



**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK
DURUMLARI**

Şükriye Gürbüz

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şükriye

Soyadı : Gürbüz

Bölümü : Eğitim Bilimleri- Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : 02/07/2021

TEZİN

Türkçe Adı: Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları

İngilizce Adı: Teachers' Curriculum Literacy Levels and Curriculum Fidelity

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Şükriye Gürbüz

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şükriye GÜRBÜZ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay ŞEN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

(Eğitim Programları ve Öğretim, Sakarya Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 02/07/2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Esirgeyen Doğa Ana'ya

TEŞEKKÜR

İdealist ve dinamik başladığım ama zaman zaman pamuk ipliğine bağlı yürüdüğüm bu yolda öğrencisinin bireyliğine, karakterine ve şartlarına olan eşsiz sağduyusuyla kopan bağlarımı onaran ve bana benden çok inanmış olan çok kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay Şen'e;

Hayatlarının kapı aralığından bakmama izin vererek öğretmenlik yeterliklerimi ve algımı tahmin ettiğimden başka boyutlara taşıyarak beni her zaman şaşırtan ve besleyen Oğuzeli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine;

Gaziantep'te çalıkuşu misali savrulurken “Nosce te Ipsum” diyerek bana ayna tutan düşünce ve ruh arkadaşım Mehmet Karakan'a;

Mesafeleri aşan dostluklarıyla her zaman ellerini omzumda hissettiğim Ankara'daki evim olan Buket Gültekin ve Berkan Yıldız'a;

İçgüdülerinden edindikleri yaklaşımla her biri birbirinden farklı olan üç çocuğunun ayrı yollarda kendini gerçekleştirmesi için çaba gösteren, farklılıkları sınırsız ve koşulsuz sevgi ile kucaklayabilen anneme ve babama;

Hem meslektaşım hem ablam Hatice'ye; kardeşim ve en yakın arkadaşım Yasin'e sonsuz teşekkürler.

Şükriye Gürbüz

Temmuz, 2021

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK
DURUMLARI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Şükriye Gürbüz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2021**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumlarının incelenmesidir. Bu amaçla, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında 2019-2020 eğitim öğretim yılı II. Dönemi ve 2020- 2021 eğitim öğretim yılı I. Döneminde görev yapan 449 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”; öğretim programı okuryazarlık düzeyi için “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017); öğretim programına bağlılık için “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (Yaşaroğlu & Manav, 2015) aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde önce Kolmogorov- Smirnov normallik testi yapılmış sonrasında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumlarını belirlemek için betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem T-testi; branş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlık düzeyi ve öğretim programına bağlılık durumlarının arasında ilişki olup olmadığı “pearson korelasyon analizi” ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken kadın öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları daha yüksektir. En yüksek program okuryazarı olan öğretmenler Türkçe- Türk Dili Edebiyatı öğretmenleridir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları branşlarına

göre farklılık göstermemiştir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öğretim programına bağlılıkları azalırken, öğretim programı okuryazarlıkları mesleki kıdemlerine göre değişiklik göstermemiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıkları görev yaptıkları kademeye göre farklılık göstermemiştir. Son olarak, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin ve öğretim programına bağlılığın bütüncül yaklaşımla derinlemesine ele alınması; öğretim programı okuryazarlığı becerilerinin eğitim taksonomilerine göre sınıflandırılması; kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıkları üzerine farklı yöntemlerle; öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen unsurları tespit eden çalışmalar yapılması ve mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ile mesleki deneyimin öğretim programına bağlılığa olan etkileri üzerine araştırmalar yapılması önerilmiştir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme kurumlarının eğitim programlarında öğretim programı okuryazarlık yeterliliklerinin yerinin tespit edilmesi; öğretim programı okuryazarlığı için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının planlanması, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin tespiti ile akademi ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasında partnerlik programları ile öğretim programına bağlılığın artırılması tavsiye edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık

Sayfa Adedi:116

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay ŞEN

**TEACHERS' CURRICULUM LITERACY LEVELS AND
CURRICULUM FIDELITY**

(Master's Thesis)

Şükriye Gürbüz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2021

ABSTRACT

This study aimed to investigate teachers' curriculum literacy levels and the status of curriculum fidelity. The pattern of the research is survey, one of the quantitative research designs. The participants were composed of 449 teachers working at public schools of Ministry of National Education during the 1st semester of 2019- 2020 academic year and the 2nd semester of 2020- 2021 academic year in Gaziantep province Şehitkamil county. As data collection tools, "Personal Information Form"; Curriculum Literacy Scale (Bolat, 2017)" for the curriculum literacy levels and "Curriculum Fidelity Scale (Yaşaroğlu& Manav, 2015) for the curriculum fidelity status were implemented. To analyze the data collected, firstly Kolmogorov- Smirnov test of normality was applied and then mean and standard deviation values, of descriptive statistics, were calculated to determine teachers' curriculum literacy levels and curriculum fidelity. Independent sample T-test to determine whether teachers' curriculum literacy levels and curriculum fidelity differ according to gender and one-way analysis of variance was conducted to determine whether they differ according to the field of teaching, graduated faculty type, length of service and school grades they teach in. Whether there is a relationship between teachers' curriculum literacy level and their curriculum fidelity was analyzed by "Pearson correlation analysis". As a result of the research, teachers' curriculum literacy levels and their curriculum fidelity are high. While the literacy levels of the teachers do not change according to their gender, female teachers' commitment to the curriculum is higher. The teachers with the highest program literacy are Turkish-Turkish Language and Literature teachers. Their fidelity to the curriculum does not differ according to their field of teaching. Curriculum literacy levels of teachers who graduated from faculty of education are higher than teachers who graduated from other faculties. Teachers' fidelity to curriculum does not differ according to faculty they graduated from. As the experience of the teachers increase, their fidelity to curriculum decrease, while their curriculum literacy levels do not differ according to their professional seniority. The

teachers' literacy levels and their fidelity to the curriculum do not differ according to the grade they teach. Finally, it was concluded that there is a positive relationship between teachers' curriculum literacy and their fidelity to the curriculum. In line with these results, it is suggested that researchers could be carried out studies such as an in-depth consideration of curriculum literacy qualifications and fidelity to the curriculum with a holistic approach; a classification of curriculum literacy skills according to educational taxonomies; on the curriculum literacy levels of female teachers and their fidelity to the curriculum with different methods; on the factors affecting teachers' fidelity to the curriculum and on the curriculum fidelity of senior teachers and the effects of length of service on their fidelity to curriculum. In addition, it is recommended to conduct studies on revealing curriculum literacy qualification in the education programs of teacher training institutions; planning pre-service and in-service training sessions for curriculum literacy, fulfilling curriculum development in cooperation with the academy and the Ministry of National Education through determining the factors affecting adherence to the curriculum and partnership programs between newly- graduated teachers and senior teachers in order to increase the curriculum fidelity.

Key Words: curriculum, curriculum literacy, curriculum fidelity.

Page Number:116

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Halime Şenay ŞEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Alt Amaçlar	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı.....	9
2.1.1. Okuryazarlık Kavramı.....	9
2.1.2. Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramı	12
2.1.3. Öğretim Programı Okuryazarlığının Boyutları ve Yeterlik Alanları.....	14
2.2. Öğretim Programına Bağlılık	18
2.2.1. Öğretim Programına Bağlılık Kavramı.....	18

2.2.2. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	20
BÖLÜM III	24
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
3.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar	24
3.1.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	24
3.1.2. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	32
3.2. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Araştırmalar.....	34
3.2.1. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	34
3.2.2. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	37
3.3. Öğretim Programı Okuryazarlığı ve Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yapılmış Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	40
BÖLÜM IV	42
YÖNTEM.....	42
4.1. Araştırmanın Modeli.....	42
4.2. Çalışma Grubu	42
4.3. Veri Toplama Araçları.....	45
4.4. Kişisel Bilgiler Formu	45
4.5. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği.....	46
4.5.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	46
4.5.1.1.Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği için Açımlayıcı Faktör Analizi ve Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular	47
4.5.1.2.Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği için Madde İç Tutarlılık Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular	49
4.5.1.3.Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	49
4.6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği.....	51

4.6.1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	
51	
<i>4.6.1.1.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular</i>	<i>52</i>
<i>4.6.1.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Madde İç Tutarlılık Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular</i>	<i>53</i>
<i>4.6.1.3.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular</i>	<i>53</i>
4.7. Veri Toplama Süreci	54
4.8. Veri Analizi	55
4.8.1. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyi için Yapılan Analizler	56
4.8.2. Öğretim Programına Bağlılık Durumu için Yapılan Analizler	56
4.8.3. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine dair Analizler	56
BÖLÜM V	58
BULGULAR VE YORUM	58
5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
5.2.1. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Cinsiyete göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
5.2.2. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Branşa göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
5.2.3. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Mezun Olunan Okul Türüne göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
5.2.4. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Mesleki Kıdeme göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	63
5.2.5. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Görev Yapılan Öğretim Kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	
64	
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	65

5.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	66
5.4.1. Öğretim Programına Bağlılığın Cinsiyete göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	66
5.4.2. Öğretim Programına Bağlılığın Branşa göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	67
5.4.3. Öğretim Programına Bağlılığın Mezun Olunan Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	67
5.4.4. Öğretim Programına Bağlılığın Mesleki Kıdeme göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
5.4.5. Öğretim Programına Bağlılığın Görevli Olunan Öğretim Kademelerine (ilkokul, ortaokul, lise) göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
5.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	69
BÖLÜM VI	71
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	71
6.1.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Sonuç ve Tartışma	71
6.1.2. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Sonuç ve Tartışma	75
6.1.3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Durumları ve Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye dair Sonuç ve Tartışma.....	79
6.2. Öneriler	80
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	80
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKLAR.....	83
EKLER	101
EK 1. Kişisel Bilgiler Formu	102
EK 2. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği.....	103
EK 3. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	104
EK 4. Google Forms: Kişisel Bilgiler Formu, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	105
EK 5. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni.....	113
EK 6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni.....	114

EK 7. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Resmi Yazısı116

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları</i>	47
Tablo 2. <i>Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları</i>	48
Tablo 3. <i>Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Değeri</i>	49
Tablo 4. <i>Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri</i>	50
Tablo 5. <i>Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 6. <i>Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları</i>	52
Tablo 7. <i>Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa İç tutarlılık Değeri</i>	53
Tablo 8. <i>Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri</i>	54
Tablo 9. <i>Kolmogrov-Smirnov Testi Sınama Sonuçları</i>	55
Tablo 10. <i>Alt Amaçların Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler</i>	57
Tablo 11. <i>Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri</i>	59
Tablo 12. <i>Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete göre İncelenmesi</i>	60

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Branşa göre İncelenmesi	61
Tablo 14. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne göre İncelenmesi	62
Tablo 15. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme göre İncelenmesi	63
Tablo 16. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Görevli Oldukları Öğretim Kademesine göre İncelenmesi	64
Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Durumlarının İncelenmesi	65
Tablo 18. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete göre İncelenmesi	66
Tablo 19. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Branşa göre İncelenmesi	67
Tablo 20. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mezun Oldukları Okul Türüne göre İncelenmesi	67
Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdemlerine göre İncelenmesi	68
Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Görevli Oldukları Öğretim Kademelerine (ilkokul, ortaokul, lise) göre İncelenmesi	69
Tablo 23. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğretim programı okuryazarlığı boyutları.	17
<i>Şekil 2.</i> Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler.	21
<i>Şekil 3.</i> G-power 3.1 etki büyüklüğü grafiği.	43
<i>Şekil 4.</i> Çalışma grubunun demografik özellikleri: cinsiyet ve branş.	44
<i>Şekil 5.</i> Çalışma grubunun demografik özellikleri: mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yapılan öğretim kademesi.	45
<i>Şekil 6.</i> Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğine ilişkin yamaç grafiği.	48
<i>Şekil 7.</i> Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği Path diyagramı.	50
<i>Şekil 8.</i> Öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin yamaç grafiği.	53
<i>Şekil 9.</i> Öğretim programına bağlılık ölçeği Path diyagramı.	54

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bilginin, bir davranışın gözlem ve taklit yoluyla toplum içinde çoğalması, yayılması; günlük yaşantımızı kolaylaştırmak gibi basit insani dürtülerle başlayan ve gittikçe karmaşıklaşan öğrenme serüvenimizin ilk şeklidir. Bu serüvenin sürmesindeki itici güç ise insanın gelişimiyle birlikte geçen her çağda farklı bir hal almış ve git gide sistemleşmiştir. Geliştikçe karmaşıklaşan insan davranışları, bugünkü medeniyetini dünyaya müdahale edebilmesine borçludur. Ayrıca bunu mikro ve makro düzeylerde sistemli öğrenerek, öğrenmesi üzerine bir kavrayış geliştirerek ve etken bir unsur olarak öğretmek sürdürmektedir. Bugün öğrenmeye ilişkin kavrayış sayesinde insanoğlu; bilinçli bir şekilde öğrenen ve öğretenler olarak eğitim sistemini oluşturmaktadır. Ayrıca eğitime kendine göre kültürel, milli, sosyoekonomik alanlarda değişik anlamlar yüklemektedir. Ertürk (2013)'ün belirttiği gibi eğitimin kapsamı çok geniştir. (s.11). Örneğin; Sönmez (2015)'in aktarımıyla "Tyler (1950), kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci; Ertürk (1972), bireyin davranışlarında kendi yaşantılarıyla ve planlı olarak istendik davranış meydana getirme süreci; Yıldırım (1983), insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter vb. kişilik nitelikleri yönünden değişim amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim; Fidan (1986), insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci" şeklinde tanımlamaya gitmiştir (s. 37). Alanyazında kabul görmüş temel tanımlardan hareketle kısaca eğitim, bireyi bir amaç doğrultusunda değiştirme sürecidir. Bu sürecin sistemli olarak planlanması gereği ise eğitim programı kavramını doğurmuştur. Eğitimin kendi tanımında olduğu gibi eğitim programı

kavramının tanımında da kapsamlı açıklamalar görülmektedir. Marsh ve Willis'e (2007) göre alanyazında yüz yirminin üzerinde eğitim program tanımı yapılmıştır (s.25). Demirel (2015b) "izlenen yol" anlamında eğitim alanında kullanılmaya başladığını aktarmıştır. Bobbitt' in 1918'de yayınladığı "The Curriculum (Eğitim Programı)" ve 1924'te kaleme aldığı "How to Make a Curriculum (Eğitim Programı Nasıl Yapılır)" isimli eserleri eğitimde program geliştirme çalışmalarını tüm aşamaları ile ele alan öncü kitap olma özelliğini taşımaktadır (Wiles& Bondi, 2014, s. 32). Ayrıca bu eserler program geliştirme sürecinin kavramsallaşmasında ve bir uzmanlık alanı olmasında liderlik etmişlerdir (Ornstein & Hunkins, 2018, s. 95). Eğitim programı, uzmanlar tarafından geliştirilen ve öğretmen önderliğinde öğrencilerin kazanması amaçlanan bilgi ve becerilerin ana çerçevesidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a). Türkiye'de eğitim alanyazınında "eğitim programı" ve "öğretim programı" kavramları birbirlerinin muadili olarak kullanılmaktadır. Aksine eğitim programı öğretim programını kapsar. Öğretim programı; eğitim programının hedef ve amaçları doğrultusunda okul içinde ve dışında kişiye kazandırılması planlanan bilgi, tutum ve becerilerin kategorize edilerek kazandırılmasına dönük programdır (Küçükahmet, 2009; Varış, 1996 akt. Demirel, 2015a s.12). Eğitim programı, öğrenci ve öğretmen arasında tasarlanan dönüşüm aşaması için vazgeçilmez bir unsurdur ve sürecin başarısı bunlara bağlıdır (Tican, Başaran & Aksu, 2007). Eğitim programı ile öğrenci arasındaki köprü öğretim programları aracılığıyla kurulmaktadır. Eğitim programı ve öğrenci arasında bir bağ kurma yetisi ve sorumluluğu ise öğretim programın uygulayıcısı ve öğrencinin rehberi olarak öğretmene aittir. MEB (2017b)'in öğretmen yeterlikleri kitabında da öğretmenin programı ve özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Demirel (2015b)'e göre, programın öğretmen tarafından yeterince anlaşılması ve amaca göre işletilmesi istenmektedir. Bu doğru algılama biçimi ve amacına uygun kullanım öğretmenin programla ilgili bilgi sahibi olma, programı okuma, planlama ve uygulama yeterliliklerine sahip olmasıyla elde edilebilir. Herhangi bir alana ilişkin kullanılacak okuma, anlama, planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri okuryazarlık olarak üst bir beceriyi ifade etmekte ve öğretim programı okuryazarlığı olarak da eğitim alanında kendini göstermektedir.

1980'lerde eğitim bilimlerinde kullanılmaya başlanılan program okuryazarlığı (curriculum literacy), öğretim materyallerinin düzenlenmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi bileşenleri bağlamında incelenmiştir. Bu yıllarda öğretmenin bilgisinin (teacher knowledge) kavramsallaştırılmasında alanyazında önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilen Shulman (1987)'in çalışmasında öğretmenlik mesleği bilgi temelinde yedi önemli kategoriden birisi program bilgisidir (curriculum knowledge). Bu çalışmada, program

bilgisinin kapsamı öğretmenin dersine uygun araç gereçleri belirleyebilmesi, sınıf ortamına taşıyabilmesi şeklinde ifade edilmiştir (Shulman, 1987). Ariav (1988)'e göre program bilgisinin bu tanımı öğretmenin program bilgisinin içeriğinin ne olduğunu belirlemede ilk adım olsa da kavramı konu alanı ve materyal bilgisine indirgeyerek yetersiz kalmıştır. “Program bilgisi” kavramı yerine “program okuryazarlığı” kavramını kullanarak öğretmenlik yeterliliklerinden birisini daha geniş bir kapsama oturtmuştur. Ariav (1988), konu alanlarına göre malzemelerin seçilmesini, öğrenme yaşantılarına uyarlanmasını ve yorumlanmasını program okuryazarlığında giriş düzeyi olarak kabul etmiştir.

Bilimsel bir disiplin olan program geliştirme alanındaki sorunlar ve bu sorunların çözümüne duyulan ihtiyaç, eğitim programları ve bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler arasındaki ilişkinin incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ilişki, öğretmenlerin program yeterlikleri, farkındalıkları, program bilgisi, program bilinci vb. başlıklar altında incelenmiştir (Erman, 2016; Selvi, 2017). Ariav (1988) tarafından daha önceden de belirtildiği gibi programa ilişkin bilgi sahibi olmak okuryazarlığın basamaklarından birisi olabilir fakat okuryazarlık davranışı daha üst düzey beceriler gerektirmektedir. Bu sebeple, program okuryazarlığı öğretim programı ile öğretmen arasındaki ilişkinin incelendiği bu kavramlardan farklılık göstermektedir.

Programlar; eğitimin genel amacı olan nitelikli bireyler yetiştirmede, toplumsal kalkınmanın sağlanmasında ve bunları gerçekleştirme sürecinde eğitime yön verilmesinde ve eğitimde birliğin kurulmasında önemli bir role sahiptir (Özdemir, 2012). Toplumsal kalkınmanın sağlanması ve bireylerin sahip olması gereken nitelikler zaman içerisinde hızla değişmekte ve eğitim de bu hızlı değişimlerden nasibini almak zorundadır. Bu değişimlerin eğitim alanında hayat bulması gerekliliği ise birçok sorunu beraberinde getirmekte ve Posner (1995)'e göre ne zaman büyük problemler baş gösterse eğilim programlara ve okula yönelmektedir. Bir diğer açıdan ise, Varış (1996)'ın ifadesiyle “program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel/teknolojik canlılığın günden güne farklı özellikte insan gücü gerektirmesi yattığından” (s. 16) eğitimde yenilik çalışmaları da programlara odaklanmıştır. Öğretim programlarının güncellenmesi ve yenilenmesi çalışmaları arkasındaki en önemli itici güç, öğrencilerin dünyadaki değişen koşullara uyumunun sağlanmasıdır (MEB, 2005c). Bu amaçla, güncellenen ve değişen öğretim programlarının öğrencide karşılık bulduğu nokta öğretmenin programı dikkate alma düzeyi ve uygulama biçimi ayrıca hedeflenen programla gerçekleşen program çıktılarının arasındaki karşılaştırmadır. Bu karşılaştırma ihtiyacı öğretim programının başarılı olup olmadığının aydınlatılmasında, program değişikliklerinde kullanımdan kalkan programın

değerlendirilmemesi veya değişim sürecinin dikkate alınmaması gibi sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu durum ise öğretim programına bağlılık kavramının detaylı bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir (Dusenbury, Hansen & Giles, 2003a).

Öğretim programının uygulanması, uygulamanın değerlendirilmesi, uygulamadaki programın etkililiğinin değerlendirilmesi, programa uyulma derecesi (Biglan & Taylor, 2000; Caner & Tertemiz, 2010; G. Güneş & Baki, 2011; Zengin, 2010;) gibi başlıklarla yapılan çalışmalar bu boşluğu doldurmak için önemli olsa da öğretim programına bağlılık kavramsal olarak tüm bu başlıklara bir çatı oluşturmaktadır. Yabancı alanyazında uygulamanın bağlılığı/ uygulama bağlılığı ve programa bağlılık (Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen., 2003b; Fullan & Pomfret, 1997; Vartuli & Rohs, 2009) olarak 1970'lerden itibaren özellikle sağlık ve eğitim programlarını değerlendirme araştırmalarına konu olmuştur. Aslında öğretim programına bağlılığın incelenmesi bir süreç değerlendirmesidir. Yapılan çalışmalar, öğretim programlarının etkililiğini tespit etmek için öğretim programlarına bağlılığın önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır (Dane & Schneider, 1998; Dusenbury, Hansen & Giles, 2003a; Fullan & Pomfret, 1977). Ayrıca, öğretim programına bağlılığın incelenmesiyle hedeflenen program ile gerçekleşen program arasındaki farkların kaynağına erişilerek öğretim programlarının etkinliğinin sağlanabileceği bazı çalışmalar ile tespit edilmiştir (Dusenbury, Brannigan vd. 2003b; Roehrig, Kruse & Kern, 2007). Öğretim programına bağlılık, program geliştirme uzmanları tarafından oluşturulan öğretim programının değiştirilmeden, aslına bağlı kalarak uygulanması olarak ifade edilmektedir. Bu uygulama aşamasındaki bağlılığın değerlendirilmesi eğitim sistemindeki girdiler ve çıktılar arasında kalan ve sayısız değişkeni içeren o alanın bir nebze de olsa aydınlatılmasını sağlayacaktır. Öğretim programlarının uygulanması sürecine odaklanılmasında çeşitli sebepler olduğu belirtilmektedir (Dusenbury, Brannigan vd., 2003b; Fullan & Pomfret, 1977). İlk olarak programa bağlılığın incelenmesi ile programın uygulanmasında görülen yanlışlıkların ve yetersizliklerin belirlenmesinin sağlanacağı vurgulanmaktadır (Bümen, Çakar & Yıldız, 2014). Programa bağlılığın değerlendirilmesi yoluyla, programın uygulanması ve uygulama sonuçları arasındaki bağlantı sistematik olarak değerlendirilebilir ve bu durum da programın başarılı ya da başarısız olma sebeplerinin gerçekçi bir şekilde anlaşılmasında etkili olur. Programa bağlılık olmaksızın uygulama sürecinde uygulamayla ilgili sonuçları etkileyen faktörlerin ortaya koyulması olası değildir. Programa bağlılığın ele alınmasıyla birlikte programa bağlılığı engelleyen faktörlerin neler olduğunun anlaşılması sağlanacaktır (Dhillon, Darrow & Meyers, 2015, s.

7- 25.). Öğretim programına bağlılık da öğretim programı ve bu programları uygulama yetisi ve sorumluluğu olan öğretmenler arasındaki incelenmesi gereken bir başka ilişki biçimidir. Eğitim programlarının uygulanması ve değerlendirmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda programa dair bilgisinin eksikliğini gören (D. Doğan & Semerci, 2016), hedefleri kavrayamadığını söyleyen (Keleş, Haser & Koç, 2012), programda önerilen öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili kendini yetkin hissetmeyen (D. Kahraman, 2014; G. Güneş & Baki, 2011), programı uygulayabilmek için yol haritasına ihtiyacı olan (Akdeniz & Paçin, 2012; Feyzioğlu, 2014; Kaymakçı, 2015; Özcan & Mirzeoğlu, 2014; Yapıcı & Demirdelen, 2007) öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar dikkate alındığında farklı sebeplerden ötürü program uygulayıcıları öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının engellendiği sonucu elde edilmektedir. Yukarıda bahsi geçen çalışmalarda odak noktası programa ilişkin bilgi ve algılama düzeyindeki eksikliklerin uygulama düzeyinde de eksikliklere neden olması olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, “öğretmenlerin yeni bir programı ya da bir yeniliği program geliştirme uzmanlarının planladığı şekliyle uygulaması” (Pence, Justice & Wiggins, 2008, s. 332) öğretim programına bağlılığı ifade ediyorsa öğretmenin uzmanların planladığı şekliyle öğretim programı hakkında bilgili olması, program geliştirme farkındalığına sahip olması gerekmektedir. Öğretim programına ilişkin bu bilgi ve farkındalık düzeyi de öğretim programı okuryazarlığı kavramıyla ifade edilmektedir. Program okuryazarlığı günümüz öğretmenlerinin sahip olması gereken temel becerilerden birisi olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan merkezi eğitim sistemi de öğretim programına bağlılığı gerektirmektedir. Ayrıca bu iki kavram arasındaki ilişkinin ortaya konulması eğitim programlarının uygulanma sürecine ışık tutacaktır. Ek olarak, öğretim programına bağlılığın incelenmesiyle birlikte, öğretmenlerin hangi noktalarda öğretim programlarına ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum sergilediğini görmek mümkün olacaktır. Öğretim programlarının uygulayıcılarının okuryazar olması programın gerçekleşmesini sağlayacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumlarının incelenmesidir.

Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Branş
 - c. Mezun olunan okul türü
 - d. Mesleki kıdem
 - e. Görev yaptığı öğretim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumları nasıldır?
4. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Branş
 - c. Mezun olunan okul türü
 - d. Mesleki kıdem
 - e. Görev yaptığı öğretim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğretim program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılık durumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar insan beyninde, kesin olmamakla beraber, 100 milyar civarı nöron ve bu nöronlar arasında trilyonlarca bağlantı kurulduğunu söylemektedir (Lent, Azevedo, Andrade- Moraes & Pinto, 2012). Biri astrofizikçi diğeri beyin bilimci iki bilim insanı ise biyolojik bir ağ yapısı olan insan beyni ile fiziksel ağ yapılarından oluşan kozmik ağ arasındaki benzerliği insan beyninin duyulardan gelen bilgileri işleyen dış katmanından ve evrenden ölçekli bir kesit alarak kıyaslamıştır. Ulaştıkları sonuca göre ise bu iki sistemin ölçeklerindeki devasa eşitsizliğe ve farklı süreçlerden geçmelerine rağmen benzer ağ kümelenmeleri oluşturdukları tespit edilmiştir. (Vazza & Feletti, 2020). Disiplinler arası bir yaklaşım ve felsefe ışığında, yeni bir şeyler öğrendikçe tıpkı noktaların birleştirilerek çözülen bulmacalar gibi insanların kafalarının içinde yeni bağlantılar oluşturduğu ve bu trilyonlarca bağlantının bugün insanı insan yapan şeyi ve bununla bir dünya görüşü oluşturulduğu söylenebilir. Bu bağlamda, birey hem kendi kafasının içindeki hem de dışarıdaki evrenle kurduğu bağla hayatta kendine anlamlı bir yer bulmaktadır. Bu bağlantıların, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda hem toplumun hem kendinin yararına fayda sağlayacak gelişim ve değişime ayak uyduracak yapıda kurulması beklenmektedir. Bu

beklentiyi gerçekleştirmek için devletler ve toplumlar eğitim sistemini ortaya çıkarmaktadır. Bu büyük ve soyut konsept ise eğitim programları aracılığıyla somut ve gözlemlenebilir bir temele oturtulmaktadır. Bu da daha küçük yaşam kesitleri olan öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretim programları, bireye verilen eğitim neticesinde edinilmesi gereken nitelikleri kapsamaktadır. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinin temelinde yer alan bu programları amaçlandığı şekliyle uygulamak ise öğretmenlerin asli görevidir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde programlar aracılığıyla gerçekleştirdikleri yaşam simülasyonunun aynası yine kendileridir. Günümüzde programlar, değişen toplumsal koşullar ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde planlanmaktadır (Fur, 2010). Fakat öğretmenlerin bu programı benimsemediği durumlarda öğretim programının sınıf ortamına etkin şekilde yansımaması sonucu doğmaktadır (MEB, 2017a). Öğretmenlerin özellikleri ile öğretim programı arasındaki ilişki ve öğretmenlerin programa dair bilgi, beceri tutumlarının uygulamaya bağlılıklarını etkilemektedir (Ayers, 1992).

Bu sebeple, eğitimde başarıya adım adım yaklaşmak için öğretmenlerin öğretim programı ile arasındaki ilişkinin sağlıklı bir şekilde kurulması gerekmektedir. Bu da öğretmenin program okuyazarı olması ile mümkündür. Genel anlamda okuyazarlık, eleştirel, mantıksal ve yaratıcı düşünme biçimlerinin oluşturmaya katkı sağlayan bir kavramdır. Program okuyazarı olan bir öğretmen, programın tüm detaylarına hâkim, bunlarla ilgili doğru çıkarımlar yapan, programı koşullara göre uyarlarlarken hedefleri ıskalamayan bir yaklaşım sergileyecek ve programın tasarlandığı gibi uygulanmasını engelleyecek zorluklara yaratıcı çözümler bulacaktır. Önceden belirlenen programın uygulamada nasıl ve ne kadar gerçekleştiğini, karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu ve bir sonraki programlama aşamasında alınacak önlemlerin hangileri olduğunu değerlendirmek ise en geniş çerçevede öğretim programı bağlılığı olarak ifade edilebilir.

Öğretim programları merkezi ya da yerel olarak uygulamaya konulmaktadır. Bu durum Türkiye’de merkezi olarak MEB tarafından tasarlanan programlarla yürütülmektedir. Bu yüzden kabaca ülkenin her yerinde farklı bireylerin aynı genel hedeflere erişmesinin beklendiği söylenebilir (MEB, 2017a). Merkezi bir programın farklı bölgelerde farklı bireylere uygulanacak olması öğretmenlerin bu çerçevede programlara ilişkin bir bağlılık geliştirmesini gerektirmektedir. Öğretim programına bağlılık, alandaki tanımlardan da hareketle öğretim programının uygulama sürecine ilişkin bir kavram olarak ele alınırsa, bu sürece gelmeden önce program hakkında bilgi sahibi olma ve planlama aşamasını gerçekleştirmek gereklidir. Bu durumda öğretim programı okuyazarlığı olmadan ne derece

öğretim programına bağlılık geliştirilip geliştirilmeyeceği ya da programın uygulanması basamağında keşilen bu iki kavramın incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılıklarını farklı değişkenler açısından ele alıp belirlenmesi, hem öğretim sürecince öğretmenlerin yaşadığı sorunların tespitinde ve çözüm önerisi bulunması açısından hem de öğretim programına bağlılık kavramının program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına dönüt verebilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Öğretim programı okuryazarlığı kavramının ise öğretmen yetiştirme sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılıklarını ve aralarındaki ilişki daha önce araştırılmamıştır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerde yer alan maddelere gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde samimi ve yansız yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında farklı kademelerde çalışan öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öğretim programı: “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2015b, s.6).

Öğretim programı okuryazarlığı: “Programa ilişkin kavram bilgisi, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırma, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme ve planlamalar yapabilme (zaman, yöntem, sınıfa uygun öğretmeni seçme, materyal, öğrenme ortamı vb.), program hakkında konuşabilme (felsefesi, amacı, öğeleri, gelişime uygunluğu, hazırlığı ve uygulanışı, değerlendirme) anlamlarında kullanılmaktadır” (Yar- Yıldırım, 2018, s. 10).

Öğretim programına bağlılık: Programların program geliştirenler tarafından planlandığı şekilde öğretmenler ve diğer program sağlayıcılar tarafından ne ölçüde uygulandığıdır (Dusenbury vd., 2003, s. 240).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Burada öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık kavramlarına ve bu kavramlara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.Öğretim Programı Okuryazarlığı

Öğretim programı okuryazarlığı kavramına daha geniş bir çerçeve sunabilmek amacıyla önce okuryazarlık kavramı ve okuryazarlık çeşitleri sonra öğretim programı okuryazarlığı kavramı kendi özelinde açıklanmış; öğretim programı okuryazarlığının boyutları ve yeterlilik alanları ele alınmıştır.

2.1.1. Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık, kendini oluşturan kelimeler ile “okur ve yazar olma durumu” (Türk Dil Kurumu, 2021) şeklinde tanımlandığında okuma ve yazma eylemlerine işaret etmektedir fakat bu kavram bu eylemlere indirgenemeyecek kadar karmaşıktır ve okuryazarlık kavramının tanımını yapmak oldukça güç bir uğraştır (Cervero, 1985; Lonsdale & Mccury, 2004 s.7). Temel anlamda, okuma eylemi sembollerle oluşturulan yazının anlamını çözmeye; yazma eylemi ise bu sembolleri kullanarak anlam oluşturma davranışıyken (Aşıcı, 2009) okuryazarlık çözülen bu kodların anlamlandırılması demektir (Altun & Çakmak, 2013; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD, 2000)’na göre ise okuryazarlık, günlük aktivitelerde, basılı bilgileri evde, işte ve toplu ortamlarda kullanma ve anlama yeterliği, kişilerin hedeflerini gerçekleştirme, bilgi ve potansiyellerini geliştirmesidir. Pratik yaşamda bir beceri olarak okuryazarlık (Lankshear & O’Connor, 1999), düşünme, soru sorma, problem çözme ve değerlendirme süreçlerini içeren bilişsel eylemler bütünüdür. (O’Brein & Rugen, 2001). F. Güneş (1994)’e göre tanımlardaki bu

farklılığın ve zorluğun nedeni, okuyazar olabilmek için edinilmesi gereken bilgi ve beceri seviyesinin sürekli olarak değişmesi ve gelişmesidir. Farklı alanlarda ve farklı kapsamlarda kullanılsa da okuyazarlık tanımlarında, okuma-yazma, bilgiyi anlama ve yorumlama, analiz etme adımları bulunmaktadır (S. Aslan, 2018).

Kaydedilen tarihin başlangıcından sonra uzun bir süre “okuyazarlık” kâğıttaki anlamsız karalamaların ve şekillerin kelimeleri temsil etmesiydi. Buraya kadar olan kısım okuyazarlık davranışıdır. Burada okurun yaptığı bir kod çözme işlemidir. Daha sonra ise bu kodun anlamlandırılması gelir ve bu okuyazarlık becerisidir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Bir davranış olmanın ötesinde bir beceri olarak okuyazarlık bilişsel süreçleri aktif kullanmayı gerektirir; öğrenme bilincinde süreklilik oluşturarak yeni ve etkin öğrenmeler için farklı yeteneklere de kapı aralar. Bugün okuyazarlık bilgi çağındaki gelişmiş toplumların nitelikleri arasında yerini almış (Nergis, 2011) ve bilgi, medya, teknoloji gibi farklı alanlarda sahip olunması gereken bir beceri olarak daha geniş bir anlam kazanmıştır (Spengler, 2015).

Bilgi ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde bilimin günlük hayatın içinde daha çok yer alması, bilginin zamandan ve mekândan bağımsız, ulaşılabilir olması ve küreselleşme sebebiyle birey bilgi yığınlarının arasında kalmış ve kendi öğrenmesinin sorumluluğu hiç olmadığı kadar omuzlarına çökmüştür. Çağın bu gereği ise okuyazarlık kavramının kapsamını ve yayıldığı tabanı da genişletmiştir. Aslında bugün herkes bir şeylerin okuyazarı olma peşindedir ve bu bir gerekliliktir. Bu bilgi yığını içinde bireyler için gerçekleri görebilmek, ifade edebilmek ve çevresinde olup bitene ilişkin bireysel anlamlar oluşturabilmek ve güncel kalmak zorunluluk olmuştur. Bu bağlamda Önal (2010)’a göre, birey bazında bilgiye ulaşılması, bilginin uygulamaya aktarılması, güncel gelişmelerin izlenebilmesi ve bilginin kullanılmasına etkin olarak katılım sağlanması işlevsel olarak okuyazar olmaktır. Tüm bu gelişmeler ve gereklilikler alanyazında birçok okuyazarlık türünün oluşmasını sağlamıştır ve okuyazarlık hayatın bir parçası olmuştur. Okuyazarlık, geniş kapsamına rağmen içinde bulunduğu bağlamlarda daha net anlam kazanan bir beceridir. Bundan dolayı farklı alanlarda okuyazarlık çeşitleri mevcuttur;

- 1) *Medya okuyazarlığı*: Görüntüler, sesler, yazılar ve simgelerden oluşan medya kaynaklarından gelen iletileri anlamlandırma, sorgulama, çeşitli araçlarla bilgi aktarma becerisidir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s.284). Medya okuyazarı hem basılı hem de elektronik tüm ortamlardaki bilgiye erişerek bu kaynaklardan bağımsız kendi analiz ve değerlendirmesini yapabilen kişidir. Aufderheide, (1993)’ e göre medya okuyazarı olmaktadır amaç medyanın sunduklarından bağımsız eleştirel

düşünebilmektir. Dijital alandaki gelişmelerle birlikte yenilenen ve gelişen çoklu medya araçları karşısında bireyin bilinçli olması gerekliliği (Karaduman, 2019) ile 21. yy. öğrenenlerinin video, podcast ve web sayfaları gibi medyaları etkili şekilde kullanma becerilerini gerektirmesi ile eğitim alanında da yer edinmiştir (Göksün, 2016, s. 10).

- 2) *Bilgi okuryazarlığı*: 1989 yılında Amerikan Kütüphane Derneği; ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma, bilginin değerlendirilmesi, doğru şekilde kullanılması için bireylere gereken beceriler bütünü olarak tanımlamış ve bilgi okuryazarlığı hayat boyu öğrenmenin şartı olarak görülmüştür (Gürdal, 2000). Bilgi okuryazarlığı diğer tüm okuryazarlıkların temelinde bulunur. Öğrenmeye hazır olma, alınan bir karar veya yapılacak işe yönelik bilgilere kolaylıkla erişebilme süreci bilgi okuryazarlığı olarak ifade edilmektedir (Saatçioğlu, Özmen & Sürel, 2003).
- 3) *Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı*: Öğretmenlerin hedeflerin gerçekleşme derecelerini tespit etme amacıyla kullanılan ölçme araçlarını bilme, uygun yöntemleri seçme ve sınıfında uygulama becerisine sahip olmasıdır (S.Aslan, 2018). Ölçme değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin öğretime ilişkin karar vermelerinde dönüt sağladığı düşünüldüğünde öğretmenlerin bu okuryazarlık becerisine sahip olmasının doğru kararlar almada etkili olacağı ifade edilebilir (Mansuroğlu, 2019).
- 4) *Eleştirel okuryazarlık*: Eğitim, politika, sosyal yaşam gibi temel yaşam alanlarındaki gelişmelerin takip edilerek, yorumlamayı ve eleştirel düşünmeyi içeren okuryazarlık türü eleştirel okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır (Lewison, Flint & Sluys, 2002). Eleştirel okuryazarlık yaşadığımız dünyayı anlamak, anlamlandırmakla ilgilidir. Lee (2016)' e göre yalnızca basılı metinleri değil basılı olmayan metinleri de değerlendirmek eleştirel okuryazarlık ile ilgilidir.
- 5) *Bilimsel okuryazarlık*: PISA bilimsel tanımlarına göre; bilimsel bilgiyi kullanma, soruları tanımlama ve karar vermeyi kapsar. Ayrıca bilimsel okuryazarlık, anlamaya yardımcı olmak için doğal dünya ve insan faaliyetleriyle yaratılan değişiklikler hakkında kanıta dayalı sonuçlar çıkarmaktır (Martı, 2006). Bilimsel okuryazar bir birey, bilim ve toplum arasındaki ilişkiye dair kavrayışa sahip olmalı, etik değerlerin ve bilimin doğasının farkında olmalı, bilim ve beşerî bilimler arasındaki farkı kavrayabilmelidir (Laugksch, 2000). Bilimsel okuryazarlık, halkın yaşamın doğal akışına etkin şekilde aktarabilmesi için bilimle ilgili bilmesi gerekenleri tanımlar (Klucevsek, 2017, s.354).

Gelişen teknoloji ve bilgi ağında birçok okuryazarlık türünden bahsedilebilir. Bu tanımların ortak noktasında okuma-yazma, bilgi edinme, yorumlama, kullanma, analiz etme ve aktarma aşamaları bulunmaktadır. Öğretmenler bir taraftan yerel ve küresel istekleri dikkate alma diğer taraftan eğitim programlarını uygulama ve öğrencileri değerlendirmeye hazırlama görevleri ile yüzleşmektedirler. Öğretmenlerin bu noktalarda uzmanlaşması ve program okuryazarı olması zorunluluktur.

2.1.2. Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramı

Yaşamın herhangi bir alanında ortaya çıkan değişiklik bir kelebek etkisiyle tüm alanlara sirayet edebilmektedir. Bu da gelişim ve değişimin neden dünyamızdaki tek sabit şey olduğunu bir nebze de olsa açıklayabilmektedir. Nasıl ki birey bu gelişimi sağlamak için yaşam boyu öğrenme hedefi edinip bundan yüzyıllar önce sadece sözleri kaydetmek ve belki bir nesil sonraya aktarmak amacıyla okuryazar olduysa bugün medya okuryazarı, eleştirel okuryazar, bilgi okuryazarı olmak zorundadır. Söz konusu eğitim ve öğretmenlik mesleği olduğunda da bu zorunluluk geçerliğini korumuş ve bir zamanlar bilginin aktarıcı olması yeterli iken artık modern toplumlardaki değişim ve gelişmeler, eğitim sistemi, sistemin rehberi program ve uygulayıcısı olan öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde önemli etkiler bırakmıştır (Özkan, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimin niteliğini etkilemesi ve yenilenmenin anahtarı olması dünyaca kabul görmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin, ulusal ve evrensel değerleri benimseyerek öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu ihtiyaçlara bu değerler çerçevesinde cevap vermesi, eğitim programının hedeflerini davranışa dönüştürebilmesi ve öğrenmeyi öğrenmeye rehberlik etmesi beklenmektedir (S. Aslan, 2018).

Öğretmenler; eğitim programlarına bütüncül yaklaşan, geliştirme, uygulama ve değerlendirme boyutlarında program geliştirme uzmanlarına destek olan (Ornstein & Hunkins, 2018) temel uygulayıcılardır. Eğitim programı ise en kısa tanımıyla okulların hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik bir düzendir. Öğretmenlerin süreçte kendilerinden beklendiği gibi programı işe koşabilmeleri ve öğrenme ortamlarında başarı yakalayabilmeleri için programa ilişkin farkındalığın olması beklenmektedir (Özkan, 2016). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, eğitim ve öğretim sürecinde başarı gösterebilmeleri için ilk olarak programı doğru anlamaları ve sonraki adımları bu doğrultuda gerçekleştirmeleri önem taşımaktadır (Erdem & Eğmir, 2012). Akınoğlu ve Doğan (2018)'a göre, öğretmenlerin, öğretim programını nasıl anladıkları, algıladıkları, programlara karşı

tutumları ve programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterlilikleri, kısaca program okuryazarlığı olarak adlandırılabilir.

Taylor (2016)' a göre başarılı programlar öğretmenlerin program üzerinde bilinçli olarak yaptıkları değişikliklere ve uyarlamalara imkân veren yaklaşımla tasarlanırlar fakat programın iyi tasarlanmış olması tek başına yeterli değildir. Bir eğitim programının uygulamadaki başarısı, öğretmenlerin programın gerektirdiği bilgi ve beceriler yönünden donanımlı olmaları ile mümkündür (Arı, 2010). Öğretmenlerin bu iyi tasarlanan programlarda değişiklik ve uyarlama yapabilmesindeki bilinçliliği elde edebilmeleri ise program okuryazarı olmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin aldığı bu etkin rol program hakkında bilgi sahibi olmakla başlar ve programı anlama, öğretim sürecini tasarlama ve uygulama, süreci değerlendirme basamaklarıyla devam eder ki bu aşamalar program okuryazarlık becerisidir (Akyıldız, 2020). Keskin ve Korkmaz (2017) program okuryazarlığını; eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma, yorumlayabilme ve eleştirel bir değerlendirmeye içinde bulunduğu şartlara göre eğitim programlarını uyarlayabilme olarak tanımlamışlardır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda program okuryazarlığı ya eğitim programı okuryazarlığı ya da öğretim programı okuryazarlığı olarak adlandırılmıştır (Atlı, Kara & Mirzeoğlu, 2021; Demir, Yücesoy & Serttaş, 2020; A. Kahraman, 2020; Saral, 2019). Bu araştırmada kavram öğretim programı okuryazarlığı olarak kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını inceleyen çalışmalar (Kırmızı- Susar & Akkaya, 2009; Özcan & Mirzeoğlu, 2014; Yapıcı & Demirdelen, 2007) bulunmasına rağmen öğretim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programını algılayış biçimlerini, tutumlarını ve uygulamaya koyma beceri ve yeterliklerini tek bir çatı altında toplamıştır. Yabancı alanyazında Shulman (1987)'ın öğretmen bilgisi (teacher knowledge) kategorilerinden olan program bilgisi (curriculum knowledge) yerine program okuryazarlığını öneren Ariav (1988) ve öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bu becerilerini daha anlaşılabilir ve ölçülebilir hale getirebilmesi için program okuryazarlığını eğitimde program geliştirmede bir kavram olarak öneren Akınoğlu ve Doğan (2012) kavramın Türkiye'de de tartışılmasında öncülük etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretim programı okuryazarlığının kavramsal temelleri, boyutları ve yeterlik alanları hakkında tam fikir birliği yoktur. Öğretim programı okuryazarlığını oluşturan boyutların incelenmesi ve yeterlik alanlarının belirlenmesi hem kavramın anlaşılması hem de ölçülmesi açısından fayda sağlayacaktır.

2.1.3. Öğretim Programı Okuryazarlığının Boyutları ve Yeterlik Alanları

Eğitim programlarının istenilen düzeyde uygulanması eğitimcilerin; mevcut durumu yorumlayabilmesi ve uyguladığı programın bileşenlerini bilmesi, yani eğitimde okuryazarlık kavramının yanı sıra okuryazarlığın etkin bir yere sahip olması ile mümkündür (Karagülle, Varkı, & Hekimoğlu, 2019). Eğitimin akademik ayağında üniversitelerde yapılan araştırmaların yanı sıra Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında güncellenen (MEB, 2017b) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde geçen “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olarak isimlendirilmiş yeterlikler, program okuryazarı bir öğretmenin sahip olması gerekenleri ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını, program okuryazarı olurken geçilecek yolları tanımlamak, bu becerinin ortaya çıkarılması ve hedeflere dönüştürülmesini; bunun getirisi olarak da ölçülmesini kolaylaştıracak ve dönüt sağlayacaktır. Bu sayede program okuryazarlığı sadece teorik zeminde karşılık bulmayacak aynı zamanda yükseköğretimde öğretmen yetiştirme programlarında ve MEB kurumlarında uygulanacak hizmet içi öğretim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesiyle birbirini besleyen bir sistem yaratacaktır.

En temel çağrışımla okumanın ‘bilgi’ edinme, yazmanın ise bir ‘beceri’ olması fikriyle program okuryazarlığın bilgi ve beceri boyutlarının toplamı olduğu çıkarımını yapabiliriz. Akyıldız (2020)’ a göre programı yorumla, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin bilgisi program okuryazarlığının ‘bilgi’ boyutunda yer alırken ‘beceri’ boyutunun ise programın uygulanması ile ilgili öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine dair becerileri içermektedir ve oluşan bu döngüde eğitimin süreklilik kazanmaktadır. Kısaca, okuma ve yazmayı ana yeterlilik alanları olarak kabul edersek, bilgi ve beceri de okuryazarlık için alt boyutları oluşturacaktır.

Diğer yandan program okuryazarlığı kısa yoldan belirlenemeyecek kadar önemli ve üst düzey bir beceridir. Ornstein ve Hunkins, (2018)’e göre eğitimcilerin, eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerini uygun bir şekilde planlamaları gerekmektedir. Bu beceri, eğitim programının boyutları ile ilgili okuryazarlık yeterliklerini işaret etmektedir. Bu kapsamda, Bolat (2017) program okuryazarlık yeterliklerini eğitim programının öğeleri ile ilişkilendirerek açıklamış ve kavramın gelişime açık yönüne değinerek yeni yeterlikler eklenebileceğini vurgulamıştır. Eğitim programının öğeleri dâhilinde Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlikleri (Bolat, 2017);

- *Hedef:* Öğretim programında yer alan her bir hedef davranışın anlamına, sınırlılıklarına ve uygunluğuna ilişkin kavrama yetkinliği ve hedefler arasında bağlantılar kurabilme ve bu bağlamda yatay ve dikey hedefler yazabilme,

- *İçerik:* Hedefler paralelinde içeriği uygunluk, süre ve öğrenci seviyesine göre değerlendirebilme, tasarlama ve tamamlama,
- *Öğrenme ve öğretme süreçleri:* Hedefler doğrultusunda öğretim yöntem- teknik ve materyallerini belirleyebilme ve öğretim yöntem- teknik ve materyallerine uygun eğitim ortamları yaratabilme ve sürecin etkililiğini değerlendirebilme,
- *Ölçme ve değerlendirme:* Hedeflere uygun yöntemi seçebilme, ölçme araçları geliştirme ve işlemleri yorumlayabilme becerileri olarak özetlenebilir.

Bu yeterlikler okuryazarlığın okuma ve yazma boyutlarında iç içe yer almaktadır.

Program okuryazarlığını, “programa ilişkin kavram bilgisi, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırma, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme ve planlar yapabilme, program hakkında konuşabilme” olarak tanımlayan Yar- Yıldırım (2018) program okuryazarlığının “program bilgisi (kavramlar, felsefe, amaç), beceri (program hazırlama, uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme, yönetme becerileri) ve tutum (destek, yardım, ihtiyaçları karşılama, açıklama)” olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu söylemiştir. Buna göre program okuryazarı bir öğretmen programı tüm boyutlarıyla bilmeli ve dayandığı felsefeyi kavrayabilmeli, ihtiyaçlar dâhilinde programı geliştirebilmeli ve programa dair bir tutuma sahip olmalıdır.

S. Aslan ve Gürlen (2019) program okuryazarlığını, eğitimde beklenen hedeflere ulaşılmasında katkıda bulunacak ve program bilgisi, programı planlama ve uygulama alt boyutlarından oluşan bir kavram olarak tanımlamışlardır. Bu alt boyutlar şu şekilde ele alınabilir:

- *Program Bilgisi:* Programın kendisi ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma, içeriğini anlama, programı takip etme,
- *Planlama:* Ders hazırlama, içerik hazırlama,
- *Uygulama:* Sınıf içi uygulamalar, materyal tasarlama, etkinlik hazırlama, uygun yöntem teknik kullanma gibi beceriler yer almaktadır.

Program bilgisi olarak adlandırılan boyut Shulman (1987) tarafından önerilen öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerindedir. Bu aşama aynı zamanda program geliştirme sürecine ve ilgili dersin alan bilgisine ilişkin kuramsal bilgiyi ifade etmektedir. Bu zaten planlama ve uygulamaya geçmek için bir ön koşuldur. Planlama boyutunda öğretmen programın öğeleri arasında bağlantıyı kurar ve buna göre ders planı hazırlar. Baştürk ve Dönmez (2011), öğretim programının, öğretmenlerin öğretim sürecinin ilk basamağı olan planlama evresinde kaynak olarak başvurulacak en önemli referans olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada öğretim programı okuryazarlığının önemi artmakta

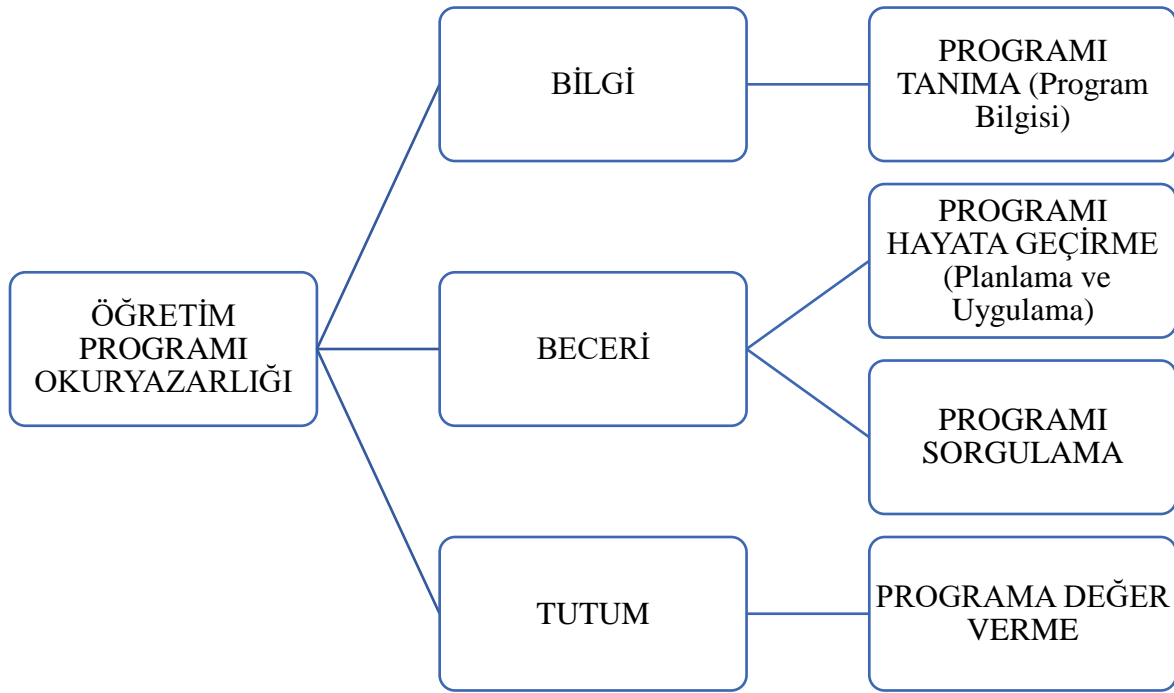
ve öğretmenlerin öğretim programını planlama hususundaki yeterlikleri, programın etkinliği açısından kritik rol oynamaktadır. Uygulama aşaması ise programın yaşamda yerini bulduğu evredir.

Öğretim programı okuryazarlığını, öğretim programının temelleri, öğeleri ve yapısal özellikleri bileşenlerine göre inceleyen (Kahramanoğlu, 2019), öğretmenlerin program bilgisi ve programı uygulama becerisi aşamalarıyla değerlendiren (Erdamar, 2020) araştırmalar da mevcuttur. İ. Yıldırım (2019) program okuryazarlığını felsefi temeller okuryazarlığı, sosyoekonomik temeller okuryazarlığı, psikolojik temeller okuryazarlığı, amaçlar ve içerik bilgisi okuryazarlığı, öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçleri okuryazarlığı alt boyutlarıyla değerlendirmiştir.

Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kuramsal çerçevesinin çizilmesi ve öğretim programı okuryazarlığının boyutlarının ne olduğunun belirlenmesi gerekliliğini gören Keskin (2020) çalışmasında, bu boyutları programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme olarak adlandırılmıştır. Buna göre:

- *Programı Tanıma:* Programın özelliklerini ve sınırlılıklarını bilme; programın temellendirildiği eğitim felsefesi ve yaklaşımı bilme, program geliştirme alanına yönelik temel bilgilere sahip olma,
- *Programı Hayata Geçirme:* Planlama, yorumlama, uyarılma; disiplinler arası bakış, bireysel farklılıklar; meslektaşlarla fikir alışverişi; materyallerin belirlenmesi; ölçme ve değerlendirme; güncellemeler; kazanımlar; yöntem ve teknikler; içerik (konu bilgisi),
- *Programı Sorgulama:* uygulamaya dönük sorgulama, değerlendirme, program geliştirme sürecini sorgulama,
- *Programa Değer Verme:* Bakış ve yönelme alt içeriklerinden oluşmaktadır.

Özetle, alandaki çalışmalar öğretim programı okuryazarlığının eğitim programının öğeleri ile ilgili 'bilgi', 'beceri' ve 'tutum' olmak üzere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan becerilerini içeren üç ana boyuttan ve dört alt boyuttan meydana geldiğini göstermektedir. İlgili araştırmalar (S. Aslan, 2018; Erdamar, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Yar-Yıldırım, 2018) aracılığıyla bu boyutlar Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1.Öğretim programı okuryazarlığı boyutları.

Yapılan çalışmalar ışığında program okuryazarlığının ‘bilgi’ boyutu programa ve öğelerine dair bilgi sahibi olma, hedefler ve öğeler arasında bağlantı kurma, programı ve öğelerin kapsamını değerlendirme, programın temellendiği felsefeyi algılama, ölçme araçlarını değerlendirme gibi programı tanıma becerilerinden oluşan bilişsel süreçleri kapsarken; “beceri” boyutu programı hayata geçirme ve programı sorgulama aşamalarıyla ders planlarının ve ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi; sınıf içi etkinlikleri yani eğitimin kanlı canlı hale geldiği süreçleri kapsayan hem bilişsel hem psikomotor becerileri içermektedir. Tüm bu süreçlerin paralelinde ‘tutum’ boyutu yer almaktadır ve öğretmenin bakış açısı ile öğretim programı arasındaki duyuşsal alan yeterlikleridir. Öğretmenin kültürel, sosyoekonomik, politik, zamansal ve öznel bakışı programın yaşam bulmasını sağlayacağı gibi engelleyebilir (Posner, 1995); bu sebepten bir öğretmenin programa değer verme biçimi okuryazarlık kapsamındadır.

Öğretim programı okuryazarlığı, eğitimde hedeflere erişilmesine katkıda sağlayacak bir kavramdır. Eğitim sistemi öğretmen, öğrenen ve eğitim programı unsurlarından oluşmaktadır. Bu üç unsur arasında ne olup bittiğine dair değerlendirmeyi yapabilecek tek kişi öğretmendir. Ayrıca, bunlar arasındaki etkileşiminin etkinliği eğitimin kalitesini ve başarısını göstermektedir. Programın etkili uygulanması içinse programın doğru şekilde anlaşılması önkoşuldur. Bu nedenle eğitimde program geliştirme sürecinde öğretmenlerin

program okuryazarı olması, program uygulama ve program değerlendirme kapılarının anahtarlarıdır.

2.2.Öğretim Programına Bağlılık

Bu bölümde öğretim programına bağlılık kavramı ve öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler alt başlıklar altında ele alınmıştır.

2.2.1. Öğretim Programına Bağlılık Kavramı

Öncelikli hedefi bilimsel, yenilikçi, nitelikli insan gücü ve kendine yetebilen bireyler yetiştirmek olan ülke politikalarının “söz uçar yazı kalır” ilkesi gereğince başarılı olabilmeleri için benimsenen düstur sistemli ve planlı olmaktır. Bu bağlamda program geliştirme çalışmalarının sözden çıkıp yazı olarak eğitim sistemine sundukları kalıcı yazılı materyaller eğitim ve öğretim programlarıdır. Eğitim ortamlarının farklılaşması ile felsefi, sosyoekonomik, kültürel, teknolojik değişimlerin gölgesi programların üzerine düşmektedir. Program geliştirme uzmanları ne kadar güncel ve iyi tasarlanmış programlar sunsalar da programın başarıya ulaşip ulaşmayacağına deyim yerindeyse öğretmen bu noktada bir turnusol kâğıdı olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, programlarda hedeflenen noktaya varılıp varılmadığının, sadece öğrenci kazanımlarının ölçülerek değerlendirilmesi bu gölgenin düştüğü yeri aydınlatmaya yetmeyebilmektedir. Bu bağlamda, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programla olan dinamik ilişkisinin tespit edilmesi elzemdir. İyi tasarlanmış bir program öğretmen tarafından ne kadar iyi anlaşılır ve içselleştirilirse o derecede program uygulamasında, değerlendirmesinde ve geliştirilmesinde kaliteli sonuçlar ortaya çıkar. Programın, uygulandığı şeklinin tasarlanan özgün haline denk olması programa bağlılık kavramını işaret eder.

Bu kavram, tarihsel sürecinde 1970- 80’li yıllardan itibaren başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’ de özellikle sağlık ile ilgili müdahale programlarının başarısını değerlendirmek için (Backer, 2000; Dane & Schneider, 1998; Dusenbury, Hansen & Giles, 2003a) ve ilerleyen zamanlarda eğitim alanında doğan program değerlendirme çalışmaları ihtiyacıyla (Remillard, 2005; Songer & Gotwals, 2005; Vartuli & Rohs, 2009) bilimsel alanda yerini almıştır. Yapılan araştırmalar, öğretim programlarının etkililiğini tespit etmek için öğretim programına bağlılığın önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır (Dane & Schneider, 1998; Dusenbury, Brannigan vd., 2003b; Fullan & Pomfret, 1977). Öğretim programı ve öğretmen ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma (Adıgüzel, 2009; Aykaç & Ulubey, 2012; Bümen vd., 2014; Çiftçi & Tatar, 2015) olmasına rağmen böyle bir kavrama

ihtiyaç neden vardır? Çünkü öğretim programına bağlılık kavramının ele alınması sistemli ve çok yönlü bir şekilde planlanan programla, uygulanan program arasındaki uyumu ölçmede bize yol göstermektedir (Marsh & Willis, 2007, s.223). Ayrıca, öğretim programına bağlılığın incelenmesiyle hedeflenen program ile gerçekleşen program arasındaki farkların kaynağına erişilerek, öğretim programlarının etkinliğinin sağlanabileceğini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Dusenbury, Brannigan vd., 2003b; Roehrig vd., 2007). Öğretim programına bağlılığın ne olduğu, nelerden oluştuğu ve nasıl ölçülebileceği konusunda alanda tam fikir birliği sağlanmasa da (Bümen vd., 2014, s. 230) bu tanımlarda bazı ortak noktalar yer almaktadır. Alandaki tanımlamalar özetlenirse, öğretim programına bağlılık;

- Programı geliştirenlerin planına uyulma derecesidir (Dusenbury, Brannigan vd., 2003b).
- Öğretim programlarına yapılan müdahalelerde, öngörölmüş plana bağlılık düzeyidir (Mowbray, Holter, Teague & Bybee, 2003, s.315).
- Öğretim programlarının planlarına ne derece uyulduğudur (Dane & Scheider, 1998, s.23).
- Planlanmış programın öğretim elemanları tarafından gerçeğe uygun şekilde uyulma düzeyidir (Bümen vd., 2014).
- Programın planlandığı şekilde uygulanma düzeyidir (Dhillon, vd., 2015).
- Öğretim programının planlanan durumu ile gerçekleşen durumu arasındaki farktır (Yaşaroğlu & Manav, 2015, s. 49).

Bu tanımların vurguladıkları husus planlama ve uygulama arasındaki boşluktur. Bu boşluğun küçüklüğü öğretim programına bağlılık ile ifade edilmektedir. İşlevleri açısından Posner (1995)'in sınıflamasında resmi program, programın uzmanlar tarafından planlandığı şeklidir. Bir de işevuruk program vardır; o da öğretmenlerin resmi programı uygulamaya koydukları halidir. Bu açıdan, öğretim programına bağlılık resmi programın işevuruk program bağlamında kendini gerçekleştirmesidir. O'Donnell (2008)'e göre ise öğretim programına bağlılık, süreç boyunca gerçek yaşam zorunluluklarının gerektirdiği değişikliklerin program üzerinde, orijinal program tasarımına kıyasla ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (O'Donnell, 2008, s.33). Planlanan programla uygulanan programın benzer olduğu düşünülse de planlanan ve uygulanan programlar birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum uygulama sürecinde neler gerçekleştiğine odaklanmamızı sağlarken, öğretim programına bağlılığın öneminin ve önleyici gücünün de ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu aşamada öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bunlar üzerinde çalışılması gerekmektedir.

2.2.2. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını tartışırken öğretmen ve program ilişkisinde ondan uygulaması beklenen program ve program yeniliklerine vereceği tepkiyi öğretmeni birey olarak değerlendirerek açıklayabiliriz. Rogers (2003) yeniliklere verilen tepkinin beş aşamada (farkındalık, ikna olma, karar verme, uygulama ve doğrulama) gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bunun öğretmenin öğretim programına verdiği tepkiye uyarlamasını yaparsak, öğretmen önce programla tanışır ve onun hakkında bir farkındalığa sahip olur, daha sonra ona dair bir tutum geliştirir, bu tutuma göre ise onu benimseyip benimsemeyeceğine karar verir. Eğer bu karar olumlu ise, benimsenen program yürürlüğe konur ve uygulamadan elde edilen fayda yargılanır, sağlanan fayda tatmin edici olursa üçüncü aşamada verilen karar güçlendirilir. Ama doyum sağlanmazsa program reddedilir ve öğretim programı rafa kaldırılır. Bu sebeple, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmalarda programa bağlılığı etkileyen unsurlar disiplinler arası program uygulama aşamalarının incelenmesiyle ortaya çıkmıştır. Örneğin Carroll, Patterson, Wood vd. (2007) ve Hasson (2010), uygulamaya olan bağlılığı etkileyen unsurları değişkenler olarak ele almışlardır (s.7). Bu değişkenler;

- *Müdahalenin/uygulamanın karmaşıklığı:* Programın ya da uygulamanın netliğinin, sınırlarının belirginliğinin ve basitliğinin derecesi,
- *Kolaylaştırıcı öğeler:* Açık ve anlaşılır yönergeler, kılavuzlar uygulamanın gerçekleşmesine yardımcı öğeler,
- *Uygulamanın kalitesi:* Uygulamanın tasarlandığı şekliyle gerçekleşmesi için uygunluğu,
- *Katılımcı tepkileri:* Uygulama paydaşlarının uygulamaya olan inançları ve verdikleri değer olarak ifade edilmektedir.

Yukarıda bahsedilen değişkenler haricinde Dusenbury vd. (2003b) öğretim programına bağlılığı etkileyen dört unsurun üzerinde durmuşlardır (s.237). Bunlar;

- *Öğretmen eğitimi:* Öğretmenin programa ve öğretim aşamasına dair mesleki yeterliklerinin hizmet öncesi ve hizmet sonrası süreçlerde kazandırılmasını içerir. Öğretmen eğitimin kalitesi öğretim programının uygulanmasının da kalitesini belirler. Öğretmenin program uygulayıcısı olarak hazırlanma serüvenidir.
- *Program özellikleri:* Tasarlanan programın karmaşıklığı veya sadeliği, içerdiği kolaylaştırıcı öğeler, uygulanabilirlik derecesi gibi program özellikleri bağlılığı etkiler.

- *Öğretmen özellikleri:* Öğretmenlerin programa ilişkin alguları, bireysel farklılıkları ve tutumları programların uygulanma aşamasında kendini göstermektedir.
- *Kurumsal özellikler:* Programın uygulamaya konduğu kurumun kültürü, okul iklimi ve yöneticilerin tutumu gibi değişkenler öğretim programına bağlılığı etkiler.

Fullan (2007)'den akt. Durlak& DuPre (2008) öğretim programının etkilendiği unsurları kategorize etmiştir. Bu kategoriler Şekil 2' de gösterilmiştir (s.86).



Şekil 2. Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler.

Uluslararası alanyazında Dusenbury, Brannigan vd., (2003b) ve Fullan (2007) tarafından ortaya konan öğretim programını etkileyen faktörleri ele aldığımızda bazı faktörlerin keşiştiğini söyleyebiliriz. Bundan hareketle, değişimin/ programın özellikleri; tasarlanan programın öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması programı anlamlı kılacak, karmaşadan uzak tasarlanan program daha uygulanabilir olacaktır. Aksi özelliklerin programa olan bağlılığı olumsuz etkilemesi ihtimal dâhilindedir. Coşkun (2005), programın felsefesine, amacına ve yöntem-tekniklerine tanıdık olmayan bir öğretmenin programı uygulama sürecinde zorlanacağını söylemiştir. Bölgesel / Kurumsal özellikler içerisinde toplumun, okulun, yöneticilerin ve öğretmenin nitelikleri programa bağlılığı etkilemektedir. Öğrenci, program, öğretmen ve kurumun özellikleri, yöneticilerin desteği (Zengin, 2010) ile merkeziyetçi eğitim sisteminin öğretmenlerin programa bağlılıklarında belirleyici olabilmektedir (Dikbayır & Bümen, 2016). Son olarak, dışsal etkenler ile kastedilen bilimsel araştırmaların, devlet politikalarının etkileridir.

Öğretim programına bağlılığı etkileyen bu faktörler küresel çapta eğitim sistemlerinde araştırmalara konu olurken nasıl ki eğitim ve öğretim programları toplumların kendi özelliklerine göre şekillendiriliyorsa karşılaşılan sorunlar da bölgesel ve toplumsal olabilmektedir. Bümen vd. (2014), bu faktörlere ilaveten ülkemize has faktörlerin olabileceğini eklemiş ve bunları şu şekilde ifade etmişlerdir (s. 203);

- *Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler:* Türkiye'nin coğrafi, kültürel ve sosyoekonomik yapısından kaynaklanan sorunların dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını ve öğrenci başarısını olumsuz etkilediği (Balkar, 2008; Z. Çelik, 2012) tespit edilmiştir. Eğitim sisteminde politika yapıcılar tarafından çok sık yapılan değişikliklerin yeniliklere olan güveni azaltması da yerel bir sorundur.
- *Merkeziyetçi eğitim sistemi:* Bümen vd. (2014) merkeziyetçi anlayışla hazırlanan programların programa bağlılığı pozitif etkilemesine rağmen; bireysel, sosyal, ekonomik, politik, bölgesel ve okul şartlarındaki farklılıklar sebebiyle aynı zamanda programa bağlılığa tam tersi bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı okul temelli programların uygulanması ve öğretim programına bağlılık kavramıyla olan ilişkisinin araştırılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır (Bümen vd. 2014).
- *Geleceği belirleyici sınavlar:* Öğrencilerin bir üst öğretim kurumuna geçiş aşamasında yapılan merkezi sınavların içeriği, bu sınavların ölçme- değerlendirme tekniklerinin öğretim programları ile uyuşmaması ya da öğretim programının hedeflerine paralel olmaması, bazı konu alanlarının bu sınavlara dâhil edilmemesi planlanan ile gerçekleşen öğretim programı arasına farklara sebep olmaktadır (G. Güneş & Baki, 2011).
- *Öğrenci özellikleri:* Öğrencilerin hazır bulunuşluk, akademik başarı düzeyleri gibi durumlarda makasın çok açık olması öğretmenlerin program uygulamalarını duruma göre uyarlamalarına sebep olmaktadır. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerle ve daha homojen sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin programa bağlılıkları daha yüksek olmuştur. (Kaya, Çetin & A. Yıldırım 2012; Öztürk- Akar, 2003).

Neticede, öğretim programlarının uygulanması aşamasında sistemin tüm bileşenlerinden kaynaklanabilecek ve kontrol edilmesi oldukça güç değişkenler mevcuttur. En azından bu değişkenlerden birisi ve dönüt sağlayabilecek en güçlü öge olan öğretmenlerin bağlılıklarının incelenmesi sorunların çözümüne ön ayak olacaktır. Öğretim programına bağlılık kavramının incelenmesi besleyici ve önleyici bir program değerlendirme yaklaşımı sunar. Alanda öğretim programına bağlılığının nasıl ölçüleceği ve kriterlerinin ne olduğu

konusunda henüz bir standart yakalanamadığı (Waltz, Addis, Koerner & Jacobson, 1993) görülmektedir. Diğer taraftan Gerstner ve Finney (2013), programa bağlılıkla ilgili boyutlar belirlenmeden değerlendirilmesinin yapılamayacağını altını çizmiştir.

Uluslararası alanyazında önerilen ölçütler şu şekildedir (Dane & Schneider, 1998; Dusenbury, Brannigan vd, 2003);

- *Sadakat (adherence)*: Program uygulamasının tüm öğelerinin planlandığı gibi pratiğe geçirilip geçirilmediği,
- *Süreklilik (duration/ exposure)*: Program öğelerinin ve içeriğinin uygulamaya yansıyan süre, sıklık, uzunluk gibi nicelikler,
- *İletişimin Niteliği (quality of delivery)*: Belirlenmiş teknik, yöntem ve süreçleri uygulama esnasındaki sunuş tarzı ve pedagojiye uygunluğu,
- *Katılımcıların Duyarlılığı (participant responsiveness)*: Katılımcıların programa ne kadar dâhil ve ilgili oldukları,
- *Program Farklılaşması (program differentiation)*: Programın kendine özgü kritik özelliklerinin uygulama esnasında varlığı ya da yokluğu olarak tanımlanabilir.

Bu standartlar, yapı bağlılığı ve süreç bağlılığı olmaz üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Yapı bağlılığında sadakat ve süreklilik; iletişimin niteliği ve program farklılaşması süreç bağlılığında; katılımcıların duyarlılığı ise her ikisinde de yer almaktadır (Mowbray vd., 2003). Dane ve Scheneider (1998), programa bağlılığın tespitinin bu beş kıstasın sağlanması ile elde edilebileceğini söylese de Mowbray vd. (2003) de bu boyutların tek bir yöntem ya da ölçme aracıyla ölçülmesinin güçlüğüne vurgulamıştır. Diğer tarafta ise, programa bağlılığın incelenmesi için illaki bu kriterlerin tümüne gerek olmadığını (Foster, Azano, Misset, Callahan, Oh vd., 2011) öğretim programına bağlılığın incelendiği bağlama göre bir veya birkaçının hesaba katılabileceğini öneren çalışmalar da vardır (Lillehoj, Griffin, Spoth, 2004; Lynch & O'Donnell, 2005).

Öğretmenin programa bağlı mı yoksa özerk mi olması gerektiği konusunda tartışmalar alanda devam etmektedir (Bümen vd.2014; Yazıcılar& Bümen, 2019). Bu sebepten de öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi, bunu etkileyen unsurların ortaya çıkarılması ve bağlılığın kriterlerinin tespiti bu tartışmalara da katkı sağlayabileceğinden önem taşımaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretim programı okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık kavramı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

3.1.Öğretim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta Türkiye’de ve yurtdışında öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yer almaktadır.

3.1.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

2020 yılında Dilek tarafından öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi amacıyla bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde okuyan 213 öğretmen adayı ilişkisel tarama modeli bir yürütülmüştür. ‘Eğitim Program Okuryazarlık Ölçeği (Bolat, 2017)’ ve ‘Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği (Gökçek & Yılmaz, 2019)’ kullanılmıştır. Araştırmacı öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu; program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve akademik not değişkenlerine göre farklılaşmadığı fakat sınıf değişkeni açısından okuma alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir boyutunda, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar neticesinde araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve pedagojik bilgi ve beceri düzeylerini farklı değişkenlere (mezun olunan okul türü, bölüm vs.) göre inceleyen ya da nitel desende çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmiş ve öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerini destekleyici tasarlama ve yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik derslerin öğretim programına dâhil edilmesi önerilmiştir.

Erdamar (2020) doktora tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını çeşitli değişkenlere göre ve İlerlemeci felsefe bağlamında analiz etmeyi ve ilkökul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz amaçlamıştır. Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkökullarda görev yapan toplam 441 sınıf öğretmeni ile bu ilkökullarda görev yapan toplam 163 okul yöneticisi üzerinde yapılan bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği’ ve ‘Yönetici Algı Ölçeği’ olmak üzere iki ölçek ile toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları program öğeleri ve program anlayışı boyutlarında yüksek ve programın uygulanması boyutunda ise çok yüksek olarak bulunmuş ve bu bağlamda kendilerini, program öğeleri ve program anlayışı (ilerlemecilik ve yapılandırmacılık) konularında yeterli, programın uygulanması konusunda ise çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları, branş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre farklılık göstermezken erkek sınıf öğretmenlerin algıları kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir. Ek olarak, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algı düzeyleri, bu eğitimi almayanlara göre daha yüksektir. İlkokul yöneticileri, program okuryazarlık becerisine sahip olma konusunda sınıf öğretmenlerini, program bilgisi boyutunda orta düzeyde; programı uygulama boyutunda ise yüksek düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Gülpek (2020)’in ilişkisel tarama yöntemiyle yaptığı araştırmasına Uludağ Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümünden 106 öğrenci ile Bursa’dan 128 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Veriler ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017)’ ve Humpries vd. (2012) tarafından geliştirilip Erbaş vd. (2014)’in Türkçe’ye uyarladığı Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği’ ile toplanmıştır. Bulgular beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “oldukça iyi”, beden eğitimi öğretim yeterliliklerinin ise “iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim programı okuryazarlık düzeyleri bakımından beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin hem eğitim programı okuryazarlık hem de beden eğitimi öğretim yeterlik düzeylerinde mezun oldukları bölüme farklılık bulunmuş, öğretmen adaylarında akademik başarı arttıkça eğitim programı okuryazarlık düzeyleri de artmıştır.

A. Kahraman (2020) tarafından özel okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyi ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki

ilişkiyi ve bu değişkenlerin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. 35 farklı ilde özel okullarda görev yapan toplam 419 öğretmen ile gerçekleştirilen bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veriler Türkçeye uyarlaması Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılan ‘Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (Hurt, Joseph & Cook, 1977)’, Chan ve Eliot, (2002) tarafından geliştirilmiş Türkçe uyarlaması Aypay (2011) tarafından yapılan ‘Epistemolojik İnançlar Ölçeği’ ve ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı (Bolat, 2017)’ ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri yüksek seviyededir ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin okuma düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve eğitim programı okuryazarlığı branşa göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim programları okuryazarlıkları düzeyleri arasında orta şiddette doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Epistemolojik inançların bireysel yenilikçilik ile birlikte öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Her iki değişken birlikte eğitim programı okuryazarlığındaki varyansın yüzde 27’sini açıklamaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları inançların onların pratikteki uygulamaları üzerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2020), öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya koymayı ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yapılmıştır. Keşfedici sıralı karma desende yürütülen bu çalışmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile 181 öğretmenden ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile 18 öğretmenden elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nicel boyutunda ise veriler yine araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği’ aracılığıyla 713 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim programı okuryazarlığı a) programı tanıma, b) programı hayata geçirme, c) programı sorgulama ve d) programa değer verme olarak adlandırılan dört boyuttan meydana gelmektedir. Araştırmacı, nicel verilerin toplanması amacıyla kullandığı ölçeği bu boyutlar doğrultusunda oluşturmuş ve elde edilen bulgulardan öğretmenlerin kendilerini bu boyutların tümünde iyi derecede öğretim programı okuryazarı olarak algıladıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin algılarını öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim ve program geliştirme çalışmalarına katılmalarının etkilediği araştırmanın bir diğer sonucudur. Öğretmenler, bu dört boyut arasında en yüksek programa değer verme, en düşük ise programı sorgulama boyutunda puan almışlardır. Bu sonuçlara ek olarak,

programlarına verilen önem derecesi ve programlardan yararlanma sıklığı arttıkça öğretmenlerin öğretim program okuryazarlığı algı puanlarında değişiklikler meydana geldiği belirlenmiştir.

Şahin (2020) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ve bunun cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından nasıl bir farklılık gösterdiğini araştırmıştır. Çalışma, 107 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017)’ ve araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi’ ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ve cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin okuryazarlık düzeylerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından bu çalışma konusuyla ilgili farklı veri toplama araçları ve nitel yöntemler kullanılarak araştırmalar yapılması, farklı öğretmenlik bölümlerinde çalışmalar yapılması ve sınıf öğretmenliği lisans bölümlerinde program geliştirme dersinin bulunması tavsiye edilmiştir.

Vayvay (2020) araştırmasında okulöncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerini ve eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan araştırmada 308 okulöncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada veriler ‘Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği (Bolat, 2017)’ ve ‘Eğitim İnancı Ölçeği (Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011)’ ile elde edilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve 11- 15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmacı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okuryazarlık seviyelerinin nispeten daha düşük olmasının nedenlerinin araştırılmasını önermiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyet ve görev yapılan okul türü değişkenleri bir fark yaratmamıştır. Araştırmanın bir diğer alt amacının sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerin eğitim felsefelerinden en çok varoluşçuluk en az ise esasicilike benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise okulöncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve daimicilik felsefelerini benimsemeleri arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki olduğu; ancak esasicilik felsefelerini benimsemeleri ile arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ve eğitim programı okuryazarlığı için açıklan varyansın yaklaşık %4’nün eğitim felsefelerinden kaynaklı olduğudur. Vayvay (2020) bu sonuçlar ışığında

öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içindeki uygulamaların felsefi temelleri hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılmasının faydalı olabileceği, eğitim programı okuryazarlık düzeyine ilişkin farklı branş öğretmenleri ile nitel ve karma desende çalışmalar yapılabileceği ve eğitim felsefeleri dışında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyinin yordanmasına ilişkin başka değişkenlerle araştırmalar yapılmasını önermiştir.

İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmek isteyen O. Aslan (2019), tarama modelindeki çalışmasını 378 okul yöneticisi ile yürütmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Yönetici Program Okuryazarlığı Ölçeği’ ile toplanmıştır. Okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algıları orta düzeydedir ve cinsiyet, branş, görev şekli, eğitim düzeyi, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise konuyla ilgili hizmet-içi eğitim alan yöneticilerin program okuryazarlığı algılarının daha yüksek olduğu yönündedir. Bu sebepten dolayı araştırmacı tarafından okul yöneticilerine program okuryazarlığı farkındalığı oluşturacak eğitimler verilmesi tavsiye edilmektedir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) araştırmalarında eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının (3. ve 4. Sınıf) eğitim programı okuryazarlık yeterliklerini betimsel tarama modeli ile incelemiştir. Veri toplama aracı olarak ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı (Bolat, 2017)’ kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri yeterli bulunmuştur ve 4. sınıf öğrencilerinin program okuryazarlıkları daha yüksektir. Sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi ve matematik öğretmeni adaylarından daha çok program okuryazarı oldukları araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu bağlamda araştırmacılar, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı durumlarının branşlarına göre farklılaşmasının nedenlerinin araştırıldığı nitel çalışmaların alana katkı sağlayacağını tavsiye etmişlerdir.

Gündoğan (2019) “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme” adıyla gerçekleştirdiği çalışma olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma MEB’e bağlı her kademedeki görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık kavramına ilişkin görüşmeleri belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında çalışan on okul öncesi ve dokuzuncu sınıf öğretmeni, sekiz tane ortaokul öğretmeni ve on bir lise öğretmeni olmak üzere toplam kırk sekiz öğretmen oluşturmuştur. Veriler doküman incelemesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiş ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin olumlu tutumda oldukları ve çoğu öğretmenin program okuryazarlığına dair seminer alma önerisi getirdiği sonucuna varılmıştır.

Kahramanoğlu (2019), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerini ve bunu çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırma Gaziantep merkez ilçelerinde görev yapan 277 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin program okuryazarlıkları orta düzeydedir ve kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. İlkokul öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programının yapısal özellikleri hakkında daha fazla bilgi sahibidir.

Karagülle vd. (2019) çalışmalarında eğitim programı okuryazarlığının açıklanması, tanımlanması, eğitim programı okuryazarlığının uygulanabilirliği ve işlevselliği bağlamında incelenmesini amaçlamışlardır. Bu doğrultuda alanyazın taraması yapmışlardır. Program okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmaların incelenmesiyle ülkemizde sınırlı sayıda çalışma olduğu buna rağmen yapılan çalışmalardan hareketle program okuryazarlığının teorik ve pratiğin bir araya getiren, öğretimin planlanmasında verimliliği arttıran ve böylelikle hedeflenen amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıran bir bileşen olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kuyubaşoğlu (2019) tarafından yürütülen ve öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerini incelemeyi hedefleyen çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu nicel boyut için Hatay ili İskenderun ilçesinde görev yapan 550 okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel boyut için ise nicel çalışma grubu içinde yer alan 550 öğretmenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile 50 öğretmen seçilmiştir. Nicel verilerin toplanması için ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017)’; nitel verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler üzerinde betimsel istatistikler, nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerden edinilen sonuçlara göre ise; öğretmenler, öğretim programının öğelerine, öğrenci özelliklerine ve öğrenme sürecine ilişkin bilgi sahibi olmak gibi özelliklerin eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin nitelikleri olarak düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler eğitim programı okuryazarlık becerilerine ilişkin olarak kendilerini yeterli ve gelişmeye açık algılamaktadır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında araştırmacı öğretmenlerin program hazırlama sürecine daha çok dâhil edilmesi, okuryazarlık becerilerini geliştirici hizmet içi eğitimlerin sunulması ve eğitim programının öğelerine dayalı okuryazarlık becerisini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların yapılmasını önermiştir.

“Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adıyla Mansuroğlu (2019) tarafından yürütülen araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, yaş, kıdem ve öğretim programını inceleme sıklığı) açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu Hatay ilinde resmi okullarda çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerden rastgele seçilen 511 öğretmenden meydana gelmektedir. Veri toplama aracı olarak ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Bolat (2017)’ ve ‘Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (Semerci, 2007)’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyetleri, öğrenim düzeyleri, branşları, yaşları ve kıdemleri, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının becerileri üzerinde etkili değildir. Öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıkları, eğitim programı okuryazarlığının okuma boyutu becerisi üzerinde etkili değilken programı inceleme sıklığı arttıkça eğitim programı okuryazarlık becerileri ve yazma boyutu becerisi artmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde ve aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlere lisans eğitiminde Düşünme Eğitimi dersi ve üst düzey becerileri geliştirici eğitimler verilmesi, öğretim programı okuryazarlığını yazma becerileri açısından geliştirmeye yönelik araştırmalar ve çalışmalar yürütülmesi ve öğretim programı okuryazarlığının farklı beceriler ve değişkenler açısından nicel ve nitel çalışmalarla incelenmesi önerilmiştir.

Saral (2019) Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bir tarama araştırması olan bu çalışma MEB'e bağlı okullarda çalışan 804 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Dil Öğretmenleri için Program Okuryazarlığı Envanteri’ kullanılmıştır. Araştırma bulgularından edinilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenleri orta düzeyde program okuryazarıdır. Kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri orta, diğer bölümlerden mezun olanların ise düşük düzeydedir. İngilizce öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre arttıkça program okuryazarı olma oranı azalırken diğer yandan dil yeterliliğini ölçen sınavlardan aldıkları puanlar arttıkça da öğretim programı okuryazarlığı oranlarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

2018 yılında S. Aslan çalışmasında, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim program okuryazarlığı düzeyini tespit etmeyi

amaçlamıştır. Bu amaçla, tarama modelinde olan bu araştırma için Ankara’da görev yapmakta olan 311 ortaokul öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Program Okuryazarlığı Ölçeği’ uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğretmenlerinin yüksek seviyede program okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlıkları yüksek olduğu tespit edilirken; cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı değişkenleri öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini etkilememiştir. Araştırmacı öğretim program okuryazarlığını program bilgisi, planlama ve uygulama alt boyutlarında incelemiş ve öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyutu yüksekten düşüğe sırasıyla planlama, uygulama, program bilgisi olarak bulmuştur. Ayrıca, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre planlama alt boyutunda daha düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle, program bilgisi alt boyutunun düşük seviyede olmasının sebebinin araştırılması, bu çalışmanın resmi ortaokul kurumlarında yapılması sebebiyle özel okullarda görev yapan öğretmenlerle veya diğer okul kademelerinde farklı değişkenlerle benzer bir çalışma yapılmasının alana katkı sağlayacağı önerilmiştir.

Erdem ve Eğmir tarafından 2018 yılında yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ve bunun cinsiyet, yaş, öğrenim türü, bölüm ve akademik başarı gibi değişkenlerine göre incelenmiştir. Bir tarama araştırması olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017)’ seçilmiştir. Bu ölçek, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan toplamda 210 öğrenciye uygulanmıştır. Veriden elde edilen analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri yüksek ve “okuma” boyutunda “yazma” boyutuna göre daha başarılı bulunmuşlardır. Cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenleri öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinde farka sebep olmazken bölüm ve akademik başarı değişkenleri açısından farklılık mevcuttur. Elde edilen sonuçlardan hareketle program okuryazarlığının yazma boyutu becerilerine ilişkin çalışmaların yapılması ve bu araştırma sonuçlarının nitel araştırmalarla kıyaslanması önerilmiştir.

Kana, Aşçı, Zorlu- Kana ve Elkıran (2018) betimsel tarama modeli çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veriler Bolat (2017)’ın geliştirdiği ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği’ aracılığıyla Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 155 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmacılar, elde edilen bulguları hedef, içerik,

öğrenme- öğretim süreçleri, ölçme ve değerlendirme bağlamında cinsiyet, hissedilen ekonomik durum ve hissedilen not ortalaması değişkenlerine göre tartışmışlardır. Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini en çok yeterli gördükleri içerik ögesi iken, kendilerini en az ölçme ve değerlendirme ögesi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yar-Yıldırım (2018) yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin okulda uygulanan öğretim programı ile ilgili görevlerini ne düzeyde yaptıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı ayrıca okul yöneticileri için hizmet içi eğitim programı hazırlamış ve etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmada karma desen araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinde program okuryazarlığı konusunda ihtiyaç analizi yapabilmek amacıyla araştırma kapsamında hazırladığı ‘Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği’ni kullanmıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinin bilgi ve beceri düzeylerinde eksiklikler tespit etmiştir. Ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet içi eğitim programı hazırlamış ve uygulamasını gerçekleştirmiştir. Yürütülen eğitim çalışmasında eğitime katılan okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinde belirgin artışlar gözlemlenmiştir. Uygulanan hizmeti içi eğitim programı katılımcılara göre başarılı bulunmuştur. Araştırma kapsamında okul yöneticileri ile yapılan görüşmede, öğretmenler açısından öğretmenlerin de eğitim programı okuryazarlığı konusunda eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

3.1.2. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

McRae (2018) “Öğretmenlerin Okuryazarlık Bilgisi: Bir Durum Çalışması” isimli doktora tez çalışmasında Avusturalya öğretmen eğitimi programlarında kişisel okuryazarlık bilgisinin tarihsel süreçte nasıl sağlandığını ve aynı zamanda mevcut İlk Öğretmen Eğitimi (Initial Teacher Education) programında nasıl olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler dokümanlardan elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. İncelemeler sonucunda hem güncel hem de eski programlarda kişisel okuryazarlık bilgisinin yer aldığı ortaya çıkmış ancak bu durum tam ve eksiksiz bir okuryazarlık bilgisi anlayışından daha çok toplumun okuryazar öğretmenler ideali ile alakalı olduğu tespit edilmiştir. Toplumun öğretmenleri okuryazar profesyoneller olarak görme beklentisi ile öğretmen yetiştirme programındaki okuryazarlık kavramına ilişkin belirsizlikler öğretmenlerin hangi durumlarda okuryazar olarak değerlendirilebileceğinin tanımlanmasında zorluklara sebep olmaktadır. Çalışma göstermiştir ki öğretmenlerin kişisel okuryazarlık bilgisine sahip olması gerekliliği Avusturya’daki öğretmenlerin ve ITE programının güvenilirliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Huang, Cheng ve Yang, (2017) çalışmalarında öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlıkları ve çok kültürlü program uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 274 ilkokul fen bilimleri öğretmenleri ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Bir tarama çalışması olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Çok Kültürlü Eğitim Okuryazarlığı Ölçeği (Multicultural Education Literacy Scale)’ kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlık algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu ve öğretmenlerin farklı geçmiş yaşantılara sahip olmalarının çok kültürlü eğitim okuryazarlık algılarında fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlığı algıları her ne kadar yüksek seviyede de olsa çok kültürlü öğretim gerçekleştirmek için hala eksiklikler vardır.

Ogar ve Opoh (2015) araştırmalarında öğretmenlerin, yükseköğretim kurumlarında program uygulamada karşılaştıkları sorunları incelemek ve bu sorunlara çözüm önerisi getirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu Nijerya'nın Cross River Eyaletinden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen yükseköğretimde görev yapan 480 öğretmenden oluşmaktadır. Bir tarama araştırması olan bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hem programa ilişkin yeterli bilgi sahibi olması hem program geliştirme süreçlerinde yer almamaları ve dolayısıyla programa olan ilgilerini yitirmeleri programı uygulama aşamasında sorun yaşamalarına sebep olmaktadır. Sonuçlarda hareketle, araştırmacılar öğretmen yetiştirme programlarına yönelik düzenleme ve kurum içerisinde yöneticilerin ve meslektaşların birbirini izleme, değerlendirme ve geliştirme iş birliğine gitmelerini önermişlerdir.

Nsibandé ve Modiba (2012), “*Beklendiği gibi yaptım*’ Öğretmenlerin Sürekli Değerlendirme Uygulaması ve Öğretim Programı Okuryazarlığı ile Karşılaştıkları Güçlükler” başlıklı çalışmalarında Svaziland'da ilkokul çocuklarına akademik başarı için eşit fırsat sağlamak amacıyla Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan Sürekli Değerlendirme (Continuous Assessment, CA) programı ile öğretim yapan ilkokul öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmaya CA programının hizmet içi eğitimini almış olan 8 tane 6. Sınıf sosyal bilimler öğretmeni katılmıştır. Veriler ders gözlemleri, yapılandırılmamış görüşme formları ve dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin CA programı kapsamında önceden belirlenen hedeflerin gerekliliklerini karşılamak için yaptıkları seçimler, kullandıkları değerlendirme alıştırmalarına ilişkin açıklamaları araştırmacılar tarafından öğretmenlerin öğretmek zorunda oldukları içeriği ve bu içeriğin hangi felsefe ile

oluşturulduğunu ve CA programının amacını anladıkları sonucuna götürmüştür. Aldıkları hizmet içi eğitim ve CA programını uygulamadaki başarının ortaya konmasıyla bu çalışmanın öğretmenlerin program okuryazarlıklarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ariav (1988) “Program Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Program Bilgisinin Gelişimi” başlıklı çalışmada öğretmenlerin de dâhil olduğu bir program analizi yaklaşımı aracılığıyla öğretmenlerin program bilgisindeki değişimin ve gelişimin süreç içerisindeki doğasını incelemek istemiştir. Araştırma, İsrail’deki 8 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda 33 kriterden ve beş ana kategoriden oluşan, program analizi için geliştirilmiş, araştırmacının ‘SALTAL’ dediği form ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmacı öğretmenlerle iki-üç hafta boyunca yakından çalışmış ve program analizi ve değerlendirmesinin yapımı ve uygulaması konusunda bilgi vermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin eksik olduğu fakat öğretmenlere program analizi uygulamaları yaptırmanın öğretmenlerde program farkındalığının önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre bu uygulama sonucunda öğretmenlerin bütünüyle program okuryazarı oldukları söylenemese de bir öğretmen olarak eğitim ortamında içgüdüsel olarak verdikleri kararlara ve seçimlerine eleştirel bir bakış kazanmışlardır.

3.2.Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretim programına bağlılık ile ilgili Türkiye’deki ve uluslararası alanyazındaki bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

3.2.1. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Arslan- Çelik ve Burakgazi 2021 yılında yayımladıkları “Öğretim Programına Bağlılık Araştırmalarına Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması” başlıklı makale çalışmalarında Türkiye’de programa bağlılık üzerine yapılan araştırmaların nitel bulgularının sentezlenip tekrar yorumlanmayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda meta- sentez yöntemi ile 2010-2021 aralığında yayınlanmış olan ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen yedi makale, üç bildiri ve bir tez olmak üzere 11 çalışma incelenmişlerdir. Bu çalışmalarda ortaya çıkan beş tema şu şekildedir: “programın kazanımları”, “öğretim programında kullanılan yaklaşım”, “eğitim- öğretim ortamı”, “öğretim programında istenen ölçme değerlendirme süreci” ve “öğretim programının tamamlanması için belirtilen süre”. Elde edilen sonuçlara göre bağlılığı etkileyen çeşitli değişkenlerin (süre, içerik, materyal vb.) olduğu ve farklı

derslerin öğretim programlarında yoğunlaştığı fakat bu alanda çalışmaların az sayıda olduğu belirlenmiştir.

Arslan- Çelik (2020) ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programlarına bağlılık düzeyleri ve bunu etkileyen etkenleri incelenmiştir. Nitel yöntemlerden, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseninde olan bu araştırmanın çalışma grubunu on devlet okulunda ortaokul kademesinde çalışan on İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları, yapılandırılmış sınıf-içi gözlem formları ve dokümanlar (öğrenci ders notları, öğretim programı vb.) ile veriler elde edilmiştir. İçerik analizi ile çözümlemesi yapılan bu verilerden elde edilen bulgulara göre; görev yapılan okulun imkânları, katılımcı özellikleri (öğrenci sayısı, seviyesi, tepkisi), ders materyalleri, programın öğelerinin ve öğretmenin özelliklerinin öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinde farklılığa neden olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Can 2020 yılında Gaziantep il merkezinde çalışan 300 sınıf öğretmeni ile yürütülen çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve öğretim programına bağlılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi belirlemiştir. Bir ilişkisel tarama olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak 'Eğitim İnançları Ölçeği (Yılmaz, Atınkurt & Çokluk, 2011)' ve 'Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (Burul, 2018)' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilerlemeciliğin en çok benimsenen eğitim inancı olduğu, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlı oldukları ve bağlılıkların cinsiyet, kıdem, ders verilen sınıf düzeyi ile öğretim programını inceleme sıklığına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlaveeten, ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Daha yüksek kıdemde bulunan öğretmenler için öğretim programları ve uygulama süreci ile ilgili mesleki çalışmalar ve araştırmalar yapılması, öğretim programına bağlılığın eğitim anlayışlarının her biri açısından derinlemesine incelemelerin yapılması önerilmiştir.

Ç. Gürbüz (2020), müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemiş ve programa bağlılıkları hakkındaki düşüncelerini incelemiştir. Karma desende tasarlanan araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış form aracılığıyla 20 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında 'Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (Burul, 2018)' 165 müzik öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmacı, betimsel analizler sonucu elde edilen bulgulardan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin düşük olduğu; müzik öğretmenlerinin programa bağlılıklarının çalıştıkları kademe ve kıdemlerinden etkilenirken cinsiyete ve

mezun oldukları fakülteye göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, programın niteliği, ders saati, öğrenci-okul- çevre özellikleri bu öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının üstünde doğrudan etki sahibidir. Sonuçlar ışığında araştırmacı; müzik dersi saatlerinin artırılması, öğretim programının öğretmenlerin dönütleri dikkate alarak yenilenmesiyle daha uygulanabilir hale geleceği ve öğretmenlerin bağlılığını inceleyen araştırmaların farklı çalışma grupları ile de gerçekleştirilmesini önermiştir.

Kabaş (2020) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerini ve bunlar arasında ilişkiyi incelemek istemiştir. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu çalışmada veriler ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (Delican, 2016)’ ve ‘Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (Yaşaroğlu & Manav, 2015)’ aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubu 288 sınıf öğretmenidir. Betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizlerinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu; bunlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu ve sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre bu çalışma sonuçları öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının program okuryazarlığı, programa ilişkin bilişsel farkındalık, kariyer geliştirme ve mesleki yönelim arzuları, öğretmen kimliği vb. gibi değişkenlere ve aralarındaki ilişkiye göre araştırmalar yapılması konusunda temel oluşturmuştur. Program geliştirme süreçlerine aktif katılan ve katılmayan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının da incelenebileceği önerilmiştir.

Çaydaşı (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşlerini ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirerek aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 312 sınıf öğretmeni ile yürütülen bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, ‘Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (Yaşaroğlu & Manav, 2015)’, ‘Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler’ ve ‘Değer Öğretimine İlişkin Görüşler (Akbaş, 2004)’ kullanılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans ve korelasyon analizlerinden çıkan bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, değer öğretimine yönelik eğitim alıp almama durumu ile öğretim programına bağlılıkları arasında ilişki yoktur. Ek olarak, öğretim programına bağlılık ve değer öğretimi arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Öneri olarak öğretim programına bağlılığın yalnızca öğretmen açısından değil veli ve okul yönetimi tarafından da değerlendirilmesi sunulmuştur.

Burul (2018), öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemiştir. 319 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile yürütülen çalışma ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modelindedir. Veri toplama araçları; ‘Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği (Baş, 2013)’ ve araştırmacının geliştirdiği ‘Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’dir. Araştırma sonucunda öğretmenler en çok öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları tercih etmişlerdir ve seçimleri cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdeme göre değişiklik göstermemiştir. Öğretmenlerin programa bağlılıkları yüksek düzeyde olmasına rağmen uyma alt boyutundaki bağlılıkları diğerlerine göre daha düşüktür. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerinden etkilenmemiştir. Öğretim programına bağlılık ile öğrenci ve konu merkezli tasarımlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğrenci merkezli program tasarımı programa bağlılığın en güçlü yordayıcısıdır. Araştırmacı öğretim programına bağlılığı farklı değişkenlere göre ve eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişkiyi değişik açılardan yorumlayan çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Bümen vd. (2014) çalışmalarında öğretim programına bağlılığın kuramsal çerçevesini, tarihsel gelişim süreciyle programa bağlılığın ölçülmesini ve onu etkileyen unsurları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Doküman incelemesine dayanan bu çalışmada, bu kavramın kapsama alanına giren Türkiye’deki araştırmalar incelenmiş ve öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin programla arasındaki ilişkiyi inceleyen epey çalışma olmasına rağmen “öğretim programına bağlılık” kavramının kapsamlı bir eğitim terimi olması için ve öğretmenlerin hangi bölgelerde programa daha sadık kaldığına; hangi yerel özellikleri ile programa bağlılığın arttığına yönelik çalışmalar yapılmasını önermişlerdir.

3.2.2. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Öğretmenler Ulusal Eğitim Standartlarına göre kendi okullarının öğretim programını şekillendirememeleri sebebiyle Endonezya Hükümeti merkezi öğretim programlarının (K-13) uygulanmasına karar vermiştir. Iskandar (2020), araştırmasında Endonezya’nın Makassar şehrinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten lise öğretmenlerinin K-13 merkezi öğretim programına bağlılık düzeylerini ve bağlılarsa hangi yaklaşımla bağlı olduklarını

tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemle ve etnografik görüşme tekniği ile 4 İngilizce öğretmeninden veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bu öğretmenler bu programı yüksek bağlılıkla uygulamaktadır. Ek olarak, bu bağlılığın iki yaklaşıma dayandığı gözlenmiştir. Bu bağlılık ya programın mecburi olmasından kaynaklı ya da programdaki materyalleri makul bulmaktan kaynaklıdır.

Madden (2015) Ohio Eyalet Üniversitesi'nde uygulanan Life Sports adlı spor- temelli okul sonrası yaz kampı öğretim programının başarısını ve öğretmenlerin programa bağlılıklarını ve programa bağlılık ile ilgili engelleri ortaya koymak istemiştir. Karma desende yürütülen çalışmada programın uygulanmasını kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı unsurları tespit etmek için nitel veriler açık uçlu görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Bulgulara göre programın yapısı ve spor ve sosyal gelişim becerilerini içeren iki yönlü yapısının hedeflere ulaşmada yardımcı olduğu fakat öğrencilerin farklı beceri seviyelerinde olması, süre (doz), etkili ders uygulaması için gereken boşluğun olmaması programa bağlılığın önündeki engeller olarak ortaya çıkarılmıştır. Nicel veriler, uygulayıcının her ders için tuttuğu günlüklerden elde edilmiş ve betimsel istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Öğrencilerin ilgi düzeyleri yüksek olmasına rağmen öğretmenlerin programa bağlılıkları süre, öğrenci hazır bulunuşlukları ve çevresel koşullar sebebiyle tam değildir.

Davis (2014), öğretmenlerin programa bağlılıkları ve algılarını, okulöncesi çocukların okuma- yazma programı çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Karma desende yürütülen bu çalışmaya 247 okul öncesi öğrencisi ve 11 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen nicel veriler için kişisel bilgiler formu, programa bağlılık ve okuma- yazma inançları ölçeği ve kontrol listeleri ile toplanmış ve nitel veriler için uygulamaya katılan 6 öğretmenle yarı- yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapılmış. Çocuklara da uygulama öncesi ve sonrası okuma- yazma testi yapılarak kazanım seviyeleri değerlendirilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programa bağlılıkları ile çocukların okuma- yazma kazanımları arasında ilişki bulunamamıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularda ise öğretmenler çocukların ilgi düzeyinin yüksek ve ailelerin olumlu dönütlerine rağmen uygulama sürecinde zaman, aktivitenin uygunluğu gibi kaygılar yaşadıklarını ve kendilerinin öğretim programına ilişkin inançlarının programa bağlılıklarında engel teşkil ettiğini söylemişlerdir. Araştırmanın verileri birleştirildiğinde hem yüksek bağlılığa hem de başarılı öğrencilere sahip olan öğretmenler ile hem öğrenci başarısı düşük hem de bağlılığı düşük öğretmenlerin öğretim programına dair algıları olumludur. Diğer yandan, programa bağlılığı yüksek olup

da öğrencileri düşük başarı gösteren öğretmenler öğretim programına yönelik en olumsuz algıya sahiptir.

Burke, Oats, Ringle- Taylor & Francis (2011) okul çapında uygulanan sınıf yönetimi programı ve ilkokul öğrencilerinin sosyal ve akademik kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yarı deneysel desende tasarlanan bu araştırmaya sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede çalışan ve sınıf yönetimi eğitimine katılmış 56 ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları gözlemler, öz-değerlendirme formları ve yönetici değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Verilere akademik derslere öğrenci katılımı, okuldan uzaklaştırma oranları ve karne notlarını dâhil edilmiştir. Program bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin derslere katılımın daha yüksek ve daha az uzaklaştırma aldıkları ancak karne notlarında bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

O' Donnell (2008), K-12 Öğretim çekirdek öğretim programına bağlılığı ve program çıktıları arasındaki ilişkiyi araştıran nicel araştırmaları inceleyerek programa bağlılığın tanımlanması, kavramsallaştırılması ve nasıl ölçüleceği ve sağlanacağını belirlemesini amaçlamıştır. Google Scholar, ERIC, PsycINFO, JSTOR vb. indeksler ve üniversite kütüphaneleri katalogları gibi arşivler atıf sayıları, anahtar kelimeler gibi kriterlere göre taranmıştır. Yapılan bu alanyazın taraması sonucunda; çekirdek programın uygulanmasına bağlılığın ve program çıktılarının yeterliliğinin nasıl ölçüleceği konusunda araştırmacılara yol gösterecek az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu alanyazın taramasının programa bağlılığın çıktılarına göre yorumlanması hususunda araştırmacılara yol göstereceği sonucuna ulaşılmıştır.

Pence vd. (2008), okul öncesi öğretmenlerinin dil kazanımları riskli çocuklar için geliştirilen zenginleştirilmiş dil odaklı öğretim programına bağlılıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, 14 öğretmen bir eğitim öğretim yılı süresince 'Öğretim Programına Bağlılık Kontrol Listesi' ile 3 kere kontrol edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenler öğretim süreçlerinden ziyade etkinliklerine bağlı kalmışlardır. Bir yıl boyunca bu dil odaklı program kullanmalarına rağmen öğretmenlerin öğretim süreçlerine bağlılıkları düşük olmuştur. Araştırmacılar bu durumun dil güçlüğü çeken çocuklarla çalışmak için öğretmenlerin yeterli alt yapıya sahip olmamasından kaynaklanabileceğini ve konuşma- dil terapistlerinin sürece dâhil edilmesini önermişlerdir. Bu çalışma öğrenci özelliklerinin öğretmenin programa bağlılığını etkileyen unsurlardan birisi olduğunu göstermektedir.

Dusenbury, Brannigan vd. (2003b), okul ortamlarında uyuşturucu kullanımını önleme programlarının uygulama aşaması ile ilgili sorunlarını tespit etmeyi ve çözüm önerisi

sunmayı amaçlamışlardır. Bunun için akıl sağlığı, psikopatolojinin önlenmesi, kişisel ve sosyal yeterlilik teşviki, eğitim ve uyuşturucu madde bağımlılığı ile ilgili 25 yıllık bir dönemin alanyazın taramasını yaparak programa bağlılığı değerlendirmişlerdir. Programa bağlılık kavramının tarihsel gelişimini ve tanımını sunan bu çalışmada, programa olan bağlılık azaldıkça programın etkinliğinin azaldığı, uygulamaya bağlılığın azalmasında öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, program özellikleri ve öğretmen özellikleri gibi faktörlerin etkili olduğu ve programa bağlılığın süre, uyma, katılımcıların tepkileri, uygulamanın kalitesi ve program farklılıkları olmak üzere beş boyut altında ölçülebileceği tespit edilmiştir. Son olarak uygulama bağlılığı üzerine yapılan araştırmaların kalite ve standartlarını artırmaya yönelik görüş ve öneriler sunulmuştur.

3.3.Öğretim Programı Okuryazarlığı ve Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yapılmış Araştırmaların Değerlendirilmesi

Öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar genel olarak, her bir kademede görev yapan ya da tek branş öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çoğunlukla öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarını inceleyen araştırmalar mevcuttur. Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin kavrama yönelik algıları da çalışma konusu olmuştur. Alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlıklarının genellikle yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken aksine sonuçlar da mevcuttur. Bu konuda farklı yöntemler ve veri toplama araçları ile çalışmalar yürütülmesine rağmen çalışmalar öğretim programı okuryazarlığını belirleyen kriterlerde hem fikir değildir. Bu sebeple, öğretmenlerin okuryazarlığını öğretim programının öğeleri bağlamında, okuma- yazma alt becerileri ya da bilgi, beceri veya tutum üçgeninde ayrı ayrı incelenmiştir. Uluslararası çalışmalar da genellikle kavramın açıklaması ve önemi ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve öğrenci kazanımlarına etkisi açısından değerlendirilmiştir. Bunların sonucunda öğretim programı okuryazarlığının verimliliğini arttıran ve program uygulamasını kolaylaştıran bir işlevi olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu da araştırmalardan edinilen bir diğer sonuçtur. Ek olarak öğretim programı okuryazarlığı kavramı öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri, yansıtıcı düşünme eğilimleri ya da benimsedikleri eğitim felsefeleri ve yeniliklere olan yaklaşımları ile de ele alınmıştır. Fakat öğretim programı okuryazarlığı kavramının öğretim programına bağlılık ile kurabileceği ilişki diğer araştırmacılar tarafından henüz doğrudan dikkate alınmamıştır.

Öğretim programına bağlılık kavramı ise ülkemizde son yıllarda daha bütüncül ele alınmıştır. Daha önceleri de öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri; algıları ve tutumları

aracılığıyla değerlendirilmiştir. Uluslararası alanyazında genellikle uygulamaya konan önleyici sağlık ve bağımlılık programlarına olan uygulayıcıların bağlılıkları üzerine yapılan çalışmalardan hareketle, kavramın eğitim alanına uyarlaması yapılmış daha sonra ise öğretmenlerin program uygulamasına olan bağlılıkları ele alınarak öğrenci kazanımları üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucu, öğretim programına bağlı kalınmasının hem öğrenciyi etkilediği hem de öğrenci özelliklerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Yapılan alışmalar bağlılık düzeyinden çok bağlılığı etkileyen unsurların neler olduğunu da ortaya çıkarmaya yönelik olmuştur. Öğretmen özellikleri de öğretim programına bağlılığı etkileyen unsurlar arasında önemli bir yer kaplamaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançları, öğretim programlarının tasarlandığı yaklaşımlar ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının programa olan bağlılıklarını etkilediği araştırmalarca ortaya konmuştur. Bu bağlamda öğretim programı okuryazarlığı bir öğretmen niteliğidir ve öğretim programına bağlılık ile değerlendirmeye alınmalıdır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

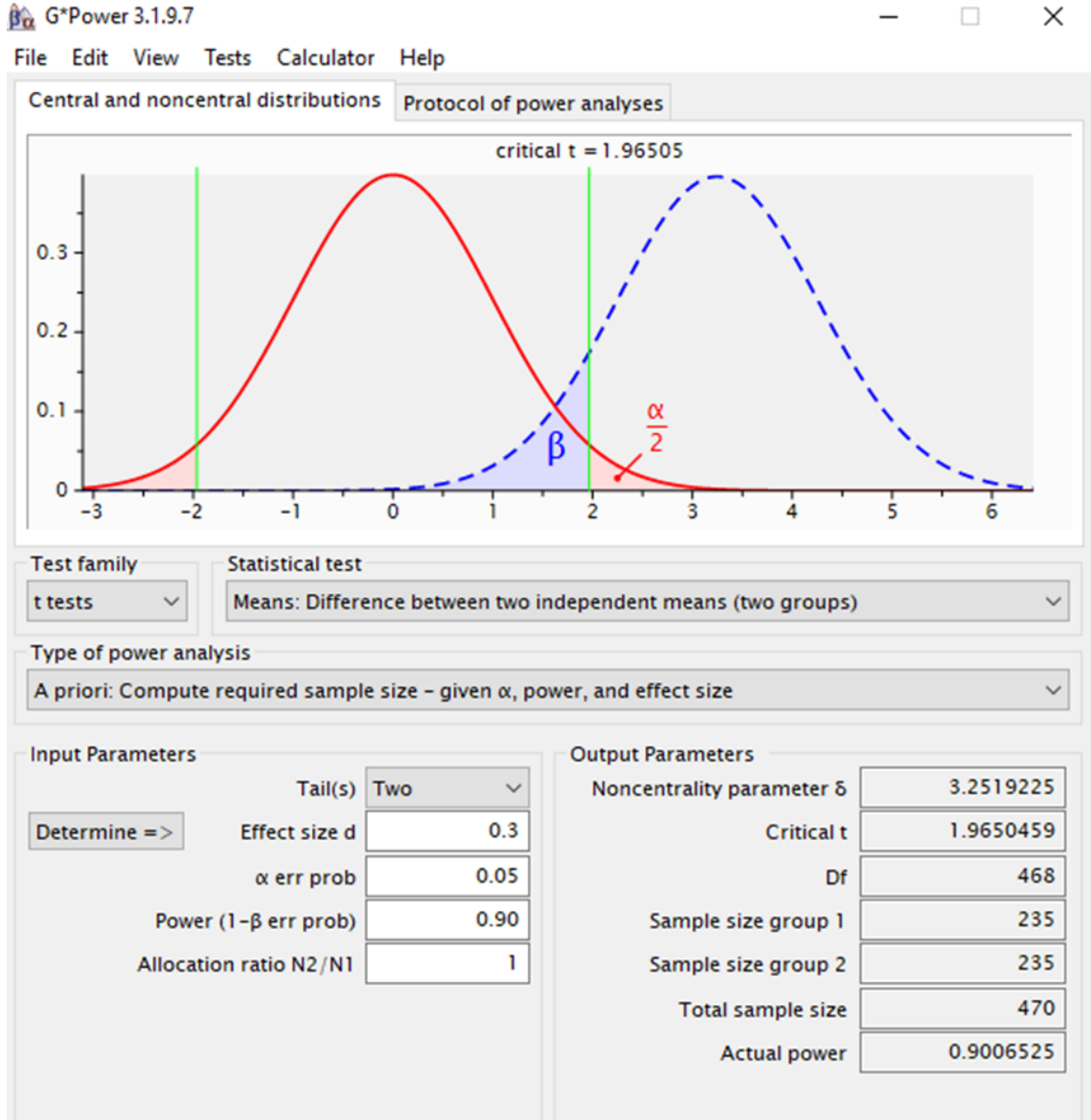
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın Modeli

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde çok sayıda elemandan oluşmuş bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde çalışılır (Karasar, 2001, s.111). Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıkları durumları nedir, nasıldır soruları ile katılımcıların beceri ve tutumları belirlenmek istenmiştir. Bu tür araştırmalarda, hali hazırdaki durumun betimlenerek açıklanması ve ortaya çıkarılması amaçlanır (Sözmez & Alacapınar, 2017s. 47). Büyüköztürk (2012)'e göre tarama araştırmalarında ölçülen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek mümkündür (s.178).

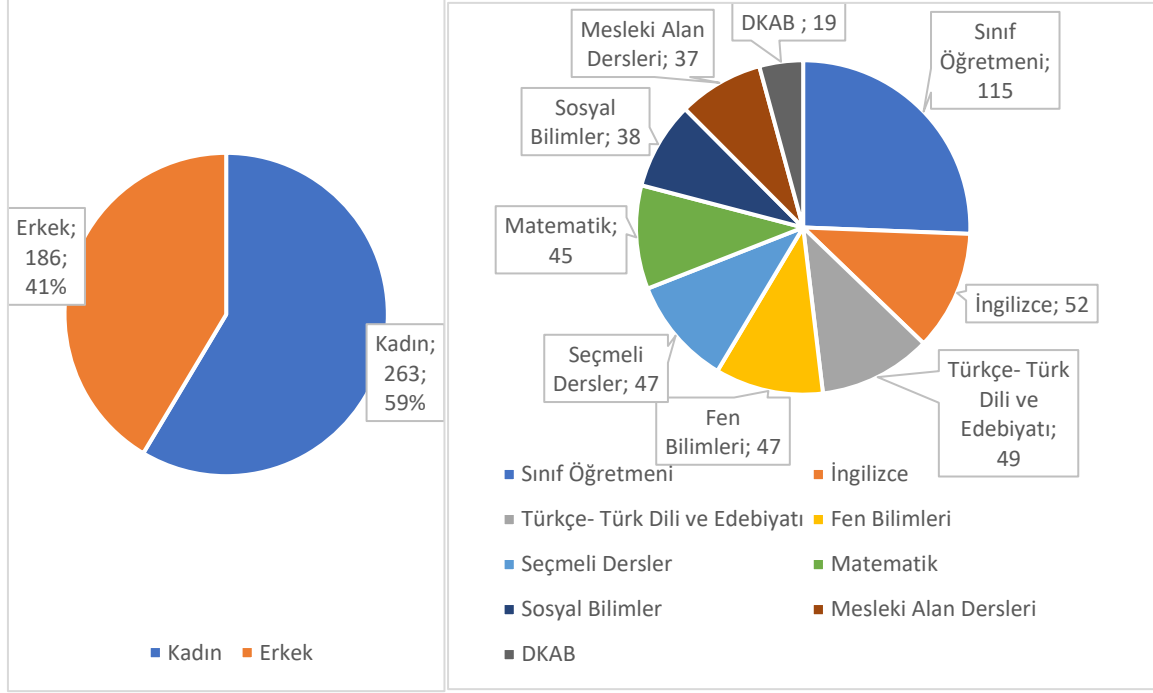
4.2.Çalışma Grubu

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumlarını inceleyen bu çalışma, Gaziantep ili, Şehitkamil ilçesinde bulunan devlet okullarında 2019-2020 eğitim öğretim yılı II. dönemi ile 2020- 2021 eğitim öğretim yılı I. döneminde olmak üzere ilkokul (n: 689), ortaokul (n: 716) ve lise (n: 905) kademelerinde görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Çalışma grubu için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve Güç = 0.90, $p < .05$, $d = 0.3$ etki büyüklüğü değerleri esas alınarak araştırma için evreni en iyi şekilde temsil edecek katılımcı sayısı G-power 3.1 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Sonuçlar aşağıda Şekil 3'te verilmiştir.



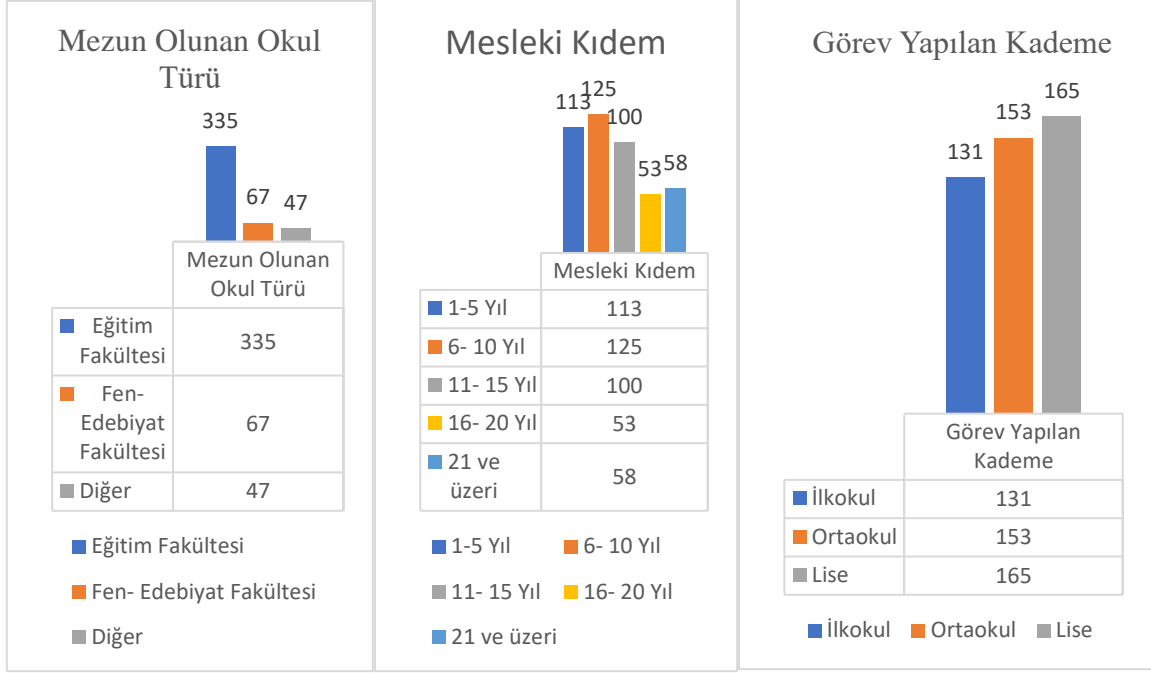
Şekil 3. G-power 3.1 etki büyüklüğü grafiği.

Şekil 3'teki G-power 3.1 etki büyüklüğü grafiğine göre (n:470) katılımcı çalışma grubu için ideal görünmektedir. Bu araştırma kapsamında da gönderilen tüm ölçekler bağlamında geri dönüş (n: 478) olmuştur. Fakat ölçekler ayrı ayrı incelendiğinde bazılarında aykırı cevaplar olduğu ve yapılacak analizlere dâhil edilemeyeceği tespit edilmiştir. Bu durumda toplam (n:29) ölçek kullanılmamak üzere ayrılmış ve işlemler geriye kalanlar (n:449) üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunun demografik bilgileri ise aşağıda Şekil 4 ve 5'te ayrıntılarıyla gösterilmiştir.



Şekil 4. Çalışma grubunun demografik özellikleri: cinsiyet ve branş

Şekil 4'teki çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların %58,6'sı kadın, %41,4'ü erkektir. Diğer bir ifade ile çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kadındır. Öğretmenlerin %10,9'unun Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı, %8,5'inin Sosyal Bilimler, %25,6'sının Sınıf Öğretmenliği, %10'unun Matematik, %10,5'inin Fen Bilimleri, %11,6'sının İngilizce, %8,2'sinin Mesleki Alan Dersleri, %10,5'inin Seçmeli Dersler, %4,2'sinin ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında oldukları görülmektedir.



Şekil 5. Çalışma grubunun demografik özellikleri: mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yapılan öğretim kademesi.

Şekil 5'ten anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,6'sının eğitim fakültesi, %14,9'unun fen-edebiyat fakültesi, %10,5'inin diğer okulları bitirdiği ve dolayısıyla büyük bir çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %29,2'sinin ilkököl, %34,1'inin ortaokul, %36,7'sinin lise öğretim kademesinde görev yaptığı ve %25,2'sinin 1-5 yıl, %27,8'inin 6-10 yıl, %22,3'ünün 11-15 yıl, %11,8'inin 16-20 yıl, %12,9'unun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu", "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" birlikte kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin ayrıntılar aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmanın alt boyutları doğrultusunda çalışma grubu için cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerinden oluşan kişisel bilgiler formu geliştirilmiş ve ölçekler ile birlikte uygulanmıştır.

4.5. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin çalışma grubunu 2016- 2017 akademik yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 313 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin faktör analizine uygunluğunun test edilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmış ve Barlett Küresellik testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlardan ölçeğe faktör analizi yapılabileceği görülmüştür. Ölçek üzerinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %43,54'ünü açıkladığı anlaşılmıştır. Bu faktörler “okuma” ve “yazma” olarak isimlendirilmiştir. Okuma faktörü 15 maddeden meydana gelirken yazma faktörü 14 madden oluşmaktadır. Maddelerin yük değerleri 0,470 ve 0,790 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı ise 0,94'tür. Alt faktörlerin Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayıları ise “okuma” faktörü için 0,888 ve “yazma” faktörü için 0,907' dir. Ölçeğin bu haliyle ikinci uygulamaya 215 öğrenci katılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçek için belirlenen iki farklı yapının doğru olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iki faktörlü yapısının toplamda 29 maddeden meydana geldiği doğrulanmıştır. Ölçekte yer alan her madde için “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Maddelere verilen cevaplar sırasıyla 1, 2, 3, 4, ve 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekteki ifadelerin tümü olumludur. Ölçekten alınan en düşük puan 92 ve en yüksek puan ise 130'dur.

Bu araştırma bağlamında ise ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında Gaziantep ili Oğuzeli ilçesinde farklı kademelerdeki okullarda çalışan öğretmenler ile ayrıca çalışılmıştır. Ölçekler için yeniden yapılan Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları ise aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

4.5.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu başlık altında, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nin bu araştırma kapsamındaki çalışma grubundan farklı bir ön gruba yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yer almaktadır.

4.5.1.1.Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği için Açımlayıcı Faktör Analizi ve Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Faktör analizi, benzer özellikleri ölçen değişkenleri toplayıp az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Aynı zamanda ortak faktör adı verilen yeni değişkenleri ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak ölçülmek istenen kavramları tanımlama süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2017).

Erkuş (2016)'a göre, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla bugüne kadar birçok faktör çıkarma yöntemi bulunmuştur. Bunlara; korelasyon matrisinin oluşturulması, Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri örnek verilebilir. Bu doğrultuda öncelikle veri setinin faktör analizi için uygunluğu Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri ile test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

		1. Boyut
KMO		0,975
Barlett Testi	X ²	18109.792
	Sd	406
	P	.00

Tablo 1' de görüldüğü gibi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,975 olarak bulunmuştur. Bu test veri setinin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. KMO değerleri 0,90 mükemmel, 0,80 çok iyi, 0,70 iyi, 0,60 orta, 0,50 zayıf ve 0,50'nin altı ise kabul edilemez olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996). Araştırmanın faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri 0.975 bulunmuştur. Bu sonuç KMO değerinin mükemmel olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını test eden Barlett testi de anlamlı bulunmuştur (X²= 18109.792, p=.00). Eldeki veriler ve sonuçlar değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile veri seti faktör analizi için uygundur.

Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer istatistiğinden (eigenvalue) yararlanılmaktadır. Özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmekte olup 1 veya 1'den büyük olarak alınabilmektedir. Bu değer 1'den küçük olduğu faktörler ise dikkate

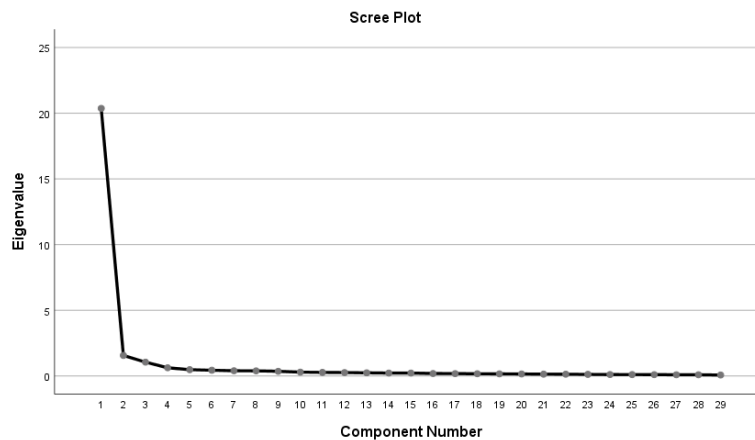
alınmamaktadır. Araştırmada öz-değeri (eigenvalue) 1’den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tablo 3 ’de faktör analizi sonucu ile elde edilen faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans oranları verilmiştir.

Tablo 2

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları

Boyutlar	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
Okuma	20,367	70,23	70,23
Yazma	1,564	5,393	75,623

Birinci faktör olarak bulunan yapı “Okuma” adı altında ele alınmıştır. Bu faktör toplam varyansın %70 ‘ini açıklamakta ve 15 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör olarak bulunan yapı “Yazma” adı altında ele alınmıştır. Bu faktör toplam varyansın %5 ‘ini açıklamakta ve 14 maddeden oluşmaktadır. Bu durum ölçeğin iki boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Faktör analizinde varyans oranı ne kadar yüksek olursa ölçeğin faktör yapısı da o oranda güçlü olmaktadır. Tavşancıl (2014)’a göre, ideal olan varyans oranları %40–60 aralığındadır. Bu çalışmada bulunan yüzde %76 ideal varyans oranının üzerinde olduğu görülmektedir. Faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan diğer bir yöntem de yamaç birikinti grafiği (scree plot) testidir. Faktör analizi yamaç grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği sayıda faktör belirlenmektedir. Şekil 6’ da ölçeğin boyutuna ilişkin yamaç grafiği verilmiştir.



Şekil 6. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğine ilişkin yamaç grafiği.

Şekil 6 incelendiğinde, ölçekte iki faktörlü bir yapı olduğu gözlenmektedir. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğine ilişkin yamaç grafiğinin yüksekten gelip kırılma yaşaması ise bunu doğrulamaktadır.

4.5.1.2.Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği için Madde İç Tutarlılık Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında, ölçme aracının güvenilirliğini bağlamında iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Değeri

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	29	.946
Okuma	15	.694
Yazma	14	.875

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin toplamında ortaya çıkan .946 Cronbach Alfa değeri yüksek güvenilirlik düzeyindedir. Böylece, ölçeğin toplamının kabul edilebilir derecede güvenilirliği sağladığı görülmüştür.

4.5.1.3.Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

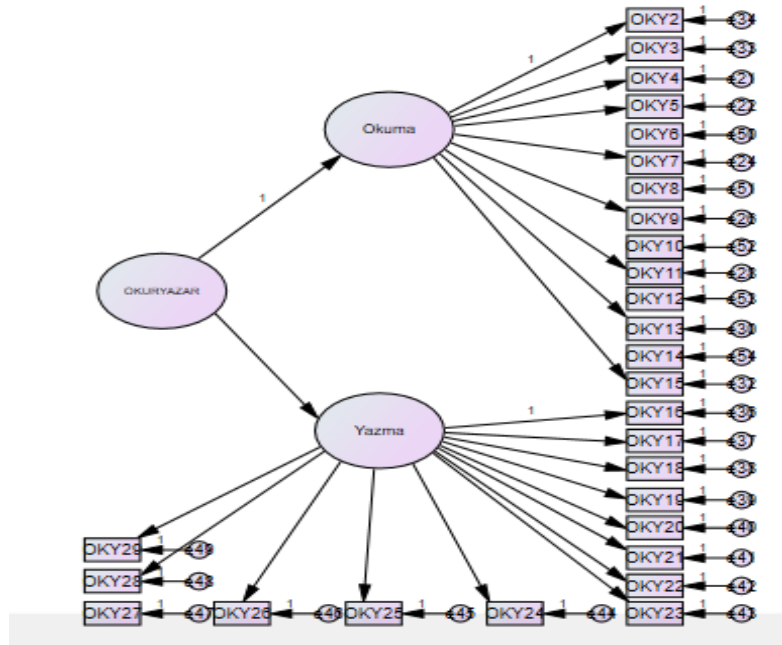
Kullanılan ölçek için yeniden yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Uyum Ölçütleri		Bulunan İndeks Değeri	Sonuç
	Mükemmel	Kabul edilebilir		
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2,78	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$,00 \leq RMSEA \leq 0,5$	$,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,062	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$,00 \leq SRMR \leq 0,5$	$,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,062	Kabul edilebilir uyum
PGFI	$,95 \leq PGFI \leq 1,00$	$,50 \leq PGFI \leq 0,95$	0,56	Kabul edilebilir uyum
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,91	Kabul edilebilir uyum
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,91	Kabul edilebilir uyum
NNFI	$,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0,92	Kabul edilebilir uyum
PNFI	$,50 \leq PNFI \leq 0,95$	$,95 \leq PNFI \leq 1,00$	0,59	Mükemmel uyum
RFI	$,95 \leq RFI \leq 1,00$	$,90 \leq RFI \leq 0,95$	0,91	Kabul edilebilir uyum
IFI	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq 0,95$	0,91	Kabul edilebilir uyum

Tablo 4' e göre 29 madde ve 2 faktörden oluşan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Path Diyagramı Şekil 7'de verilmektedir.



Şekil 7. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği Path diyagramı.

4.6.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Bu amaçla geliştirilen ölçeğin çalışma evrenini 2014- 2015 öğretim yılında Bingöl ili merkez ilçede görev yapan tüm öğretmenler oluşturmuştur. Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 167 öğretmene ulaşılmıştır. Alanyazın taraması yapılarak 34 maddelik bir havuz oluşturulmuş, oluşan taslak form uzman görüşleri alındıktan sonra öğretmenlerden oluşan bir hakem grubu tarafından değerlendirilmiştir. Uzman dönütleri de alındıktan sonra yarı yarıya olumlu ve olumsuz olarak yazılan maddeler çoğaltılmış ve 32 maddeden oluşan ilk ölçek formu çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulamadan sonra, ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek için madde- toplam korelasyonlarına bakılarak .30’un altında kalan 10 madde ve güvenilirliği düşüren 1 madde çıkarılarak ölçekte kalan madde sayısı 20 olarak belirlenmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılmış; buna göre örneklemin yeterli olduğu görülmüş ve faktör analizi sonuçlarına göre madde yük değerleri .355- .757 arasında değişen 20 maddeden oluşan tek faktörlü ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .892 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü yapı, toplam varyansın %35, 815’ini açıklamaktadır. Sonuç olarak 16’sı olumlu, 4’ü olumsuz toplam 20 maddeden oluşan beşli likert tipi geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulmuştur. Her madde için “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Maddelere verilen cevaplar sırasıyla 1, 2, 3, 4, ve 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekteki ifadelerin 16’sı olumlu, 4 ‘ü olumsuzdur (6,8,12,14) ve bu maddeler ters kodlanarak analiz edilmelidir. Ölçekten alınan en düşük puan 66 ve en yüksek puan ise 100’dür.

Ölçeğin bu çalışma için farklı bir gruptan toplanan verilerden elde edilen Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda başlıklar halinde görülmektedir.

4.6.1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu başlık altında, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin bu araştırma kapsamındaki çalışma grubundan farklı bir ön gruba yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yer almaktadır.

4.6.1.1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Açımlayıcı Faktör Analizi ve Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğu Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

		1. Boyut
KMO		0,949
Barlett Testi	X^2	8133.407
	Sd	190
	P	.00

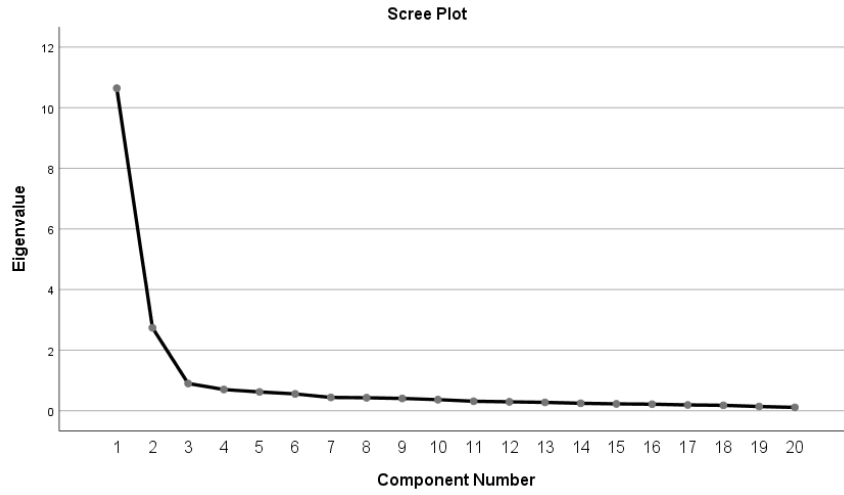
Tablo 5’ten anlaşıldığı gibi, değişkenler arasında ilişkiye Barlett testi ile bakılmış ve sonuç anlamlı bulunmuştur ($X^2= 8133.407$, $p=.00$). Ulaşılan veriler değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile veri seti faktör analizi için uygun bulunmuştur. Ardından yapılan faktör analizi sonuçları ise tek faktörlü bir yapıya işaret etmektedir. Tablo 9’da faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans oranları birlikte verilmiştir.

Tablo 6

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları

Boyutlar	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
Faktör 1	10,644	53,220	53,220

Faktör 1, toplam varyansın %53 ‘ünü açıklamakta ve 20 maddeden oluşmaktadır. Bu durum ölçeğin tek boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Çalışmada bulunan yüzde %53’ün, ideal varyans oranında olduğu görülmektedir. Faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan yamaç grafiğinde (scree plot) ise eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği sayıda faktör belirlenmektedir.



Şekil 8. Öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin yamaç grafiği.

Şekil 8 incelendiğinde, ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu, ayrıca yüksekten gelip kırılma yaşamasının da bunu doğruladığı anlaşılmaktadır.

4.6.1.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Madde İç Tutarlılık Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında, ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ayrıca belirlenmiştir. Her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa İç tutarlılık Değeri

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
	20	.916

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin toplamında ortaya çıkan .916 Cronbach Alfa değeri ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

4.6.1.3.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

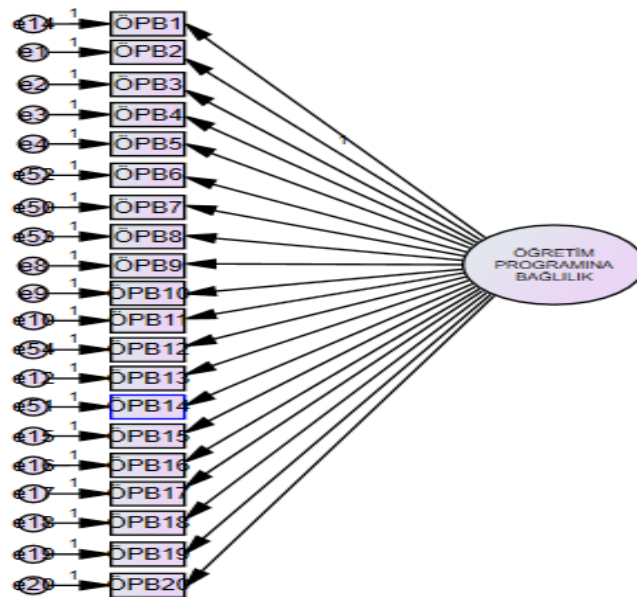
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için tekrar yapılan DFA sonuçları Tablo 8’deki gibidir.

Tablo 8

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Uyum Ölçütleri		Bulunan İndeks Değeri	Sonuç
	Mükemmel	Kabul edilebilir		
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1,94	Mükemmel uyum
RMSEA	$,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,067	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,066	Kabul edilebilir uyum
PGFI	$,95 \leq PGFI \leq 1,00$	$,50 \leq PGFI \leq 0,95$	0,69	Kabul edilebilir uyum
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,90	Kabul edilebilir uyum
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,90	Kabul edilebilir uyum
NNFI	$,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0,90	Kabul edilebilir uyum
PNFI	$,50 \leq PNFI \leq ,95$	$,95 \leq PNFI \leq 1,00$	0,68	Mükemmel uyum
RFI	$,95 \leq RFI \leq 1,00$	$,90 \leq RFI \leq 0,95$	0,90	Kabul edilebilir uyum
IFI	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq 0,95$	0,90	Kabul edilebilir uyum

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin (20 madde ve tek faktör) uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüş ve Path Diyagramı ise Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Öğretim programına bağlılık ölçeği Path diyagramı

4.7. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için kişisel bilgiler formu ve iki ölçek öncelikle Google Forms aracılığıyla çevrimiçi ortama aktarılmıştır. Ardından ölçeğin uygulanacağı önceden saptanmış ve gerekli izinlerin alındığı, Şehitkamil İlçesindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan tüm öğretmenlerin elektronik posta adresleri okul yöneticileri

vasıtasıyla temin edilmiştir. Öğretmenlerin tümüne öncelikle yapılan araştırma hakkında bir açıklama maili yazılmış, gönüllü katılımın esas olduğu söylenmiş, verecekleri cevapların araştırma bağlamındaki öneminden ve araştırma amacından ayrıntılı bahsedilmiştir. Ardından Google Forms uygulaması hakkında ön bilgilendirme yapılmış ve destekleri istenmiştir. Yapılan ilk bilgilendirme sonrasında tüm öğretim kademelerindeki öğretmenlere (n: 2310) aynı anda Google Forms linki elektronik posta olarak gönderilmiştir. Daha sonrasında iki hafta içinde gelen cevaplar incelenmiş ve yeterli sayıya ulaşılamadığından öğretmenlere hatırlatma e-postaları/mesajları atılmış ve dönütler beklenmiştir. Ardından geçen üç haftalık süre sonrasında geri dönüşler dikkate alınarak bir kez daha öğretmenlere hatırlatma mesajı gönderilmiş ve yardımlarının öneminden yeniden bahsedilmiştir. Daha sonrasında ise istenen sayıda dönüş sağlanmadığı görülmüş ve bir hatırlatma mesajı daha gönderilmiş ve beklenmeye başlanmıştır. Bütün bu adımların sonucunda gönderilen (n: 2310) ölçeklere gelen cevap (n: 478)' de kalmış ve analizler bu gelen ölçekler üzerinden yapılmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi çalışması için de yine aynı ilin farklı bir ilçesindeki tüm kademelerdeki öğretmenlere (çalışma grubundakine benzer bir yol izlenerek) ölçekler gönderilmiş ve yapılan tüm hatırlatmalar sonucunda geri gelen ölçekler dikkate alınarak analizler yapılmıştır.

4.8. Veri Analizi

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle araştırma veri seti incelenmiş, hatalı ya da aykırı değerler box-plot grafiği ve soruların çaprazlanması ile kontrol edilmiştir. Ardından veri seti uygunluğunu bozan veriler analizden çıkartılmıştır. Veri setinin parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamaması açısından sınaması için Kolmogrov-Smirnov normallik testi yapılmış, elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Kolmogrov-Smirnov Testi Sınama Sonuçları

Değişkenler	İstatistik	sd	p	Ortalama	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
ÖPB Ölçeği	0,176	449	0,00	92,52	95	-0,944	0,296
EPO Ölçeği	0,178	449	0,00	119,95	123	-0,696	-0,647
EPO Okuma	0,254	449	0,00	56,71	58	-0,899	-0,53
EPO Yazma	0,204	449	0,00	63,23	65	-0,716	-0,438

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde; normal dağılım analizi sonucunda ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 1 arasında olması gerekliliği bağlamında ve aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması incelendiğinde (George & Mallery, 2010; Tabachnick, & Fidell, 2013) veri setinin normal dağılıma uyduğunu göstermektedir. Böylece çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına, dolayısıyla parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu sonuca göre daha sonra izlenen adımlar aşağıda açıklanmıştır.

4.8.1. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyi için Yapılan Analizler

Öğretmenlerin, öğretim programı okuma, yazma ve okuryazarlık düzeylerini belirlemek için betimsel istatistiklerden ortama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği normal dağılım varsayımı sağlandığı için “bağımsız örneklem t testi” ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlık düzeylerin branş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği veri seti normal dağılım gösterdiği için “tek yönlü varyans analizi” ile incelenmiştir.

4.8.2. Öğretim Programına Bağlılık Durumu için Yapılan Analizler

Öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık durumları betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği normal dağılım varsayımı sağlandığı için “bağımsız örneklem t testi” ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık durumlarının branş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla veri seti normal dağılım gösterdiği için “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır.

4.8.3. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine dair Analizler

Öğretmenlerin, öğretim programı okuma, yazma ve okuryazarlık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılık durumlarının arasında ilişki olup olmadığı, normal dağılım bağlamında “Pearson korelasyon analizi” kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 10' da veri analizinde kullanılan yöntemler alt amaçlara göre özetlenmiştir.

Tablo 10

Alt Amaçların Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler

Alt Amaçlar	Veri Analizi Yöntemi
Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri	Betimsel İstatistikler
Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyi	(ortalama ve standart sapma)
Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılıklarının cinsiyete göre incelenmesi	Bağımsız örneklem T-testi
Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılıklarının; Branş, Mezun olunan okul türü, Mesleki kıdem, Görev yaptıkları okul kademesine göre incelenmesi	Tek Yönlü Varyans Analizi
Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki	Pearson Korelasyon Analizi

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları bağlamında elde edilen tüm verilerin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sırasıyla sunulmuştur.

5.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “*Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri

Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Ortalama	Std.Sapma	N
OKUMA	1. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	4,58	0,569	449
	2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	4,73	0,464	449
	3. Hedefe uygun içerik seçebilirim.	4,71	0,476	449
	4. Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	4,67	0,534	449
	5. İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	4,68	0,516	449
	6. Ölçme araçlarını okuyabilirim.	1,35	0,574	449
	7. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.	4,57	0,56	449
	8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	1,25	0,475	449
	9. Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	4,72	0,484	449
	10. Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	4,72	0,501	449
	11. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	4,7	0,491	449
	12. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	1,33	0,52	449
	13. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	4,71	0,517	449
	14. İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	1,34	0,548	449
	15. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	4,66	0,537	449
	$\bar{x}= 56,72$			
YAZMA	16. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	4,51	0,675	449
	17. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	4,57	0,634	449
	18. Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	4,58	0,629	449
	19. Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	4,45	0,673	449
	20. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	4,47	0,651	449
	21. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	4,52	0,598	449
	22. Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	4,53	0,637	449
	23. Hedefe uygun soru yazabilirim.	4,64	0,554	449
	24. Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	4,53	0,582	449
	25. Hedefe uygun içerik yazabilirim.	4,44	0,613	449
	26. Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	4,51	0,598	449
	27. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	4,47	0,637	449
	28. Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	4,39	0,676	449
	29. İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	4,62	0,596	449
	$\bar{x}= 63,27$			
Okuryazarlık	$\bar{x}= 117,72$			

Tablo 11'deki eğitim programı okuryazarlığı ölçeğine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}= 117,72$). Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğine ait en yüksek ortalamaya sahip maddenin 4,73 ortalama ile “2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.” maddesi olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddenin ise 1,25 ortalama ile “8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.” maddesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin okuma alt boyutu ortalamaları 56,72 iken, yazma alt boyutu ortalamaları 63,27 olarak tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin eğitim programını okuma düzeyleri yazma düzeylerinden daha düşüktür.

5.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı “Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yaptığı öğretim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur ve yine alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

5.2.1. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Cinsiyete göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan analizlere ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	t	df	p
Okuma	Kadın	263	3,80	0,18	2,683	357,119	*0,008
	Erkek	186	3,75	0,21			
Yazma	Kadın	263	4,54	0,50	1,313	447	0,19
	Erkek	186	4,48	0,51			
Okuryazarlık	Kadın	263	4,16	0,31	1,849	447	0,065
	Erkek	186	4,10	0,33			

*p<0,05

Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık ($t=1,85$, $p=.06$, $p<.05$) göstermediği bulunmuştur. Fakat ölçeğin, okuma alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($t=2,68$, $p=.008$, $p<.05$) vardır. Kadın öğretmenlerin okuma düzeyleri ($\bar{x}=3,80$), erkek öğretmenlerin okuma düzeylerinden

($\bar{x}=3.75$) yüksektir. Yazma alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark ($t=1,31$ $p=.19$, $p<.05$) yoktur.

5.2.2. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Branşa göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumu için yapılan analiz ve bulgu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Branşa göre İncelenmesi

	Branş	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	LSD
Okuma	Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı	49	3,84	0,16	3,389	*0,001	1>5
	Sosyal Bilimler	38	3,76	0,21			1>7
	Sınıf Öğretmeni	115	3,82	0,18			1>8
	Matematik Öğretmeni	45	3,80	0,20			1>9
	Fen Bilimleri	47	3,70	0,21			
	İngilizce Öğretmeni	52	3,81	0,20			
	Mesleki Alan Dersleri	37	3,74	0,20			
	Seçmeli Dersler	47	3,74	0,19			
	DKAB Öğretmeni	19	3,68	0,24			
Yazma	Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı	49	4,62	0,51	4,387	*0,00	1>5
	Sosyal Bilimler	38	4,41	0,48			1>8
	Sınıf Öğretmeni	115	4,61	0,51			1>9
	Matematik Öğretmeni	45	4,63	0,44			
	Fen Bilimleri	47	4,28	0,52			
	İngilizce Öğretmeni	52	4,60	0,50			
	Mesleki Alan Dersleri	37	4,53	0,45			
	Seçmeli Dersler	47	4,40	0,45			
	DKAB Öğretmeni	19	4,18	0,58			
Okuryazarlık	Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı	49	4,22	0,30	4,554	*0,00	1>2
	Sosyal Bilimler	38	4,07	0,33			1>5
	Sınıf Öğretmeni	115	4,20	0,31			1>8
	Matematik Öğretmeni	45	4,20	0,30			1>9
	Fen Bilimleri	47	3,98	0,33			
	İngilizce Öğretmeni	52	4,20	0,34			
	Mesleki Alan Dersleri	37	4,12	0,29			
	Seçmeli Dersler	47	4,06	0,30			
	DKAB Öğretmeni	19	3,92	0,38			

* $p<0,05$

Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin branşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık ($F=4,5$, $p=.00$, $p<.05$) göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyans homojenliği sağlandığından post -hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre, Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı branşında ($\bar{x}=4,22$) görev yapan öğretmenlerin öğretim

programı okuryazarlığı düzeyleri diğer branşlara göre daha yüksektir. Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı branşından sonra en yüksek okuryazarlık düzeyine sahip branşlar sınıf, matematik ve İngilizce öğretmenleridir ($\bar{x}=4,20$). Öğretim programı okuryazarlık düzeyi en düşük branş ise ortalaması 3,98 ile fen bilimleri branşında görev yapan öğretmenlerdir.

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarında ise öğretmenlerin, öğretim programını okuryazarlığı düzeylerinde branşlarına göre hem okuma ($F=3,39$, $p=.001$, $p<.05$) hem de yazma ($F=4,39$, $p=.00$, $p<.05$) alt boyutlarında da fark anlamlı çıkmıştır. Yapılan LSD testine göre, Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı dersleri öğretmenlerinin ortalama puanları okuma alt boyutunda 3,84, yazma boyutunda ise 4,62 ortalama ile diğer branşlara göre yüksektir.

5.2.3. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Mezun Olunan Okul Türüne göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan analizler Tablo 14'te sunulmuş, ardından bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne göre İncelenmesi

	Mezun Olunan Fakülte	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	Tamhane
Okuma	Eğitim Fakültesi	335	3,80	0,19	4,79	*0,009	1>2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	67	3,74	0,22			1>3
	Diğerleri	47	3,72	0,18			
Yazma	Eğitim Fakültesi	335	4,57	0,49	9,29	*0,00	1>2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	67	4,41	0,57			1>3
	Diğerleri	47	4,27	0,46			
Okuryazarlık	Eğitim Fakültesi	335	4,17	0,32	8,866	*0,00	1>2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	67	4,07	0,37			1>3
	Diğerleri	47	3,99	0,27			

* $p<0,05$

Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık ($F=8,87$, $p=.00$, $p<.05$) göstermektedir.

Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyans homojenliği olmadığından post hoc testlerinden Tamhane testi yapılmıştır. Bu sonuca göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri ($\bar{x}=4,17$) diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Diğer yandan öğretmenlerin okuma ($F=4,79$, $p=.009$, $p<.05$) ve yazma ($F=9,29$, $p=.00$, $p<.05$) alt boyutlar açısından da mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için ise yine varyans homojenliği sağlanmadığından dolayı Tamhane testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen sonuca göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri; okuma alt boyutunda ($\bar{x}=3,8$) ve yazma boyutunda ($\bar{x}=4,57$) diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

5.2.4. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Mesleki Kıdeme göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik analizler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme göre İncelenmesi

	Kıdem Yılı	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Okuma	1-5 yıl	113	3,79	0,20	0,999	0,408
	6-10 yıl	125	3,80	0,19		
	11-15 yıl	100	3,78	0,20		
	16-20 yıl	53	3,76	0,19		
	21 yıl ve üzeri	58	3,75	0,20		
Yazma	1-5 yıl	113	4,49	0,57	1,17	0,323
	6-10 yıl	125	4,56	0,46		
	11-15 yıl	100	4,51	0,47		
	16-20 yıl	53	4,58	0,47		
	21 yıl ve üzeri	58	4,41	0,57		
Okuryazarlık	1-5 yıl	113	4,13	0,36	1,046	0,383
	6-10 yıl	125	4,17	0,30		
	11-15 yıl	100	4,13	0,31		
	16-20 yıl	53	4,16	0,30		
	21 yıl ve üzeri	58	4,07	0,35		
		47	3,72	0,18		

Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık ($F=1,046$, $p=.38$, $p<.05$) göstermediği belirlenmiştir. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarında ise öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde mesleki kıdemlerine göre ($F=0,99$, $p=.41$, $p<.05$) ve yazma ($F=1,17$, $p=.32$, $p<.05$) alt boyutlarında farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

5.2.5. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin Görev Yapılan Öğretim Kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Burada Tablo 16'da öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin görevli oldukları öğretim kademesine göre farklılaşma durumları için yapılan analizler, bulgu ve yorum sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Görevli Oldukları Öğretim Kademesine göre İncelenmesi

	Öğretim Kademesi	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	LSD
Okuma	İlkokul	131	3,81	0,19	3,44	*0,033	1>3
	Ortaokul	153	3,79	0,19			
	Lise	165	3,75	0,21			
Yazma	İlkokul	131	4,60	0,51	2,473	0,085	
	Ortaokul	153	4,49	0,50			
	Lise	165	4,48	0,50			
Okuryazarlık	İlkokul	131	4,19	0,32	2,778	0,063	
	Ortaokul	153	4,13	0,32			
	Lise	165	4,10	0,33			

* $p<0,05$

Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin görevli oldukları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık ($F=2.78$, $p=.06$, $p<.05$) göstermediği belirlenmiştir.

Ancak eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin okuma ($F=3,44$, $p=.03$, $p<.05$) alt boyutunda fark anlamlıdır. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyans

homojenliği sağlandığından dolayı post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen sonuca göre, ilkokul kademesinde görev yapan ($\bar{x} = 3,81$) öğretmenlerin okuma düzeyleri, lise kademesinde görev yapan ($\bar{x} = 3,75$) öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin yazma alt boyutunda ise görevli oldukları öğretim kademesine göre anlamlı bir fark ($F=2,47$, $p=.08$, $p<.05$) yoktur.

5.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın oluşturulan üçüncü alt amacı, “*Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumları nasıldır?*” için yapılan analizler, bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Durumlarının İncelenmesi

	Ortalama	Std.Sap ma	N
1. Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.	4,8	0,46	449
2. Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.	4,72	0,513	449
3. Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.	4,66	0,559	449
4. Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.	4,77	0,46	449
5. Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.	4,82	0,439	449
6. Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.	4,43	1,23	449
7. Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.	4,7	0,517	449
8. Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.	4,4	1,289	449
9. Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.	4,74	0,515	449
10. Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.	4,56	0,686	449
11. Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.	4,7	0,53	449
12. Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.	4,04	1,393	449
13. Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.	4,63	0,679	449
14. Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem	4,43	1,296	449
15. Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	4,72	0,569	449
16. Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	4,55	0,632	449
17. Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.	4,76	0,56	449
18. Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.	4,73	0,558	449
19. Sınıf içi etkileşim ve iş birliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.	4,74	0,512	449
20. Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.	4,61	0,625	449
	$\bar{x}=91,1$		

Tablo 17’deki öğretim programına bağlılık ölçeğine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek ($\bar{x}= 91,1$) olduğu bulunmuştur.

Öğretim programına bağlılık ölçeğine ait en yüksek ortalama ($\bar{x}= 4,82$) ile '5. Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim' maddesinde; en düşük ortalama ise ($\bar{x}= 4,04$) "12. Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam" maddesinde olmuştur.

5.4.Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

"Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yaptığı öğretim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulan araştırmanın dördüncü alt amacı için yapılan analizler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

5.4.1. Öğretim Programına Bağlılığın Cinsiyete göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda Tablo 18'de öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyete göre incelenmesine yönelik yapılan analizler, bulgu ve yorumlar görülmektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	t	df	p
Öğretim Programına Bağlılık	Kadın	263	4,67	0,38	2,769	375,566	*0,006
	Erkek	186	4,56	0,42			

*p<0,05

Öğretmenlerin, öğretim programına bağlılıklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları cinsiyete göre farklılaşmaktadır ve bu fark ($t=2,77$, $p=.006$, $p<.05$) anlamlıdır. Kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=4,67$) öğretim programına bağlılıkları, erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4,56$) öğretim programına bağlılık düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

5.4.2. Öğretim Programına Bağlılığın Branşa göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının branşlarına göre incelenmesine yönelik yapılan analizler, bulgu ve yorumlar Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Branşa göre İncelenmesi

	Branş	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Öğretim Programına Bağlılık	Türk Dili ve Edebiyatı	49	4,69	0,41		
	Sosyal Bilgiler	38	4,55	0,45		
	Sınıf Öğretmeni	115	4,63	0,43		
	Matematik Öğretmeni	45	4,58	0,39		
	Fen Bilimleri	47	4,54	0,42	0,816	0,588
	İngilizce Öğretmeni	52	4,67	0,41		
	Mesleki Ders Öğretmeni	37	4,66	0,33		
	Seçmeli Ders Öğretmenliği	47	4,64	0,35		
	Din Kültürü Öğretmeni	19	4,69	0,34		

*p<0,05

Öğretmenlerin, öğretim programına bağlılıklarının branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek tek yönlü Anova testi yapılmış ve anlamlı bir farklılık (F=.82, p=.59, p<.05) olmadığı belirlenmiştir.

5.4.3. Öğretim Programına Bağlılığın Mezun Olunan Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının mezun oldukları fakülteye göre incelenmesi sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mezun Oldukları Okul Türüne göre İncelenmesi

	Mezun Olunan Fakülte	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Öğretim Programına Bağlılık	Eğitim Fakültesi	335	4,64	0,41	1,249	0,288
	Fen-Edebiyat Fakültesi	67	4,59	0,40		
	Diğer	47	4,55	0,36		

*p<0,05

Öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık durumlarının mezun oldukları fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Bu testin

sonucuna göre; öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık durumlarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık ($F=1,25$, $p=.29$, $p<.05$) göstermediği belirlenmiştir.

5.4.4. Öğretim Programına Bağlılığın Mesleki Kıdeme göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının mesleki kıdemlerine göre ulaşılan bulguları Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdemlerine göre İncelenmesi

	Kıdem Yılı	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	LSD
Öğretim Programına Bağlılık	1-5 yıl	113	4,71	0,39	5,998	*0,00	1>3
	6-10 yıl	125	4,69	0,37			1>5
	11-15 yıl	100	4,55	0,40			1>3>5
	16-20 yıl	53	4,66	0,36			
	21 yıl ve üzeri	58	4,45	0,46			

* $p<0,05$

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim programına bağlılıkları tek yönlü Anova ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde ($F=5,99$, $p=.00$, $p<.05$) farklılaştığı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem aralığına sahip öğretmenlerden kaynaklandığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=4,71$) öğretim programına bağlılık düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. Öğretim programına bağlılık durumu en düşük ($\bar{x}=4,45$) ortalamayla, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olarak bulunmuştur.

5.4.5. Öğretim Programına Bağlılığın Görevli Olunan Öğretim Kademelerine (ilkokul, ortaokul, lise) göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının, öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademelerine göre farklılaşma durumu incelenmiş, bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Görevli Oldukları Öğretim Kademelerine (ilkokul, ortaokul, lise) göre İncelenmesi

	Öğretim Kademesi	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Öğretim Programına Bağlılık	İlkokul	131	4,63	0,43	0,082	0,921
	Ortaokul	153	4,62	0,38		
	Lise	165	4,63	0,41		

*p<0,05

Öğretmenlerin, öğretim programına bağlılıklarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testine göre; öğretim kademeleri arasında anlamlı fark ($F=.08$, $p=.92$, $p<.05$) yoktur.

5.5.Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın son sorusu “*Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılık durumları arasında bir ilişki var mıdır?*” şeklinde oluşturulmuştur ve bu bağlamda yapılan analizler ile bulgu ve yorumlar aşağıda Tablo 23’te görülmektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Okuryazarlık	Okuma	Yazma	Bağlılık
Okuryazarlık	r		,850**	,976**	,558**
	p		0,00	0,00	0,00
	N		449	449	449
Okuma	r	,850**		,713**	,518**
	p	0,00		0,00	0,00
	N	449		449	449
Yazma	r	,976**	,713**		,526**
	p	0,00	0,00		0,00
	N	449	449		449
Bağlılık	r	,558**	,518**	,526**	
	p	0,00	0,00	0,00	
	N	449	449	449	

**p<0,01

Öğretmenlerin öğretim program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılık durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon kat

sayısı incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri ile öğretim programına bağlılık durumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim programını hem okuma hem de yazma düzeyleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından edinilen sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı ve alt amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlar sırasıyla verilmiştir.

6.1.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Sonuç ve Tartışma

- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri yüksek seviyededir.
- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları yazma boyutunda okuma boyutuna göre daha yüksektir.
- Öğretim programı okuryazarlığı ölçeği maddelerinin tamamı içerisinde en yüksek ortalamaya sahip madde, 2 numaralı “*İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim*” dir. Bu maddeyi sırasıyla şu maddeler izlemiştir: “9. *Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.*”, “10. *Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.*” “3. *Hedefe uygun içerik seçebilirim*”.
- Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinde en düşük ortalamaya sahip madde, 8. Sıradaki “*Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim*” ve bundan sonra da “12. *Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim*” maddesi gelmiştir.
- Öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerinden etkilenmezken kadın öğretmenlerin okuma düzeyleri erkeklerden daha yüksektir.
- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri branşlarına göre değişiklik göstermiştir. Bu çalışma kapsamında, en çok program okuryazarı olan öğretmenler Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleridir. Onları, sınıf öğretmenleri, matematik ve İngilizce öğretmenleri takip etmiştir.

- Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre öğretim programı okuryazarlık düzeylerini etkilememiştir.
- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri çalıştıkları öğretim kademesine göre değişmezken, ilkokul öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri okuma becerisi açısından lise öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu sonucu destekleyici çalışmalar mevcuttur. (S. Aslan, 2018; Gülpek, 2020; Huang vd. 2017; A. Kahraman, 2020; Keskin, 2020; Kuyubaşoğlu, 2019; Vayvay, 2020). Aynı zamanda öğretmen adayları ile yürütülen kimi çalışmalar da (Çetinkaya & Tabak, 2019; Dilek, 2020; Erdem&Eğmir, 2018; Şahin,2020) araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini orta düzeyde (Kahramanoğlu, 2019; Karakuş, 2010; Saral, 2019) bulan ve öğretmenlerin programa dair bilgilerini yeterli olmadığını tespit eden bazı çalışmalar da mevcuttur (Arı, 2010; Baştürk & Dönmez, 201; Kırmızı-Susar & Akkaya, 2009). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017b) göz önüne alındığında program okuryazarlığı bu yeterliklerden birisidir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okuryazar olması bu yeterlilikleri karşıladıklarını gösterebilir. Ayrıca, alanda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığının düşük ya da orta düzeyde olduğunu gösteren çalışmaların olması program okuryazarlığı yeterliklerinin ve ölçüm kriterlerin genel geçer kabul görmüş bir yöntemle değerlendirilmemesinden ya da örneklem farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer ulaşılan sonuç ise öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları yazma boyutunda okuma boyutuna göre daha yüksek olmasıdır. Okul öncesi öğretmenleri (Vayvay, 2020), özel okul öğretmenleri (A. Kahraman, 2020) ve öğretmeni adayları (Erdem& Eğmir 2018) ile yürütülen çalışmalarda okuryazarlık düzeylerinin okuma boyutunda yazma boyutuna göre daha yüksek olması bu çalışmanın sonuçları ile uyuşmamaktadır. Aslında okuma alt boyutunda yer alan yeterlilikler daha bilişsel alanın anlama- uygulama basamaklarına karşılık gelirken yazma boyutunda yer alan yeterlilikler analiz etme, değerlendirme- yaratma gibi üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilir. Bu bakış açısıyla okuma alt boyutu yazma alt boyutuna zemin hazırlar. Bu sebepten program okuryazarlığının okuma ve yazma boyutlarıyla ilgili yeterliklerin neler olduğuna ilişkin daha detaylı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Kullanılan ölçek maddelerinin ortalamalarından edinilen sonuçlar öğretim programı okuryazarlığı yeterlik alanları (Bolat, 2017) ile yorumlandığında öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları 2. Madde öğretim programının içerik ögesiyle, onu izleyen 9. Madde eğitim durumları, sonrasındaki 10. Madde ölçme- değerlendirme ve 3. Madde hedefler ile ilgilidir. Öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri en çok içerik, eğitim durumları ve ölçme- değerlendirme ile ilgiliyken hedefler en sonda gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin okuryazarlıklarının en düşük olduğu 12. ve 8. maddeler de hedefler ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğretim programının hedefleri ile ilgili güçlük çektiği çıkarımı yapılabilir. Sánchez ve Valcárcel (1999)' in çalışmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun hedeflerin içeriğe göre belirlendiği yanılgısında olduğunu belirtmiştir. Oysa hedefler program kilidinin anahtarıdır. Diğer tüm ögeler ve içerikleri ona göre belirlenir. Yanı sıra, Kuyubaşoğlu (2019) öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinde verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu belirlemede ve Şahin (2020) sınıf öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, hedefin sınırlılıklarını çizebilmede zorlandıklarını tespit etmiştir. Bu bulgular ekseninde öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri yüksek bile olsa hedeflere ilişkin yeterliklerinde sorunlar yaşandığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini en çok içerik ögesinde, en az ölçme ve değerlendirme ögesinde yeterli görmektedir (Kana vd.,2018). Bu durum ise sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda meslek öncesi eğitime devam eden öğretmen adaylarının da programın tüm ögeleri ile ilgili sahip olması gereken nitelikleri eşit derecede kazanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bir diğer sonuca göre ise, öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Cinsiyet rollerinin öğretim programı okuryazarlığı üzerinde etkisi olmadığını tespit eden çalışmalar (S. Aslan, 2018; Dilek, 2020; Erdem& Eğmir, 2018; Gülpek, 2020; Mansuroğlu, 2019; Vayvay, 2020) bu araştırma ile örtüşmektedir. Diğer tarafta, kadınların daha çok öğretim programı okuryazarı olduğunu söyleyen çalışmalar da mevcuttur (Gömlüksiz& Erdem, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Saral, 2019). Bu çalışmada varılan bir diğer sonuç ise kadın öğretmenlerin okuma boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olmasıdır. Gülpek (2020) çalışmasında aynı sonucu elde etmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin yazma boyutunda erkeklere göre daha başarılı olduğunu söyleyen bazı çalışmalar da mevcuttur. (Erdem & Eğmir, 2018; Sarigöz & Bolat ,2018). Yükseköğretimde öğretmen yetiştirme programlarında karma eğitim yapılması ve öğretmenlik mesleğinde cinsiyete göre resmi bir ayırım yapılmaması sebebiyle öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde cinsiyetin bir değişken olmaması beklenebilir ve belki çalışmamızda elde edilen sonucun kaynaklarından birisi bu durumdur. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin

yarıdan fazlası kadın öğretmenlerdir. Fakat cinsiyet eşitsizliği, meslekleri cinsiyete göre kategorize edilmesi, belirli bir cinsiyete yönelik pozitif ayrımcılık gibi toplumsal sebepler hemen hemen tüm ülkelerde yaşamı etkilemektedir. Bundan dolayı araştırmalarda cinsiyeti değişken olarak değerlendirmek önemlidir.

En yüksek program okuyarı olan öğretmenler Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleridir. Onları, sınıf öğretmenleri, matematik ve İngilizce öğretmenleri takip etmiştir. Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının program okuyarılıklarının yüksek olduğunu destekleyen çalışmalar vardır (Kana vd. 2018; Kırmızı Susar & Akkaya, 2009). Bu sonuçtan farklı olarak Mansuroğlu (2019), S. Aslan ve Gürten (2019) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programı okuyarılık düzeylerinin branşlarına göre değişmediğini tespit etmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, okul öncesi ve matematik öğretmenliği öğrencilerinden daha çok program okuyarı oldukları sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin okuyarılık düzeylerinin yüksek çıkması branşlarının doğası gereği tahminleri doğrulayan bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Neticede, bu öğretmenlerin alan eğitimleri de okuma- yazma ve okuyarılık, dil beceriler ve edebi eserler ekseninde gerçekleşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin de okuyarılık düzeylerinin diğer branşlara nazaran yüksek bulunmuştur. Kanıtı ihtiyaç duymakla birlikte, sınıf öğretmenlerinin de alanları gereği ilk okuma- yazma eğitimi verdikleri düşünülüründe branşlarının okuyarılık becerilerini beslediği düşünülebilir. Bu araştırmada öğretim programı okuyarılığı merkeze alınsa da okuyarılık her bireyin sahip olması gereken ve çeşitlenen bir beceridir.

Bir diğer varılan nokta da ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretim programı okuyarılık düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Gömleksiz ve Erdem (2018) eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon alan beden eğitimi öğretmen adaylarından eğitim fakültesi öğrencilerinin program okuyarılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çalışmanın bu sonucunu destekleyen başka çalışmalar da vardır (A. Kahraman, 2020; Saral, 2019). Eğitim fakültesi mezunlarının eğitim alan bilgisi ile ilgili derslere zaman içerisinde, birbiriyle ilişkili olarak katılması ya da eğitim fakültelerinin okul ikliminde mesleği içselleştirmeleri bu durumun kaynağı olabilir. Öğretim programı okuyarılık düzeyinin mezun olunan fakülte türüne göre değiştiğini sonucunun aksine S. Aslan (2018) ve Mansuroğlu (2019) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programı okuyarılık düzeyleri ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bireysel

özellikleri, kendini geliştirmeleri mezun olunan okul türünün öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde fark oluşmamasına sebep olmuş olabilir.

Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre öğretim programı okuryazarlık düzeylerini etkilememiştir. Birçok çalışma bunu desteklemektedir (S. Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019; Mercan, 2009). Karşı tarafta, Saral (2019) öğretmenlerin kıdemi arttıkça okuryazar olma oranlarının azaldığını aktarmıştır. İlâveten Vayvay (2020) da okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada 11-15 yıldır öğretmen olanların 16 yıl ve üzeri görev yapanlara göre daha yüksek okuryazarlık düzeylerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanı katılımcıları en çok 6-10 yıl ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Yüksek kıdemli öğretmenlerin çalışmaya çok fazla katılmaması bu duruma sebep olmuş olabilir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlığı ile ilgili yapılan çoğu çalışma tek bir kademedeki çalışan öğretmen gruplarıyla yürütülmüştür. Ek olarak, bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin okuma boyutunda okuryazarlıkları lise öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin çoğunlukla sınıf öğretmeni branşından olması ile ilgili olabilir. İlâveten, Kahramanoğlu (2019)'nun çalışmasında ilkokul öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programının yapısal özellikleri hakkında bilgili olduğu sonucu benzerlik göstermektedir.

6.1.2. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Sonuç ve Tartışma

- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları yüksektir.
- Öğretmenlerin en çok bağlılık gösterdikleri durum için ortalamalarının en yüksek olduğu “5. Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını inceleyeceğim” maddesidir. Buradan öğretmenlerin öğretim programını incelediği sonucunu çıkarabiliriz.
- Öğretmenlerin ortalamasının en yüksek olduğu diğer maddeler sırası ile “1. Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim” ve 17. Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm” maddeleridir. Öğretmenlerin çoğunlukla öğretim sürecini planlarken öğretim programının hedeflerini dikkate alan ve öğrenciyi merkeze koyan bir yaklaşım benimsediğini söyleyebiliriz.
- Kadın öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları erkeklere göre daha fazladır.

- Öğretmenlerin branşları öğretim programına bağlılıklarında fark yaratmamıştır.
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları mezun oldukları fakülteye göre farklılık göstermemiştir.
- Meslekte 1-5 senesi bulunan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları diğerlerinden daha yüksektir. Ardından 6- 10 yıldır görev yapan öğretmenler gelmektedir. Programa bağlılığı en düşük öğretmenler kıdemi en yüksek (21 yıl ve üzeri) olanlardır.
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları görev yaptıkları kademeye göre değişmemiştir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları yüksektir. Türkiye’de yapılan çalışmalar arasında bunu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Can, 2020; Kabaş, 2020). Programa bağlılık kapsamında değerlendirilebilecek bazı çalışmalarda da (Benli-Özdemir & Arık, 2017; Dinç &Doğan, 2010; Kamber, Acun & Akar, 2011) öğretmenlerin bu konudaki tutumlarının olumlu olduğu sonucu, bu araştırmanın sonucunu ile örtüşmektedir. Fakat öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin içerisinde öğretmenin tutumu pastanın küçük bir dilimini oluşturmaktadır. Benzer bir araştırma, Ç. Gürbüz (2020) tarafından karma desende yürütmüş ve nicel bulgular öğretmenlerin programa bağlılığının yüksek olduğu sonucunu verirken, nitel boyutta öğretmenlerden neredeyse yarısının bağlı olmadığı sonucu çıkarılmıştır. Remillard (2005)’ da bazı öğretmenlerin programla yakından ilgilenmediği, bazılarının ise programa sıkı sıkıya bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burada öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını incelerken kullanılan araştırma yöntemlerinin sonuca etki edebildiğini görüyoruz. İlaveten bu sonuçlar arasındaki çelişki; öğretmenlerin bağlılıklarının yüksek olmasının programa olan bu sadakatin pozitif algı ile olan bir tutumdan mı kaynaklandığını, yoksa körü körüne bir bağlılık mı olduğu sorusunu sormaya davet çıkarmaktadır. Iskandar (2020), bu bağlılığın öğretmenlerce iki ayrı yaklaşıma dayandığını belirlemiştir. Öğretmenlerin bazıları programı ya pratik ve elverişli bulduklarından ya da merkezden yönetilen eğitim sistemlerinde el mecbur dediklerinden bağlılık göstermektedir. Aynı zamanda programa bağlılığın programa duyulan saygıyla bağlantısı da vardır (Gerstner & Finney,2013; Wang., Stanton, Deveaux, Poitier, Lunn, vd. 2015). Tüm bunlara rağmen öğrencilerin akademik kazanımları, öz yeterlikleri ve davranışlarında programa bağlılığın dikkate değer getirileri tespit edilmiştir (Bellg, vd., 2004).

Araştırmanı bir diğer sonucuna göre ise öğretmenler eğitim- öğretim yılının başında öğretim programını incelemektedirler. Bu durum doğrudan öğretmenlerin programa bağlılıklarının

yüksek olduğu sonucuna varmamızda yeterli olmasa da en azından öğretim programının öğretmenler tarafından öğretim sürecinin başlangıç çizgisi olduğu yorumunu yapabiliriz. Çünkü bu durumun aksine öğretim programının eşdeğeri olarak ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının görüldüğü ve onun yerine tercih edildiğini gösteren çalışmalar vardır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Elbette ki programın sadece dönem başında incelenmesinin ne kadar faydalı olacağı tartışmaya açık bir konudur. Çünkü öğretim programları baştan sona öğretmene rehberlik etmek hedefiyle hazırlanır. Ayrıca Can (2020) çalışmasında öğretmenlerin programa bağlılıklarının programı inceleme sıklığı ile alakalı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, öğretmenlerin öğretim programını dikkate alırken ne sıklıkla değil de ne düzeyde odaklandıkları önem taşımaktadır.

Kullanılan programa bağlılık ölçeğinde en yüksek ortalamanın olduğu maddeleri incelediğimizde öğretmenlerin çoğunlukla öğretim sürecini planlarken öğretim programının hedeflerini dikkate alan ve öğrenciyi merkeze koyan bir yaklaşım benimsediğini söylenebilir. Çaydaşı (2019) sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını incelediği çalışmasında bire bir aynı sonuca ulaşmıştır. Öğretmenlerin ödevleri kazanımlar doğrultusunda planlamasından hedefleri benimsediklerini düşünmek mümkündür. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin derste aktif katılım sağlamasına önem vermişlerdir. Burul (2018)'un araştırmasında öğretmenlerin programa bağlılıklarının “katılımcıların tepkisi” boyutunda yüksek olduğu sonucu, öğrenci faktörünün öğretim programına bağlılığı etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin yüksek bağlılık göstermesi ve en çok katılım gösterdikleri maddelerden birisinin öğrencinin sürece etkin katılımına önem vermeleri arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Öteki tarafta ise Kara, Karakoç, Yıldırım & Bay (2017) programların öğrenci merkezli yapılandırılmasına rağmen, uygulamada öğretmenlerin konu merkezli davrandıklarını sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun öğrenci özellikleri ve bölgesel/ kurumsal özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bir diğer sonuç ise, kadın öğretmenlerin programa bağlılıklarının erkeklerden yüksek olmasıdır. Alandaki diğer çalışmalar araştırmanın bu sonucuyla örtüşmemektedir (Can, 2020; Çaydaşı, 2019; Ç. Gürbüz., 2020). Dolayısıyla, cinsiyetin öğretim programına bağlılığı etkileyip etkilemediği ile ilgili yorum yapabilmek için yeni çalışmalara gereksinim vardır.

Öğretmenlerin branşları öğretim programına bağlılık düzeylerinde fark yaratmamıştır. Alanyazında öğretim programına bağlılık konusunda farklı değişkenlerle İngilizce öğretmenleri (Arslan- Çelik, 2020), sınıf öğretmenleri (Can, 2020; Kabaş, 2020) ve müzik

öğretmenleri (Ç. Gürbüz, 2020) ile yapılan çalışmalar vardır. Bu çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin bağlılıkları yüksek düzeydeyken, müzik öğretmenlerinin düşüktür. Branşın öğretim programına bağlılık konusunda bir değişken olup olmadığının belirlenmeye ihtiyacı vardır.

Diğer bir sonuç olarak öğretmenlerin hangi eğitim kurumundan mezun olarak mesleğe başladığı öğretim programına bağlılıklarını etkilememiştir. Bunun paralelinde yapılmış bazı çalışmalar mevcuttur (Burul, 2018; Çaydaşı, 2019; Ç. Gürbüz, 2020). Sadece eğitim fakültesinden mezun olarak ya da pedagojik formasyon ile öğretmen olmak değil, aynı zaman da yüksek öğrenim düzeyi (lisans, yüksek lisans, doktora) de öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkilememiştir (Çaydaşı, 2019). Bu sonuç bir açıdan merak uyandırıcıdır. Çünkü mesleki gelişimde tutarlılık aynı zamanda hem profesyonel alandan hem de öğretim sürecinde, program uygulamasında ve değerlendirmesinde edinilen daha geniş kapsamlı tecrübelerin birikimiyle ilişkilidir (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Öğretim programına bağlılığın hangi mesleki yeterlik sonucu sağlanabileceği araştırılmalıdır.

Meslekte 1-5 senesi bulunan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları diğerlerinden daha yüksektir. Ardından 6- 10 yıldır görev yapan öğretmenler gelmektedir. Programa bağlılığı en düşük öğretmenler kıdemi en yüksek (21 yıl ve üzeri) olanlardır. Özetle, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öğretim programına bağlılıkları azalmıştır. Bu durum tecrübeli öğretmenlerin öğretim programının yol göstericiliğine daha az ihtiyaç duymaları; deneyimleri arttıkça öğretimi planlamada ve uygulamada daha pratik olmaları ve bunu kendi zihinsel sistemlerinde oluşturmaları (Superfine, 2008) gibi sebeplerden kaynaklandığı gibi mesleki yıpranmışlık ve tükenmişlikten de kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan meslekte geçirilen sürenin programa bağlılık noktasında etkisi olmadığını gösteren çalışmalar da vardır (Arslan vd., 2014; Burul, 2018; Butakın & Özgen, 2007; Çaydaşı, 2019; Doğan, 2010; Kabaoğlu, 2015). Ayrıca, kimi öğretmenler kendi geçmiş tecrübelerinin öğrencileridir ve buradan öğrendikleri doğrultusunda kalıcı mesleki tutumlar geliştirip ve bunlarda ayak direyebilmektedirler (Greene & Magliaro, 2003). Öğretmenlerin yenilikçi tutum sergilemeleri en yaygın beklentiler arasındadır. Bu sebeple öğretim programına bağlılık ile ilgili olarak öğretim programı okuryazarlığı kavramının birçok bağlamda ve hatta özellikle deneyimli öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda incelenmesi alana katkı sağlayacaktır. Çünkü öğretim programına bağlılık kavramı gözü kapalı bir bağlılığı ifade etmez. Öteki tarafta okuryazarlık gelişim ve değişimin destekleyen bir beceridir. Son olarak, öğretmenlerin ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışmaları öğretim programına

bağlılıklarını etkilememiştir. Alandaki çalışmalar genellikle bir öğretim kademesine odaklanmıştır. Burul (2018), okul iklimi açısından öğretim programına bağlılığı inceleyip ilkökul öğretmenlerinin bağlılıklarının ortaokul öğretmenlerinininkinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucuyla uyuşmamaktadır.

6.1.3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Durumları ve Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye dair Sonuç ve Tartışma

- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programı okuryazarlığı öğretim programının tüm öğelerine, tasarlandığı felsefe ve yaklaşımlara ilişkin bilgi sahibi olmanın yanı sıra bu bilginin verdiği yetkinlik ve özgüvenle bunu bir uygulama becerisi haline getirebilmeye ve aynı zamanda doğru mesleki tutumu geliştirmeye katkı sağlayacak bir kavramdır. Bu bağlamda öğretim programı okuryazarı olan bir öğretmenin öğretim programından korkması için bir sebep olmayacaktır. Tüm bunların beraberinde, öğretim programına bağlılık robotik bir görev bilinciyle öğretimin gerçekleştiği bağlamı göz ardı ederek onu uygulamaya koymak değildir. Tersine, tasarlanan programı uygulamaya koyarken resmi program ile işevuruk program arasındaki makasın arasını kısa tutma becerisidir. Program geliştirme uzmanları tarafından layıkıyla tasarlanırsa bile programlara ister istemez koşullara göre müdahaleler yapılmaktadır (Moon& Park, 2016). Scarino, 2005' e göre öğretmenlerin uygulamada yaptıkları ve yapacaklarını doğrulamak için kuramsal bilgilerinin ve eğitimlerinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, program okuryazarı bir öğretmenin yaptığı müdahale daha yüksek bir bilinçlilik düzeyinde olacaktır ve bu da öğretim programına bağlılığı olumsuz etkilemeyecektir.

Alanda öğretim programına bağlılık ve öğretim programı okuryazarlık kavramlarını bir arada ele alan çalışma olmamasına rağmen, yapılan birçok çalışmada öğretmen özelliklerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen unsurlardan olduğu görülmektedir (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014; Carroll vd., 2007; Dikbayır & Bümen, 2016; Dusenbury, Brannigan vd., 2003a). Kabaş, (2020) ise öğretmenlerin ilk okuma öz yeterlilik algıları ile programına bağlılıkları arasında bir ilişki tespit etmiş ve öğretim programına bağlılık ile öğretim programı okuryazarlığı ilişkisinin incelenmesini önermiştir. Bu çalışma sadece bu iki kavram arasında ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Benzer şekilde uluslararası alanyazında öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlilikleri arttıkça öğrencilerin başarılarının arttığını (Poggio, 2012) ve öğretmenlerin kendi inançlarının öğretim programına bağlılıklarını etkilediğini (Davis, 2014) gösteren bazı çalışmalar yapılmıştır.

Öğretmenlerin tutumlarının programa bağlılık üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu (Cantrell, Almasi, Carter, & Rintamaa, 2013; Durlak& DuPre, 2008) bilinen bir gerçek haline gelmiştir. Bu tutumun olumlu yönde gelişmesi için öğretmenlerin program okuryazarı olmalarına ihtiyaç vardır. Öğretim programına bağlılık; öğrenciye sağladığı fayda açısından değerlendirildiğinde, Burke vd. (2011) programa bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında akademik başarı yüksek olmasa da ders katılımlarının daha yüksek ve öğrencilerin daha az disiplin problemleri yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bütün olarak ele alındığında öğretmenlerin hem program okuryazarlıkları hem de öğretim programına bağlılıkları yüksektir. Fakat öğretmenlerin program okuryazarlığı ile ilgili en düşük ortalamalarının hedefi anlama ve hedefe uygun öğretim tekniği belirleme ile ilgili maddelerde daha az ortalamaya sahip olmalarına rağmen seçecekleri ödevlerde hedeflere bağlı kalmayı tercih etmeleri dikkat çekmiştir. Bir diğer düşündürücü husus ise kadın öğretmenlerin okuma boyutunda erkeklerden daha çok program okuryazarı olmaları ve kadın öğretmenlerin programa bağlılığının erkeklerden daha yüksek olması sonucudur. Daha önce de bahsedildiği gibi okuma boyutunda yer alan beceriler bilişsel alan yeterlikleri ile daha çok alakalıdır. Buna istinaden teorik bilgi düzeyinin yüksekliği pratikte programın uygulama aşamasına bağlılık olarak kendini göstermiş olması muhtemeldir. Çünkü öğretim programına bağlılık uygulamaya sadakati ifade eder. Öğretim programına bağlılık öğretmenlerin branşlarına göre değişmezken Türkçe- Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin program okuryazarlıkları daha yüksektir. Bir başka dikkate değer sonuç ise öğretmenlerin programa bağlılığı mezun oldukları kurum türüne göre değişmezken; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir. Ayrıyeten program okuryazarlık düzeyi mesleki kıdeme göre farklılık göstermezken kıdemi daha yüksek öğretmenlerin bağlılıkları daha az ve yeni göreve başlayan öğretmenlerin bağlılığı ise yüksektir.

6.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen yetiştiren kurumların programları güncellenerek öğretmen adaylarına ‘Öğretim Programı Okuryazarlığı Dersi’ konulabilir.
- Hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarını geliştirmek amacıyla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmaları yükseköğretim kurumları ve MEB tarafından planlanabilir.

- Öğretmenlerin öğretim programının hedeflerine olan farkındalığını ve okuryazarlık düzeylerini arttırmak amacıyla hizmet- içi eğitim çalışmaları yürütülebilir.
- Okullarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasında partnerlik programları uygulanarak, bilgi ve deneyimlerin çift yönlü aktarımı ile öğretim programına bağlı kalınması sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretim programı okuryazarlığı yeterliklerini “bilgi, beceri ve tutum” boyutlarında ve öğretim programının öğeleri dâhilinde bütüncül bir yaklaşımla belirleyecek nitel araştırmalar yapılabilir. Yanı sıra, bu yeterlikler kapsamında tüm boyutları ele alan nitel ve nicel veri toplama araçları geliştirilebilir.
- Öğretim programı okuryazarlığının okuma ve yazma becerilerinin birbirine ön koşul oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkaracak; bilişsel ve duyuşsal taksonomi basamakları ile ilişkilendirebilecek nitel desende farklı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen yetiştirme kurumlarının dersleri ve öğretim programları incelenerek öğretim programı okuryazarlık yeterliliklerinin yükseköğretimdeki yeri tespit edilebilir.
- Kadın öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek olmasının sebeplerini derinlemesine inceleyen çalışmalar yapılabilir. İlaveten sadece kadın öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen unsurları ortaya çıkarıcı derinlemesine araştırmalar yapılarak bu faktörler kıyaslanabilir.
- Her branştan özellikle Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıklarını inceleyen çalışmalar yürütülebilir.
- Öğretim programına yüksek ve düşük düzeyde bağlılık gösteren öğretmenler ile derinlemesine çalışmalar yapılarak öğretim programına bağlılığı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen unsurlar belirlenebilir. Belirlenen bu etkenlerin program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması için Talim ve Terbiye Kurulu ile üniversiteler arasında iş birliği yapılabilir.

- Öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıklarını ve öğretim programına bağlılık üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ayrıca çalışılarak mesleki deneyimin öğretim programına bağlılığa olan etkileri nicel ve nitel yöntemlerle ortaya konulabilir.
- Mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen unsurlar karma desen çalışmalarla incelenebilir.
- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılıklarının öğrenci kazanımına etkisi araştırılabilir.
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını okul yöneticileri aracılığıyla MEB tarafından düzenli olarak denetlenebilir ve bunun üzerine denetimin öğretmenlerin program bağlılığı ile ilişkisi araştırılabilir.
- Öğretim programına bağlılığı yüksek 1- 5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile ayrıca derinlemesine çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94. <https://www.researchgate.net/publication/294580164> sayfasından erişilmiştir.
- Akdeniz, A. R. & Paçin, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 196. 290-307. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442232> sayfasından erişilmiştir.
- Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://www.academia.edu/4423934/> sayfasından erişilmiştir.
- Akpınar, B., & Aydemir, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). 41-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1726/21155> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, A. ve Çakmak, E. (2013). İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1). 237-254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25894/272882> sayfasından erişilmiştir.
- 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. <https://docplayer.biz.tr/22219363.html> sayfasından erişilmiştir.

- Ariav, T. (1988). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1991spring_ariav.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arslan- Çelik, F.M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan-Çelik, F. M., & Burakgazi, S. G. (2021) Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 796-824. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312492> sayfasından erişilmiştir.
- Atlı, K., Kara, Ö. & Mirzeoğlu, A. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/61222/83782> sayfasından erişilmiştir.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy* (0898431379). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayers, W. (1992). The shifting ground of curriculum thought and everyday practice. *Theory Into Practice*, 31(3), 259-263. <https://doi.org/10.1080/00405849209543551>

- Backer, T. E. (2000). The failure of success: Challenges of disseminating effective substance abuse prevention programs. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 363-373. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(200005\)28:3%3C363::AID-JCOP10%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(200005)28:3%3C363::AID-JCOP10%3E3.0.CO;2-T)
- Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 45(1), 63-82. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001236
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(3). 29-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4380/60066> sayfasından erişilmiştir.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2017). *Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: İlişkisel bir araştırma*. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Araştırmaları Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Antalya. <https://www.nobelyayin.com/sunumlar/iscer-ozet-2017.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Baştürk, S. & Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3). 17-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59494/85511> sayfasından erişilmiştir.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 110-137. <http://dx.doi.org/10.21764/efd.02208>
- Bektaş, M., Aydın, E., & Ayvaz, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gelecekteki Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*. 5, 174-192. <https://doi.org/10.19126/suje.35440>
- Benli-Özdemir, E. & Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (Özel Sayı), 31-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59263/851386> sayfasından erişilmiştir.
- Bellg, A. J., Borrelli, B., Resnick, B., Hecht, J., Minicucci, D. S., Ory, M., Ogedegbe, G., Orwig, D., Ernst, D., Czajkowski, S., & Treatment Fidelity Workgroup of the NIH Behavior Change Consortium (2004). Enhancing treatment fidelity in health behavior change studies: best practices and recommendations from the NIH Behavior Change Consortium. *Health psychology: official journal of the Division of Health*

- Psychology, American Psychological Association, 23(5), 443–451.*
<https://doi.org/10.1037/0278-6133.23.5.443>
- Biglan, A., & Taylor, T. K. (2000). Increasing the use of science to improve child-rearing. *The Journal of Primary Prevention, 21(2), 207–226.* <https://doi.org/10.1023/A:1007083203280>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 12(18), 121-138.* <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Burul C. (2018) *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıkları ile olan ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & DelGaudio, 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 (JESPAR), 16(3), 201-218.* <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.585944>
- Butakın, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. Ve 5. Sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (8), 82-94*
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787218> sayfasından erişilmiştir.
- Bümen, N., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 203-228.* <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Caner, A. & Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14(2), 155-187.* <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/6aad11ac-6c11-463d-8065-ce53aa408352/uygulamayi-etkileyen-faktorler-acisindan-ilkogretim-i-kademe-ogretim-programlari-uygulamalarinin-degerlendirilmesi-sinif-ogretmeni-gorusleri->

evaluation-of-the-primary-school-first-level-curriculum-implementation-in-terms-of-the-factors-affecting-impl sayfasından erişilmiştir.

- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C. & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.577695>
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A Conceptual Framework For Implementation Fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Education*, 3, 199-218. <https://doi.org/10.1177/1098214010366173>
- Cervero, R.M. (1985). Is a common definition of adult literacy possible?. *Adult Education Quarterly*, 36 (1), 50-54. <https://doi.org/10.1177/0001848185036001006>
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 455-456. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TIRBek9EUTA/ilkogretim-dorduncu-ve-besinci-sinif-ve-ogrencilerinin-yeni-turkce-dersi-ogretim-programi-yla-ilgili-gorusleri-uzerine-nitel-bir-arastirma> sayfasından erişilmiştir.
- Çaydaşı, K. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmenlik bölümü öğrencilerinin eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/46119/535482> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, O. & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298. <https://doi.org/10.16949/turcomat.15375>

- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation in early childhood education* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control?. *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- Davis, D. (2014). Fidelity of implementation, teacher perspectives and child outcomes of a literacy intervention in a head start program: a mixed methods study (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1203&context=cehsdis>
- Demir, B., Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turksosbilder/issue/58519/825663> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2015a). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015b). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dhillon, S., Darrow, C. & Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations, Meyers, C. V. & Brandt, C. (Ed.), *Introduction to implementation fidelity* (s. 8-22). New York: Routledge.
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/39871/383690> sayfasından erişilmiştir.
- Dikbayır, A. & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Dilek Ç., (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Doğan, D. ve Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-08171369-cf61.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008) Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dusenbury, L. A., Hansen, W. B., & Giles, S. M. (2003a). Teacher training in norm setting approaches to drug education: A pilot study comparing standard and video-enhanced methods. *Journal of Drug Education*, 33(3), 325-336. <https://doi.org/10.2190/LH8K-G404-CJAW-PER0>
- Dusenbury L.A, Brannigan R., Falco M. & Hansen W. B. (2003b). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Erdamar, F.S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6 bs.). Ankara: Edge Akademi.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(1). 231-260. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20251/214907> sayfasından erişilmiştir.
- Foster, L. Azano, A. Missett, T. C., Callahan, C.M., Oh, S., Brunner, M. & Tonya R., (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic

- achievement in a third-grade gifted curriculum: a mixed-methods study. *Faculty Publications and Presentations*. 232. Retrieved from https://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/232
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Fur, K. D., (2010). *The relationship between the fidelity of project-based curriculum implementation and foreign language teachers' beliefs in teaching and learning*. Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/251357627>
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L, Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gerstner, J.J. ve Finney, S.J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: a critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment Journal*, 8, 15-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062846.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Greene, H.C. & Magliaro, S.G. (2003). *Images of teaching*. (Report No. SP 041 661). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478625.pdf>
- Göksün, O. D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N. (2018). Eğitim fakültesi ve p.f.e. programına kayıtlı öğretmenlik bölümü öğrencilerinin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, Number. 73(2). 509-529. https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=29040 sayfasından erişilmiştir.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Perspectives on Adult Education Research in Turkey*, 27(2), 499-507. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000368
- Güneş, G. & Baki, A. (2011). Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanmasından Yansımalar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41). 192-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102104> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği "Enformasyon Okuryazarlığı", *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2). 176-187. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/816/809> sayfasından erişilmiştir.
- Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Sci*, 67(5), 2-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-67>
- Huang, H. P., Cheng, Y. Y., & Yang, C. F. (2017). Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6). 2761-2775. <https://www.ejmste.com/download/science-teachers-perception-on-multicultural-education-literacy-and-curriculum-practices-4797.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Iskandar, I. (2020). Teachers' fidelity to curriculum: an insight from teachers' implementation of the Indonesian EFL curriculum policy. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 3(2), 50-55. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v3i2.79>
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1). 221-240. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1351> sayfasından erişilmiştir.

- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840 <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kamber, T., Acun, İ. & Akar, C (2011), İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 195-218. <https://doi.org/10.12780/UUSBD99>
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H., & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80(6), 233-245. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14202>
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26104/275043#article_cite sayfasından erişilmiştir.
- Karagülle, S., Varki, E. , Hekimoğlu, E. (2019). An Investigation of the Concept of Program Literacy in the Context of Applicability and Functionality of Educational Program. *Educational Reflections*. 3(2), 85-97. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/880314> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. & Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2(1), 26-40. <https://doi.org/10.22596/2017.0201.26.40>
- Karasar, N. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaduman, S. (2019). Yeni Medya Okuryazarlığı: *Yeni Beceriler/Olanaklar/Riskler*. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193>
- Kasapoğlu, K. (2010). *Relations between classroom teacher's attitudes toward change, perception's of "constructivist" curriculum change and implementation of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level* (Master's thesis). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, E., Çetin, P. S. & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers'experiences. *International Journal of*

- Curriculum and Instructional Studies*. 2(3). 103-113.
https://www.researchgate.net/publication/270286835_Transformation_of_Centralized_Curriculum_into_Classroom_Practice_An_Analysis_of_Teachers'_Experiences sayfasından erişilmiştir.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309.
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3901>
- Keleş, Ö., Haser, Ç. ve Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 11(3). 715-736.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223322> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin “program okuryazarlığı” kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuş bildiri. Muğla, Türkiye*. <http://dx.doi.org/10.14527/9786052410998>
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(25). 42-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11118/132971> sayfasından erişilmiştir.
- Klucevsek, K. (2017). The Intersection Of Information And Science Literacy, *Communications In Information Literacy*, 11(2), 354-365.
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.2.7>
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi, *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*. 28. 283-298.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280> sayfasından erişilmiştir.
- Kuyubaşoğlu, R. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lankshear, C., & O'Connor, P. (1999). Response to “adult literacy: the next generation”. *Educational Researcher*, 28(1), 30-36.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X028001030>
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, 84(1), 71-94. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1%3C71::AID-SCE6%3E3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1%3C71::AID-SCE6%3E3.0.CO;2-C)

- 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. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101046.pdf>
- Lent, R., Azevedo, F.A.C., Andrade-Moraes, C.H. & Pinto, A.V.O. (2012), How many neurons do you have? Some dogmas of quantitative neuroscience under revision. *European Journal of Neuroscience*, 35, 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2011.07923.x>
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Art.*, 79(5). 382-392. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41483258>
- Lonsdale, M. & Mccury, D. (2004). *Literacy in the new millennium. Australian Council for Educational Research.* Avusturalya: NCVER.vRetrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494062.pdf>
- Lillehoj, C. J., Griffin, K. W., & Spoth, R. (2004). Program provider and observer ratings of school-based preventive intervention implementation: Agreement and relation to youth outcomes. *Health Education & Behavior*, 31(2), 242-257. <https://doi.org/10.1177/1090198103260514>
- Lynch, S., & O'Donnell, C. (2005, Nisan). *The evolving definition, measurement, and conceptualization of fidelity of implementation in scale-up of highly rated science curriculum units in diverse middle schools.* the Annual Meeting of the American Educational Research Association Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Montreal, Canada. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/242309973_The_Evolving_Definition_Measurement_and_Conceptualization_of_Fidelity_of_Implementation_in_Scale-up_of_Highly_Rated_Science_Curriculum_Units_in_Diverse_Middle_Schools.
- Madden, P. D. (2015). *Implementation fidelity of the Ohio State University's LiFE Sports curriculum: Adoption in afterschool settings* (Master's thesis). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1429563358&disposition=inline
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum alternative, approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson.
- Marti, M.M.C. (2006). *Teacher training in ICT-Based learning settings: Design and implementation of an on-line instructional model for English language teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8919/tesiMarCamacho.pdf;jsessionid=1&isAllowed=y>
- McRae, W. G. (2018). *Teachers' literacy knowledge: a case study of provision* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/18104/mcrae_gw_thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meyers, C., & Brandt, W.C. (Eds.). (2014). *Implementation Fidelity in Education Research: Designer and Evaluator Considerations (1st ed.)*. (s.7-25). New York: Routledge. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795089>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005c). *OECD'nin PISA projesine Türkiye'nin katılımı* [Duyuru]. Ankara. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moon, T. R., & Park, S. (2016). Fidelity of intervention of English/ language arts elementary curriculum for gifted students: an exploratory investigation in different service delivery models. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/0162353215624161>
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, 24, 315-340. <https://doi.org/10.1177/109821400302400303>
- Nelson, M.C., Cordray, D.S., Hulleman, C.S., Darrow, C.L. ve Sommer, E.C. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions, *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(4), 347-396. <https://doi.org/10.1007/s11414-012-9295-x>

- Nergis, A. (2011). Literacy Culture and Everchanging Types of Literacy. *International Online Journal of Educational Sciences*. (3). 1133-1154. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904367.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012). 'I just do as expected'. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- O'brien, M., & Rugen, L. (2001). *Teaching Literacy in the Turning Points School. Turning Points: Transforming Middle Schools*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509788.pdf>
- O'Donnell, C.L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research, *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Ogar, O. E., & Opoh, F. A. (2015). Teachers Perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in Cross River State of Nigeria. *Journal of Education and practice*. 6(19). 145-151. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079530.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum foundations, principles, and issues*. UK: Pearson. Retrieved from http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/manabeh/francis_p_hunkins_allan_c_ornstein.pdf
- Önal, I. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık, Türkiye deneyimi, *Bilgi Dünyası*. 11(1). 101-121. <http://eprints.rclis.org/14929/> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, G. & Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden eğitimi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1). 98-121. <http://dergipark.gov.tr/amauefd/issue/1730/21224> sayfasından erişilmiştir.

- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29346/314041> sayfasından erişilmiştir.
- 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. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040713>
- Öztürk Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67. http://www.ebuline.com/pdfs/7Sayi/7_4.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Pence, K., Justice, L., & Wiggins, A.K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(3), 329-41 [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Poggio, J. M. (2012). *Teacher sense of efficacy for literacy instruction and student reading achievement in grades three through eight* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-sense-efficacy-literacy-instruction/docview/1289079831/se-2?accountid=11054>
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75, 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). Teacher and school characteristic and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching* 44(7), 883 – 907. <https://doi.org/10.1002/tea.20180>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe, <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., & Sürel Özer, P. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi uygulaması. *Bilgi dünyası*, 4(1), 45-63. <http://eprints.rclis.org/7353/1/45-63.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sánchez, G. & Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. *Journal of Research in Science Thinking*, 36(4), 493-513. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199904\)36:4<493::AID-TEA6>3.0.CO;2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4<493::AID-TEA6>3.0.CO;2)

- Saral, N. Ç (2019) *Exploring curriculum literacy level of English language teachers in Turkey* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Sarıgöz, O., & Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0566>
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Selvi, K. (2017). Öğretmenlerin program yeterlilikleri. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi bildirileri 1*, 623-624.
- Scarino, A. (2005). Introspection and retrospection as windows on teacher knowledge, values and ethical dispositions. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives* (p 33-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57(1). 1-21. Retrieved from <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Songer, N. B., & Gotwals, A. W. (2005, April). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.
- Sönmez, V. (2015), *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spengler S. (2015). Educators' perceptions of a 21st century digital literacy framework. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1555&context=dissertations>
- Staback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and critical issues in curriculum and learning*, (2), 1-41. Retrieved from unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7a36cb54-1044-443b-88da-66c2a0fb7df9?_=243975eng.pdf?to=41&from=1
- Superfine, A. M. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of reform mathematics curriculum. *The*

- Mathematics Educator*. 18(2). 11-22. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ841570.pdf>
- Şahin, A.İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Tanner, L. N. (1991) The Meaning of curriculum in Dewey's laboratory school (1896-1904). *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 1-17 <https://doi.org/10.1080/0022027910230201>
- Taylor, W. M. (2016). From effective curricula toward effective curriculum use. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(5), 440-453. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.47.5.0440>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tican, S., Başaran, S. T. & Aksu, M. (2007). Anadolu öğretmen liseleri: avantajları, sınırlılıkları ve gelişme için öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40(1). 157-179. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=fen&Id=AWgYxK70HDbCZb_mRFVR sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu, (2021). Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği, (2019). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512. <https://doi.org/10.1080/02568540909594677>
- Vazza, F. & Feletti, A. (2020). The quantitative comparison between the neuronal network and the cosmic web. *Frontier in Physics*, (8), 525-731. <https://doi.org/10.3389/fphy.2020.525731>
- Vayvay, A. N. (2020). *Okulöncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, B., Stanton, B., Deveaux, L., Poitier, M., Lunn, S., Koci, V., ... & Rolle, G. (2015). Factors influencing implementation dose and fidelity thereof and related student

- outcomes of an evidence-based national HIV prevention program. *Implementation science*, 10(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1186/s13012-015-0236-y>
- Waltz, J., Addis, M. E., Koerner, K., & Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of a psychotherapy protocol: assessment of adherence and competence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61(4), 620. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.4.620>
- Wiles, J.W. & Bondi, J. C. (2014). *Curriculum Development: A Guide to Practice*. UK: Person. <https://www.amazon.com/Curriculum-Development-Guide-Practice-9th/dp/0133572323> sayfasından erişilmiştir.
- Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4.Sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*. 6(2). 204-212. <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8604/107168> sayfasından erişilmiştir.
- Yar Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yaşaroğlu, C., Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(2). 247-258. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretim-programina-baglilik-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcılar, U., & Bumen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609. Retrieved from <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.433110488742187>
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28>
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12(22). 121-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/191888> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Öğretmenler

Araştırmada, öğretmenlerin 'öğretim programı okuryazarlık düzeyleri' ve 'öğretim programına bağlılık durumlarının' incelenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda kişisel bilgiler ile ilgili bir bölüm ve iki farklı ölçek yer almaktadır. Birinci ölçekte öğretim programı okuryazarlık becerileriyle ilgili ve ikinci ölçekte ise öğretim programına bağlılık durumu ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Ölçeklerin doldurulması ortalama 15 dakikanızı alacaktır. Çalışma kapsamında vereceğiniz cevaplar kesinlikle diğer kişiler ile paylaşılmayacak olup sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar ve boş soru bırakmamanız çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından son derece önemlidir.

Ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe (X) işareti koyunuz ve lütfen boş madde bırakmayınız.

Çalışmaya sunacağımız katkı ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Şükriye Gürbüz
İngilizce Öğretmeni- Oğuzeli MTAL

Yüksek Lisans Öğrencisi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

2. Branşınız: ----- (Lütfen yazınız)

3. Mezun Olunan Okul Türü: Eğitim Fakültesi ()

Diğer ----- (Lütfen yazınız)

4. Mesleki Kıdem: 1-5 Yıl () 5-10 Yıl () 10-15 Yıl () 15-20 Yıl () 20 Yıldan Çok()

5. Görev Yaptığınız Öğretim Kademesi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()

EK 2. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

NO	Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Hiç	Az Katılıyorum	Orta	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.					
2	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.					
3	Hedefe uygun içerik seçebilirim.					
4	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.					
5	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.					
6	Ölçme araçlarını okuyabilirim.					
7	Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.					
8	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.					
9	Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.					
10	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.					
11	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.					
12	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.					
13	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.					
14	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.					
15	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.					
16	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.					
17	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
18	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.					
19	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.					
20	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.					
21	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.					
22	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.					
23	Hedefe uygun soru yazabilirim.					
24	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
25	Hedefe uygun içerik yazabilirim.					
26	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
27	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.					
28	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.					
29	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.					

EK 3. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

NO	ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.					
2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.					
3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.					
4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.					
5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.					
6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.					
7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.					
8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.					
9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.					
10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.					
11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					
12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.					
13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.					
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem					
15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.					
16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.					
18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.					
19	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.					
20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.					

EK 4. Google Forms: Kişisel Bilgiler Formu, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

07.06.2021 ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK DURUMLARI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK DURUMLARI

Değerli Öğretmenler,

Araştırmada, öğretmenlerin 'öğretim programı okuryazarlık düzeyleri' ve 'öğretim programına bağlılık durumlarının' incelenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda kişisel bilgiler ile ilgili bir bölüm ve iki farklı ölçek yer almaktadır. Birinci ölçekte öğretim programı okuryazarlık becerileriyle ilgili ve ikinci ölçekte ise öğretim programına bağlılık durumu ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Ölçeklerin doldurulması ortalama 10 dakikanızı alacaktır. Çalışma kapsamında vereceğiniz cevaplar kesinlikle diğer kişiler ile paylaşılmayacak olup sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar ve boş soru bırakmamanız çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği açısından son derece önemlidir.

Ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz ve lütfen boş madde bırakmayınız. Çalışmaya sunacağınız katkı ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Şükriye Gürbüz
İngilizce Öğretmeni- Gaziantep Özüel MTAL

Yüksek Lisans Öğrencisi
G. Ö. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

* Gerekli

Adız Bölüm

1. Cinsiyetiniz *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Kadın
 Erkek

2. Branşınız (lütfen yazınız) *

https://docs.google.com/forms/d/1_har5aDTzjQzZd0X_YTV0c0H0UkBrNPTU4VQwledt

1/15

07.06.2021 ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK DURUMLARI

3. Mezun Olduğu Okul Türü *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- Eğitim Fakültesi
 Diğer: _____

4. Mesleki Kadem * *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- 1- 5 yıl
 5- 10 yıl
 10- 15 yıl
 15- 20 yıl
 20 yıldan çok

5. Görev Yaptığınız Öğretim Kademesi *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- İlkokul
 Ortaokul
 Lise

EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili ifadeler verilmiştir. Her bir ifade için uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

6. 1. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebiliyim.

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- 1 2 3 4 5
Hiç katılmıyorum Tamamen katılıyorum

https://docs.google.com/forms/d/1_har5aDTzjQzZd0X_YTV0c0H0UkBrNPTU4VQwledt

2/15

7. 2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

8. 3. Hedefe uygun içerik seçebiliyim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

9. 4. Hedeflerin birbirine olan tutarlılıklarını tespit edebiliyim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

10. 6. İçeriğin hedeflerle ilgili düzeyini tespit edebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

11. 6. Ölçme araçlarını okuyabiliyim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

12. 7. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

13. 8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabiliyim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

14. 9. Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

15. 10. Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

16. 11. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

17. 12. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

18. 13. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

19. 14. İçerinin hedef davranışın gerçekleştirme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

20. 16. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

21. 16. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

22. 17. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

23. Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

24. 19. Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

25. 20. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

26. 21. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

27. 22. Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

28. 23. Hedefe uygun soru yazabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

29. 24. Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

30. 26. Hedefe uygun içerik yazabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

31. 26. Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabildim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

32. 27. İçeriji konu alanının hedefine göre tasarlayabildim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

33. 28. Ders/konu alanına ilişkin uygun ystay hedefler yazabilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

34. 29. İçeriji hedefe uygun olarak zenginleştirilebilir. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Hiç katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tamamen katılıyorum

ÖĞRETİM
PROGRAMINA
BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte eğitim programına bağlılık ile ilgili ifadeler verilmiştir. Her bir ifade için uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

35. 1. Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

36. 2. Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

37. 3. Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

38. 4. Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

39. 6. Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını inceledim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

40. 6. Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

41. 7. Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

42. 8. Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

43. 9. Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunun farkındayım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

44. 10. Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

45. 11. Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

46. 12. Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

43. 9. Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

44. 10. Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

45. 11. Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

46. 12. Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

47. 13. Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

48. 14. Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

49. 16. Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlamam. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

50. 16. Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

47. 18. Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

48. 14. Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımları birbirleri ile olan ilişkilerini önerişemim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

49. 15. Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlamırım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

50. 16. Kazanımları hangi öğrenme alanı (bilgişel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

51. 17. Derslerde öğrencileri aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

52. 18. Öğretim programının öğretime bütçesi rolün farkındayım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

53. 19. Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun görüldüğü şekilde sağlarım. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

54. 20. Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

	1	2	3	4	5	
Kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kesinlikle katılıyorum

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK 5. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni

15.01.2020

Gmail - Ölçek Kullanım İzni Ricası



[Redacted]@gmail.com>

Ölçek Kullanım İzni Ricası

3 ileti

Şükriye Gürbüz

10 Ocak 2020 15:23

Alıcı: yavuz bolat

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Bolat,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay Şen danışmanlığında "Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez araştırmamda geliştirmiş olduğumuz "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'ni " kullanmak için daha önce izninizi rica ediyorum.

Saygılarımla,

Şükriye Gürbüz

İngilizce Öğretmeni, MEB Gaziantep Oğuzeli MTAL
Yüksek lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

yavuz bolat

10 Ocak 2020 15:29

Alıcı: Şükriye Gürbüz

Merhaba Şükriye

Araştırmamda ilgili ölçeği kullanabilirsin. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Mustafa Kemal Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Hatay/Türkiye

orcid.org/0000-0002-2398-9208

Assoc. Prof. Dr. Yavuz Bolat
Mustafa Kemal University,
Faculty of Education,
Department of Educational Science,
Curriculum and Instruction,
Hatay Turkey

orcid.org/0000-0002-2398-9208

Şükriye Gürbüz, 10 Oca 2020 Cum, 15:23 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

eğitim programı okuryazarlığı ölçeği.docx
17K

Şükriye Gürbüz

10 Ocak 2020 15:34

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=db9f840f4c&view=pt&search=all&permthld=thread-a%3Ar-1578667226007292638&siml=msg-a%3Ar-15770...> 1/2

EK 6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

15.01.2020

Gmail - Ölçek İzni Ricası



şükriye gürbüz [Redacted]

Ölçek İzni Ricası

3 ileti

Şükriye Gürbüz [Redacted]
Alınan: [Redacted]

14 Aralık 2019 16:52

Sayın Doç. Dr. Cihat Yaşaroğlu,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay Şen danışmanlığında "Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri ve Öğretim Programı Okuyazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmamda Dr. Öğr. Üyesi Faruk Manav ile geliştirmiş olduğumuz "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği"ni kullanmak için izninizi rica ediyorum. Alana olan katkılarınız için şahsım adına teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla,

Şükriye Gürbüz

İngilizce Öğretmeni, MEB Gaziantep Oğuzeli MTAL
Yüksek lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU [Redacted]
Alınan: Şükriye Gürbüz [Redacted]

16 Aralık 2019 20:40

Merhabalar hocam
Ekte göndermiş olduğum Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğini tez çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Cihat YAŞAROĞLU, PhD

Gönderen: Şükriye Gürbüz [Redacted]
Gönderildi: Saturday, December 14, 2019 4:52:59 PM
Kime: Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU [Redacted]
Konu: Ölçek İzni Ricası

[Alınıtanan metin gizlendi]

öpbö.docx
15K

Şükriye Gürbüz [Redacted]
Alınan: "Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU" [Redacted]

22 Aralık 2019 13:33

Teşekkür ederim, iyi çalışmalar.

Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU [Redacted] 16 Ara 2019 Pzt, 20:40 tarihinde şunu yazdı:
[Alınıtanan metin gizlendi]

15.01.2020

Gmail - Ölçek İzni Ricası



şükriye gürbüz

Ölçek İzni Ricası

3 ileti

Şükriye Gürbüz
Alıcı: [Redacted]

14 Aralık 2019 16:55

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Faruk Manav ,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay Şen danışmanlığında "Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri ve Öğretim Programı Okuyazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez araştırmamda Doç. Dr. Cihat Yaşaroğlu ile geliştirmiş olduğunuz "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği"ni kullanmak için izninizi rica ediyorum. Alana olan katkılarınız için şahsım adına teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla,

Şükriye Gürbüz

İngilizce Öğretmeni, MEB Gaziantep Oğuzeli MTAL
Yüksek lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Faruk MANAV
Alıcı: Şükriye Gürbüz

18 Aralık 2019 09:01

Elbette kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

Dr. Öğr. Üyesi Faruk MANAV
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
Felsefe Bölüm Başkanı

Gönderen: Şükriye Gürbüz

Gönderildi: 14 Aralık 2019 Cumartesi 16:55

Kime:

Konu: Ölçek İzni Ricası

[Alıntılanan metin gizlendi]

Şükriye Gürbüz
Alıcı: Faruk MANAV

22 Aralık 2019 13:32

Teşekkür ederim, iyi çalışmalar.

Faruk MANAV, 18 Ara 2019 Çar, 09:01 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 7. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Resmi Yazısı



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.5002589
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Şükriye GÜRBÜZ)

09/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 13.02.2020 tarihli ve 5463 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim ve Öğretim Programları Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Şükriye GÜRBÜZ'ün Dr. Öğr Üyesi Halime Şenay ŞEN danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesinde ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil İlçesinde ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Vasıf MUNİS
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
09/03/2020

Rızvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İncili Pınar Mah Yeni Hükümet Konagi Gaziantep Valiligi
İl Milli Eğitim Müdürlüğü 5. kat no 530
Elektronik Ağ: www.gaziantepmeb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TİRYAKİOĞLU Sadullah AYYILDIZ
VHKİDah 4450
Tel: 0 (342) 231 10 58
Faks: 0 (342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8823-dbe5-38b8-9838-df05 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİ GELECEKTİR..