 2009). Birbirleri yerine kullanılan okuryazarlık ile okuma yazma kavramlarının anlamları değişen ve yaşanan gelişmeler neticesinde her geçen gün farklılaşmaktadır. Okuma ve yazma okuryazarlık için önemli kabul edilse de, okuryazarlık için ilk adım olsalar da okuryazarlık kavramı için yeterli değildir (Lee, 2016).

Temel bilişsel becerilerin kazanıldığı basit bir süreç olarak görünen okuryazarlık kavramı kabuk değiştirmeye başlamış, dinamik bir hal almıştır. Yaşanan sosyo-ekonomik gelişmelere, analiz ve sentez yapmaya katkı sağlayacak, kritik düşünmeye ortam hazırlayacak, bireysel ve toplum nezdinde yaşanan değişimlere yön verecek etken olma yoluna girmiştir (UNESCO, 2006). Okuryazarlığın farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda topluluklara göre değişen değer ve anlama sahip olması tanım yapısını zorlaştırmıştır. Geçmişten günümüze metin okuma ve yazma becerilerini kapsamalarının yanında, herhangi bir alanda bilgili, donanımlı ve eğitilmiş olma anlamlarını da ifade etmektedir (UNESCO, 2006). Okuryazarlık, okuma-yazma ile aynı manada zaman zaman kullanılmış olsa da okuma-yazma kavramlarından zamanla farklılaşmış ve ifadeleri anlamlandırmak, değişik semboller kullanarak yeni anlamlar oluşturmak olarak ifade edilmiştir (Altun, 2005; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Okuryazarlık, yazı sembollerini anlamlandırmak, kişinin okuduklarını ayrıntılı olarak anlamlandırmasının yanında etkileşim ve iletişim yolu, bilgi, beceri ve tecrübeleri paylaşma, doğru anlama ve anladıklarını diğer kuşaklara iletme gereğidir (Altun, 2005).

Okuryazarlık kavramı bünyesinde okumayı, yazmayı, okuduğunu doğru anlamayı ve ifade etmeyi ayrıca bunları kullanma yeteneklerini kapsar. OECD (2000)'nin tanımına göre ise okuryazarlık; evde, iş hayatında, toplumda, sosyal ilişkilerde basılı bilgiyi anlayarak ifade etme becerisi, kişinin amaçlarına ulaşması, sahip olduğu bilgi ve potansiyelin artırılmasıdır. Okuryazarlığın zamanla geçirdiği değişimler göz önüne alındığında geliştirilebilir, güçlendirilebilir özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dinamik bir yapısının olması, değişen yaşam şartlarına ve bireyin ihtiyaçlarına göre tekrar yorumlanabilmesi okuryazarlığın tanımlarının farklılaşmasına zemin oluşturmaktadır (Keskin, 2020).

20. yüzyılın sonunda teknolojik gelişmelerin insan hayatına daha fazla etki etmesiyle, bilginin her koşulda ulaşılabilir olması yeni ve değişik okuryazarlık türlerini ortaya çıkarmaktadır (Aşıcı, 2009; Önal, 2010). Okuma yazma becerisi bu ortaya çıkan okuryazarlık çeşitlerinin alt yapısını meydana getirmekle birlikte (Önal, 2010), okuryazarlık çeşitlerinin uygulanması farklı okuma-yazma becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Aşıcı, 2009). Bilim ile teknolojinin sürekli gelişim göstermesi ve insanlar tarafından takipte kalınması zorunluluğu okuryazarlık kavramına yeni ve farklı anlamlar yüklemiş, hayatla iç içe geçmesine sebep olmuştur. Bu ortaya çıkan yeni kavramlarla birlikte literatürde farklı okuryazarlık türleri yer almaktadır (Aslan, 2018). Literatürde yer alan okuryazarlık türlerinin bazılarını kısa olarak değinilerek çalışmada değindiğimiz program okuryazarlığı konusuna daha geniş bir yer ayrılacaktır.

2.7.1. Medya Okuryazarlığı: Bilgi, dünyada iletişim ve teknolojinin ilerlemesiyle beraber insanlar tarafından kolay elde edilebilir oldu. Medya araçlarından gelen mesajları anlayabilme, onlara yorum katabilme, mesajları analiz edebilme, tartışabilme, farklı görsel ve işitsel araçlar kullanarak mesaj iletme ve paylaşma kabiliyeti medya okuryazarlığı olarak tanımlanabilir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Medyanın içinde bulunduğumuz çağda önemli bir güç haline gelmesi medya okuryazarlığı kavramının güçlenmesine zemin hazırlamıştır. Bu sebeple medya okuryazarlığı tüm medya unsurlarında bireylerin eleştirel bakış açısına sahip olmalarına, gördükleri, hissettikleri ve duydukları olayların yorumunu yapabilmelerini sağlamaktır (Thoman ve Jolls, 2003).

2.7.2.Çevre Okuryazarlığı: İçinde yaşadığımız çevrenin sağlıklı olup olmadığını anlama, yorumlama ve çevresel sistemin sağlığını koruyarak onu revize etmek için gereken tedbirleri alma durumudur (Roth, 1992).

2.7.3.Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı, diğer okuryazarlık türlerinin alt yapısını oluşturur (Aslan, 2018). Karşılaşılan sorunlar karşısında onları çözme ve karar alma noktasında bilgiyi elde etme, bilgiye nasıl ve nereden ulaşılacağını bilme, bilgiyi yorumlama, onu kullanma ve bilgiyi değerlendirme olarak tanımlanabilir (Gürdal, 2000).

2.7.4.Finansal Okuryazarlık: Finansal tanımlar, alınabilecek riskler, beceriler hakkında donanımlı olmak, sahip olunan bilgi ve donanım sayesinde uygun finans içerikli kararlar vermek, hayatın finansal gelişimine ve ekonomik hayata katkıda bulunmak için kullanmak (OECD, 2013).

2.7.5.Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı: Öğretmenlerin belirlenen kazanımlara ulaşabilmeleri için lazım olan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilmesi, seviyeye uygun olanları seçebilmesi ve seçtiği yaklaşımları sınıf ortamında uygulayabilme kabiliyetini gösterebilmeleridir (Mertler, 2004'ten akt., Karaman ve Şahin, 2014).

2.7.6.Sağlık Okuryazarlığı: İnsanların yerinde ve doğru sağlık kararlarını verebilmeleri için temel sağlık bilgilerini alma, uygulama kapasitesine sahip olabilme yetisi (Ratzan ve Parker, 2006).

2.7.7.Eleştirel Okuryazarlık: İçinde bulunduğumuz dünyayı anlamak, anlamlandırmak eleştirel okuryazarlık ile ilgilidir (Aslan, 2018). Sosyal, politika, eğitim, sağlık gibi temel yaşam becerilerindeki değişimleri takip etmeyi, anlamayı, sorgulamayı gerektirir (Lewison, Flint ve Sluys, 2002). Kısaca eleştirel okuryazarlık dediğimiz okuryazarlık türü, eleştirel bakış ve düşünme ile ilgilidir. Metinleri eleştirel bir gözle analiz etmeyi, yorumlamayı da ifade eder (Mendoza, 2010).

2.7.8.Bilimsel Okuryazarlık: İnsanların bilimsel bilgi kapasitesi yönünden aynı seviyede olmaları beklenen bir durum değildir. Ancak herkesin temel konularda fikir yürütebilmesi hedeflenen bir seviyedir. Bu sebeple bilgi okuryazarlığı bilimsel okuryazarlığın alt yapısıdır. Bunun için bilgi okuryazarı olarak anılmak, bilimsel olan bilgiyi diğerlerinden ayırt etmek önemlidir (Aslan, 2018). Bilimsel okuryazarlık, insanların bilimle ilgili öğrenmesi gerekenleri, yaşadıkları dünyayı daha rahat ve aktif bir şekilde yaşamak için tanımlar (De Boer, 2000).

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız şekilde ifade edilen okuryazarlık türlerinde değişik tanımların, açıklamaların yer aldığını görüyoruz. Ama hepsinin de ortak bir payda da bulunduğu açıktır. Aslında her alanla ilgili okuryazarlık tanımında okuma-yazma, okuduğunu doğru anlama ve yorumlama, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz ve sentez etme, bilgiyi doğru anlamlandırma ve uygulama basamaklarının olduğunun altını çizebiliriz.

2.8.Program Okuryazarlığı

Okuryazarlık kavramı, “belirlenmiş bir görevi yapabilmek için ortaya konulması gereken performans” dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim programı kavramı da programın uygulandığı ve değerlendirildiği aşamalarda, beceri anlayışlı bir karaktere sahip olmalıdır. Bunlar; “program bilgisi“, “programı anlama ve izleme“, “programı uygulamadaki kabiliyet“, “program sürecini değerlendirme“ gibi ana becerilerdir (Akyıldız, 2020). Programı uygulama noktasındaki yeteneklerin altını çizen Pinar ve diğerleri (1995), herhangi bir programın etkin olarak uygulanabilmesinin program okuryazarlığı olmadan gerçekleşmeyeceğini vurgulamışlardır (Akt., Nsibande ve Modiba, 2011).

Program okuryazarlığı denilen kavram, “program” ve “ okuryazarlık” kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Bir eğitim programının doğru ifade edilebilmesi, uygulanabilmesi ve değerlendirilebilmesi gibi iş ve işlemlerin anlaşılması noktasında bir yeterlilik alanı olarak ifade edilmektedir. Program ile okuryazarlık kavramlarının birleşiminden ortaya çıkan ve literatüre giren “Program Okuryazarlığı” kavramının (Curriculum Literacy) programı anlama, program ile ilgili bilgiye sahip olma,

öğrenme-öğretme sürecini organize etme ve bu süreci değerlendirme becerilerini içine aldığı söylenebilir. Ayrıca program okuryazarlığı kavramı, öğretmenlerin programı anlamaları, tanımları, uygulamaları ve değerlendirmeleri noktasında gerekli donanıma sahip olmaları şeklinde de ifade edilebilir (Akyıldız, 2020).

1980’li yıllarda eğitim bilimleri alanında program okuryazarlığı dile getirilmeye başlanmıştır. Tabii bu yıllarda öğrenme ortamları için araç-gereçlerin, kullanılacak materyallerin düzenlenmesi kapsamında ifade edilmiştir. 1987 yılında Shulman öğretmenlik mesleği bilgisi tabanı adını verdiği yedi önem arz eden aşamadan birisini program bilgisi şeklinde ifade etmiş ve böylece öğretmenin uygun olan araç-gereçleri seçebilmesi ve öğrenme ortamına yansıtabilmesi olarak ifade etmiştir. Aynı yıllarda Ariav (1988) da, Shulman’ın yapmış olduğu tanımı eleştirmiş ve eksik bulmuştur. Ariav “program bilgisi” kavramının yerine “program okuryazarlığı”nı kullanmayı tercih etmiştir. Program okuryazarlığı kavramının ayrıntılı ve kapsamlı olduğunu belirtmiştir (Ariav, 1988). Konu alanlarına uygun araç-gereç ve kullanılacak materyallerin belirlenmesi, eğitim ortamlarına uyarlanması ve değerlendirilmesini başlangıç aşamasında program okuryazarlığı şeklinde ifade eden Ariav, program geliştirme ve bununla ilgili faktörlere, değişkenlere hâkim olunmasını ileri düzeyde program okuryazarlığı olarak ifade etmiştir (Keskin, 2020). Okuryazarlık kavramının özel bir anlama, farklı şekilde düşünme ile davranış ortaya koyma ve değer verme şekli olduğu düşünülürse (Roth, 1992) program okuryazarlık kavramı; öğretmenin uygulanmakta olunan programa özgü özelliklerin bilincinde olması, farkında olduğu bu özellikleri uygulamada kullanabilmesi, programa kendi eleştirel yaklaşımıyla yorumlar yapabilmesi, değerlendirebilmesi ve eğitim programını süreçte kılavuz olarak kullanabilmesidir (Aslan, 2018). Basit ve sade bir tanımla programı anlamak ve onu doğru bir şekilde yeni durumlara uyarlamak olarak ifade edebileceğimiz program okuryazarlığının amacını; program uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından hedef ögesi, içerik ögesi, öğrenme-öğretme süreci ögesi ve ölçme-değerlendirme öğelerinde güncellenen, yenilenen programların anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlamaktır şeklinde ifade edebiliriz (Keskin, 2020).

Günümüzde eğitim alanında söz sahibi olan gelişmiş ülkelerin en önemli artılarının eğitilmiş, nitelikli insan gücünün fazlalığı olduğunu söyleyebiliriz. Tam tersini

düşündüğümüzde insanı kaliteli eğitim görmemiş, nitelikli ve donanımlı insan gücüne sahip olmayan ülkelerin geri kaldığını, diğer ülkelere bağımlı olduklarını, kendi öz kaynaklarını bile doğru kullanamadıklarını ifade edebiliriz. İşte tam da bu noktada eğitimin ülkelerin geleceklere, ekonomik özgürlükleri ve her alanda gelişim kaydedebilmeleri açısından önemi ortaya çıkmaktadır (Aslan, 2018). Böylece öğretmenlik mesleğinin önemi, eğitim görmüş, kaliteli ve donanımlı insan potansiyelinin eğitim konusu ve öğretmenle yakın olarak bağlantılı olmasından kaynaklanmaktadır (Özer ve Gelen, 2008). Bir ülkede eğitim programlarının başarılı olmasının, istenilen ve hedeflenen niteliklerde bireyler yetişmesinin öğretmenlere bağlı olmasının altında yatan en önemli sebep; öğretmenlerin süreçte aktif olmaları, öğrenme-öğretme ortamlarını düzenleyen, programın uygulanmasından sorumlu olarak değerlendirme sürecini de yöneten rehberler olmalarıdır (Aslan, 2018). Öğretmenlerin donanımları, nitelikleri uygulanan programın başarıya ulaşmasında anahtar role sahiptir.

Yaşanılan çağa ayak uydurabilmek eğitimle olacak bir iştir. Eğitim sistemlerinin en temel ve önemli unsurları olan program ve öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri, revize etmeleri gerekmektedir. Bu durum programın uygulayıcıları olan öğretmenlere bir takım sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenler, eğitim programlarının sürekliliği, bütünlüğü ve kendi içindeki birliğinin garantisi için eğitim programlarında etkin ve aktif bir şekilde rol almalıdırlar (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu rol onların bu süreçte uygulayacakları programı doğru tanımları ile başlar anlamaları, planlamaları ve uygulamalarıyla devam eder. Eğitim programlarının hedeflerine ulaşabilmesi bu rolden geçmektedir. Ayrıca programlar ne kadar özenli ve düzenli hazırlanmış olurlarsa olsunlar programın sahadaki etkinliği öğretmenlerin nitelikleri ile çok yakından bağlantılıdır (Taşdemir, 2006). Çünkü programların hazırlanması sürecinde görevlendirilen tüm kurum, kuruluş ve kişiler arasında öğrenme ortamında neler olduğunu görebilecek tek kişi öğretmenlerdir (Adams ve Garrett, 1969). Öğretmenin öğretim konusunu ilgilendiren kararları sağlıklı ve yerinde, kendisinin verebilmesi için sınıfını, öğrencisini ve uygulayacağı programı çok iyi tanıması gerekir (Goodlad, 1979). Yine olaya farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Bloom (2012) da diğer derslere veya diğer aktivitelere temel teşkil edecek öncelikli konuların ve etkinliklerin belirlenerek daha fazla önem verilmesinin önemli

olduğunu belirtmiş, bunu sağlayacak kişilerin de kuşkusuz programla ilgili yeterli donanıma sahip olan öğretmenler olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, öğretim programında yapılan değişikliklere adapte olabilmesi, programı uygulama kısmında kendisinden beklenenleri daha net ortaya koyabilmesi, süreçte karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesi gibi becerilere sahip olabilmesi program okuryazarlık düzeylerinin iyi olmasına bağlıdır (Keskin, 2020).

Öğretmenlerden göstermeleri beklenen öğrencilerinin ihtiyaçlarını tespit edip giderebilen, milli ve evrensel değerleri özümseyerek öğrencileri bu kıstaslar doğrultusunda yetiştiren, sorun ve problem çözümünü merkeze alıp eğitim yapabilen, programların hedeflerini öğrencilerin davranışlarına dönüştürebilen ve öğrenmekten zevk alan öğrenciler yetiştiren öğretmenler olmalarıdır (Aslan, 2018). Uygulanan programların başarıya ulaşması öğretmenlerin donanımlı ve yeterli olmaları ile doğrudan alakalıdır. Öğretmenin yeterlik düzeyi ne kadar yüksekse öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenilenlerin kalıcılığı da o oranda yükselecektir (Karacaoğlu, 2008).

Eğitimin niteliğinin ve eğitimden alınacak verimin artırılması uygulanacak eğitim plan ve programlarının geliştirilerek uygulanmasıyla ilgilidir (Alak ve Nalçacı, 2012). Program geliştirme kriterlerine uygun olarak hazırlanan programın bazı özelliklere sahip olması beklenir. Program içeriğinin kaliteli ve düzgün olması alınacak öğrenme çıktıları bakımından önemli sayılmaktadır ama içeriğin etkin bir uygulama ile takviye edilmesi gerekmektedir (Stabback, 2016). Bu noktada en fazla sorumluluk öğretmenlerin üzerine düşmektedir. Eğitim-öğretimi planlama ve sağlama öğretmenlerin en önemli görevlerindedir (Sünbül, 1996). Bunun için de uygulayıcı rolünde olan öğretmenlerin program bilgisine sahip olmaları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin etkili olarak programı kullanabilmeleri, verimli bir sınıf atmosferi oluşturmaları, eğitim-öğretim yolculuğunda başarılı olabilmeleri için programla ilgili bilgilerinin yüksek olması gerekmektedir (Özkan, 2016). Program bilgisine sahip olması, programı özümsemesi, onu doğru anlayıp yorumlaması ve programın özelliklerine göre programı etkili ve verimli şekilde uygulaması program okuryazarı olan bir öğretmenden beklenen davranışlardır. Program okuryazarlığı kavramı, uygulanan programı tanıma, bilme, planlama ve uygulama olarak

söylenbilir. O zaman program okuyazarı olan bir öğretmeninde kullanacağı ve uygulayacağı programı sağlıklı bir şekilde analiz ederek sınıfında verimli bir şekilde uygulaması beklenmektedir. Program bilgisi okuma-anlama, eğitim-öğretimi planlama, onu doğru uygulama ve yorumlama becerisi olarak ifade edildiğine göre başarının yolu öğretmenlerin programı uygulayabilme yeterliliklerine bağlıdır (Arı, 2010).

2.9. Programa Bağlılık

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşabilmek, ülkenin ihtiyaç duyacağı insan profiline sahip bireyler yetiştirebilmek, alacağımız verimliliği artırmak, eğitim iş ve işlemlerini düzenlemek ve ülkede eğitim alanında uyumu ve dengeyi kurabilmek için programlara ihtiyaç vardır. Eğitimin istenilen verimde olabilmesi için plan/program konusunun üzerine eğilmek gerekir (Ertürk, 1984). Programlar, eğitim felsefesinin ışığında belirlenmiş amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş içeriği, içerik doğrultusunda uygulanacak strateji-yöntem-teknikleri, materyalleri, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösteren değerlendirme ölçütlerinin tamamı şeklinde tanımlanabilir (Gözütok, 2003). Yine Uşun (2016) tarafından program, bir işin neden yapılması gerektiğini, içeriğinde nelerin yer alacağını ve ne şekilde, nerede, hangi zaman diliminde ve kimlerle yapılacağını ifade eden önceden hazırlanmış bir tablo olarak belirtilmiştir. Bu açıdan olaya bakıldığında öğretim programı kavramının eğitimin belirlenen hedeflere ulaşmasında çok etkili ve önemli bir anahtar olduğunu söyleyebiliriz. Okullardaki eğitim-öğretim işlerinin alt yapısını meydana getiren öğretim programı (Güzel ve Karadağ, 2013), herhangi bir dersin öğrenilmesinde gerekli olacakları ve bunların neden, hangi biçimde bulunması gerektiğini belirten bir rehberdir (Özçelik, 1992).

Hazırlanmış öğretim programı ile uygulanan öğretim programı arasındaki uyum son derece önemlidir. Planı yapılan program ile uygulanan program arasındaki farklılığa dikkat gösterilmeli, uygulama kısmında farklı olayların yaşanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Marsh ve Willis, 2007). Programın uygulanması kısmı “öğretim programına bağlılık” ile bağlantılıdır. Öğretim programına bağlı olma konusu sahadaki eğitimcilerin öğretim programını onu tasarlayıp hazırlayanların hedeflediği

biçimde uygulama düzeyini ifade etmektedir (Pence, Justice ve Wiggins, 2008).

Eğitim sistemlerini incelediğimizde merkezden ve yerinden şeklinde iki çeşit yönetim anlayışının olduğunu ve bu anlayışın ülkede uygulanan programa, program geliştirme süreçlerine sirayet ettiğini söyleyebiliriz. Merkezden yönetim anlayışının hâkim olduğu ülkelerde, programlar da merkezden hazırlanarak ülkenin tümünde uygulanmaktadır. Yerinden yönetim anlayışının olduğu ülkelerde ise öğretim programları yerel unsurlar çerçevesinde tasarlanmaktadır (Akçay, 2013). Ülkemize bakacak olursak uygulanan programlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (merkezden) koordinesinde hazırlanmakta ve tüm ülkede aynı program kullanılmaktadır (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Programın uygulayıcıları olan öğretmenlere ise bu noktada kritik görevler düşmektedir. Program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık kavramlarının öğretmenler tarafından doğru anlaşılması ve bunun eğitim ortamına yansıtılması görev ve sorumluluk olarak önem arz etmektedir. Öğretim programına bağlılık kavramı, hazırlanan programın eğitimciler tarafından aslı bozulmadan uygulamasının yapılması olarak ifade edilebilir. Öğretim programına bağlılık konusunun incelenmesi, programın girdisi ile çıktısı arasındaki ilişkiyi incelemenin yanında süreç ile ilgili dönüt vererek programın etkinliği ve verimliliği hakkında eksik ve hatalı sonuçlara erişme ihtimalini de düşürmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Programa bağlı kalmayı devam ettirmek zorsa, programın sahadaki verimliliğinin eksik ve zayıf olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Eğer programa bağlılık yüksek düzeyde ama istenilen başarı grafiği yakalanamamışsa programın yeniden gözden geçirilmeye ihtiyacı vardır (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003). Dusenbury ve diğerleri (2003) programa bağlılık kavramının:

- a) Uyum gösterme
- b) Süre/doz
- c) Uygulamadaki kalite
- d) Katılım gösterenlerin verdiği tepki
- e) Program ile ilgili farklılıklar olarak beş farklı kıstasta ölçülebildiğini söylemişlerdir.

Uyum gösterme; programın öğelerinin belirlenen zaman içerisinde verimli bir biçimde kullanılarak uygulanmasıdır. Süre/doz; programın uygulanmasının süresi, uygulanmasının sayısı ile uygulanma sıklığıdır. Uygulamadaki kalite; programda tavsiye edilen yöntemlerin program uygulayıcıları tarafından uygulanma şekli ile ilgilidir. Katılım gösterenlerin verdiği tepki; programa katılım sağlayan insanların yeniliklere bakış tarzlarıdır. Program ile ilgili farklılıklar ise; yenilenen öğretim programını benzerlik gösteren veya diğer öğretim programlarından farklı kılan kendisine ait özellikleridir.

Yazıcılar ile Bümen (2015) tarafından ortaya konulan çalışmada programların aynı şekilde uygulanmasının zor ve imkânsız olduğu dile getirilmiş ve öğretim programına bağlı kalınmasından farklı olarak öğretmenlerin program içeriğinde; dersin yapısı, sınıf içi aktiviteler ve konunun hedefi gibi yerlerde yapılan önemli değişimlere imkân sağlayan uyarılma kavramına dikkat çekilmiş ve programların esnek şekilde uygulanmasının altı çizilmiştir. Yine ülkemizde yapılan farklı bir araştırmada programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasında sadece uygulayıcı rolünden çıkarılmaları ve okulda, sınıf ortamında özerk bir yapıya kavuşturulması gerektiği ifade edilmiştir (Öztürk, 2011). Öğretim programına bağlı kalma ile öğretim programının uygulanmasındaki esneklik tartışmalarının dışında programların nasıl uygulama yapıldıklarıyla ilgili çalışmalarda öğretim programına bağlı kalma ile aynı alana girdikleri ifade edilebilir (Bümen vd. 2014). Bu açıdan ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretim programına bağlılık kavramı üzerinde durulmuş ama bağlılık kavramı farklı tanım ve açıklamalarla ifade edilmiş, benzer anlama gelecek tabirlerle alan yazında yerini almıştır. Bu açıdan olaya bakıldığında öğretim programına bağlılık denildiğinde programın hazırlanan zamanki durumu ile uygulanan zamanki durumu arasındaki uyumu ve dengesi olduğu anlaşılmaktadır.

Günümüzde öğrenciyi merkeze alan program tasarımı programda bulunmasına karşın yapılan çalışmalarda öğretmeni merkeze alan program tasarımının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu yüzden program tasarımının ne için başarılı olamadığını araştırmak ve sorgulamak adına öğretim programına bağlı kalma konusunun incelenmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Bümen vd. 2014). Öğretim programının uygulanmasına

etki eden etmenler bölgesel şartlar, programın özellikleri, öğretmenlerin yetiştirilmesi, kurumun özellikleri, sosyo-ekonomik durum, öğrencilerin özellikleri, yapılan sınavlar ve eğitim sistemi şeklinde sıralanabilir (Bümen vd. 2014). Ringwalt ile diğerleri (2003) ise okul faktörünün, programın uygulandığı sistemin, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim programına bağlılığı etkilediğini söylemişlerdir. Dolayısıyla öğretim programına bağlılığa etki eden en önemli nedenlerden birinin öğretmenler olduğu görülebilir.

Öğretmenler programı merkeze alarak kendi tecrübeleri doğrultusunda öğrencilerin seviyelerine uygun sınıf içi etkinlik ve aktiviteleri, uygulamaları planlamalıdır. Programın öğretmenler tarafından ne kadar benimsenerek sahaya ne kadar yansıdığını belirlemek; harcanan maliyet, verilen emek ve dökülen zamanın boşa gitmemesi açısından önem arz etmektedir (Dikbayır ve Bümen, 2016). İlave olarak öğretmenlerimizin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri tespit edilerek program tasarısındaki yenilik ve güncellemelerin başarı gösterip göstermediği kısmında dönüt alınabilir (Burul, 2018).

2.10.İlgili Araştırmalar

Veri tabanlarında eğitim programı, öğretim programı, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık, program bilgisi, program bilincine sahip olma, program yeterlikleri anahtar sözcükleri ile tarama yapılmış, yapılan bu tarama sonucunda araştırma açısından ilgili olan çalışmalar bulunmuştur. Farklılık gösteren kavramlar baz alınarak çok fazla sayıda çalışma bulunmasına rağmen kendine özgü olan doğrudan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.10.1.Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar

2.10.1.1.Yurt İçinde Yapılan Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar

Yılmaz (2021) tarafından yapılmış olan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmak hedeflenmiştir. Çalışmada, nicel araştırma modeli olan

ilişkisel desen modeli kullanılmıştır. Araştırma evreni Gaziantep’te çalışan öğretmenler, örneklem ise 323 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Verileri toplamak için “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanması neticesinde ortaya çıkan veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Yılmaz (2021) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini yüksek bulmuştur. Öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlere, hizmet yılına ve mezuniyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği; branşlara ve kademelere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Şahin (2020) tarafından yapılmış olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlere ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Çalışma, Kastamonu Üniversitesi Sınıf Eğitimi dalında öğrenim gören 107 sınıf öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Çalışmada veriler Bolat (2017)’in geliştirdiği “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” ile araştırmacının kendisinin geliştirdiği “Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi” araçları vasıtasıyla elde edilmiştir. SPSS programı ve TESTAN programıyla toplanan verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Keskin (2020) tarafından yapılmış olan “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi” isimli doktora çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Keşfedici sıralı karma desen kullanılarak yapılan çalışma, Ankara’da 14 farklı ilçede devlet okullarında çalışan ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleri dâhil edilerek yapılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında açık uçlu soru formu, nicel kısmında “Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Nicel verilerin analiz edilmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendi açılarından yeterli düzeyde öğretim programı okuryazarı oldukları algısına sahip oldukları sonucu paylaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin

öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarında hizmetiçi eğitimlere ve program geliştirme çalışmalarına katılmalarının etkili olduğunun altı çizilmiştir.

Gülpek (2020) tarafından yapılan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık İle Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarının ve beden eğitimi öğretimi yeterlik düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma Uludağ Üniversitesi’nde okuyan 106 beden eğitimi ve spor bölümü öğrencisi ve Bursa’da çalışan 234 öğretmenle yapılmıştır. Veriler “Eğitim Programı Okuryazarlığı ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği” ile elde edilmiştir. Toplanan verilerin SPSS programı aracılığıyla analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık seviyeleri yüksek bulunmuştur.

Akyıldız (2020) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik algılarının ölçülmesi amacıyla faydalanılabilecek ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin analizleri 666 öğretmenden toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak 36 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Korelasyonel (ilişkisel) araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada 355 lisans öğrencisi ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılan çalışmada öğretmen adaylarının orta seviyede program okuryazarlığı algısında oldukları ifade edilmiştir.

Mansuroğlu (2019) tarafından yapılmış olan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenerek belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Hatay’da çalışan 511 öğretmen ile yürütülmüştür. Verilerin toplanılmasında “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği”

ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. SPSS programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında, öğretmenlerin eğitim programını inceleme sıklıklarının artması eğitim programı okuryazarlık becerilerinin tamamını etkilediği ve yazma boyutu becerisinin artmasına, öğretim programı inceleme sıklığının artması yansıtıcı düşünme eğilimine ilişkin becerilerin azalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük seviyede ve aynı yönde ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019)’ın “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve Ordu Üniversitesi Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ile Fen Bilgisi Eğitimi Bölümlerinde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” verilerin toplanılmasında kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kuyubaşoğlu (2019) tarafından yapılmış olan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliliklerinin İncelenmesi” isimli araştırmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Nitel verilerin ve nicel verilerin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada, Hatay ilinin İskenderun ilçesinde çalışan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde 550 öğretmenle nicel boyut kısmında ve bu öğretmenler içerisinde tesadüfi yöntem kullanılarak seçilen 50 öğretmenle nitel boyut kısmında çalışılmıştır. Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılarak nicel veriler bulunmuştur. Nitel veriler için ise açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için betimsel istatistikler, nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucu paylaşılmıştır.

Kahramanoğlu (2019) tarafından yapılmış olan “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” isimli

araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Gaziantep’te görevli 227 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanılmasında araştırmacının kendisinin geliştirdiği “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri orta seviyede bulunmuştur.

Aslan (2019)’ın yapmış olduğu “İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okuryazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi” adlı çalışmada, ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlık algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışma şanlıurfa ve Adıyaman illerinde 378 okul yöneticisi ile yapılmıştır. Tarama modelinde bir çalışmadır. Veriler Aslan’ın geliştirdiği “Yönetici Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Çalışma neticesinde, okul yöneticilerinin program liderlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algıları; cinsiyetlerine, branşlarına, görev şekillerine, eğitim düzeylerine, kıdemlerine göre farklılık göstermezken; konu hakkında hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir. Bu farklılaşmaya göre hizmetiçi eğitim alan yöneticilerin program okuryazarlığı algılarının daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Yıldırım (2018) yılındaki doktora çalışmasında okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Program okuryazarlığının alt boyutları olarak programı bilebilme, programı yönetebilme becerisi ve programın etkinliği yönünde tutum gösterebilme şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği” aracılığıyla veriler elde edilmiş, öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan bulgular ışığında hizmetiçi eğitim programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Sonuç olarak hizmetiçi eğitimlerden alan okul yöneticilerinin program okuryazarlık yeterliklerinde deney grubu adına anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Sural ve Dedebali (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler branşında öğrenim gören öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ve bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek hedeflenmiştir. 895 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler “Program Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında öğretmen adaylarının program okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların iyi seviyede olduğu ifade edilmiştir.

Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri” isimli çalışmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezuniyetlerine, bölüm ve akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma yaklaşık olarak 210 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS programı kullanılarak betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi ile tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri çok yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuma boyutunda ortaya çıkan başarılarının yazma boyutunda oluşan başarılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu da ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına ve mezuniyetlerine göre farklılaşmadığı, bölüm ve akademik başarılarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aslan (2018) tarafından yapılmış olan “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri” adlı çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ankara’da 311 öğretmenle yürütülen çalışmada veriler Aslan tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. SPSS programıyla toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde ve bu düzeyin cinsiyetlerine, branşlarına, mezuniyetlerine, hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği sonucu ifade edilmiştir.

Bolat (2017) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarına yönelik ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” adını verdiği çalışmada eğitim programı okuryazarlığı kavramını da tanımlamıştır. Bu çalışma için hazırlanan ölçek formu farklı branşlarda 313 öğretmen adayına yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen bulgular ölçek geliştirmek için kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında ortaya çıkan tabloya göre ölçek okuma boyutu ve yazma boyutu şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır.

2.10.1.2.Yurt Dışında Yapılan Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar

Opoh ve Awhen (2015)’in geliştirdiği “Teachers’ Perceived Problems of Curriculum Implementation in Tertiary Institutions in Cross River State of Nigeria” isimli çalışmada, öğretmenler tarafından yükseköğretim kurumlarında uygulanan program çalışmasının algılanan problemleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma 480 öğretmen ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenler tarafından yapılan programları yorumlama ile uygulama noktasında bizzat kendilerinin problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca programları uygulamanın program sisteminin güçlü bir ögesi ve okullardaki başarıların ya da başarısızlıkların ana sebebi olduğu ifade edilmiştir. Bu problemin çözümü adına program uygulamasının doğru biçimde izlenmesinin ve öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin artırılmasının öneri olarak verilebileceği belirtilmiştir.

Nsibande ve Modiba (2012) tarafından yapılmış “I just do as expected. Teachers’ Implementation of Continuous Assessment and Challenges to Curriculum Literacy” isimli araştırma, İsviçre’de çalışan ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme durumlarını artırmak için yaşadıkları deneyimi ortaya koyma amaçlanmıştır. Gözlem ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini nasıl geliştirebileceklerine dair tavsiyeler sıralanmıştır.

Remillard (2005)’ın öğretmenlerin matematik öğretim programının kullanımı üzerine çalışmalardaki kilit sözcükleri incelediği araştırmasında, programın kullanılması ve program materyalleri gibi olguların kavramsallaştırılmasını hedeflemiştir. Remillard ayrıca program geliştirenlerin materyallerin öğretmenlerle ne şekilde bağ kurduğuna

ve program-öğretmen ilişkisinin nasıl geliştirebileceklerinin üzerinde durmalarının gerektiğini belirtmiştir.

Kauffman, Johnson, Kardos, Liu ve Peske (2002)'nin yapmış olduğu "Lost at sea: New Teachers' Experiences with Curriculum and Assessment" isimli araştırmada, mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin program ile program değerlendirme becerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma görev süreleri 1-2 yıl arasında değişiklik gösteren 50 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretim konusunda yeni öğretmenlerin yeterince bilinçlendirilmedikleri, gerekli yönlendirilmelerin yapılmadığı ve hazırlanan program ile ilgili yeterli açıklamalar içermediği ifade edilmiştir. Derslerde en çok ders kitaplarının kullanıldığı, tecrübe arttıkça program ihtiyacının azaldığı ve öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ariav (1988) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları program bilgisinin geliştirilmesine dönük bir çalışma planlanmıştır. Ariav'ın kendisi tarafından geliştirilen "Saltal" ismi verilen form aracılığıyla araştırma yapılmıştır. 33 ölçütten ve 5 ana kategoriden meydana gelen form programın analiz edilmesi için geliştirilmiştir. Programın analiz edilmesi çalışma kapsamında programın amaçlarına uyan materyallerin tespit edilmesi ve geliştirilmesi ile bu durumun her açıdan araştırılması şeklinde tasvir edilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında öğretmenlerin programın analizini yapmalarının programa yönelik farkındalığa katkı sunduğu sonucu paylaşılmıştır. Ariav yapmış olduğu araştırmayla öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda eksik olduklarını da belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar total olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ders kitaplarını öğretimi planlamak için ilk basamak şeklinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sadece Superfine (2008)'in araştırmasında öğretim programının öğretmenler tarafından ilk kaynak şeklinde kullanıldığı ifade edilmiştir. Sanchez ile Valcarcel (1999) araştırmalarında programın önemine değinmişler, programın hedeflerin anahtar unsuru olduğunun farkına öğretmenlerin çok az bir kısmının vardığını söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini yeterince takip etmedikleri, program bilgilerinin yeterli olmadığı ve programı

uygulama noktasında yetersiz oldukları da yapılan çalışmaların sonuçları arasında yer almaktadır.

2.10.2.Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Araştırmalar

2.10.2.1.Yurt İçinde Yapılan Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Araştırmalar

Arslan Çelik (2020) tarafından yapılmış olan “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” isimli araştırmada, ortaokul kademesinde görevli İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersinin programına bağlı olma düzeylerini belirlemek istenmiştir. Araştırmada iç içe geçmiş çoklu durum çalışması kullanılmış olup, 10 İngilizce öğretmeni ile yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde Arslan tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yapılandırılmış sınıf içi gözlem formları kullanılmış ve verilerin Maxoda 12 programı aracılığıyla analiz edildiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin çalışılan okulun imkânlarına, katılımcı özelliklerine, ders materyallerine, programın öğelerine ve öğretmenlerin özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gürbüz (2020)’ün yapmış olduğu “Müzik Öğretmenlerinin Müzik Dersi Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmada, müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılıklarını tespit etmek ve programa bağlılıkları hakkında sahip oldukları görüşlerini analiz etmek istenmiştir. Araştırmada karma yöntemin kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışma, Gaziantep Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapan 165 müzik öğretmeni ile yapılmıştır. Nitel verilerin toplanılmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verilerin toplanılmasında ise “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Betimsel analiz nitel verilerin çözümlenmesinde, SPSS programı nicel verilerde kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, müzik öğretmenlerinin müzik dersi programına bağlılıklarının düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Görev yapılan kademe ve hizmet yılına göre öğretim programına bağlılık düzeyinin farklılaştığı, cinsiyete ve mezuniyete göre ise farklılaşma olmadığı ifade edilmiştir.

Can (2020)'ın yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” isimli araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitime olan inançları ile öğretim programına bağlılık düzeylerini inceleyerek aralarında olan ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama kullanılmış olup, Gaziantep ilinde çalışan 300 sınıf öğretmeni yer almıştır. Verilerin toplanılmasında “Eğitim İnançları Ölçeği”nin yanında “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS programıyla yapılmıştır. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yeterli olduğu, ilerlemecilik eğitim inancının daha çok benimsendiği ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretim programını inceleme sıklığı, kıdem ve ders verilen sınıf düzeyi değişkenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyinde etkili olmadıkları, ayrıca öğretim programına bağlılık düzeyi ve eğitim inançları arasında yüksek seviyede ilişkinin bulunduğu da belirtilmiştir.

Aslan ile Erden (2020)'in yapmış olduğu “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” isimli araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına olan bağlılık düzeylerinin değişik değişkenler tarafından tespit edilmesi istenmiştir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, Van ilinde çalışan 356 öğretmen yer almıştır. Verilerin toplanılmasında “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Betimsel istatistikler ile bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü Anova aracılığıyla verilerin analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları yüksek olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen düzeyin, branşa ve eğitim düzeyine göre farklılaştığı; cinsiyetlerine, hizmet yıllarına ve görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Burul (2018)'un yapmış olduğu “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi” isimli araştırmada, öğretmenlerin tercih ettiği program tasarımı yaklaşımlarının programa olan bağlılık düzeyleriyle olan ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma Balıkesir ilinin Karesi ile Altıeylül ilçelerinde görev yapan 319 ilköğretim öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma

deseni kullanılmıştır. Veriler Baş (2013)'ın geliştirdiği “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” ve Burul'un kendisinin geliştirdiği “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin bağımsız gruplar t testi ile tek yönlü varyans analizi, Pearson Korelasyon Analizi ile Kruskal Wallis H testi ve yol analizi ile çözümlenmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri yüksek olarak belirtilmiş, bu durumun cinsiyetlerine, mezuniyetlerine ve hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencinin merkezde yer aldığı ve sorunların merkezde yer aldığı tasarımları seçtikleri belirlenmiştir. Program tasarım yaklaşımı seçimlerinin değişkenlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca programa bağlılık ile öğrencinin ve konunun merkezde yer aldığı tasarımlar arasında pozitif, orta düzeyde, anlamlı bir ilişkinin bulunduğu da ifade edilmiştir.

Arı (2010) yaptığı çalışmada eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim programını tanıma ve anlama düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre adayların öğretim programını uygulayabilmeleri için yeterli bilgiyle donanıma sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Program uygun öğrenme-öğretme ortamını düzenlemede kendilerini yeterli hisseden öğrenciler çalışmada yer alan diğer öğrencilerin %25.7'sine denk gelmektedir. Arı (2010)'nın araştırma sonuçları öğretmen adaylarının programı tanımada, onu uygulamada, programın kendileri ile öğrencilere yüklediği sorumluluğun farkında olmalarında, öğretimi planlamada, programın başarı göstereceğine inanmada ve programa bağlılık noktasında zayıf kaldıklarını ortaya koymuştur.

2.10.2.2.Yurt Dışında Yapılan Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Araştırmalar

Dusenbury vd. (2003)'nin yapmış olduğu “Review of Research on Fidelity of Implementation: Implications for Drug Abuse Prevention in School Settings” isimli çalışmada, madde kullanmanın önlenmesine katkıda bulunmak için, literatür taramasını 25 yıllık bir süreyi ve uygulamanın öğretim programı bağlılık konusunu içine alacak biçimde gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında, öğretim programına bağlılık düzeyinin belirlenmesinde uyma, süre, katılımcıların tepkileri,

uygulama kalitesi ve program farkındalıkları olarak 5 boyut olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitilmesi, onların özellikleri, programın özellikleri ve organizasyonel özelliklerin öğretim programına bağlılığı yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

O'Donnell ve Lynch (2008) tarafından yapılmış "Fidelity of Implementation to Instructional Strategies as a Moderator of Curriculum Unit Effectiveness" isimli araştırmada, uygulamanın bağlılık konusu ile programın etkinliği ve ünitelerin stratejileri arasında bulunan ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Programa bağlı olmanın yüksek olarak uygulandığı grubun karşılaştırma grubundan sınıf başarılarının daha yüksek olduğu, programa bağlı olmanın düşük düzeyde uygulandığı topluluklarda farklı bir değişikliğin olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin materyal kullandıkları öğretim programı ile öğretim stratejilerinde bağlılık seviyelerini fazlalaştırdıkları sınıflarda öğrencilerin başarılarının da artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Burke, Oats, Ringle, Fichtner ve Del Gaudio (2011)'nin yapmış oldukları "Implementation of a Classroom Management Program with Urban Elementary Schools in Low in-come Neighborhoods: Does Program Fidelity Affect Student Behavior and Academic Outcomes?" isimli araştırmada, programlara bağlılık düzeyinin yüksek olduğu sınıflarda istenmeyen hal ve hareketlerin daha az görüldüğü böylece öğrencilerin akademik yönden daha fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca programa bağlı kalınan sınıflarda öğrencilerin dersi daha iyi dinledikleri ve dikkat sürelerinin daha uzun olduğu da tespit edilmiştir. Öğretim programının uygulanmadığı sınıflarda istenmeyen davranışların daha fazla görüldüğü ve öğrencilerin dikkatlerinin daha çabuk dağıldığı da belirtilmiştir. Son olarak öğretim programına bağlılığın akademik başarıyı artırdığı ve istenmeyen olumsuz davranışları önleme konusunda olumlu yönde etkilere sahip olduğu ifade edilmiştir.

Nevenglosky (2018) tarafından yapılmış "Barriers to Effective Curriculum Implementation" isimli araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmaları ve süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel durum çalışmasında 8 öğretmen ile 2 yönetici yer almıştır. Verilerin

toplanmasında anket ve görüşme ile gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programı konusunda ek bilgiye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Programın uygulanması sürecinde yöneticilerin öğretmenlere destek olması gerektiği, akran işbirliği ve müfredata bağlılığı artırmak için öğretmenlerin kaygılarını gidermeleri gerektiği vurgulanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde; araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna (evren ve örneklem), katılımcıların demografik özelliklerine, veri toplama araçlarının geliştirilmesine, verilerin analizine ve veri toplama sürecine yönelik bilgilere yer ayrılmıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, çalışmanın amaçlandığı şekline uygun olan, ekonomik koşullar altında verilerin elde edilmesi, analiz edilmesi ile verilerin yorumlanması için mevcut şartların düzenlenmesidir (Karasar, 2010).

Bir topluluğun belirli özelliklerini ve niteliklerini ortaya çıkarmak amacıyla verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalara tarama (survey) çalışmaları ismi verilir. Tarama araştırmalarının pozitif bir yönü çok fazla kişinin yer aldığı örneklem kümelerden ulaşılan fazlaca veriyi araştırmacıların önüne koymasındır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Tarama modeli olayların, nesnelerin, olguların, varlıkların, alanların ve kurumların ne olduklarını tasvir etmeye, ifade etmeye çalışan inceleme çalışmalarıdır (Kaptan, 1977).

Çalışma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerini ortaya koymayı hedeflediği için çalışma tarama modelinde bir çalışmadır.

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu (Evren ve Örneklem)

Araştırma evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmalarda bilgilerin örneklem üzerinden elde edilmesi, az miktarda insan kaynaklarının harcanmasına ilave olarak bilginin olabildiğince az sürede toplanması sebebiyle araştırmacılar açısından önemli bir avantajdır (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmalar genellikle örneklem kümeler

üstünde gerçekleştirilir ve ortaya çıkan sonuçlar ilgili evrene genelleme yapılır (Karasar, 2010). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi çeşitlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile Nevşehir ilinin devlet okullarında ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan 625 öğretmen örnekleme içerisine dâhil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinin bir çeşidi olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacılar, yakın durumda ve ulaşılması kolay olan durumları kullanmaktadırlar. Araştırmacı tarafından tercih edilen bu durum çalışmanın daha pratik ve hızlı olmasına neden olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada Nevşehir ilinin merkez ve ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarına ulaşılmıştır. Nevşehir il merkezinde yer alan okullar birbirinden farklı olan iki eğitim bölgesine ayrılmaktadır. Araştırmaya okullar dâhil edilirken bu eğitim bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Müdürlüğü Yetkilileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin düşüncelerine başvurularak okulların buldukları yerleşim yerleri, öğrencilerinin profilleri, sosyo-ekonomik düzeyleri de kıstas olarak kabul edilmiş ve görev yapan öğretmenlerin her okul türünden olmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Anaokulları ile ilkokullar bünyesinde görev yapan anasınıfı ve sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır. Yine ortaokul ile imam hatip ortaokullarında çalışan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce ile diğer branşlarda olan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ortaokul kademesinde her sınıf düzeyinde (5, 6, 7, 8.sınıf) derslere girebildiklerinden sınıfların düzeyine göre ayrıma gidilmemiştir. Araştırmamızda bu okullarda görev yapan öğretmenlere araştırma ölçekleri uygulanmıştır. Yaklaşık 762 adet veri toplama aracı veri toplama sürecinde ilgili okullara dağıtılmıştır. Veri toplama araçlarından uygun bulunanlar analiz edilmiştir.

3.3.Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çalışmaya katılım sağlayan ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine, branşlarına, meslekte görev aldıkları süreye, mezun oldukları okul türlerine, eğitim durumlarına, görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine ve eğitim programı ile ilgili

hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarını gösteren bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	333	53.28
Erkek	292	46.72
Toplam	625	100.0

Çalışmaya katılan katılımcıların 333 (%53.28) kadın öğretmenlerden, 292 (%46.72) erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 3.1.'e göre çalışmaya katılım gösteren kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısından fazla olduğu görülmektedir.

3.3.2.Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.2. Katılımcıların branş değişkenine göre dağılımları

Branş	Frekans	Yüzde (%)
Anasınıfı	59	9.44
Sınıf	225	36
Türkçe	54	8.64
Matematik	56	8.96
Fen Bilimleri	38	6.08
Sosyal Bilgiler	37	5.92
İngilizce	41	6.56
Diğer	115	18.4
Toplam	625	100.0

Tablo 3.2.'ye göre çalışmaya katılım gösteren ilköğretim öğretmenlerinin 59'u (%9.44) anasınıfı öğretmeni, 225'i (%36) sınıf öğretmeni, 54'ü (%8.64) Türkçe

öğretmeni, 56'sı (%8.96) matematik öğretmeni, 38'i (%6.08) fen bilimleri öğretmeni, 37'si (%5.92) sosyal bilgiler öğretmeni, 41'i (%6.56) İngilizce öğretmeni ve 115'i (%18.4) diğer branşlardan (Resim, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, özel eğitim...) oluşmaktadır.

3.3.3.Katılımcıların Meslekte Görev Alınan Süre Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.3. Katılımcıların meslekte görev alınan süre değişkenine göre dağılımları

Meslekte Görev Alınan Süre	Frekans	Yüzde (%)
1-5 yıl	55	8.80
6-10 yıl	152	24.32
11-15 yıl	156	24.96
16-20 yıl	131	20.96
21 yıl ve üzeri	131	20.96
Toplam	625	100.0

Tablo 3.3.'e göre çalışmaya katılım gösteren ilköğretim öğretmenlerinin 55'i (%8.8) 1-5 yıl arasında, 152'si (%24.32) 6-10 yıl arasında, 156'sı (%24.96) 11-15 yıl arasında, 131'i (%20.96) 16-20 yıl arasında ve 131'i (%20.96) 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

3.3.4.Katılımcıların Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.4. Katılımcıların mezun olunan okul türü değişkenine göre dağılımları

Mezun Olunan Okul Türü	Frekans	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi	500	80
Diğer	125	20
Toplam	625	100.0

Tablo 3.4.'e göre çalışmaya katılım gösteren ilköğretim öğretmenlerinin 500'ünün (%80) eğitim fakültesi, 125'inin (%20) diğer fakülte mezunu oldukları görülmektedir.

3.3.5.Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.5. Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre dağılımları

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Lisans	527	84.32
Lisansüstü	98	15.68
Toplam	625	100.0

Tablo 3.5.'e göre çalışmaya katılım gösteren ilköğretim öğretmenlerinin 527'si (%84.32) lisans mezunu, 98'i (%15.68) lisansüstü mezunu oldukları görülmektedir.

3.3.6.Katılımcıların Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.6. Katılımcıların görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre dağılımları

Sosyo Ekonomik Düzey	Frekans	Yüzde (%)
Düşük	155	24.80
Orta	292	46.72
İyi	178	28.48
Toplam	625	100.0

Tablo 3.6.'ya göre çalışmaya katılım gösteren ilköğretim öğretmenlerinin 155'inin (%24.80) düşük sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda, 292'sinin (%46.72) orta sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda, 178'inin (%28.48) iyi sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda görev yaptıkları belirlenmiştir.

3.3.7.Katılımcıların Eğitim Programı İle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

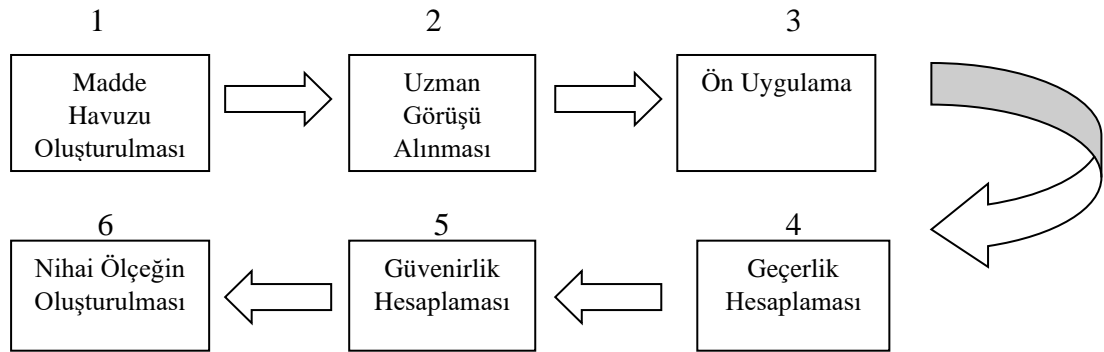
Tablo 3.7. Katılımcıların eğitim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre dağılımları

Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Evet	417	66.72
Hayır	208	33.28
Toplam	625	100.0

Tablo 3.7.'ye göre çalışmaya katılım gösteren ilköğretim öğretmenlerinin 417'si (%66.72) eğitim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim aldıklarını, 208'i (%33.28) eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık yeterliklerinin tespit edilmesi için verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacının kendisinin geliştirdiği “Program Okuryazarlığı Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçeğin giriş kısmında öğretmenlere bilgi vermek üzere program okuryazarlığının tanımı, ölçeğin kullanım amacı ile ölçeğin kullanımına ait bilgilerin yer aldığı açıklamalara yer ayrılmıştır. Ölçeğin ikinci kısmında ise cinsiyet, branş, meslekte görev alınan süre, mezun olunan okul türü, eğitim durumu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu gibi demografik bilgilerin yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır. “Program Okuryazarlığı Ölçeği”nde 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerini tespit edebilmek için kullanılacak ölçme aracının oluşturulmasında şekilde belirtilen aşamalar sırasıyla izlenmiştir (Bozdoğan ve Öztürk, 2008).



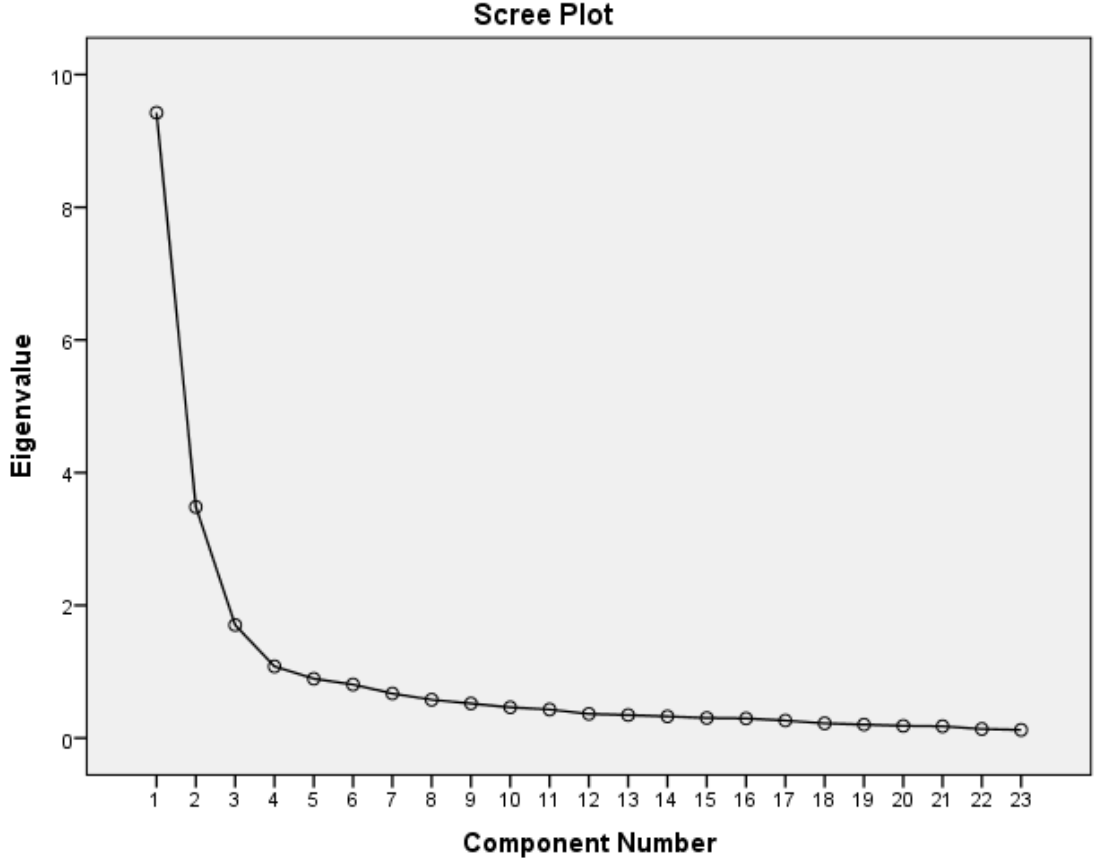
Şekil 3.1. Ölçeğin geliştirilme aşamaları

Taslak ölçek formunu geliştirme aşamasında ilk iş olarak program okuryazarlığı ile ilgili alanyazın taranmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin yazımı için araştırmacının hazırlamış olduğu görüşme formu 25 ilkokul ve ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Bu çalışmaların ardından hedef-kazanım ögesi, içerik ögesi ve öğrenme-öğretme süreci ögesi ile ölçme-değerlendirme ögesi olmak üzere 4 başlıkta 62 madde yazılmıştır. Belirlenen 62 maddenin yer aldığı taslak ölçek formundaki her bir maddenin sırayla incelenmesi ve değerlendirilmesi için alanında uzman olan kişilerin görüşüne sunulmuştur. Uzman kişilerin görüşlerine göre yapılan düzenleme ve değişiklikler neticesinde 30 maddeden oluşan deneme formu yapılmıştır. Oluşturulan deneme örneğinin ilk sayfasında yönerge ile kişisel bilgileri tespit etmeye yönelik sorular yer almıştır. Beşli likert tipi şeklinde hazırlanan ölçek formunda verilen cevaplar için puanlama Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) olacak şekilde belirlenmiştir.

Ölçek formunda pilot uygulama yapabilmek için örneklem sayısının 200 olması kabul edilecek bir sayı olduğu, ancak örneklem sayısının daha az olduğu durumlarda da 100'e kadar düşebileceği belirtilmektedir (Kline, 1994). Bu çalışmada deneme formu 225 ilköğretim öğretmeniyle yapılmıştır. Ortaya çıkan verilerin analizi SPSS programı aracılığıyla elde edilmiştir.

Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO Testi ve normalliği sınanan Bartlett Testi sonucunda KMO katsayısı .905, Bartlett Testi ise 3626,962 olarak hesaplanmış ve bu hesaplanan değerler anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısı değerinin 0.60'dan yüksek çıkması ve Bartlett Testinin de anlamlı olması verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2010). Bu tabloya göre verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu işlemlerden sonra, faktör analizine geçilmiştir. Faktör analizi işlemi ölçek içerisinde yer alan maddelerin bir araya getirilerek daha az sayıda grup oluşturup oluşturamadıklarını tespit etmek için kullanılır (Balcı, 2001). Ölçeğin faktör yapısını tespit etmek için, maddelerin her birine ayrı ayrı faktör analizi işlemleri yapılmış böylece faktör yükleri ortaya çıkarılmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üzerinde olması durumu seçim yapabilmek için iyi bir değerdir

(Büyüköztürk vd. 2019). Bu noktada madde faktör yük değerlerinin alt kesme noktası .45 olarak tercih edilerek Scree Plot Grafiği incelenmiştir. Aşağıda ölçeğe ilişkin Scree Plot (özdeğer –faktör) Grafiği yer almaktadır.



Şekil 3.2. Scree plot grafiği

İlk olarak Scree Plot Grafiği çiziminde dört ana kırılma noktası olduğu belirlenmiş ve ölçeğin dört faktörlü yapıda olduğu tespit edilmiştir. Buradan sonra, faktör yükü .45'in altında kalan maddeler ile birden çok faktör içerisinde yer alıp farkı .10'un altında olan 7 madde çıkarılmıştır. Yeniden yapılan analiz neticesinde 23 maddeden oluşan, faktör yükü .46 ile .88 arasında değişiklik gösteren dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. İlk faktör 6 maddeden, ikinci faktör 6 maddeden, üçüncü faktör 6 maddeden ve dördüncü faktör 5 maddeden oluşmuştur. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1.faktöre “**kazanım okuryazarlığı yeterliği**”, 2.faktöre “**içerik okuryazarlığı yeterliği**”, 3.faktöre “**öğrenme–öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği**” ve 4.faktöre “**ölçme–değerlendirme okuryazarlığı yeterliği**” isimleri verilmiştir. Ölçeğe ait faktör yük değerlerinin, madde toplam test korelasyonunun, açıklanan varyansın ve güvenilirlik değerlerinin yer aldığı çizelge de

aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Öğretmenlerin program okuryazarlığı faktör analizi sonuçları

Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Test Korelasyonu	Varyans	Cronbach Alpha
I.Faktör: Kazanım Okuryazarlığı Yeterliğı					
3	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	.88	.54	18,637	.85
6	Programda incelediğim kazanımla ne amaçlandığını anlarım.	.86	.48		
4	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	.82	.58		
1	Bir kazanımın hangi öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) olduğunu bilirim.	.82	.46		
5	Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamaları/uyarıları dikkate alırım.	.81	.38		
2	Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) kazanımlar yazabilirim.	.73	.43		
II.Faktör: İçerik Okuryazarlığı Yeterliğı					
12	Kazanım ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.	.72	.56	17,926	.84
15	İçeriğın öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	.71	.61		
14	İçeriğı konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	.70	.59		
9	Kazanıma uygun içerik düzenleyebilirim.	.62	.67		
10	İçeriğı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.	.59	.66		
11	Kazanım içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.	.58	.58		
III.Faktör: Öğrenme – Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliğı					
22	Ders planı hazırlarken programı temele alırım.	.81	.50	16,064	.87
23	Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.	.75	.54		
24	Öğrenme-öğretme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.	.72	.65		
18	Kazanımlara uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.	.68	.70		
16	Kazanıma uygun araç gereç ve materyalleri kullanabilirim.	.66	.63		
17	Hedef-strateji-yöntem-teknik uyumunu kurabilirim.	.63	.66		
IV.Faktör: Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliğı					
26	Kazanıma uygun ölçme sorusu yazabilirim.	.83	.59	15,599	.88
25	Ölçme sorularını kazanımlarla ilişkilendirebilirim.	.76	.62		
29	Programda yer alan hedef-davranışa uygun ölçme değerlendirme yöntemi belirlerim.	.75	.68		
28	Kazanıma uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	.70	.70		
27	Kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilirim.	.65	.69		
KMO= .905 Bartlett Testi=3626,962 Cronbach Alpha= .89 Toplam Varyans= 68.226					

Çizelge 3.1.'de öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeğine ait faktör yük değerleri ve güvenilirlik değerleri bulunmaktadır. Faktör yük değerleri incelendiğinde değerlerin .62 ile .88 arasında değiştiği; madde toplam test korelasyon değerlerinin ise .38 ile .70 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin test korelasyon değerlerinin pozitif aynı zamanda yüksek çıkması arzu edilen bir durumdur (Büyüköztürk vd., 2019). Bu duruma istinaden seçilen maddelerin iyi derecede ayırt edici maddeler oldukları ifade edilebilir. Yapılan bu hesaplamalardan sonra ölçeğin güvenilirlik hesaplamalarına başlanılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha değeri .89, Spearman Brown korelasyon değeri .90, Guttman Split-Half değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin ilk 12 maddeden oluşan birinci parça için .85, son 11 maddeden oluşan ikinci parça için .72 olarak bulunduğu ifade edilmiştir.

I.faktörün (kazanım okuryazarlığı yeterliği) Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .85 olduğu, açıkladığı varyansın %18,637 olduğu, II.faktörün (içerik okuryazarlığı yeterliği) Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .84 olduğu, açıkladığı varyansın %17,926 olduğu, III.faktörün (öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği) Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .87 olduğu, açıkladığı varyansın % 16,064 olduğu ve IV.faktörün (ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği) Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .88 olduğu, açıkladığı varyansın %15,599 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyansın ise %68,226 olarak tespit edildiği belirtilmiştir. Açıklanan varyans aralığının %40 ile %60 arasında bulunması yeterli bir aralık olarak kabul edilmekte, açıklanan varyansın yüksek çıkması yapının iyi derecede ölçüldüğünün bir göstergesi olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Ayrıca Özdamar (2002) çalışmasında, .80 ve üzeri güvenilirlik katsayısına sahip olan ölçeklerin yeterince güvenilir olduklarını ifade etmiştir.

Yapılan araştırmada diğer bir veri olan ilköğretim öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık derecelerini belirlemek için Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nde 20 madde yer almaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde olup “Kesinlikle Katılmıyorum“ seçeneğinden, “Katılmıyorum”

seçeneğinden, “Kısmen Katılıyorum” seçeneğinden, “Katılıyorum” seçeneğinden ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden oluşmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 167 öğretmenin katılım sağladığı ölçekte, alan taraması yapıldığı ve madde havuzu meydana getirildiği belirtilmiştir. 34 maddenin yer aldığı taslak formunun uzman görüşlerinden sonra öğretmenlerin oluşturduğu hakem grubu tarafından değerlendirilmesinin yapıldığı söylenmiştir. Uzman dönütlerinden sonra da yarı yarıya olumlu ve olumsuz yazılan maddeler çoğaltılmış ve uygulanmıştır. Uygulama yapıldıktan sonra ölçeğin geçerlik ile güvenirliği için sırasıyla madde–toplam korelasyonunun, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı belirtilerek yük değeri .32’den daha az olan maddelerin ölçekten çıkarıldığı belirtilmiştir (Yaşaroğlu ve Manav, 2015).

Genel kanı olarak maddelerin toplam korelasyonunun .30 ve daha yukarısı olması maddelerin kişileri iyi seviyede ayırt ettiği ifade edilir (Büyüköztürk, 2011).

Yaşaroğlu ve Manav’ın aktardığına göre uygulama neticesinde ulaşılan verilerin faktör analizi işlemlerine uygunluğunu tespit etmek amacıyla ilk iş olarak KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ile Bartlett Testi değerlerine bakılmıştır. KMO değerinin .866 olduğu, Bartlett Testi değerinin ise 1503.797 ($p < 0.05$) olduğu bulunarak bu değerlerin anlamlı oldukları belirtilmiştir. KMO ile Bartlett Testi sonuçları bize örneklemin yeterli büyüklükte olduğunu ve ulaşılan verilerin faktör analizi için uygun olduklarını göstermiştir.

Aynı şekilde Yaşaroğlu ve Manav, faktör analizi sonuçları neticesinde madde yük değerleri .355 ile .757 arasında değişiklik gösteren 20 maddenin yer aldığı tek faktörlü ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını ise .896 olarak hesaplamışlardır. Tek faktörlü yapının toplam varyansın %35.81’ini açıkladığı, öz değerinin de 7.163 olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu kanaatine varılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve ilkokul ile ortaokul öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı ve Öğretim Programına Bağlılık düzeylerini belirlemeye

yönelik uygulanan ölçeklerin ön analiz iş ve işlemleri yapılmıştır. Ölçeklere ait KMO değeri, Bartlett değeri ile Cronbach Alpha değeri tespit edilmiştir. Bu tespitler için faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi işlemleri neticesinde ulaşılan Program Okuryazarlığı Ölçeği ön uygulamanın yapıldığı okullarda çalışan öğretmenler dışında yer alan araştırma örneklemindeki ilköğretim öğretmenlerine uygulanmıştır.

Dağılımların homojenliği incelenmiştir. Bu incelemelerde basıklık ve çarpıklık (Skewness ve Kurtosis) değerlerine bakılırken Tabashnick'e göre -1,5 ile +1,5 olması durumunda; George ve Mallery'e göre de -2,0 ile +2,0 olması durumunda homojen dağılım veya normal dağılım olduğu ifade edilebilir. Verilerin analizinde normal dağılım bulunduğu için değişkeni 2 faktörlü olanlarda Bağımsız Gruplar T-testi, değişkeni 3 ve üzeri faktörlü olanlarda ise Anova Testi yapılmıştır. Anlam düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlere ilişkin kişisel verilerin analiz edilebilmesi için yüzde tekniği ve frekans tekniği kullanılmıştır. Verilerin cinsiyetlere, mezun olunan okul türüne, eğitim durumuna ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Branş, meslekte görev alınan süre, görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenlerine ilişkin yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin neticesinde anlamlı olan farklılığın tespit edilmesi durumunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Veri toplama araçlarındaki maddelerin gerçekleşme düzeylerini belirlemek için "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" dereceleri kullanılmıştır. Program Okuryazarlığı ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçekleri'nde yer alan maddelerin her birinin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir:

Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00; Katılıyorum: 3.41-4.20; Kısmen Katılıyorum: 2.61-3.40; Katılmıyorum: 1.81-2.60; Hiç Katılmıyorum: 1.00-1.80.

3.6. Veri Toplama Süreci

Araştırmacının kendisinin geliştirdiği “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile Yaşaroğlu ve Manav’ın geliştirdikleri “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” nin ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde uygulanabilmesi için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversite’si Etik Kurulu’na ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli olan izinler alınmıştır. Çalışma kapsamında verileri toplamak amacıyla Nevşehir ilinin merkez ve diğer ilçelerindeki resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarına gidilerek öğretmenlere veri toplama araçları uygulanmıştır. Ölçeklerin araştırmacı tarafından uygulanmasına özellikle dikkat edilmiştir. Öğretmenler gönüllülük ilkesine göre seçilmiş ve öğretmenlerden herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Öğretmenlerin verecekleri cevapların samimi olmasının araştırma sonuçlarının geçerliliği için önem arz ettiğinin sözel şekilde altı çizilmiştir. Verileri toplamak için yaklaşık 45 günlük bir süre ayrılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm içerisinde, çalışmanın sonuçları neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerine yönelik “Program Okuryazarlık Ölçeği” ile “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”ne ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

4.1.Program Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Bulgular

4.1.1.Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 4.1.’de kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutu maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama değerleri ile standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.1. Kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği	\bar{X}	ss
1	Bir kazanımın hangi öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) olduğunu bilirim.	4.20	.65
2	Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) kazanımlar yazabilirim.	3.78	.80
3	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	4.23	.60
4	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	3.83	.80
5	Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamaları/uyarıları dikkate alırım.	4.34	.65
6	Programda incelediğim kazanımla ne amaçlandığını anlarım.	4.32	.57
Toplam		4.11	.50

Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde Program Okuryazarlığı Ölçeği kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda “Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamaları/uyaruları dikkate alırım.” ($\bar{X}=4.34$), “Programda incelediğim kazanımla ne amaçlandığını anlarım.” ($\bar{X}=4.32$) ve “Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.” ($\bar{X}=4.23$) maddelerine ilişkin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu maddeleri “Bir kazanımın hangi öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) olduğunu bilirim.” ($\bar{X}=4.20$), “Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.” ($\bar{X}=3.83$), “Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) kazanımlar yazabilirim.” ($\bar{X}=3.78$) maddelerine ait öğretmen görüşleri takip etmektedir. Bu maddelere ilişkin öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Program Okuryazarlığı Ölçeğinin kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin “Katılıyorum” ($\bar{X}=4.11$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre; program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ait okuryazarlık düzeyinin öğretmenlerde yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.2. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği								
Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Kadın	333	4.12	0.47	623	2.521	0.113	-0.098	0.922
Erkek	292	4.12	0.53					

p>0.05

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.12$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.12$) oldukları ve aynı düzeyde görüş ifade ettikleri tespit edilmiştir. Her iki grup da “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutu mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.3. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği								
Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Eğitim	500	4.13	0.50	623	0.037	0.848	1.015	0.310
Fakültesi Diğer	125	4.08	0.49					

p>0.05

Mezun olunan okul türü değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{X}=4.13$), diğer fakülte mezunlarına ($\bar{X}=4.08$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutu eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.4. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği								
Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	527	4.08	0.50	623	0.650	0.420	-3.945	0.000
Lisansüstü	98	4.30	0.47					

p<0.05

Eğitim durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, lisansüstü mezunlarının ($\bar{X}=4.30$), lisans mezunlarına ($\bar{X}=4.08$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunlarının “Tamamen Katılıyorum”; lisans mezunlarının ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre; kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun lisansüstü mezunlarında daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutu hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.5. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği								
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Evet	417	4.20	0.49	623	3.961	0.047	6.156	0.000
Hayır	208	3.95	0.47					

p<0.05

Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$), hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X}=3.95$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre kazanım okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.6.'da branş değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.6. Branş değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği										
Branş	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Anasınıfı Öğretmeni (1)	59	4.20	0.44							
Sınıf Öğretmeni (2)	225	4.21	0.49	Gruplar arası	5.734	7	0.819			
Türkçe Öğretmeni (3)	54	4.06	0.51							
Matematik Öğretmeni (4)	56	4.11	0.46	Gruplar içi	149.206	617	0.242			1-6
Fen Bilimleri Öğretmeni (5)	38	4.18	0.48					3.387	0.001*	8
Sosyal Bilgiler Öğretmeni (6)	37	3.99	0.48							8
İngilizce Öğretmeni (7)	41	4.04	0.39	Toplam	154.940	624				
Diğer (8)	115	3.98	0.55							
Levene=		1369	p=		0.215					

p<0.05

Branş değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. ($F_{(7-624)}=3.387$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucuna göre; farklılaşmanın branşı anasınıfı olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.20$), branşı sosyal bilgiler ($\bar{X}=3.99$) ve diğer branşlarda olan ($\bar{X}=3.98$) öğretmenler arasında ve branşı anasınıfı olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Yine branşı sınıf olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.21$), branşı sosyal bilgiler ($\bar{X}=3.99$) ve diğer branşlarda olan ($\bar{X}=3.98$) öğretmenler arasında ve branşı sınıf olan öğretmenler lehine olduğu da tespit edilmiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, diğer öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.21$) ile branşı sınıf olan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; sınıf öğretmenlerinde program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliğinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.7.’de meslekte görev alınan süre değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Cizelge 4.7. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği										
Meslekte Görev Alınan Süre	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
1-5 yıl (1)	55	4.00	0.43							
6-10 yıl (2)	152	4.10	0.45	Gruplar arası	2.595	4	0.649			
11-15 yıl (3)	156	4.21	0.48					2.640	0.033*	3-1
16-20 yıl (4)	131	4.13	0.56	Gruplar içi	152.345	620	0.246			2
21 ve üzeri (5)	131	4.07	0.53							5
				Toplam	154.940	624				
Levene= 3079 p= 0.016										

p<0.05

Meslekte görev alınan süre değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. ($F_{(4-624)}=2.640$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucuna göre; farklılaşmanın meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.21$) ile meslekte görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.00$) arasında ve meslekte görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine, yine meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.21$) ile meslekte görev süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.10$) arasında ve meslekte görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine, son olarak da meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.21$) ile meslekte görev süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler

($\bar{X}=4.07$) arasında ve yine meslekte görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, diğer görev süresine sahip olan öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.21$) meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutu düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.8.’de görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.8. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği										
Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Düşük (1)	155	4.08	0.52	Gruplar arası	0.775	2	0.388	1.564	0.210*	
Orta (2)	292	4.10	0.48							
İyi (3)	178	4.17	0.52	Gruplar içi	154.165	622	0.248			
Levene=1676 p=0.188				Toplam	154.940	624				

p>0.05

Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(2-624)}=1.564$; $p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde düşük, orta ve iyi sosyo ekonomik düzeye sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.17$) ile iyi sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

4.2.2.İçerik Okuryazarlığı Yeterliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 4.9.’da içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutu maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.9. İçerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	İçerik Okuryazarlığı Yeterliği	\bar{X}	ss
1	Kazanıma uygun içerik düzenleyebilirim.	4.28	.65
2	İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.	4.34	.64
3	Kazanım içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.	3.64	.85
4	Kazanım ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.	4.10	.61
5	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	4.11	.64
6	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	4.16	.63
Toplam		4.10	.51

Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde Program Okuryazarlığı Ölçeği içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda “İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına

uygun düzenleyebilirim.” ($\bar{X}=4.34$), *“Kazanıma uygun içerik düzenleyebilirim.”* ($\bar{X}=4.28$) maddelerine ilişkin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu maddeleri *“İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.”* ($\bar{X}=4.16$), *“İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.”* ($\bar{X}=4.11$), *“Kazanım ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.”* ($\bar{X}=4.10$) ve *“Kazanım içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.”* ($\bar{X}=3.64$) maddelerine ait öğretmen görüşleri takip etmektedir. Bu maddelere ilişkin öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Program Okuryazarlığı Ölçeğinin içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutu düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin “Katılıyorum” ($\bar{X}=4.10$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre; program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun öğretmenlerde yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.10. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

İçerik Okuryazarlığı Yeterliği								
Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Kadın	333	4.13	0.49	623	0.217	0.641	1.666	0.096
Erkek	292	4.07	0.52					

p>0.05

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.13$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.07$) oldukları ve kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutu mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.11. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

İçerik Okuryazarlığı Yeterliği								
Mezun Olunan	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Okul Türü								
Eğitim	500	4.12	0.51	623	0.031	0.859	1.425	0.155
Fakültesi								
Diğer	125	4.05	0.51					

p>0.05

Mezun olunan okul türü değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{X}=4.12$), diğer fakülte mezunlarına ($\bar{X}=4.05$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutu eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.12. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

İçerik Okuryazarlığı Yeterliği								
Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	527	4.08	0.51	623	0.711	0.399	-3.131	0.002
Lisansüstü	98	4.25	0.45					

p<0.05

Eğitim durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunlarının ($\bar{X}=4.25$), lisans mezunlarına ($\bar{X}=4.08$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunlarının “Tamamen Katılıyorum”; lisans mezunlarının ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre içerik okuryazarlığı yeterliğinin lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutu hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.13. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

İçerik Okuryazarlığı Yeterliği								
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Evet	417	4.19	0.48	623	0.031	0.860	6.060	0.000
Hayır	208	3.94	0.52					

p<0.05

Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.19$), hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X}=3.94$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre içerik okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.14.'te branş değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.14. Branş değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

İçerik Okuryazarlığı Yeterliği										
Branş	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Anasınıfı Öğretmeni (1)	59	4.23	0.46							
Sınıf Öğretmeni (2)	225	4.20	0.52	Gruplar arası	5.775	7	0.825			
Türkçe Öğretmeni (3)	54	3.98	0.42							1-3
Matematik Öğretmeni (4)	56	4.00	0.44	Gruplar içi	154.638	617	0.251			4 6
Fen Bilimleri Öğretmeni (5)	38	4.09	0.50					3.292	0.002*	8
Sosyal Bilgiler Öğretmeni (6)	37	3.94	0.45							2-3 4
İngilizce Öğretmeni (7)	41	4.04	0.59							6 8
Diğer (8)	115	4.05	0.51	Toplam	160.414	624				

Levene= 2320 p= 0.124

p<0.05

Branş değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

($F_{(7-624)}=3.292$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucuna göre; farklılaşmanın branşı anasınıfı olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.23$), branşı Türkçe ($\bar{X}=3.98$), branşı matematik ($\bar{X}=4.00$), branşı sosyal bilgiler ($\bar{X}=3.94$) ve diğer branşlarda olan ($\bar{X}=4.05$) öğretmenler arasında ve branşı anasınıfı olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine branşı sınıf olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.20$), branşı Türkçe ($\bar{X}=4.00$), branşı matematik ($\bar{X}=4.00$), branşı sosyal bilgiler ($\bar{X}=3.94$) ve diğer branşlarda olan ($\bar{X}=4.05$) öğretmenler arasında ve sınıf öğretmenleri lehine olduğu da görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde anasınıfı öğretmenlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, diğer öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.23$) branşı anasınıfı olan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; branşı anasınıfı olan öğretmenlerde program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutu düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Çizelge 4.15.’te meslekte görev alınan süre değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.15. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

İçerik Okuryazarlığı Yeterliği										
Meslekte										
Görev Alınan	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Süre										
1-5 yıl (1)	55	4.00	0.49	Gruplar arası	1.423	4	0.356	1.388	0.237*	
6-10 yıl (2)	152	4.14	0.47							
11-15 yıl (3)	156	4.13	0.49	Gruplar içi	158.990	620	0.256			
16-20 yıl (4)	131	4.12	0.53							
21 ve üzeri (5)	131	4.05	0.54	Toplam	160.414	624				
Levene= 0.290 p= 0.885										

Meslekte görev alınan süre değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(4-624)}=1.388$; $p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi farkı olmaksızın öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.14$) ile meslekte görev süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Çizelge 4.16.’da görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.16. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

İçerik Okuryazarlığı Yeterliği										
Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Düşük (1)	155	4.08	0.52							
Orta (2)	292	4.10	0.48	Gruplar arası	0.414	2	0.207			
İyi (3)	178	4.17	0.52	Gruplar içi	159.999	622	0.257	0.805	0.448*	
Levene=1.676 p=0.188				Toplam	160.414	624				

p>0.05

Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler

arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(2-624)}=0.805$; $p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde görev yapılan okulların sosyo ekonomik düzeylerine bağlı olmaksızın öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.17$) ile sosyo ekonomik düzeyi iyi olan okullarda görev yapan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

4.2.3.Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 4.17.’de öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutu maddelerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.17. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği	\bar{X}	ss
1	Kazanıma uygun araç, gereç ve materyalleri kullanabilirim.	4.37	.59
2	Hedef-strateji-yöntem-teknik uyumunu kurabilirim.	4.06	.64
3	Kazanımlara uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.	4.23	.63
4	Ders planı hazırlarken programı temele alırım.	4.37	.66
5	Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.	4.32	.71
6	Öğrenme-öğretme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.	4.48	.60
Toplam		4.31	.49

Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde Program Okuryazarlığı Ölçeği öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda “*Öğrenme-öğretme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.*” ($\bar{X}=4.48$), “*Kazanıma uygun araç gereç ve materyalleri*

kullanabilirim.” ($\bar{X}=4.37$), “Ders planı hazırlarken programı temele alırım.” ($\bar{X}=4.37$), “Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.” ($\bar{X}=4.32$) ve “Kazanımlara uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.” ($\bar{X}=4.23$) maddelerine ilişkin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu maddeleri “Hedef-strateji-yöntem-teknik uyumunu bilirim.” ($\bar{X}=4.06$) maddesine ait öğretmen görüşleri takip etmektedir. Bu maddeye ilişkin öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Program Okuryazarlığı Ölçeğinin öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutu düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” ($\bar{X}=4.31$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre; program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ait okuryazarlık düzeyinin öğretmenlerde yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.18. Öğretme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği								
Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Kadın	333	4.32	0.46	623	2.652	0.104	0.936	0.350
Erkek	292	4.29	0.51					

$p>0.05$

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda öğrenme-öğretme süreci

okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.32$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.29$) oldukları ve kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutu mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.19. Öğretme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği								
Mezun Olunan	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Okul Türü								
Eğitim	500	4.31	0.49	623	0.623	0.430	0.328	0.743
Fakültesi								
Diğer	125	4.29	0.47					

p>0.05

Mezun olunan okul türü değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{X}=4.31$), diğer fakülte mezunlarına ($\bar{X}=4.29$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutu eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci

okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.20. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği								
Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	527	4.28	0.49	623	0.459	0.498	-3.441	0.001
Lisansüstü	98	4.46	0.46					

p<0.05

Eğitim durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, lisansüstü mezunlarının ($\bar{X}=4.46$), lisans mezunlarına ($\bar{X}=4.28$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin lisansüstü eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutu hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.21. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği								
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Evet	417	4.36	0.49	623	1.652	0.199	3.948	0.000
Hayır	208	4.20	0.47					

p<0.05

Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.36$), hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X}=4.20$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Hizmetiçi eğitim alma durumuna evet diyenlerin “Tamamen Katılıyorum”; hizmetiçi eğitim alma durumuna hayır diyenlerin de “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Çizelge 4.22.’de branş değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.22. Branş değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği											
Branş	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD	
Anasınıfı											
Öğretmeni	59	4.34	0.55								
(1)											
Sınıf				Gruplar arası			3.955	7	0.565		
Öğretmeni	225	4.36	0.31								
(2)											
Türkçe											
Öğretmeni	54	4.27	0.69								
(3)											
Matematik				Gruplar içi			144.194	617	0.234		
Öğretmeni	56	4.23	0.70							1-8	
(4)											
								2.418	0.019*		
Fen Bilimleri											
Öğretmeni	38	4.43	0.67							2-8	
(5)											
Sosyal Bilgiler											
Öğretmeni	37	4.30	0.89							5-4	
(6)										8	
İngilizce											
Öğretmeni	41	4.39	0.63								
(7)											
Diğer				Toplam			148.149	624			
(8)	115	4.17	0.50							7-8	
Levene= 1.164								p= 0.322			

p<0.05

Branş değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. ($F_{(7-624)}=2.418$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucuna göre; farklılaşmanın branşı anasınıfı olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.34$), diğer branşlarda olan öğretmenler ($\bar{X}=4.17$) arasında ve anasınıfı öğretmenlerinin lehine olduğu; branşı sınıf olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.36$), diğer branşlarda olan öğretmenler ($\bar{X}=4.17$) arasında ve sınıf öğretmenleri lehine; branşı fen bilimleri olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.43$), branşı matematik olan öğretmenler ($\bar{X}=4.23$) arasında ve fen bilimleri öğretmenleri lehine, yine branşı fen bilimleri olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.43$), diğer branşlarda olan öğretmenler ($\bar{X}=4.17$) arasında ve fen bilimleri öğretmenleri lehine ve branşı İngilizce olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.39$), diğer branşlarda olan öğretmenler ($\bar{X}=4.17$) arasında ve İngilizce öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde anasınıfı, sınıf, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, diğer öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.43$) ile branşı fen bilimleri olan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; branşı fen bilimleri olan öğretmenlerin program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.23.’te meslekte görev alınan süre değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.23. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği										
Meslekte Görev Alınan Süre	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
1-5 yıl (1)	55	4.32	0.44							
6-10 yıl (2)	152	4.30	0.44	Gruplar arası	1.336	4	0.334			
11-15 yıl (3)	156	4.37	0.46					1.411	0.229*	
16-20 yıl (4)	131	4.29	0.54	Gruplar içi	146.813	620	0.237			
21 ve üzeri (5)	131	4.23	0.53	Toplam	148.149	624				
Levene= 1.520 p= 0.195										

p>0.05

Meslekte görev alınan süre değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(4-624)}=1.411$; $p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi farkı olmaksızın öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.37$) meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Çizelge 4.24.'te görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.24. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği										
Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Düşük (1)	155	4.32	0.50							
Orta (2)	292	4.28	0.49	Gruplar arası	0.240	2	0.120			
İyi (3)	178	4.33	0.48	Gruplar içi	147.909	622	0.238	0.504	0.604*	
Levene=0.083 p=0.921				Toplam	148.149	624				

p>0.05

Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(2-624)}=0.504$; $p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde görev yapılan okulların sosyo ekonomik düzeylerine bağlı olmaksızın öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.33$) sosyo ekonomik düzeyi iyi olan okullarda görev yapan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

4.2.4.Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 4.25.'te ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutu maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.25. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği	\bar{X}	ss
1	Ölçme sorularını kazanımlarla ilişkilendirebilirim.	4.24	.65
2	Kazanıma uygun ölçme sorusu yazabilirim.	4.05	.75
3	Kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilirim.	4.19	.62
4	Kazanıma uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	4.12	.70
5	Programda yer alan hedef-davranışa uygun ölçme değerlendirme yöntemi belirlerim.	4.13	.65
Toplam		4.15	.67

Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde Program Okuryazarlığı Ölçeği ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda “Ölçme sorularını kazanımlarla ilişkilendirebilirim.” ($\bar{X}=4.24$) maddesine ilişkin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu maddeyi “Kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilirim.” ($\bar{X}=4.19$), “Programda yer alan hedef-davranışa uygun ölçme değerlendirme yöntemi belirlerim.” ($\bar{X}=4.13$), “Kazanıma uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.” ($\bar{X}=4.12$) ve “Kazanıma uygun ölçme sorusu yazabilirim.” ($\bar{X}=4.05$) maddelerine ait öğretmen görüşleri takip etmektedir. Bu maddelere ilişkin öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Program Okuryazarlığı Ölçeğinin ölçme-

değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin “Katılıyorum” ($\bar{X}=4.15$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre; program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ait okuryazarlık düzeyinin öğretmenlerde yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.26. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği								
Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Kadın	333	4.16	0.57	623	0.001	0.981	0.728	0.467
Erkek	292	4.13	0.58					

p>0.05

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.16$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.13$) oldukları ve kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutu mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun mezun olunan okul türü

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.27. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği								
Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Eğitim Fakültesi	500	4.16	0.57	623	0.399	0.528	0.970	0.332
Diğer	125	4.10	0.60					

p>0.05

Mezun olunan okul türü değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{X}=4.16$), diğer fakülte mezunlarına ($\bar{X}=4.10$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutu eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.28. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği								
Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	527	4.12	0.58	623	0.073	0.786	-2.826	0.005
Lisansüstü	98	4.30	0.54					

p<0.05

Eğitim durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, lisansüstü mezunlarının ($\bar{X}=4.30$), lisans mezunlarına ($\bar{X}=4.12$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunlarının “Tamamen Katılıyorum”; lisans mezunlarının da “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin lisansüstü eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutu hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.29. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği								
Hizmetiçi								
Eğitim	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Alma								
Durumu								
Evet	417	4.23	0.54	623	0.163	0.686	5.053	0.000
Hayır	208	3.99	0.60					

p<0.05

Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.23$), hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X}=3.99$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Hizmetiçi eğitim alma durumuna evet diyenlerin “Tamamen Katılıyorum”; hizmetiçi eğitim alma durumuna hayır diyenlerin de “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.30.’da branş değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.30. Branş değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği										
Branş	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Anasınıfı										
Öğretmeni	59	3.96	0.56							
(1)										
Sınıf				Gruplar arası						
Öğretmeni	225	4.34	0.55		14.187	7	2.027			
(2)										
Türkçe				Gruplar içi						
Öğretmeni	54	4.00	0.53		191.234	617	0.310			2-1
(3)										3
Matematik				Gruplar içi						
Öğretmeni	56	4.06	0.52							4
(4)										5
								6.539	0.000*	6
Fen Bilimleri										
Öğretmeni	38	4.08	0.50							7
(5)										8
Sosyal Bilgiler										
Öğretmeni	37	4.00	0.59							
(6)										
İngilizce										8-1
Öğretmeni	41	3.96	0.44							
(7)										
Diğer				Toplam						
(8)	115	4.14	0.64		205.421	624				
Levene= 2.458								p= 0.117		

p<0.05

Branş değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. ($F_{(7-624)}=6.539$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucuna göre; farklılaşmanın branşı sınıf olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.34$), branşı anasınıfı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.96$), branşı Türkçe olan öğretmenler ($\bar{X}=4.00$), branşı matematik olan öğretmenler ($\bar{X}=4.06$), branşı fen bilimleri olan öğretmenler ($\bar{X}=4.08$), branşı sosyal bilgiler olan öğretmenler ($\bar{X}=4.00$), branşı İngilizce olan öğretmenler ($\bar{X}=3.96$) ve diğer branşlarda olan öğretmenler ($\bar{X}=4.14$) arasında ve sınıf öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca diğer branşlarda olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.14$), branşı anasınıfı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.96$) arasında ve diğer branşlarda olan öğretmenler lehine olduğu da görölmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, diğer öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görölmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.34$) ile branşı sınıf olan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.31.’de meslekte görev alınan süre değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.31. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği										
Meslekte Görev Alınan Süre	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
1-5 yıl (1)	55	4.04	0.58							
6-10 yıl (2)	152	4.16	0.53	Gruplar arası	1.198	4	0.300			
11-15 yıl (3)	156	4.18	0.53					0.910	0.458*	
16-20 yıl (4)	131	4.18	0.60	Gruplar içi	204.223	620	0.329			
21 ve üzeri (5)	131	4.11	0.65	Toplam	205.421	624				
Levene= 1.816 p= 0.124										

p>0.05

Meslekte görev alınan süre değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(4-624)}=0.910$; $p>0.05$). En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.18$) meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerde ve meslekte görev süresi 16-20 yıl arasında olanlarda tespit edilmiştir.

Çizelge 4.32.'de görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.32. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği										
Görev Yapılan Okulun	n	\bar{X}	ss	Var.	Kar.	sd	Kar.	F	p	LSD
Sosyo Ekonomik Düzeyi				Kay.	Top.		Ort.			
Düşük	155	4.20	0.59							
(1)				Gruplar	0.535	2	0.268			
				arası						
Orta	292	4.13	0.58							
(2)										
İyi	178	4.13	0.55	Gruplar	204.886	622	0.329	0.813	0.444*	
(3)				içi						
Levene=1.499	p=0.224			Toplam	205.421	624				

p>0.05

Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(2-624)}=0.813$; $p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde görev yapılan okulların sosyo ekonomik düzeylerine bağlı olmaksızın öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.20$) sosyo ekonomik düzeyi düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

4.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.33.’te öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Çizelge 4.33. Öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Öğretim Programına Bağlılık	\bar{X}	ss
1	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunun farkındayım.	4.22	.58
2	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.	4.06	.68
3	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.	4.39	.63
4	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	4.26	.63
5	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.	4.34	.61
6	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.	4.21	.63
7	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.	4.48	.62
8	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.	4.43	.62
9	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.	4.05	.74
10	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.	4.25	.62
11	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.	4.25	.59
12	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	4.30	.62
13	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.	4.23	.63
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.	3.64	1.30
15	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.	4.28	.68
16	Dönemin başında okutacağım dersin öğretim programını incelerim.	4.32	.68
17	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.	4.20	.61
18	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.	3.89	1.17
19	Dönemin başında okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.	4.24	1.10
20	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.	4.28	1.11
Toplam		4.21	.74

Çizelgede öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin görüşleri incelendiğinde “Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.” ($\bar{X}=4.48$), “Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.” ($\bar{X}=4.43$), “Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.” ($\bar{X}=4.39$), “Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.” ($\bar{X}=4.34$), “Dönemin başında okutacağım dersin öğretim programını incelerim.” ($\bar{X}=4.32$), “Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.” ($\bar{X}=4.30$), “Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.” ($\bar{X}=4.28$), “Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.” ($\bar{X}=4.26$), “Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.” ($\bar{X}=4.25$), “Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.” ($\bar{X}=4.25$), “Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.” ($\bar{X}=4.23$), “Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.” ($\bar{X}=4.22$) ve “Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.” ($\bar{X}=4.21$) maddelerine ilişkin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde; “Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.” ($\bar{X}=4.28$) ve “Dönemin başında okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.” ($\bar{X}=4.24$) maddelerine ilişkin “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu maddeleri “Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.” ($\bar{X}=4.20$), “Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.” ($\bar{X}=4.06$), “Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.” ($\bar{X}=4.05$) maddelerine ait öğretmen görüşleri takip etmektedir. Bu maddelere ilişkin öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde; “Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.” ($\bar{X}=3.89$) ve “Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.” ($\bar{X}=3.64$) maddelerine ilişkin öğretmenler “Katılmıyorum” düzeyinde görüş

belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” ($\bar{X}=4.21$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre; öğretim programına bağlılık düzeyinin öğretmenlerde yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.34. Öğretim programına bağlılık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Öğretim Programına Bağlılık Düzeyi								
Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Kadın	333	4.24	0.40	623	1.072	0.301	1.944	0.052
Erkek	292	4.17	0.45					

p>0.05

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.24$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.17$) oldukları ve kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, erkek öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim

programına bağlılık düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.35. Öğretim programına bağlılık düzeyinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Öğretim Programına Bağlılık Düzeyi								
Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Eğitim Fakültesi	500	4.20	0.43	567	0.005	0.942	-0.776	0.438
Diğer	125	4.24	0.40					

p>0.05

Mezun olunan okul türü değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise ($\bar{X}=4.24$) oldukları ve diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.36. Öğretim programına bağlılık düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Öğretim Programına Bağlılık Düzeyi								
Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	527	4.17	0.43	615	3.867	0.050	-4.504	0.000
Lisansüstü	98	4.38	0.35					

p<0.05

Eğitim durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunlarının ($\bar{X}=4.38$), lisans mezunlarına ($\bar{X}=4.17$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunlarının “Tamamen Katılıyorum”, lisans mezunlarının da “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre öğretim programına bağlılık düzeyinin lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Çizelgede öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.37. Öğretim programına bağlılık düzeyinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Öğretim Programına Bağlılık Düzeyi								
Hizmetiçi								
Eğitim	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	p	t	p
Alma								
Durumu								
Evet	417	4.24	0.43	622	0.619	0.432	2.391	0.017
Hayır	208	4.15	0.40					

p<0.05

Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.24$), hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X}=4.15$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Hizmetiçi eğitim alma durumuna evet diyenlerin “Tamamen Katılıyorum”; hizmetiçi eğitim alma durumuna hayır diyenlerin de “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre öğretim programına bağlılık düzeyinin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.38.’de branş değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.38. Branş değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğretim Programına Bağlılık Düzeyi										
Branş	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Anasınıfı Öğretmeni (1)	59	4.22	0.43							
Sınıf Öğretmeni (2)	225	4.24	0.44							
				Gruplar arası	1.358	7	0.194			
Türkçe Öğretmeni (3)	54	4.20	0.40							
				Gruplar içi	111.845	617	0.181			
Matematik Öğretmeni (4)	56	4.21	0.41							
								1.071	0.381*	
Fen Bilimleri Öğretmeni (5)	38	4.25	0.31							
Sosyal Bilgiler Öğretmeni (6)	37	4.28	0.41							
İngilizce Öğretmeni (7)	41	4.20	0.32							
Diğer (8)	115	4.12	0.48							
				Toplam	113.203	624				
Levene= 2.039 p= 0.048										

p>0.05

Branş değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(7-624)}=1.071$; $p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde anasınıfı, sınıf, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler branşında olan öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde; Türkçe, İngilizce ve diğer branşlarda olan öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.28$) ile branşı sosyal bilgiler olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Çizelge 4.39.’da meslekte görev alınan süre değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.39. Meslekte görev alınan süre değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğretim Programına Bağlılık Düzeyi										
Meslekte										
Görev Alınan	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Süre										
1-5 yıl	55	4.26	0.34							
(1)										
6-10 yıl	152	4.21	0.37	Gruplar arası	0.575	4	0.144			
(2)										
11-15 yıl	156	4.23	0.46					0.791	0.531*	
(3)										
16-20 yıl	131	4.18	0.47	Gruplar içi	112.029	620	0.182			
(4)										
21 ve üzeri	131	4.17	0.43	Toplam	112.604	624				
(5)										
Levene= 2.573 p= 0.037										

p>0.05

Meslekte görev alınan süre değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(4-624)}=0.791$; $p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde; meslekte görev süresi 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.26$) meslekte görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Çizelge 4.40.’da görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.40. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğretim Programına Bağlılık Düzeyi										
Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Düşük (1)	155	4.21	0.42	Gruplar arası	0.089	3	0.030	0.163	0.921*	
Orta (2)	292	4.20	0.43							
İyi (3)	178	4.24	0.36	Gruplar içi	113.114	621	0.182			
Levene=1.447 p=0.228				Toplam	113.203	624				

p>0.05

Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. ($F_{(3-624)}=0.163$; $p>0.05$). Grupların

aritmetik ortalamaları incelendiğinde düşük ve iyi sosyo ekonomik düzeye sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde; orta sosyo ekonomik düzeye sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde görüş ($\bar{X}=4.24$) sosyo ekonomik düzeyi iyi olan okullarda görev yapan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

4.3. Program Okuryazarlığı ve Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki

Program okuryazarlığı alt boyutları olan kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ile ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Çizelge 4.41. Program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki

		KOY	İOY	ÖSOY	ÖOY	ÖPB
Kazanım Okuryazarlığı Yeterliği (KOY)	Pearson r	1	,728	,681	,603	,550
	p		,000	,000	,000	,000
İçerik Okuryazarlığı Yeterliği (İOY)	Pearson r		1	,691	,721	,535
	p			,000	,000	,000
Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği (ÖSOY)	Pearson r			1	,647	,650
	p				,000	,000
Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Yeterliği (ÖOY)	Pearson r				1	,504
	p					,000
Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB)	Pearson r					1
	p					

Korelasyon $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Program okuryazarlığı yeterliği tüm alt boyutları ve öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde ($r=0,30-0,70$; Köklü, vd., 2006) pozitif ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yani ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterlikleri ve öğretim programına bağlılıkları orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak birlikte artmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterlikleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı alt boyutlarına ait yeterliklerinin cinsiyetlerine, branşlarına, meslekte görev yaptıkları süreye, mezun oldukları okul türüne, eğitim durumlarına, görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine ve eğitim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkenlerine göre değişip değişmediği irdelenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri yukarıda saydığımız değişkenlere göre incelenmiştir. Ayrıca ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterlikleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır.

Araştırmamızın çalışma grubu, Nevşehir’de değişik anaokulu, ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan farklı branşlarda 625 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi için iki ana bölümün yer aldığı ölçek geliştirilmiştir. Birinci bölüm içerisinde öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölüm içerisinde ise program okuryazarlığı yeterliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanan 23 maddenin bulunduğu ölçek kullanılmıştır. Yine çalışmamızda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla iki ana bölümden ve 20 maddeden oluşan öğretim programına bağlılık ölçeği de kullanılmıştır. Geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” ve kullanılan “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ölçeklerinin güvenilirlik analiz işlemleri yapılmış ve bu ölçeklerde likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu duruma göre frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ile varyans analizi yapılarak ortaya çıkan sonuçların analiz edilmesi gerçekleştirilmiştir.

Özetle bu bölümde, çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara dayanarak sonuçlara, bu

sonuçlar neticesinde tartişmaya ve ortaya çıkan sonuçlar ekseninde önerilere değinilmiştir.

5.1.1.Program Okuryazarlığı leğine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, program okuryazarlığı leğinin alt boyutları olan kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve lme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğine ilişkin sonuçlar paylaşılacaktır:

- 1- Kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda ğretmenlerin *“Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.”*, *“Programda incelediğim kazanımla ne amaçlandığını anlarım.”* ve *“Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamaları/uyarıları dikkate alırım.”* nermelerine ilişkin yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 2- Toplam aritmetik ortalamaya göre; program okuryazarlığı kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda ğretmen görüşlerinin *“Katılıyorum”* düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
- 3- Cinsiyet değişkenine göre; kazanım okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında bayan ve erkek öğretmenlerin aynı düzeyde olduğu ve her iki grubun da *“Katılıyorum”* düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 4- Mezun olunan okul türü değişkenine göre; kazanım okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 5- Eğitim durumu değişkenine göre; kazanım okuryazarlığı yeterliğine ilişkin ğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Farklılaşmanın lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine olduğu grlmştir. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.
- 6- Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre; kazanım okuryazarlığı yeterliğine ilişkin ğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık

belirlenmiştir. Farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Kazanım okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- 7- Branş değişkenine göre; kazanım okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılaşmanın anasınıfı öğretmenleri ile sosyal bilgiler ve diğer branşlarda olan öğretmenler arasında ve branşı anasınıfı olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Yine sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler ve diğer branşlarda olan öğretmenler arasında ve sınıf öğretmenleri lehine olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca branşı sınıf olan öğretmenlerinde kazanım okuryazarlığı yeterliğine ilişkin en yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 8- Meslekte görev alınan süre değişkenine göre; kazanım okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekte görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler arasında ve meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Yine diğer bir farklılaşmanın meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekte görev süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında ve meslekte görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Son farklılaşma da meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekte görev süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında ve meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerde kazanım okuryazarlığı yeterliğinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 9- Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre; kazanım okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde iyi sosyo ekonomik düzeye sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 10- İçerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda öğretmenlerin “*Kazanıma uygun içerik düzenleyebilirim.*” ve “*İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.*” maddelerine ilişkin yüksek düzeyde görüş belirttikleri

sonucuna ulaşılmıştır.

- 11-Toplam aritmetik ortalamaya göre; program okuryazarlığı içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda öğretmen görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.
- 12-Cinsiyet değişkeni açısından; içerik okuryazarlığı yeterliğine ilişkin bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 13-Mezun olunan okul türü değişkenine göre; içerik okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 14-Eğitim durumu değişkenine göre; içerik okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılığın lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- 15-Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre; içerik okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. İçerik okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 16-Branş değişkenine göre; içerik okuryazarlığı yeterliğinde öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılaşmanın anasınıfı öğretmenleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve diğer branşlarda olan öğretmenler arasında ve anasınıfı öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir farklılaşmanın da sınıf öğretmenleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve diğer branşlarda olan öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca içerik okuryazarlığı yeterliği maddelerine ilişkin en yüksek düzeyde görüş anasınıfı öğretmenlerine aittir.
- 17-Meslekte görev alınan süre değişkenine göre; içerik okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında meslekte görev süresi 6-10

yıl arasındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir.

- 18- Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre; içerik okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde iyi sosyo ekonomik düzeye sahip olan okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 19- Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda öğretmenlerin *“Kazanımlara uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.”*, *“Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.”*, *“Kazanıma uygun araç gereç ve materyalleri kullanabilirim.”*, *“Ders planı hazırlarken programı temele alırım.”* ve *“Öğrenme-öğretme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.”* maddelerine ilişkin yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 20- Toplam aritmetik ortalamaya göre; program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda öğretmen görüşlerinin *“Tamamen Katılıyorum”* düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
- 21- Cinsiyet değişkeni açısından; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 22- Mezun olunan okul türü değişkenine göre; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 23- Eğitim durumu değişkenine göre; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinde öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Farklılığın lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerde daha yüksek seviyede olduğu

sonucuna varılmıştır.

24- Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinde öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitimlere katılan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

25- Branş değişkenine göre; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinde öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılığın anasınıfı öğretmenleri ile diğer branşlarda olan öğretmenler arasında ve anasınıfı öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Yine diğer farklılaşmaların sınıf öğretmenleri ile diğer branşlarda olan öğretmenler arasında ve sınıf öğretmenleri lehine; fen bilimleri öğretmenleri ile matematik öğretmenleri ve diğer branşlarda olan öğretmenler arasında ve fen bilimleri öğretmenleri lehine; İngilizce öğretmenleri ile diğer branşlarda olan öğretmenler arasında İngilizce öğretmenleri lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği maddelerine ilişkin en yüksek düzeyde görüş fen bilimleri öğretmenlerine aittir.

26- Meslekte görev alınan süre değişkenine göre; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinde öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında görev süresi 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

27- Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre; öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinde öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde sosyo ekonomik düzeyi iyi düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

28- Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda öğretmenlerin “*Ölçme sorularını kazanımlarla ilişkilendirebilirim.*” maddesine ilişkin yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

29- Toplam aritmetik ortalamaya göre; program okuryazarlığı ölçme-

değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda öğretmen görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

30-Cinsiyet değişkenine göre; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

31-Mezun olunan okul türü değişkenine göre; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür.

32-Eğitim durumu değişkenine göre; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Farklılığın lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

33-Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinin hizmetiçi eğitimlere katılan öğretmenlerde daha yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

34-Branş değişkenine göre; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılığın sınıf öğretmenleri ile anasınıfı, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce ve diğer branşlarda olan öğretmenler arasında ve sınıf öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir farklılık diğer branşlarda olan öğretmenler ile anasınıfı öğretmenleri arasında ve diğer branşlarda olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği maddelerine ilişkin en yüksek düzeyde görüş sınıf öğretmenlerine aittir.

35-Meslekte görev alınan süre değişkenine göre; ölçme-değerlendirme

okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında ve 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

36- Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde sosyo ekonomik düzeyi düşük olan okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş ifade ettikleri tespit edilmiştir.

5.1.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin sonuçlar paylaşılacaktır:

- 1- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğine ait *“Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.”*, *“Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.”*, *“Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.”*, *“Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.”*, *“Dönemin başında okutacağım dersin öğretim programını incelerim.”*, *“Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.”*, *“Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.”*, *“Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.”*, *“Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.”*, *“Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.”*, *“Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.”*, *“Dönemin başında okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.”*, *“Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.”*, *“Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunun farkındayım.”* ve *“Öğretim programının*

hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.” önermelerine ilişkin yüksek düzeyde görüş ifade ettikleri tespit edilmiştir.

- 2- Toplam aritmetik ortalamaya göre; öğretim programına bağlılık ölçeğinin olumlu maddelerine ait öğretmen görüşlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, ters kodlu maddelere ait öğretmen görüşlerinin ise “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- 3- Cinsiyet değişkenine göre; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür.
- 4- Mezun olunan okul türü değişkenine göre; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.
- 5- Eğitim durumu değişkenine göre; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Farklılığın lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öğretim programına bağlılık düzeyinin lisansüstü eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- 6- Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öğretim programına bağlılık düzeyinin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
- 7- Branş değişkenine göre; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde anasınıfı, sınıf, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler branşında olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 8- Meslekte görev alınan süre değişkenine göre; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 1-5 yıl

arasında olan, 6-10 yıl arasında olan ve 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- 9- Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre; öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde düşük ve iyi sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca program okuryazarlığı yeterliği alt boyutları ve öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu da paylaşılmıştır.

5.2.Tartışma

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterlikleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri tespit edilmek istenmiştir. Bu bölüm içerisinde; ulaşılan sonuçlar, önceden bu alanda yapılmış araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırma yapılarak durum değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu araştırmada incelenen konulardan biri, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterlikleri olmuştur. Uygulanan “Program Okuryazarlık Ölçeği ”ne ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin program okuryazarlığı ve alt boyutları olan kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliğinde yeterli düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Toplam aritmetik ortalamalara bakıldığında kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutlarında öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğine ilişkin ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Program okuryazarlığı ve alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde görüş ifade ettikleri belirlenmiştir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri aynı düzeydedir. Lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin program okuryazarlık ve alt boyutlarına olan yeterlik düzeyleri lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Hizmetiçi eğitimler alan öğretmenlerde de kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Kazanım okuryazarlığı

yeterliği alt boyutunda en yüksek düzeyde görüş sınıf öğretmenlerine, içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda en yüksek düzeyde görüş anasınıfı öğretmenlerine, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda en yüksek düzeyde görüş fen bilimleri öğretmenlerine ve lme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda en yüksek düzeyde görüş sınıf öğretmenlerine aittir. Kazanım okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve lme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutlarında meslekte görev süresi 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür. İçerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda ise meslekte görev süresi 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş ifade ettikleri tespit edilmiştir. Son olarak görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre ise iyi sosyo ekonomik düzeye sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık görüşlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Konu ile ilgili olarak alanyazına baktığımızda yapılan çalışmalarda benzer ve farklı sonuçların ortaya konuğunu görüyoruz. Araştırmanın program okuryazarlığına ilişkin bulgularında, ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerinin genel anlamda ve tüm alt boyutlarda yeterli düzeyde olduğunu çalışmamızın bulgularına dayanarak belirtmiştik. Öğretim programı okuryazarlık düzeyi Bolat (2017), Aslan (2018), Sural ve Dedeali (2018), Erdem ve Eğmir (2018), etinkaya ve Tabak (2019), Keskin (2020) ve Yılmaz (2021)'ın yapmış oldukları çalışmalarda ğretmen adayları ile öğretmenler için yüksek düzeyde, Kahramanoğlu (2019) ve Yıldız (2019)'ın yapmış oldukları çalışmalarda ise orta düzeyde bulunmuştur. Genel bir ifadeyle yapılmış olan çalışmalarda öğretmenler tarafından programın bilindiği, öğretmenlerin programa hâkim oldukları ve programı sınıflarında uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, tasarlanmış programlar ile uygulanacak programlar arasındaki farkların en aza indirilmesine olumlu yönde yansiyebileceğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulgusuna benzer olarak Aslan (2018) ğretmenlerin planlama alt boyutunda yüksek düzeyde program okuryazarı olduklarını ifade etmiştir. Mevcut çalışmanın öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda “*Ders*

planı hazırlarken programı temele alırım.” maddesine öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş ifade etmeleri Aslan (2018)’in bulgusuyla örtüşmektedir. Çalışma sonuçlarına benzer olarak Superfine (2008), Taşdemir (2006) ile Eskiocak (2005) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin planlama ayağında en fazla program konusunu önemsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin meslek hayatına başlamalarından itibaren günlük ve yıllık planlar hazırlamaları, ayrıca kılavuz kitapların kullanımının bırakılmasından sonra öğretmenlerin kendi planlarını kendilerinin yapıyor olmaları öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunun daha yüksek düzeyde çıkmış olmasının nedeni olabilir. Diğer taraftan Sanchez ve Valcarcel (1999) tarafından yapılmış çalışmada öğretmenlerin programa göre ders kitaplarını daha ön plana aldıkları sonucu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Kauffman ve diğerleri (2002) de bazı öğretmenlerin ders kitaplarını programa göre daha aktif kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Aslan (2018) çalışmasında öğretmenlerin programı uygulama kısmında kendilerini yeterli gördüklerini ayrıca yüksek düzeyde program okuryazarı olduklarını ifade etmiştir. Mevcut çalışmanın program okuryazarlığı öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı alt boyutunun Aslan’ın çalışmasında bahsettiği uygulama alt boyutunu kapsadığı ve en yüksek düzeyde görüşün öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliğinde çıktığını düşünürsek benzer sonuçların iki çalışmada da elde edildiğini söyleyebiliriz. Arı (2010) çalışmasında öğretmenlerin programı uygulama basamağında eksik oldukları sonucunu paylaşmıştır. Opoh ve Awhen (2015) ise öğretmenlerin öğretim programını uygulama aşamasına ilgisiz olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularının aksine öğretmenlerin program okuryazarlığı alt boyutu olan öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği konusunda problem yaşadıklarını ortaya koymuştur.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Sadece grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliklerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş ifade ettikleri

görülmüştür. Aynı şekilde Aslan (2018), Mansuroğlu (2019), Aslan (2019), Gülpek (2020), Keskin (2020) ve Yılmaz (2021)'in yapmış oldukları çalışmalarda da program okuryazarlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak Erdamar (2020)'in çalışmasında erkek öğretmenler lehine, Kahramanoğlu (2019)'nun çalışmasında ise kadın öğretmenlerin lehine öğretim programı okuryazarlığının anlamlı bir farklılaşma gösterdiği ifade edilmiştir. Yine Eskiocak (2005) bayan öğretmenlerin programı planlama sürecinde erkek öğretmenlerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları sonucunu paylaşmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından farklılığın olmamasının nedenleri; öğretmenlerin hizmet öncesinde almış oldukları eğitimlerin karma şekilde yapılması, hizmetiçi eğitimlerde ve program geliştirme çalışmalarında kadın ve erkek öğretmenler için herhangi bir ayrıma gidilmemesi olarak açıklanabilir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında yeterli düzeylerinin branşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2018) yaptığı çalışmasında branş bazında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini sorgulamış, fen bilimleri öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde program okuryazarı olduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mevcut çalışmada farklılaşmaların; kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda anasınıfı öğretmenleri lehine, içerik okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda anasınıfı ve sınıf öğretmenleri lehine, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda anasınıfı, sınıf, fen bilimleri ve İngilizce öğretmenleri lehine son olarak da ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda sınıf ve diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine olduğu sonuçları paylaşılmıştır. Öğretmenlerin lehine olan farklılaşmalara sebep olarak, anasınıfı, sınıf, fen bilimleri, İngilizce ve diğer branşlardaki öğretmenlerin mesleklerine kaynak oluşturan alanlardaki bölümlerin alan ile ilgili derslerindeki içerik kısmının program bilgisiyle ilişkilendirilme konusundaki artıları gösterilebilir. Yılmaz (2021) çalışmasında program okuryazarlığı alt boyutundaki okul öncesi öğretmenleri aleyhine olan farklılaşmaya dikkat çekmiştir. Ayrıca Erdem ve Eğmir (2018), Kahramanoğlu (2019), Aslan (2019) ve Keskin (2020) yapmış oldukları çalışmalarda öğretim programı okuryazarlığının branş değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu bulgular çalışmamızın branş değişkenine ait

sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ölçeğinin kazanım okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda meslekte görev süresi 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin lehine farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında diğer alt boyutlar olan içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği düzeylerinin meslekte görev alınan süre değişkenine göre farklılık göstermediği de belirtilmiştir. Aslan (2018), Mansuroğlu (2019), Erdamar (2020), Keskin (2020) ve Yılmaz (2021) da yapmış oldukları çalışmalarda öğretim programı okuryazarlık düzeyinin hizmet yılına göre farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Program okuryazarlığı yeterliğinin hizmet yılına göre farklılık göstermemesine, öğretmenlerin zaman içerisinde tecrübelerinde önemli bir artışın olmaması veya göreve başlamalarından itibaren yeterli düzeyde program okuryazarı olmaları gerekçe gösterilebilir. Diğer bir bakış açısı olarak, mesleğe yeni adım atmış öğretmenlerin heyecanlı olmaları ve bilgilerinin yeni olması; uzman olan öğretmenlerin ise programları yıllardır sınıflarında uygulayarak programa hâkim olmaları birbirlerini dengeleyen öğeler olarak dile getirilebilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aslan (2018), Erden ve Eğmir (2018), Aslan (2019), Keskin (2020) ve Yılmaz (2021) tarafından yapılmış olan çalışmalar bu sonucu destekler şekildedir. Buna sebep, eğitim fakültelerinde okutulan program geliştirme ile ilgili derslerin diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenlere anlatılan pedagojik formasyon programında yer alan program geliştirme dersleri ile benzerlik göstermesi olabilir diye düşünülmektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında yeterlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucu ifade edilmiştir. Aynı şekilde Aslan (2018) çalışmasında yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek bulunduğu sonucunu paylaşmıştır. Bu sonuç mevcut çalışmanın eğitim durumu değişkenine göre bulunan sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Lisansüstü eğitimlerde verilen program

derslerinin öğretmenlerde program okuryazarlığı konusunda olumlu yansıdığını söyleyebiliriz. Keskin (2020) çalışmasında ise lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısının az olmasının eğitim durumu değişkeninin program okuryazarlığı etkisi üzerine sağlıklı bir değerlendirme yapılamadığını belirtmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulların sosyo ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında yapılan çalışmalarda görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre program okuryazarlığı değerlendirilmemiştir. Düşük, orta ve iyi sosyo ekonomik duruma sahip olan okullarda çalışan öğretmenlerin aynı düzeyde program okuryazarı olduklarını bulduğumuz bulgular ışığında söyleyebiliriz.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında yeterlik düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucu paylaşılmıştır. Keskin (2020) araştırmasında program okuryazarlığının mesleğe devam edilirken alınmış olan eğitimlerden, yapılan uygulamalardan ve gerçekleştirilen çalışmalardan etkilendiğini bu gibi aktivitelere katılım gösteren öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çalışmamızın hizmetiçi eğitimler alan öğretmenlerin program okuryazarlığı ve program okuryazarlığı alt boyutları yeterliklerinin yüksek çıkması Keskin (2020)'in bu konudaki bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin bu tarz çalışmalara dâhil edilmeleri de program okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bloom (2011) çalışmasında program için hazırlanan ders kitaplarının ve diğer farklı materyallerin devamlı içeriklerinin değiştiğini, konu ve kavramların farklı yollardan aktarıldığını, bu amaçla değişik yeni yöntemlerin denendiğini söylemiştir. Bloom'a göre özellikle hizmetiçi eğitimler aracılığıyla yeni programlar hakkında ilgili eğitimler yapılmazsa yaşanan gelişmelerin önemli bir etkinliği kalmayacaktır. Ariav (1988) program hakkında bilgili olmanın önemli olduğunu belirtmesine rağmen özellikle aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde program konusuna çok az yer ayrıldığını ifade etmiştir. Ayrıca hizmetiçi eğitimler yoluyla da okuryazarlık düzeyinin geliştirilebileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da hizmetiçi eğitim alma değişkeninin

öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine olumlu anlamda katkı sunduğu sonucu ifade edilmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve tartışma bulguları özetle;

Okuryazarlık konusu dinamik anlam yapısından sebeple değişmeye ve gelişmeye açık olan bir kavramdır. Program okuryazarlığı kelimesinin de anlamı mevcut şekliyle kalmayacak, değişen durum ve şartlara göre değişik anlamlar yüklenecektir (Keskin, 2020). Bu araştırma neticesinde program okuryazarlık yeterliğinin dört alt boyuttan oluştuğu ortaya konmuştur. Bu boyutlar kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği olarak ifade edilmiştir. Bütün eğitim kademelerinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür. En yüksek düzeyin öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan program okuryazarlığı ile ilgili boyutlara bakıldığında, herhangi bir öğretmenin program okuryazarı olarak adlandırılabilmesi için uygulayacağı öğretim programıyla ilgili yeterli düzeyde bilgi ve tecrübeye sahip olması, programı hedeflerine uygun olarak sınıf ortamında uygulayabilmesi, eleştirel süzgecinden tartarak program üzerinde değişiklikler yapabilmesi ve programın değerine, eğitim-öğretim ortamında kendisine kılavuzluk edeceğine inanmış olması gerekir (Keskin, 2020).

Bu çalışmada incelenen konulardan bir diğerini ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları oluşturmuştur. Uygulanan “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ne ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Toplam aritmetik ortalamaya göre; öğretim programına bağlılık ölçeğinin olumlu maddelerine ait öğretmen görüşlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, ters kodlu maddelere ait öğretmen görüşlerinin ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre öğretmenler arasında

öğretim programına bağlılık düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim durumu değişkenine göre ise öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Farklılığın lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre de öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Branş, meslekte görev alınan süre ve görev yapılan okulun sosyo ekonomik durumuna göre ise öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Konumuzla ilgili olarak alanyazına baktığımızda ortaya konan çalışmalarda mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzer ve farklı sonuçların ortaya konduğunu görebiliriz. Burul (2018), Can (2020), Gürbüz (2020) ve Yılmaz (2021) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Aslan ve Erden (2020) çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini yüksek bulmuştur. Ayrıca alanyazında bu çalışma sonucu ile tutarlı çalışma sonuçlarının (Akpınar ve Aydın, 2007; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010; Kenan ve Özmen, 2010; Öztürk, 2012) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmaları, programlarda belirtilen hedeflere ulaşılması açısından önemli olabilir. Atilla (2012), Aykaç ve Ulubey (2012) ve Han (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise bu çalışmada elde edilen sonuçtan bağımsız olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Eğitimi yöneten kişilerin ve öğrenci velilerinin öğretmenlerden esas beklentisinin öğretim programına uygun bir öğretim yapmaları ve kendilerine ayrılmış zaman diliminde programı yetiştirmeleri olduğu düşünülürse, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek çıkmasının kabul edilebilir bir gerçek olduğu ifade edilebilir (Aslan ve Erden, 2020).

Bal (2008)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yeni programa yönelik olumlu bir görüşe sahip oldukları belirtilmiştir. Mevcut çalışmada kullanılan “Öğretim Programı Ölçeği” ne ait önermelerde yer alan “*Dönemin başında okutacağım dersin öğretim programını incelerim.*” ve “*Öğretim programının hangi temel gerekçe*

(genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.” maddelerine ait öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olması Bal’ın çalışmasının sonucuyla paralellik göstermektedir. Akpınar ve Gezer (2010)’in yapmış oldukları çalışmada öğretmenler tarafından yeni eğitim yaklaşımında ön planda yer alan kavramları ve konuları benimsedikleri dile getirilmiştir. “*Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.*”, “*Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.*” ve “*Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.*” önermelerinde öğretmen görüşleri yüksek çıkmıştır. Buradan hareketle çeşitli araştırmalarla tutarlı olarak (Bal, 2008; Akpınar ve Gezer, 2010; Çiftçi ve Tatar, 2015; Burul, 2018; Aslan ve Erden, 2020) öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımını ve öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışını özümstedikleri söylenebilir.

Mevcut araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ifade edilmişti. Burul (2018), Karadağ Çaydaşı (2019), Aşçı ve Yıldırım (2020), Aslan ve Erden (2020), Can (2020), Gürbüz (2020) ve Yılmaz (2021)’in çalışmalarında öğretim programına bağlılık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum mevcut çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretim programı bağlılık düzeyine ilişkin elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Alanyazında, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği konusunda herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Bu durumun, öğretim programına bağlılığı etkileyen unsurların ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimlerin cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği paylaşılmıştı. Burul (2018), Karadağ Çaydaşı (2019), Gürbüz (2020) ve Yılmaz (2021) yapmış oldukları çalışmalarda öğretim programına bağlılığın mezuniyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde veya pedagojik formasyon alırken almış oldukları program geliştirmeye yönelik derslerin aynı olması nedeniyle mezun olunan okul türü

değişkeni öğretim programına bağlılık düzeyi üzerine anlamlı bir farklılık göstermeyebilir.

Mevcut çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür ve bu farklılığın lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aslan ve Erden (2020) yaptıkları çalışmada lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha iyi olduğunu, programı uygulama noktasında daha kaliteli uygulamalar yapmaya gayret ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu bulgudan yola çıkarak, yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış olan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımını ve öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışını lisans mezunu olan öğretmenlere nazaran daha fazla özümstedikleri ve öğretim sürecinde değişik yöntem, teknikler kullanmaya daha gayretli olduklarını ifade etmişlerdir. Burul (2018)'un yaptığı çalışmada ise bu çalışmada ulaşılan sonuçtan farklı bir şekilde programa bağlılık düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirtilmiştir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının hizmetiçi eğitimler almalarına göre farklılık gösterdiği sonucu paylaşılmıştı. Ve bu durumun hizmetiçi eğitimlere katılan öğretmenlerin lehine olduğu vurgulanmıştı. Aslan ve Erden (2020) yaptıkları araştırmada lisans seviyesinde alınmış olan eğitimin yeterli olmadığını ve lisans seviyesinde programların uygulanması noktasında bilgi eksikliklerinin kapatılması amacıyla öğretim programını kapsayan etkinlik ve eğitimlerin artırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Baki (2010) yaptığı çalışmasında öğretmen eğitiminin önemi üzerinde durmuş ve öğretmenlere yalnızca alanları ile ilgili bilgi vermeyi değil uygulama esnasında yapılacak davranışları da kazandıracak eğitimlerin verilmesinin önemi üzerinde durmuş, bu araştırma ile benzerlik gösteren sonuçları elde etmiştir. Ayrıca Burul (2018) çalışmasında öğretmen eğitiminde yaşanan birtakım sorunlar olduğu gerçeğini dile getirmiştir. Programın uygulanmasında kritik önemde olan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere ve program geliştirme çalışmalarına katılmalarına önem ve öncelik sağlanarak programı yalnızca öğrenmekle yetinmeyip pratik kazandırma etkinliklerine de ağırlık verilmesi

yerinde olacaktır.

Mevcut çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştı. Aşçı ve Yıldırım (2020) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin branşlarına göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ancak Aslan ve Erden (2020) ile Yılmaz (2021) çalışmalarında öğretim programına bağlılık düzeyinin branşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardaki sonuçlar mevcut çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Mevcut çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının meslekte görev aldıkları sürelerle göre farklılaşma göstermediği ifade edilmişti. Karadağ Çaydaşı (2019), Gürbüz (2020) ve Yılmaz (2021)'in çalışmalarında programa bağlılık düzeyinin hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Aslan ve Erden (2020)'in çalışmasında ise, öğretim programına bağlılık ölçeğinin alt boyutları olan uyum, program farkındalıkları ve öğretmenlerin eğitimi alt boyutlarında hizmet yılı 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin daha az bağlılık düzeyine, uygulamaların kalitesi ile katılımcı tepkileri alt boyutlarında ise daha fazla bağlılık düzeyine sahip oldukları ifade edilmiştir. Öğretim programına bağlılık düzeyinin meslekte görev alınan süre değişkenine göre farklılık göstermemesine öğretmenlerin program ile ilgili hizmet öncesi dönemde yeterli donanımda olmaları neden gösterilebilir veya tecrübe etkeni öğretim programına bağlılık düzeyini yordamabilir

Mevcut çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin görev yapılan okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştı. Aslan ve Erden (2020) yaptıkları çalışmada yetersiz koşullara ve düşük sosyo ekonomik okullarda çalışan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini düşük bulmuşlardır. Bu duruma sebep olarak yetersiz koşullara sahip okullarda öğrenciler için daha fazla zaman ayrılması böylece öğretim programının dışına çıkılması ve öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin düşmesi gerekçe olarak gösterilmiştir. Bu sonuç mevcut çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermemektedir.

Literatüre bakıldığında öğretim programına bağlılık kavramının yurtdışında yıllar boyunca gündeme alınmış olduğu ve alınmaya da devam edileceği bilinmektedir. Ülkemizde de programı inceleme ile programı değerlendirme konusunda araştırmaların yapılmış olduğu, öğretim programına bağlılık konusundaki araştırmaların çok az sayıda olduğu bir gerçektir. Bu sebeple farklılık gösteren koşullarda, farklı olan bölgelerde, ayrı branşlarda öğretim programına bağlılık düzeyinin tespit edilmesinin bir zaruret olduğu ve böylece alanyazına katkı vereceği ifade edilebilir.

Ortaöğretim programları genel açıklamalar bölümünde (MEB, 2018) “Öğretim programlarının, insanların gelişim göstermelerinin belirli bir zamanda son bulmadığı ve bu gelişimin yaşam boyunca devam ettiği doktrini ile hazırlanmıştır.” cümlesi yer almaktadır. Burada öğrenme olayının sürekliliği, öğrencilerinde bu sürekliliğe göre yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur. Benzer olarak Dewey (2013)’in ifadesiyle bireyin sahip olması gereken en başta öğrenme arzusunun devam etmesi olduğunun altı çizilmiştir. Buradan yola çıkarak öğretim programını sınıfında uygulayacak, onu kendine özgü şekilde yorumlayacak ve programa hayat verecek öğretmenlerimizde de gelişmenin ve değişimin yaşamları sürecince devam etmesi bir zorunlu durum şeklinde kabul edilmelidir. Öğretmenlerin ilgi alanları ve kabiliyetleri öğretim programının çıkış yaptığı noktayı, programın odak noktasını veya vurgusunu meydana getirmede anahtar pozisyonunda olduğundan (Posner, 1995) öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin artırılması ilk iş olarak ele alınmalı ve bu konulara hassasiyetle yaklaşılmalıdır.

5.3.Öneriler

Bu bölümde, sonuçların uygulanabilirliği açısından uygulamaya yönelik öneriler ve çalışmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen, araştırmacılara ışık tutması noktasında önemli olduğu düşünülen, daha sonra yapılacak çalışmalara konu teşkil edebilecek çalışmalara yönelik öneriler olarak iki başlık altında incelenmiştir.

5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek için dönem sonlarında uyguladıkları program ile ilgili bizzat kendilerinin görüşlerine başvurularak bu durum gözden geçirilmelidir. Böylece program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık noktasında eksiği olan öğretmenler tespit edilerek bu eksiklikler giderilme yoluna gidilmelidir.
- Güncellenen veya değiştirilen öğretim programlarına yönelik öğretmenlerin sürecin içinde daha fazla yer alabildiği, onların görüşlerinin dikkate alındığı ve bu çerçevede öğretmenlere bildirimler verecek bir sistem kurulabilir.
- Öğretmenlerin programlar konusunda karşılaştıkları problemlerde; çözüme yönelik ve faydalı bilgi alabilecekleri, alanında yetki sahibi ve uzman olan insanlarla bilgi alışverişinde bulunabilecekleri iletişim sistemi kurulabilir.
- İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri öğretim programı konusunda değişik etkinlik ve aktiviteler planlanmasında ildeki diğer kurum-kuruluşlarla, sivil toplum örgütleriyle işbirliği yapmalıdır.
- MEB, okul verimliliği ile eğitimde kalite için öğretmenlerin program okuryazarlık bilgi ve becerisini geliştirmek üzere seminerler düzenlemelidir.
- MEB, öğretmenlerin öğretim programı bilgi ve becerisini geliştirmek ve dolayısıyla da olumlu algı oluşturmak üzere web sayfalarından konuyla ilgili bilgilendirici aktiviteler sunabilir.
- MEB, öğretmenlerin program okuryazarlık ve programa bağlılık duyarlılığını desteklemek üzere öğretmen atamalarına esas kabul edilen sınavlarda bu konularla ilgili sorular sorabilir.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu içeriğinde yer alan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanları için yapılacak eğitimlerde program konusuna daha ayrıntılı yer verilmesi sağlanarak bu konuda farkındalık oluşturulması yerinde olacaktır.
- Öğretmenlerin program okuryazarı ve program bağlılığı kimliği kazanabilmeleri için hizmet öncesi ile hizmetiçi eğitim programları çerçevesinde etkili bir program eğitimi almaları teşvik edilmelidir.
- Program geliştirme çalışmalarına daha fazla öğretmenin katılımı sağlanmalı,

bunun için gereken önlem ve tedbirler hayata geçirilmelidir.

- Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde program konusunun yer aldığı etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
- Çalışmada lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek çıkması göz önüne alındığında, diğer öğretmenlerin de lisansüstü eğitim programlarına yönlendirilerek bu düzeylerin artırılması sağlanabilir.
- Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüleri program okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tez çalışması yapılmasına öncülük ve aracılık edebilir.
- Program okuryazarı öğretmenlerin bu özelliklerini sınıf ortamına yansıtılabilmeleri için gerekli materyal, araç-gereç kullanılması sağlanmalı ve okul ortamının her açıdan bu hedefe hizmet edecek şekilde düzenlenmesi yapılmalıdır. Böylece öğretim programlarının etkili şekilde yürütülebilmelerine elverişli ortamların oluşturulması için okullarımızın imkânları geliştirilmelidir.
- Program konusunda olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin öğretim programına dönük olumsuz olan bakış açılarının sebeplerine ve bu durumun düzelmesi için ne şekilde değişiklikler yapılabileceği üzerinde etkinlikler yapılabilir.

5.3.2.Araştırmaya Yönelik Öneriler

- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutlarında nasıl gelişim göstereceği, mevcut tablonun oluşmasındaki nedenler yapılacak nitel tarzda veya nicel çalışmalarla daha teferruatlı araştırılabilir.
- Bu çalışma ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu bağlamda çalışma anaokulu, ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenler ile yapılmıştır. Lise kademesinde çalışan öğretmenlerin yer aldığı araştırmalar yapılabilir.

- Seçilmiş öğretmenlerle deneysel desen şeklinde planlanmış çalışmalar uygulanabilir.
- Program okuryazarlığı yeterliğinin alt boyutlarını kapsayacak becerilerin kazandırılması amacıyla öğretmenlerin eğitimler almaları sağlanarak program okuryazarlığı algılarındaki değişiklik araştırılabilir.
- Yapılan çalışmada program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeyi diğer branşlarda (resim, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, özel eğitim...) yer alan öğretmenlerde diğer öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle bu branşlarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeyleri ayrı çalışmalarla incelenebilir.
- Devlet okullarında yapılan bu araştırma özel okulları da kapsayacak şekilde yapılarak ortaya çıkan bulguların karşılaştırılarak değerlendirilmesi düşünülebilir. Bunun yanında çalışmanın farklı örgün düzeydeki eğitim kademelerinde yapılması tavsiye edilebilir. Sonuç olarak program okuryazarlığı ve program bağlılığı konuları sadece ilköğretim seviyesinde değil tüm örgün düzeydeki eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerce benimsenmiş olunması gereken özelliklerdir.
- Çalışmanın farklı illeri kapsayacak şekilde farklı örneklem kümeler ile tekrar edilmesi önerilebilir. Ayrıca araştırma ülkemiz genelinde de uygulanabilir. Bölge-il karşılaştırmaları yapılabilir.
- Çalışmamızda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterlikleri cinsiyetlerine, branşlarına, meslekte görev aldıkları sürelerle, mezun oldukları okul türlerine, eğitim durumlarına, görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeylerine ve eğitim programı konusunda hizmetiçi eğitimler alma değişkenlerine göre incelenmiştir. Program okuryazarlık düzeyleri öğretmenlerin lisans eğitiminde aldığı dersler, ders yükü/haftalık ders saati, derse girilen sınıf düzeyleri, yaş ve kademe gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.
- Aynı değişkenlere göre incelenen öğretim programına bağlılık düzeyi de görev yapılan okulun imkânları, katılımcı özellikleri, ders materyalleri, programın öğeleri, öğretmen özellikleri, öğretim programını inceleme sıklığı ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre araştırılabilir.

- Araştırma program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık ölçeklerinden ulaşılan veriler ile sınırlı tutulmuştur. Ölçekler ile birlikte öğretmenlere uygulanacak görüşme yöntemi veya gözlem yöntemi gibi farklı yöntemler aracılığıyla çalışma bulguları genişletilebilir.
- Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlılık ifade eden bir ilişki bulunmuştur. Eğitim bilimlerinde lisansüştü eğitim durumuna sahip olan öğretmenler ile diğer farklı bölümlerde lisansüştü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri ve program bağlılıklarının karşılaştırıldığı farklı araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeyleri mezun olunan okul türlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Farklı fakültelerden mezun öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında fark bulunamamıştır. Beklenen sonuçtan farklı olarak çıkan bu sonuç daha büyük örneklem üzerinde araştırılabilir. Mevcut sonuca neden olan etkenler de incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adams, S. ve Garrett, J.L. (1969). *To Be A Teacher: An Introduction To Education* (Prentice Hall: New Jersey).

Akçay, C. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Kriter Yayınevi, İstanbul).

Akker, J.V. (2013). *Curricular Development Research As A Specimen Of Educational Design Research*. T. Plomp ve N. Nieveen (ed.), educational design research (s. 53-72). (Enschede the Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development) (SLO).

Akker, J.V., Boer, W.D., Folmer, E., Kuiper, W., Letschert, J., Nieveen, N. ve Thijs, A. (2009). *Curriculum In Development* (Enschede, Hollanda: Netherlands Instute for Curriculum Development) (SLO).

Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty* 14: 1-12.

Akpınar, P. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim* 32(144): 71-80.

Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 19(73): 315-332.

Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 33: 36-51.

Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar* (Anı Yayınları, Ankara).

Alvior, M. (2015). *The meaning and importance of curriculum development*.<https://simply.educate.me/2014/12/13/the-meaning-and-importance-of-curriculum-development>.

Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 29: 251-274.

Ariay, T. (1988). *Growth In Teachers' Curriculum Knowledge Throuhg The Process Of Curriculum Analysis* (American Educational Research Association, New Orleans).

- Arslan Çelik, F.M. (2020). Ortaokul düzeyi İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, M. ve Erden, R.Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(1): 175-199.
- Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, O. (2019). İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi* 7(17): 9-25.
- Aşçı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretim failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki. Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 16: 6126-6149.
- Atila; M.E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 45(1): 63-82.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(3): 15-31.
- Bal, A.P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(1): 53-68.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler* (Pegem Akademi, Ankara).
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim* 40(182): 111-126.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F. ve Panthier, J. (2010). *Guide For The Development And Implementation Of Curricula*

For Plurilingual And Intercultural Education. (Strasbourg: Language Policy Division Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe).

Bloom, B.S. (2011). *The Search For Methods Of Instruction* (Pearson, New Jersey).

Bloom, B.S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Pegem Akademi, Ankara).

Bobbitt, J.F. (2017). *Eğitim Programı* (Pegem Akademi, Ankara).

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies* 12(18): 121-138.

Bozdoğan, A.E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 22: 66-80.

Burke, R.V., Oats, R.G., Ringle, J.L., Fichtner, L.O.N. and Del Gaudio, M.B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk* 16(3): 201-218.

Burul, C. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etmenler kuram ve uygulamada. *Eğitim Bilimleri Dergisi* 14(1):203-228.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).

Can, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* 11: 1-15.

Çelik, F. ve Önal, A.S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18: 31-49.

- Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2): 26-51.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38(1): 296-309.
- Çiftçi, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 6(2): 285-298.
- De Boer, G.E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research*.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme Sanatı* (Pegem Akademi, Ankara).
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve Eğitim* (ODTÜ Yayıncılık, Ankara).
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığının incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instrsutional Studies* 6(11): 17-38.
- Dönger, A., Özkartal, Z. ve Sarıgöz, O. (2016). An investigation into variables that affect self efficacy beliefs of people working in educational institutions. *International Refereed Academic Social Sciences Journal* 24: 1-17.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. ve Hansen, W.B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research* 18(2): 237-256.
- Ellis, A.K. (2015). *Eğitim Programı Modelleri* (Eğitim Yayınevi, Konya).
- Erdamar, F.S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20(2): 123-138.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (Anı Yayıncılık, Ankara).

- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme (5. Baskı)* (Yelkentepe Yayınları, Ankara).
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (Edge Akademi, Ankara).
- Eskiocak, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş* (Alkım Yayıncılık, Ankara).
- Goodlod, J.L. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study Of Curriculum Practice*. (McGraw-Hill Book Company, New York).
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi* 160: 44-64.
- Gözütok, F. (2013). *Cumhuriyet’in İlanından 2013’e Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları*. F. Gözütok ve F. Bıkmaz (ed.), *Cumhuriyet’in İlanından 2013’e Öğretim Programlarının Analizi Hayat Bilgisi Örneği (s. 1-23)* (Yargı Yayınevi, Ankara).
- Gülpek, U. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gürbüz, Ç. (2020). Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği. Enformasyon okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği* 14(2): 176-187.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar) na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(1): 45-52.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(1): 59-79.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12(65): 827-840.
- Kaptan, S. (1977). *Bilimsel Araştırma Teknikleri* (Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi, Ankara).

- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1): 70-97.
- Karadağ Çaydaşı, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(2): 175-189.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).
- Kenan, O. ve Özmen, H. (2010). Bir reform olarak yeni öğretim programları. *İkinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Antalya.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi. Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılınç, H.H. (2013). 8.sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri ile derse yönelik öğrenci tutumları. Yayımlanmış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kırmızı, F.S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(25): 42-54.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis* (Routledge, New York).
- Kouffman, D., Johnson, S.M., Kardos, S.M., Liu, E. ve Peske, H.G. (2002). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records* 104(2): 273-300.
- Köklü; N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (Pegem-A Yayıncılık: Ankara).
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı Türkçe eğitimi. *The Types of Literacy of The 21 st Century, Changing Text Comprehension and Turkish Teaching* 28: 283.
- Kuyubaşoğlu, R.M. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık yeterliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Lee, C.J. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-service teachers through children's literature. *Based Engagements Journal Of Language And Literacy Education* 12(1): 39-52.
- Lewison, M., Flint, A.S., ve Sluys, K.V. (2002). Taking on critical literacy. *The Journey Of Newcomers and Novices* 79(5): 382-392.
- Lunenburg, F.C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling* 2(1): 1-8.
- Mansuroğlu, C. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Marsh, C.J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum Alternative Approaches Ongoing Issues* (Pearson, New Jersey).
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Ders Programları* (Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara).
- Mendoza, M.S. (2010). Critical literacy: Changing the world through the word. *McNair Scholars Research Journal* 6(1): 39-44.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen Yeterlilikleri*. <http://www.oygm.meb.gov.tr> (13/11/2020).
- Nevenglosky, E. (2018). Barriers to effective curriculum implementation. Unpublished Doctoral Thesis, Walden University.
- 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.
- O'Donnell, C.L. and Lynch, S.J. (2008). Fidelity of implementation to instructional Strategies as a moderator of curriculum unit effectiveness in a large-scale middle school science quasi experiment. Doctoral Dissertation, The George Washington University.
- OECD. (2000). *Literacy In The Information Age* (OECD, Canada).
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assesment And Analytical Fromework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving And Financial Literacy* (OECD, Canada).
- Oliva, P.F. (1988). *Developing The Curriculum* (United States Of America).
- Oliva, P.F. (2009). *Developing The Curriculum* (Pearson Education, New York).

- Opho, O.E. ve Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice* 6(19): 145-151.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (2014). *Curriculum Foundations, Principles And Issues (6th edition)* (Pearson, London).
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık. Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası* 11(1): 101-121.
- Özçelik, D.A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim* (ÖSYM Yayınları, Ankara).
- Özçelik, D.A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim* (Pegem Akademi, Ankara).
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I* (Kaan Kitabevi, Eskişehir).
- Özdemir, S.M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi – Journal Of Theoretical Educational Science* 5(3): 369-393.
- Özer, B. ve Celen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(9): 40-55.
- Özkan, H.H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal Of Educational Research* 4(7): 1601-1613.
- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 10(35): 82-99.
- 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: 271-299.
- Pence, K.L., Justice, L.M. ve Wiggins, A.K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language rich curriculum. *Language, Speech And Hearing Services In Schools* 39: 329-341.
- Posner, G.F. (1995). *Analyzing The Curriculum* (McGrow-Hill, New York).
- Ratzan, S.C. ve Parker, R.M.(2006). Health literacy. *Identification And Response Journal Of Health Communication* 11: 713-715.

- Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review Of Educational Research* 75(2): 211-246.
- Ringwalt, C.L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L.A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A. ve Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nations' middle schools. *Health Education Behavior* 30(3): 375-391.
- Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*.<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235pdf>.
- Senemoğlu, N. (1977). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (Spot Matbaacılık, Ankara).
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2): 4-14.
- Sönmez, V. (1985). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (Özen Matbaacılık, Ankara).
- Sanchez, G. ve Valcarcel, M.V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. *Journal of Research in Science Teaching* 36(4): 493-513.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current And Critical Issues In Curriculum And Learning* 2: 1-41.
- Superfine, A.C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator* 18(2): 11-22.
- Sural, S. ve Dedebali, 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.
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 8: 597-607.
- Şahin, A.İ. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama. İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası* 22: 1-9.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics (4th edition)* (Pearson Education Company, Boston).

- Tanner, D. (1971). *Secondary Curriculum. Theory And Development* (Macmillan, New York).
- Tanner, D. and Tanner, L. (1995). *Curriculum Development. Theory Into Practice* (Merrill, Englewood Cliffs, NJ).
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliliklerini algılama düzeyleri (elektronik versiyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(4): 287-307.
- 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.
- Thoman, E. ve Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21 st century an overview and orientation guide to media literacy education*. (16/11/2020 tarihinde).
- Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- UNESCO.(2006).*Understandingofliteracy*.<http://www.unesco.org/education/GMR2006/Full/chapt6-eng>. Pdf.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller (2.baskı)* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş* (Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara).
- Varış, F. (1986). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler* (Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara).
- Yaşar, Ş. (2013). Eğitimde program geliştirmeyi etkileyen sosyo-kültürel etmenler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 3(6): 1-8.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inerjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi The Journal Of International Education Science* 2(4): 247-258.
- Yazıcılar, Ü. ve Bümen, N.T. (2015). *Öğretmenlerin Öğretim Programlarını Uyarlama Süreci Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi "Herkes İçin Sürdürülebilir Eğitim". Niğde, 16-18 Nisan 2015, Bildiri Özetleri Kitapçığı, ss. 107-108* (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri 10.Baskı* (Seçkin Yayıncılık, Ankara).
- Yıldırım, V.Y. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmetiçi eğitim programı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Science Studies Journal* 5(44): 5177-5191.



EKLER

Ek 1. Etik Kurulu Onayı

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARARI

Karar Tarihi: 23.10.2020

Toplantı Sayısı: 19

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Enes GÜLEŞ'in "İlköğretim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 14.10.2020 tarih ve 9377 sayılı başvuru dosyasının görüşülmesi.

2020.19.268. Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Enes GÜLEŞ'in "İlköğretim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 14.10.2020 tarih ve 9377 sayılı başvuru dosyası görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıdaki tabloda isimleri belirtilen araştırmacılar tarafından hazırlanan "**İlköğretim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi**" isimli yüksek lisans tezi ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

YÜRÜTÜCÜ	ARAŞTIRMACI/UZMAN
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ	Enes GÜLEŞ (Öğrenci)

Prof. Dr. Fatma KARİPCİN
Başkan
(İmza)

Prof. Dr. Zülfiyar DURMUŞ
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Ali MEYDAN
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Cesur PEHLEVAN
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Şule AYDIN
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Hacı Abdullah ŞENGÜL
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Hakan Vahit ERKUTLU
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet ÖCAL
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Nesimi AKTAŞ
(Üye)
(İmza)

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
Prof. Dr. Fatma KARİPCİN
(Etik Kurulu Başkanı)

Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.17857481
Konu : Araştırma İzni
(Enes GÜLEŞ)

09/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/11/2020 tarihli ve E.4321 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüz Ölçme Değerlendirme ve Sınav Şube Müdürlüğünün 03/12/2020 tarihli ve E.17632438 sayılı yazısı.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Enes GÜLEŞ'in " İlköğretim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" konulu araştırmasına yönelik izin talebinin, gönüllük esasına dayalı ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanmasının komisyon tarafından uygun görüldüğüne dair ilgi (b) yazı ekte yer almaktadır.

Anılan araştırma izninin 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, Müdürlüğümüze bağlı İlkokul, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik gönüllük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve Okul/Kurum Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat DİLDÖKEN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
09/12/2020

Kağan Mekan ÇEVİREN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: Yeni Kayseri Cad.Hükümet Konağı 50100 Mrk-NEVŞEHİR
Elektronik Ağ: www.nevsehirmeb.gov.tr
e-posta: hizmetici50@meh.gov.tr

Bilgi için: Ayşe AÇIKGÖZ-Şef
Tel: 0 (384) 213 79 33
Faks: 0 (384) 213 20 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 26c6-6e66-34f1-9d17-899a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Nevşehir Valiliği İzin Belgesi



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.17978310
Konu : Araştırma İzni
(Enes GÜLEŞ)

11/12/2020

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/11/2020 tarihli ve E.4321 sayılı yazısı.
b) Nevşehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 09.12.2020 tarihli ve E.17857481 sayılı oluru.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Enes GÜLEŞ'in " İlköğretim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıkların İncelenmesi" konulu araştırma izin talebinin, Müdürlüğümüze bağlı İlkokul, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik, gönüllük esasına dayalı, eğitim-öğretimi aksatmamak şartı ve okul/kurum Müdürlüğü'nün muvafakatinde yapabilmesine dair ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Kağan Mekan ÇEVİREN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
-Valilik Oluru (1 Adet)

DAĞITIM:
-7 İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)
-Merkez İlkokul, Ortaokul ve İmam
Hatip Ortaokulları Müd.



Adres: Yeni Kayseri Cad.Hükümet Konağı 50100 Mrk-NEVŞEHİR
Elektronik Ağ: www.nevsehirmeb.gov.tr
e-posta: hizmeteci50@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe AÇIKGÖZ-Şef
Tel: 0 (384) 213 79 33
Faks: 0 (384) 213 20 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2377-7bbb-3088-be72-9522 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği İzin Belgesi



Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

Program Okuryazarlığı ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Program okuryazarlığı, eğitim programlarının içeriği hakkında bilgi sahibi olma, bu içeriği doğru anlama, planlama ve uygun eğitim ortamlarında uygulama olarak ifade edilebilir. Öğretim programına bağlılık kavramı ise, tasarlanan programın öğretmen ve paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması şeklinde tanımlanabilir.

Program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık ölçeği ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda siz öğretmenlerin görüşleri araştırma için büyük önem taşımaktadır.

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Enes GÜLEŞ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler	
<p style="text-align: center;">Cinsiyetiniz</p> <p>() Kadın</p> <p>() Erkek</p>	<p style="text-align: center;">Meslekte Görev Alınan Süre</p> <p>() 1-5 () 11-15 () 21 ve üzeri</p> <p>() 6-10 () 16-20</p>
<p style="text-align: center;">Branşınız</p> <p>() Anasınıfı Öğretmeni</p> <p>() Sınıf Öğretmeni</p> <p>() Türkçe</p> <p>() Matematik</p> <p>() Fen Bilimleri</p> <p>() Sosyal Bilgiler</p> <p>() İngilizce</p> <p>() Diğer</p>	<p style="text-align: center;">Mezun Olduğunuz Okul Türü</p> <p>() Eğitim Fakültesi</p> <p>() Diğer</p>

<p style="text-align: center;">Eğitim Durumu</p> <p>() Lisans</p> <p>() Lisansüstü</p>	<p style="text-align: center;">Eğitim Programı İle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu</p> <p>() Evet</p> <p>() Hayır</p>
<p style="text-align: center;">Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi</p> <p>() Düşük</p> <p>() Orta</p> <p>() İyi</p>	

Ek 6. Program Okuryazarlık Ölçeği

PROGRAM OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ ÖNERMELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bir kazanımın hangi öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) olduğunu bilirim.					
2. Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) kazanımlar yazabilirim.					
3. Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.					
4. Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.					
5. Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamaları/uyarıları dikkate alırım.					
6. Programda incelediğim kazanımla ne amaçlandığını anlarım.					
7. Kazanıma uygun içerik düzenleyebilirim.					
8. İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.					
9. Kazanım içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirte tabloları düzenleyebilirim.					
10. Kazanım ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.					
11. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.					
12. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.					
13. Kazanıma uygun araç gereç ve materyalleri kullanabilirim.					
14. Hedef-strateji-yöntem-teknik uyumunu kurabilirim.					
15. Kazanımlara uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.					
16. Ders planı hazırlarken programı temele alırım.					
17. Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.					
18. Öğrenme-öğretme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.					
19. Ölçme sorularını kazanımlarla ilişkilendirebilirim.					
20. Kazanıma uygun ölçme sorusu yazabilirim.					
21. Kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilirim.					
22. Kazanıma uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
23. Programda yer alan hedef-davranışa uygun ölçme değerlendirme yöntemi belirlerim.					

Ek 7. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ ÖNERMELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunun farkındayım.					
2. Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.					
3. Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.					
4. Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
5. Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.					
6. Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					
7. Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.					
8. Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.					
9. Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.					
10. Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım					
11. Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.					
12. Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.					
13. Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.					
14. Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.					
15. Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.					
16. Dönemin başında okutacağım dersin öğretim programını incelerim.					
17. Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.					
18. Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.					
19. Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.					
20. Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.					