

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM
OKURYAZARLIK ALGILARI VE İLKOKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN PROGRAM
OKURYAZARLIK BECERİSİNE YÖNELİK ALGILARININ
İLERLEMECİ FELSEFE BAĞLAMINDA ANALİZİ**

Doktora Tezi

Fatih Selim ERDAMAR

Danışman: Prof. Dr. Burhan AKPINAR

Elazığ, 2020

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

ONAY

Fatih Selim ERDAMAR'ın Prof. Dr. Burhan AKPINAR danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../2020 tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından .../.../2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre) *

İmza

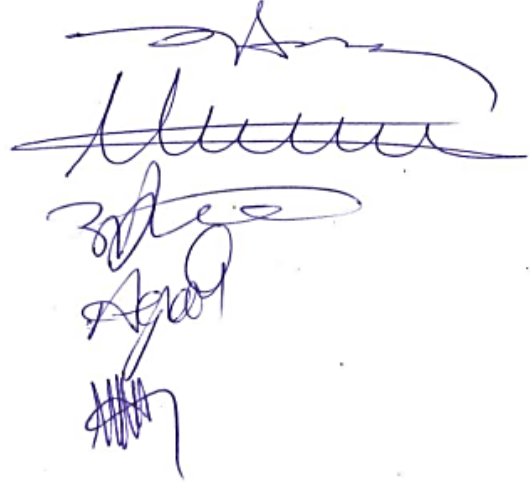
1: Prof. Dr. Burhan AKPINAR (Danışman)

2: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

3: Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

4: Prof. Dr. Vahap ÖZPOLAT

5: Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../2020 tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Burhan AKPINAR danışmanlığında hazırlamış olduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi” adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



(imza)

Fatih Selim ERDAMAR

...../...../2020

ÖN SÖZ

Doktoraya başladığım günden tezimi bitirdiğim ana kadar, bana engin bilgisi ve tecrübesiyle yardımcı olan, her konuda rehberlik eden ve manevi desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam ve danışmanım, Sayın Prof. Dr. Burhan AKPINAR'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Büyük desteklerini aldığım, aynı zamanda çalışmamın her safhasında yardımlarını gördüğüm, çalışmama katkıda bulunan Fırat Üniversitesinden değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömlüksiz ve Sayın Prof. Dr. Zülfü Demirtaş'a çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın çeşitli safhalarında benden desteğini esirgemeyen ve çalışmama katkıda bulunan Dicle Üniversitesi'nden kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Behçet ORAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama katılan eğitim ordusunun değerli neferleri Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde bana yol gösteren babama, dualarını esirgemeyen anneme, her zaman desteğini yanımda hissettiğim hayat arkadaşım, can yoldaşım sevgili eşim Işık Yeşim'e, çocuklarım Enes ve Elif Ece'ye sonsuz teşekkür ederim.

Fatih Selim ERDAMAR

Elazığ–2020

ÖZET

Doktora Tezi

Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi

Fatih Selim ERDAMAR

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2020, Sayfa: XIX+183

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını çeşitli değişkenlere göre ve İlerlemeci felsefe bağlamında analiz etmektir. Ayrıca ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmek de amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelindeki araştırma, Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 441 sınıf öğretmeni ile bu ilkokullarda görev yapan toplam 163 okul yöneticisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler iki ölçekle toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve pilot uygulamalarla geçerliği ve güvenirliği sağlanan bu ölçeklerden birisi, sınıf öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği (POYAÖ) ve diğeri ise, Yönetici Algı Ölçeğidir (YAÖ). Beşli likert tipindeki toplam 18 maddeden oluşan POYAÖ, Program Öğeleri, Programın Uygulanması ve Program Anlayışı şeklinde üç alt boyuta sahiptir. Yine beşli likert tipinde toplam 18 maddeden oluşan YAÖ ise Öğretmenlerin Program Bilgisi ve Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi şeklinde iki alt boyutludur. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulanan her iki ölçekle toplanan veriler,

SPSS paket programı vasıtasıyla betimsel istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir: Program okuryazarlığı becerisi ile ilgili olarak, katılımcı sınıf öğretmenlerinin algıları, program öğeleri ve program anlayışı boyutlarında *yüksek* ve programın uygulanması boyutunda ise *çok yüksektir*. Buna göre, katılımcı sınıf öğretmenleri kendilerini, program öğeleri ve program anlayışı (ilerlemecilik ve yapılandırmacılık) konularında yeterli, programın uygulanması konusunda ise çok yeterli görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları, demografik değişkenlerden branş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak cinsiyete göre, erkek sınıf öğretmenlerin program okuryazarlık algı düzeyleri, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir. Hizmet-içi Eğitimi (HİE) değişkenine göre, HİE alan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algı düzeyleri, bu eğitimi almayanlara göre daha yüksektir.

Araştırmada, ilkokul yöneticileri, program okuryazarlık becerisine sahip olma konusunda sınıf öğretmenlerini, program bilgisi boyutunda orta düzeyde; programı uygulama boyutunda ise yüksek düzeyde yeterli bulmuşlardır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ile ilkokul yöneticilerinin onların program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına dair algıları arasında derece farkı olduğu saptanmıştır. Program okuryazarlığı ile ilgili olarak hem ilkokul yöneticileri ve hem de sınıf öğretmenlerinin algılarına göre, katılımcı sınıf öğretmenleri, program bilgisine göre programı uygulama bakımından daha yeterlidirler. İlkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik algıları demografik değişkenlerden cinsiyet, branş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermezken, görev şekli ve HİE durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Bu farklılık, ilkokul müdürlerinin, sınıf öğretmenlerini program okuryazarlığı becerisine sahip olma ve programı uygulama bakımından, müdür yardımcılara göre daha yeterli bulduklarını göstermiştir. Diğer taraftan, program konusunda HİE alan yöneticiler, bu eğitimi almayanlara göre, sınıf öğretmenlerini program bilgisi konusunda daha yeterli bulmuşlardır. Araştırmada son tahlilde, program okuryazarlık becerisinin teorik (bilgi) ve uygulama (pratik) boyutlarının birbirine bağlı öncelik-sonralık sıralamasının farklı bağlam ve kültürlerle göre değişebileceği

değerlendirilmiş ve bu kavramın kapsamına, uygulamadan gelen yeni verilere bağı olarak farklı boyutların da eklenebileceğı öngörölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlığı, Sınıf öğretmeni algıları, ilkökul yönetici algıları, İlerlemeci öğretim programı, Program okuryazarlık ölçeğı.



ABSTRACT

Ph. D. Thesis

**The Analysis of Primary School Teachers' Curriculum Literacy Perceptions and
Primary School Administrators' Perceptions of Teachers' Curriculum Literacy
Skills in the Context of Progressive Philosophy**

Fatih Selim ERDAMAR

Fırat University

Institute of Educational Science

Division of Curriculum and Instruction

Elazığ, 2020; Page: XIX+183

The purpose of this study is to analyze curriculum literacy perceptions of primary school teachers according to various variables and in the context of progressive philosophy. Also, it aims to analyze primary school administrators' perceptions of primary school teachers' ability in the aspect of having curriculum literacy skills according to various variables. This descriptive study was conducted with 441 primary school teachers working at public primary schools in the city centres of Diyarbakır, Şırnak and Şanlıurfa, and 163 primary school administrators working at these schools. The data of this study were collected by means of two scales. One of these scales, which was developed by the researcher and whose validity and reliability was ensured through pilot studies is the Curriculum Literacy Perception Scale (CLPS) and the other is the Administrator Perception Scale (APS). Consisting of 18 items based on the five-point likert type, CLPS has three sub-dimensions: Curriculum Items, Curriculum Implementation and Curriculum Mentality. As for APS, which consists of 18 items based on the five-point likert type, it has two sub-dimensions: Teachers' Knowledge about Curriculum and Teachers' Skills regarding the Implementation of Curricula.

After the necessary permissions were obtained, the data collected with both scales were analyzed by using descriptive statistical techniques through SPSS package program.

The results reached in the study are as follows: Regarding the curriculum literacy skill, the perceptions of the participant primary school teachers were high in the aspects of the curriculum items and curriculum mentality and very high in the aspect of curriculum implementation. Accordingly, these primary school teachers consider themselves sufficient in terms of curriculum items and curriculum mentality (progressivism and constructivism) and very sufficient in terms of curriculum implementation. Primary school teachers' perception of curriculum literacy did not differ significantly according to demographic variables including branch, education level and seniority. However, according to gender, the curriculum literacy perception levels of male primary school teachers are higher than female primary school teachers. According to the variable "in-service training (IST)", the curriculum literacy perception levels of the teachers who receive IST are higher than those who do not receive this training.

In this research, primary school administrators consider primary school teachers' having curriculum literacy skills is sufficient at the medium level in the aspect of curriculum knowledge and sufficient at high level in the aspect of curriculum implementation. Accordingly, it was determined that there is a difference between the primary school teachers' perception of curriculum literacy and primary school administrators' perception of their curriculum literacy skills. According to both primary school administrators' and primary school teachers' perceptions, regarding curriculum literacy participant primary school teachers are more adequate in terms of curriculum implementation than programme knowledge. Primary school administrators' perceptions of primary school teachers' having curriculum literacy skills did not differ significantly according to demographic variables consisting of gender, branch, education level and seniority, but significantly differed according to their type of duty and IST. This difference shows that primary school administrators find their primary school teachers more adequate than assistant principals in terms of having curriculum literacy skills and curriculum implementation. On the other hand, administrators who received IST about the curriculum found the primary school teachers more sufficient about curriculum knowledge than those who did not receive this training. In conclusion, in this research,

it was evaluated that the theoretical (knowledge) and application (practical) dimensions of curriculum literacy skill may change according to different contexts and cultures, and different dimensions may be added to the scope of this concept depending on the new data coming from the application.

Keywords: Curriculum literacy, Primary school teachers' perceptions, Primary school administrators' perceptions, Progressive curricula, Curriculum literacy scale.



İÇİNDEKİLER

ONAY	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	X
TABLOLAR LİSTESİ	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVII
EKLER LİSTESİ	XVIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIX
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	10
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlılar.....	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar.....	12
1.6.1. Öğretim Programı	12
1.6.2. Program Okuryazarlığı	13
1.6.3. İlerlemeci Eğitim Felsefesi	13
1.6.4. Algı	14
1.6.5. Sınıf Öğretmeni.....	14
1.6.6. Okul Yöneticisi	14

İKİNCİ BÖLÜM	15
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Okur-Yazarlık Ve Okuryazarlık Kavramları	15
2.1.1. Çeşitli Okuryazarlık Kavramları.....	17
2.1.1.1. Bilgi Okuryazarlığı	17
2.1.1.2. Bilimsel (Fen ve Teknoloji) Okuryazarlığı.....	20
2.1.1.3. Bilgisayar (Elektronik) Okuryazarlığı	22
2.1.1.4. Dijital Okuryazarlık	23
2.1.1.5. Medya Okuryazarlığı	25
2.1.1.6. Çevre Okuryazarlığı.....	27
2.1.1.7. Eleştirel Okuryazarlık	29
2.1.1.8. Finansal Okuryazarlık.....	30
2.2. Program Okuryazarlığı	33
2.3. İlerlemeci Eğitim Felsefesi	42
2.4. İlgili Araştırmalar	47
2.4.1. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi	64
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	67
III. YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Modeli.....	67
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi	68
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Analizleri.....	72
3.3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi	73
3.3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri	76
3.3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Güvenirliği ...	78
3.3.2. Sınıf Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeğinin Analizleri.....	79
3.3.2.1. Sınıf Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizleri.....	79

3.3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	83
3.3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeğinin Güvenirliği	85
3.4. Veri Toplama Süreci.....	86
3.5. Verilerin Analizi	87
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	89
IV. BULGULAR VE YORUMLARI.....	89
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları	89
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Program Öğeleri Alt Boyutu Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumları	89
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Programın Uygulanması Boyutu Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumları	92
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Program Anlayışı Boyutu Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumları	94
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizi.....	97
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	97
4.2.2. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	98
4.2.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	100
4.2.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	102
4.2.5. HİE Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorumları	103
4.3. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Algıları.....	104
4.3.1. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgisine Yönelik Algılarına Dair Bulgular ve Yorumları.....	104
4.3.2. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisine Yönelik Algılarına Dair Bulgular ve Yorumları.....	107
4.4. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizine Dair Bulgular ve Yorumları ...	110
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	110
4.4.2. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	111

4.4.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	113
4.4.4. Görev Şekli Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	114
4.4.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	115
4.4.6. Hizmet-İçi Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	116
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	119
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	119
5.1. Sonuçlar	119
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Program Öğeleri Boyutu Algılarına Yönelik Sonuçlar	119
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Programın Uygulanması Boyutu Algılarına Yönelik Sonuçlar	122
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Program Anlayışı Boyutu Algılarına Yönelik Sonuçlar	124
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizine Yönelik Sonuçlar.....	127
5.1.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine Yönelik Sonuçlar.....	128
5.1.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Branşa Göre Analizine Yönelik Sonuçlar.....	128
5.1.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizine Yönelik Sonuçlar.....	129
5.1.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Kıdeme Göre Analizine Yönelik Sonuçlar.....	130
5.1.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının HİE Göre Analizine Yönelik Sonuçlar.....	131
5.1.5. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgisine Yönelik Algılarına Dair Sonuçlar.....	131
5.1.6. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisine Yönelik Algılarına Dair Sonuçlar	134
5.1.7. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizine Yönelik Sonuçlar.....	137

5.1.7.1. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Cinsiyete Göre Analizine Yönelik Sonuçlar	137
5.1.7.2. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Branşa Göre Analizine Yönelik Sonuçlar	137
5.1.7.3. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizine Yönelik Sonuçlar	138
5.1.7.4. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Görev Şekline Göre Analizine Yönelik Sonuçlar	138
5.1.7.5. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Kıdeme Göre Analizine Yönelik Sonuçlar	139
5.1.7.6. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının HİE Alma Durumuna Göre Analizine Yönelik Sonuçlar	140
5.2. Öneriler	143
5.2.1. Politika Yapımcıları ile Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	143
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	145
KAYNAKLAR	147
EKLER	175
ÖZGEÇMİŞ	183

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Program Okuryazarlığı Bağlamında Öğretim Programı Bileşenleri	37
Tablo 2: Program Okuryazarlığına İlişkin Yeterlilikler.....	38
Tablo 3: İlgili Araştırmalar	66
Tablo 4: Örnekleme Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Dağılımı	70
Tablo 5: Örnekleme Oluşturan İlkokul Yöneticilerinin Demografik Dağılımı	70
Tablo 6: POYAÖ'nin Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler	75
Tablo 7: POYAÖ'nin Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri..	77
Tablo 8: YAÖ'nin Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler	82
Tablo 9: YAÖ Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri	84
Tablo 10: Sınıf Öğretmenleri POYAÖ Program Öğeleri Alt Boyutundaki Algıları	89
Tablo 11: Sınıf Öğretmenleri POYAÖ Programın Uygulanması Boyutundaki Algıları	92
Tablo 12: Sınıf Öğretmenleri POYAÖ Program Anlayışı Boyutundaki Algıları.....	94
Tablo 13: Sınıf Öğretmeni Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 14: Sınıf Öğretmeni Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 15: Sınıf Öğretmeni Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları	100
Tablo 16: Sınıf Öğretmeni Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları.....	102
Tablo 17: Sınıf Öğretmeni Algılarının HİE Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 18: İlkokul Yöneticilerinin YAÖ- ÖPB Alt Boyutu Algıları	104
Tablo 19: İlkokul Yöneticilerinin YAÖ-ÖPUB Alt Boyutu Algıları	107
Tablo 20: İlkokul Yönetici Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 21: İlkokul Yönetici Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	111

Tablo 22: İlkokul Yönetici Algılarının Eğitim Düzeyi Karşılaştırmasında t-Testi	
Sonuçları.....	113
Tablo 23: İlkokul Yönetici Algılarının Görev Şekli Karşılaştırmasında t-Testi	
Sonuçları.....	114
Tablo 24: İlkokul Yönetici Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırmasında Anova	
Testi Sonuçları.....	115
Tablo 25: İlkokul Yönetici Algılarının HİE Göre Karşılaştırılmasında t-Testi	
Sonuçları.....	116



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. POYAÖ'nin Faktör Yapısına İlişkin Scree-Plot Eğrisi.....	74
Şekil 2. POYAÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme (Standardized Solution) Değerleri.....	78
Şekil 3. YAÖ Faktör Yapısına İlişkin Scree-Plot Eğrisi	81
Şekil 4. YAÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme (Standardized Solution) Değerleri.....	85



EKLER LİSTESİ

EK-1. Öğretmenlerin Program (Müfredat) Okuryazarlığı Algısı Ölçeği	175
EK-2. Öğretmenlerin Program (Müfredat) Okur-Yazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı	177
EK-3. Araştırma Uygulama İzin Talebi	179
EK-4. Etik Kurul Kararı	180
EK-5. Lisansüstü Tez Benzerlik Raporu	182



KISALTMALAR LİSTESİ

A.B.D	: Amerika Birleşik Devletleri
AB	: Avrupa Birliği
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖPB	: Öğretmenlerin Program Bilgisi
ÖPUB	: Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi
PA	: Program Anlayışı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
POYAÖ	: Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeği
PÖ	: Program Öğeleri
PU	: Programın Uygulanması
TES	: Türk Eğitim Sistemi
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
YAÖ	: Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeği
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tez içerisinde yer alan ana kavram ve terimlere ait tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde nitelik (kalite) sorunu günümüzün en çok tartışılan konularının başında gelmektedir. Eğitimde nitelik sorunu çok boyutlu ve karmaşık bir konudur. Bunun nedeni, eğitim kavramı gibi “eğitimde nitelik” konusunun da oldukça kapsamlı ve karmaşık olmasıdır. Bu karmaşıklığın birçok nedeni vardır. Birincisi, eğitim olgusunun bizzat kendisi muğlak bir konu olduğu için bununla ilgili kavramlar da bu muğlaklıktan payına düşeni almaktadır. İkincisi, eğitimin toplumun neredeyse bütün kesimleriyle doğrudan veya dolaylı olan çok boyutlu bir konu olmasıdır. Üçüncüsü, eğitimin disiplin olarak felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji başta olmak üzere birçok bilim dalı ile ilişkili olan disiplinler arası yapıda olmasıdır. Dördüncüsü ise, eğitimin başta bilim, teknoloji ve ekonomi gibi birçok saha ve sektörle olan yakın ilişkisidir. Bütün bu bağlantı ve ilişkiler, eğitimde nitelik sorununu karmaşık bir konuya dönüştürmektedir. Bu itibarla eğitimde nitelik konusu veya sorununun bağlamsal olarak ele alınmasında yarar vardır. Dolayısıyla bu çalışmada eğitimde nitelik sorunu, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken çağdaş bir beceri olan program okuryazarlığı bağlamında ve ilerlemeci felsefe çerçevesinde ele alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Eğitimde nitelik sorunu ile ilgili değişkenler, formal eğitimin yürütüldüğü okul ekseninde ele alındığında insani, fiziki ve mali faktörler öne çıkmaktadır. Bunlardan insani faktörler okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, destek personeli, veliler ve toplum şeklinde sıralanabilir. Fiziki faktörler, okulun fiziki altyapısı ile teknolojik donanımını ifade etmektedir. Okulun mali kaynakları ise, kamu kaynakları ile aileler,

mahalli idareler, sivil toplum kuruluşları, çeşitli yerel dernekler ve ulusal organizasyonların sağladığı aynı ve nakdi finansal gelir kalemleri (Köse ve Şaşmaz, 2014, s. 13) olarak sıralanabilir. Bütün bunlara toplumun, iş dünyasının ve devletin beklenti ve talepleri de eklenebilir. Okulun formal eğitim işlevini yerine getirmesinde yukarıda sayılan bütün bu faktörler etkili olup, eğitimde nitelik sorunu veya konusu ile yakından ilişkilidir. Ancak konu, eğitimin ürünü ve niteliğinin göstergesi olan öğrenme bağlamında ele alındığında söz konusu değişkenlerden bazıları, diğerlerinden daha fazla öne çıkmaktadır. Nitekim Türkiye’de cari olan ve öğrenmeyi dışsal değişkenlerden ziyade içsel süreçlere odaklanarak açıklayan ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı anlayış (Ulubey ve Aykaç, 2017), öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine yerleştirirken, öğretmene öğrenmeyi kolaylaştırıcılık rolünü vermekte (Baş, 2016) ve yöneticilere de öğrenme ortamını hazırlama sorumluluğu yüklemektedir. Bu noktada gerek öğretmen ve gerekse okul yöneticisinin kritik öneme sahip söz konusu rollerini yerine getirebilmesi, birtakım bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektirir. Konu, formal eğitimin yürütüldüğü okul ekseninde ele alındığında bu becerilerden, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi ve okul yöneticilerinin ise öğretimsel liderlik vasfı öne çıkmaktadır. Aslında her iki özellik de formal eğitimin yol haritası veya pusulası niteliğinde olan öğretim programı (müfredat) ile yakından ilgilidir. Nitekim günümüzde eğitim, büyük oranda okullarda, formal eğitim şeklinde ve öğretim programı çerçevesinde yürütülmektedir. Bu durum, Dewey’in işaret ettiği, modern dünyada formal eğitim sürecinde öğretim programlarının önemini göstermektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Yukarıda değinildiği gibi eğitimde nitelik konusu, öğretmen ve yöneticilerin öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi bağlamında ele alındığında, öğretim programı ile eğitim niteliği arasındaki yakın ilişkinin önemi daha iyi anlaşılır. O kadar ki devletin eğitim politikalarının uygulamaya dönüştürülmesi öğretim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2009). Bu yüzden eğitim ve bununla ilgili olarak eğitimde nitelik, birçok ülkede stratejik bir konu ve bir devlet politikası olarak görülmektedir (Çalık, 2018). Bu politikanın yaşama geçirilmesi ise, büyük oranda okulda yürütülen formal eğitimin en önemli unsurlarından birisi olan öğretim programları (Güzel ve Karadağ, 2013) aracılığıyla olmaktadır. Bu itibarla okuldaki eğitim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi ancak öğretim programları ile mümkündür

(Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015, s. 32). Bu önemine binaen, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde nitelik arayışında öğretim programları sürekli olarak güncellenmektedir. Tek başına bu güncellemeler bile, eğitimde nitelik konusunun öğretim programı ile olan yakın ilişkisini göstermektedir. Nitekim Türkiye’de özellikle de son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretim programlarında kapsamlı bir güncelleme çalışması başlatmış ve halen de devam etmektedir. 2005 yılında ilköğretimde birkaç ders için başlayan bu güncelleme çalışmaları, zamanla tüm eğitim kademeleri ile tüm dersleri kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Reform, yenileme veya yeniden yapılandırma gibi isimlerle adlandırılan ilköğretim programları güncelleme çalışmaları (Gelen ve Beyazıt, 2007), bir bakıma Türk Eğitim Sistemi (TES)’in, Davranışçı psikoloji anlayışından, Bilişsel psikoloji ve Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçişini ifade etmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Kutlu (2005, s. 54), bu değişimi, “öğretmen merkezli eğitim anlayışının aksine, öğrenciyi merkeze almak” şeklinde dile getirmiştir. Başta Avrupa Birliği (AB) olmak üzere, uluslararası eğilimler ile PISA sonuçları dikkate alınarak geliştirilen ilköğretim programları, Esasici eğitim felsefesi anlayışından, İlerlemeci felsefe ve Yapılandırmacı anlayışa geçişini ifade eden köklü bir felsefi değişimi öngörmektedir. Buna göre, eğitimde nitelik arayışında güncellenen 2005 yılı sonrasındaki ilköğretim programları, İlerlemeci (Gözütok Vd., 2005) ve Yapılandırmacı (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Gelen ve Beyazıt, 2007) olarak nitelendirilebilir. Kıroğlu (2006), bu programlarda İlerlemeciliğin yansıması olarak sıklıkla “girişimcilik”, “üreticilik” ve “yaşam becerilerine” vurgu yapılmış olduğuna dikkat çekmiştir. Nitekim aynı vurguları, son olarak güncellenen 2018 yılı sonrasındaki ilköğretim programlarında da görmek mümkündür (MEB, 2018).

MEB tarafından eğitimde niteliği artırmak üzere, büyük çaba, maliyet ve umutla geliştirilen öğretim programları, aslında birer proje hükmündedir. Bir anlamda, okuldaki öğretim sürecinin yol haritası, pusulası ve rehberi niteliğinde olan öğretim programı, sonuçta belirli hedef ve amaçları gösteren bir iyi niyet planı veya projesidir. Öğretim programındaki bu hedef ve kazanımları, sınıfta yaşayan birey davranışlarına dönüştürmede kritik rol, okul yöneticisi ve programı uygulayacak öğretmenlere düşmektedir. Hali hazırdaki MEB’in öğretim programı dokümanlarında, İlerlemecilik ve Yapılandırmacılık bağlamında gerek okul yöneticilerinin ve gerekse öğretmenlerin bu rollerine dair yönlendirici bilgiler mevcuttur. Aslında bu rollerin odak noktası, okul

yöneticileri ile öğretmenlerin öğretim programlarını bilmesi ve bu programları en etkili şekilde uygulamasına yönelik yeterlilikler ile ilgilidir. Öğretim programını bilmek ve uygulamakla ilgili yeterlilikler ise, öğretmenler için program okuryazarlığı becerisi ve okul yöneticileri için de öğretimsel liderlik vasfı olarak ifade edilebilir.

Son yıllarda eğitim literatüründe sıklıkla rastlanan program okuryazarlığı becerisi veya yeterliği, bir anlamda genel okur-yazarlık becerisinin formal okul sürecine uyarlanmış versiyonudur. Okur-yazarlık becerisi, “okumak” ve “yazmak” olarak ele alındığında, bilinen anlamı ile yazı sembollerini çözmek ve bu anlamları kullanmaktır (Aşıcı, 2009, s. 11-12). Ancak günümüzde bu “okumak” ve “yazmak” kelimeleri, “okuryazarlık” şeklinde birleştirilerek, daha geniş anlamda ele alınmaktadır. Zira Bilgi Çağı olarak anılan günümüzde, anlamı çözülecek bilgi, artık sadece yazı formatında değil, semboller veya dijital semboller formatında da ifade edilmektedir. Dolayısıyla okuryazarlık kavramının kapsamı, bilinen anlamları dışında, bireyin 21. yüzyıla dair farklı alanlardaki ses veya bilgi sembollerinin anlamını çözmesi ve kendisini bu semboller ile ifade edebilmesi biçiminde genişlemiştir. Nitekim bilinen çevreye ek olarak sanal ve dijital çevre ile kuşatılmış 21. yüzyıl bireyinin yaşadığı dünyayı anlaması ve bu dünyada tutunabilmesi için bu farklı bağlam veya çevrelerle ilişkili çeşitli okuryazarlık becerilerine veya yeterliklere sahip olmalıdır. Bunlardan ilk akla gelenler; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, iletişim okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilimsel (fen) okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, dil okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sivil okuryazarlık şeklinde sıralanabilir. Zaman geçtikçe bu listeye yenileri de eklenmektedir. Bütün bu 21. yüzyıl beceri veya yeterlikleri, bir anlamda bilinen “okur” ve “yazarlık” becerilerinin, güncel sahalara ilişkilendirilmiş çağdaş sürümü veya bileşenleridir (Spengler, 2004). Bu çalışmanın konusu olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması beklenen 21. yüzyıl yeterliği anlamında program okuryazarlığı becerisi olduğu için, diğer becerilerden ziyade esas olarak bu beceri veya yeterliğe odaklanılmıştır.

Bilinen okur-yazarlık becerisinin eğitime yansımış sürümlerinden birisi olarak ifade edilen program okuryazarlığı, en genel anlamda eğitim sürecinin temel aktörlerinden birisi olan öğretmenlerin, okuttukları öğretim programlarını bütün boyutlarıyla bilme, yorumlama ve uygulama yeterliğini ifade etmektedir. Benzer şekilde

yine program okuryazarlığı, eğitim sürecinin temel aktörlerinden bir diğeri olan okul yöneticilerinin, öğretim programlarının etkili olarak uygulanabilmesi için gerekli ortamı hazırlamalarına yönelik yeterlikleri anlamındadır. Ancak literatürde okul yöneticilerinin öğretim programına ilişkin bu becerileri “öğretimsel liderlik” veya “program liderliği” çerçevesinde ele alınmakta, program okuryazarlığı temelde öğretmen veya öğretmen adayları ile ilişkilendirilmektedir. Literatüre paralel olarak bu çalışmada da program okuryazarlığı bir öğretmen becerisi veya yeterliği bağlamında ele alınmıştır.

Kısaca program okuryazarlığı olarak adlandırılan söz konusu beceri, aslında formal eğitim sürecinin planlanması ve düzenlenmesine rehberlik eden öğretim programının, kazanımlar, içerik, eğitim durumları ile ölçme-değerlendirme öğelerini anlama, yorumlama ve uygulama becerisine yönelik yeterliği ifade etmektedir. MEB’in geliştirdiği öğretim programlarından beklenen çıktıların sağlanması için öğretmenlerin her şeyden önce bu programları anlaması ve mevcut şartlara göre doğru olarak uygulaması gerekir. Aynı şekilde okul yöneticilerinin buna yönelik her türlü imkân sağlaması ve ortamı hazırlaması gerekir. Bu gereklilikler, eğitimde nitelik için son derece önemlidir. Çünkü formal eğitimde nitelik, önemli oranda öğretim programlarında öngörülen amaç ve kazanımlara ulaşmak ile ilgilidir.

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programını anlama ve eleştirel olarak yorumlama ile programı çevre koşullarına göre uygulama becerisini ifade etmektedir (Erdem, 2018). Genel okur-yazarlık becerisinden hareketle, program okuryazarlığı becerisi için de iki temel yeterlikten söz edilebilir. Bunlar; programı anlamak ve uygulamaktır. Bu anlamda program okuryazarlığı, öğretmenin sahip olması gereken biri teorik ve diğeri de pratik iki becerinin bileşkesi olan temel bir öğretimsel yeterlik olarak düşünülebilir. Benzer şekilde Erdem ve Eğmir (2018), program okuryazarlığı kavramını, öğretmenlerin öğretim programı hakkında bilgi sahibi olması ve bu programı çevre koşullarına uyarlayabilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Öğretmenin sahip olduğu program okuryazarlık yeterliğini sergileyebilmesi bir yönüyle okul yönetimi ile ilişkilidir. Bu itibarla öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisini icra etmeleri, okul yöneticilerinin de buna yönelik bazı yeterliklere sahip olmasını gerektirir ki, bu yeterlik öğretimsel liderlik olarak bilinmektedir. Aslan’a (2018) göre, program okuryazarlığı becerisi, öğretim programının geliştirilme sürecindeki bilgileri de kapsamaktadır. Öğretim programının geliştirilme sürecini bilmek, öğretmene, okuttuğu

öğretim programının felsefi, epistemolojik ve pedagojik dayanaklarını bilme imkânı sağlayarak, programı daha iyi anlamasına yardımcı olur. Aynı şekilde program okuryazarlığı becerisini geniş kapsamda ele alan Önal'a (2010) göre, program okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programını tüm öğeleriyle öncelikle anlaması, buna yönelik bağlamlar kurgulaması ve programı en etkili şekilde uygulayabilmesi anlamındadır. Program okuryazarlığı böyle geniş kapsamlı olarak ele alındığında, bu becerinin kapsamına programın uygulanmasından beklenen ürün, yani başarı da eklenebilir. Böylece program okuryazarlığı, öğretmenlerin programın felsefi ve pedagojik dayanaklarını bilmesi, programı bir bütün olarak anlaması, bu anlamı çeşitli koşullar ve durumlara transfer edebilme becerisi olarak adlandırılabilir. Buradan hareketle program okuryazarlık becerisi, kod çözme yani anlamlandırma ile yordama yeterliği becerilerinin toplamıdır denilebilir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Sarıgöz, 2016; Çoşkun, Cumaoğlu ve Seçkin, 2013).

Program okuryazarlığı, bir bütün olarak ele alınabileceği gibi, öğretim programının temel dört ögesi bağlamında da ele alınabilir. Bu bağlam, öğretmenlere temel bir sorumluluk yüklemektedir. Bu sorumluluk, öğretmenlerin program kazanımlarını anlaması ve bu kazanımlara ulaştıracak öğretim tasarımları kurgulayıp, planlama ve bu planları uygulaması biçiminde ifade edilebilir. Bunun için öğretmenlerin, öncelikle okutacakları programın yapı, kapsam, ilişki ve özelliklerini kavramaları ve neler yapılabilirse programın hayat bulabileceğini anlamaları önemlidir (Gömleksiz ve Erdem, 2018). Dolayısıyla program okuryazarlığı, öğretmenlerin, programın doğası ile program öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi anlama, bilme, yorumlama ve bunları öğretim sürecinde uygulamasına dair yeterlik şeklinde de açıklanabilir. Bolat'ın (2017, s. 127) tabiriyle, program okuryazarlığı yeterliği, öğretmenlerin mevcut öğretim programının hedef, içerik (kapsam), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ile ölçme ve değerlendirme boyutlarını bilmeyi gerektirir. Bu bilmeyi ise, öğretim programını çözümü ve anlamlandırmayı gerektiren üst düzey becerisi sağlar.

Eğitim literatürüne genel okur-yazarlığın öğretmen niteliği ile ilgili temel becerilerinden birisi olarak yansımış olan program okuryazarlığı, dayanakları ve temel öğeleri ile ilişkili olarak tanımlandığı gibi, farklı perspektiflerden de ele alınabilir. Nitekim Akınoğlu ve Doğan (2012), program okuryazarlık yeterliğinin kapsamını teşkil

eden “bilme”, “anlama”, “yorumlama” ve “uygulama” becerilerine “duyuşsal boyut” eklemektedir. Bu boyut, genel olarak öğretmenlerin öğretim programına yönelik tutumlarını ifade etmektedir. Bu boyutu da ilave ederek program okuryazarlığı kavramı, öğretmenlerin, öğretim programını nasıl anladıkları ve algıladıkları, programa karşı tutumları ve programı uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterlikleri şeklinde tanımlanabilir.

Diğer taraftan program okuryazarlığı becerisi, öğretim programlarının yeniden yapılandırılması veya güncellenmesi bağlamında da ele alınabilir. Çünkü öğretim programlarının güncellenmesiyle birlikte programların yapısında ve doğasında birtakım değişimler söz konusudur. Bu programları uygulayacak olan öğretmenlerin bu değişimi bilmesi, anlaması ve hatta benimsemesi, programın etkili şekilde uygulanabilmesi için kritik önemdedir. Bu itibarla program okuryazarlığı kavramının kapsamına, programla ilgili değişimleri bilme, anlama ve benimseme özellikleri de eklenebilir. Buradaki bilme ve anlama, programın geliştirilme aşamalarını bilmek ile ilgilidir. Böylece program okuryazarlığı kavramı, “program geliştirmeyi” de içerecek şekilde genişletilebilir.

Program okuryazarlığı kavramı, program geliştirme süreci ile ilişkilendirildiğinde, bu kavramın kapsamına “program değerlendirme” aşaması da dahil olmaktadır. Çünkü öğretim programı geliştirmede, program değerlendirme aşaması merkezi öneme sahiptir. Zira eğitimde program geliştirme süreci, bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreçtir (Özdemir, 2009, s. 126). Bu süreçte program değerlendirme olarak adlandırılan çalışmalar, öğretim programının güncellenmesi için gerekli ihtiyaç analizine veri sağlayan önemli bir aşamadır. Program değerlendirme ile sağlanan bu veriler, bir anlamda mevcut programın uygulamadaki fotoğrafı olduğundan, yeni programın geliştirilmesine yol göstericilik görevi yapar. Bu bakımdan program geliştirmede, program değerlendirmenin katkıları önemlidir. Dolayısıyla öğretim programını bütün boyut ve aşamalarıyla bilmek anlamına gelen program okuryazarlığı becerisi kapsamına, program değerlendirme boyutu da eklenebilir. Nitekim buna ilişkin olarak Akınoğlu ve Doğan (2012), program okuryazarlığının, program geliştirme alanına, öğretmen yeterliklerine ve eğitim kalitesini arttırmaya yönelik değerlendirmelere ışık tutacağını belirtmektedirler.

Program okuryazarlığı, eğitimde kalite ve verimlilik ile yakından ilişkili olan öğretmen nitelikleri perspektifinden ele alınabilir. Çünkü son yıllarda eğitimde kalite ile öğretmen nitelikleri beraber anılır olmuştur (Özcan, 2011). Nitekim eğitimde niteliğe sıkça vurgu yapılan Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nda bu durum "...vizyonumuzun ana aktörü, öğretmendir" (MEB, 2019, s. 9) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenin, eğitim kalitesi ile birlikte zikredilmesi, bir anlamda onun öğretim programına ilişkin nitelikleriyle alakalıdır. Çünkü formal eğitim çerçevesinde okulda yürütülen öğretim sürecinin omurgasını öğretim programı teşkil eder. Bu itibarla, eğitim ve öğretim sürecinin temel unsurlarından olan öğretim programı, eğitimin niteliğini doğrudan etkiler (Yılmaz ve Tosun, 2013; Sözer, 1996). Zira öğretim programları, TES'in temel eğitim politikalarını yaşama geçirme aracıdır (Özdemir, 2009). Bu itibarla eğitimde kalite için öğretmenlerin, okuldaki öğretim sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesine yol gösteren öğretim programını (Akpınar, 2015; Büyükkaragöz, 1997) bütün aşamaları ve boyutlarıyla bilmesi, anlaması ve uygulaması gerekir. Bütün bu gereklilikler ise, 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri arasında sayılan program okuryazarlığı becerisi ile ilişkilidir. Aynı şekilde eğitimde kalite için okul yöneticileri de, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisini öğretim sürecine yansıtabilmelerinin önünü açmak ve bunun için gereken ortamı sağlamakla (Demiral, 2009) yükümlüdür. Okul yöneticilerinin bu yükümlülükleri, öğretim sürecinin nasıl yönetildiğiyle ilişkilidir (Memduhoğlu, 2007). Çalışmalar, etkili okulun oluşmasında okul yönetiminin kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Balcı, 2002). Dolayısıyla okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi de, "okul programının işleyişinin" yönetimidir (Şişman, 2007). Nitekim araştırmalar (Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Kış, 2013), okul yöneticisinin öğretim programına yönelik becerileri ile okul başarısı, dolayısıyla da eğitimde kalite arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Literatürde, "öğretim programını ve öğretimi yönetme" görevi, eğitimsel veya öğretimsel liderliğin temel fonksiyonları arasında sayılmaktadır (Summak ve Şahin, 2013). Kaldı ki, okulu yönetmek demek, öğretim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1993). Eğitimde nitelik için eğitim programlarının rolü ne kadar önemli ise okul yöneticisinin niteliği de o kadar önem taşımaktadır (Sözer, 1996). Bu noktada, eğitimde nitelik için, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliği veya becerisine; yöneticilerin de

öğretimsel liderlik vasfına sahip olmaları ve öğretim sürecinde bu beceri ve vasfa ilişkin rollerini icra edebilmeleri önemlidir.

Eğitimde nitelik, tüm kademelerde önemli olmakla birlikte, ilkokul düzeyi için özel önem arz etmektedir. Çünkü ardışık bir süreç olan formal eğitim sisteminde bütün eğitim kademelerindeki nitelik, önceki eğitim kademelerinin başarı ve niteliğinden bağımsız değildir. Buna göre ilkokuldaki eğitimin niteliği, kendisinden sonra gelen diğer eğitim kademelerindeki eğitim niteliği için kritik önemdedir. Konuyla ilgili olarak Kalyoncu (2013) ve Pehlivan (2008), ilkokul sınıf eğitiminin bireyin yaşamındaki önemine dikkat çekmektedir. Bu önem, sınıf öğretmenlerine, nitelikli bir eğitim ve öğretim sürecini planlama ve uygulama sorumluluğu yüklemektedir (Yılman, 2006; Ekiz, 2006). Sınıf öğretmenlerinin söz konusu sorumluluklarını yerine getirmede ise, program okuryazarlığı becerisine sahip olmalarının önemi yadsınamaz. Hali hazırda mevcut ilkokul öğretim programlarının büyük oranda İlerlemeci eğitim felsefesi ve onun eğitime yansımaları olan yapılandırmacı anlayışa dayalı olduğu dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisinin, söz konusu felsefe ve anlayışı bilme ve anlamayı da kapsamaları doğaldır. Bu itibarla eğitimde kalite için önemli arayış ve çabalar gösteren Türkiye’de, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algısı ile ilkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarını İlerlemecilik bağlamında ele alan bu çalışmanın, öğretim programı bağlamında eğitimde nitelik arayışına katkı sağlaması beklenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının çeşitli değişkenlere göre ve İlerlemeci felsefe bağlamında analiz edilmesidir. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik ilkokul yöneticilerinin algılarının çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

- 1.2.1.1. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları hangi düzeydedir?
- 1.2.1.2. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları;
 - 1.2.1.2.1. Cinsiyet,
 - 1.2.1.2.2. Branş,
 - 1.2.1.2.3. Eğitim düzeyi,
 - 1.2.1.2.4. Kıdem ve
 - 1.2.1.2.5. Konuyla ilgili hizmet-içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.1.3. İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerine yönelik algıları hangi düzeydedir?
- 1.2.1.4. İlkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerine yönelik algıları;
 - 1.2.1.4.1. Cinsiyet,
 - 1.2.1.4.2. Branş,
 - 1.2.1.4.3. Eğitim düzeyi,
 - 1.2.1.4.4. Görev şekli,
 - 1.2.1.4.5. Yöneticilik kıdemi ve
 - 1.2.1.4.6. Konuyla ilgili hizmet-içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de eğitim ile ilgili nicel doygunluğa nispeten ulaşılmamasıyla birlikte özellikle son yıllarda eğitimde nitelik tartışmaları ön plana çıkmaya başlamıştır. Bunun sonucunda başta MEB ve üniversiteler olmak üzere birçok kurum ve kuruluşun konuya olan ilgisinin arttığı gözlenmektedir. Bu ilgi, beraberinde eğitimde kalite ile ilgili birçok çalışmayı da beraberinde getirmektedir. Eğitimde nitelik sorunu çok boyutlu ve karmaşık bir konu olduğundan ilgili çalışmalar da çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmalarda eğitim niteliği ile ilgili olarak, eğitimde teknolojinin rolü, öğretim sürecinde farklı strateji ve yöntem-tekniklerin etkileri, program değerlendirme, eğitim

yönetimi, öğretmen ve öğretmen adaylarının nitelikleri, öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli özellikleri gibi bağlamlar dikkat çekmektedir. Bunlardan özellikle öğretmen nitelikleri ve öğretim programı ile ilgili çalışmalar önem arz etmektedir. Çünkü okullarda yürütülen formal eğitim sürecinde nitelik, öncelikle bu sürecin temel faktörleri ile ilgilidir. Öğretim sürecinin temel faktörleri başta öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticisi ve öğretim programı olarak sıralanabilir. Bunlara, okul ve sınıfın teknolojik donanımı ile fiziksel alt yapısı, öğrenci velileri ve toplumsal beklentiler gibi başka faktörler de eklenebilir. Ancak öğretim süreci olarak adlandırılan formal eğitim süreci, esas olarak öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve öğretim programı arasındaki etkileşimle ilgilidir. Bu itibarla eğitimde nitelik konusu ile ilgili çalışma ve araştırmaların da öncelikle bu faktörler çerçevesinde yürütülmesi beklenir.

Eğitimde nitelik ile ilgili çalışma ve araştırmalara bakıldığında, öğretim sürecinin temel faktörleri olan öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve öğretim programı arasındaki etkileşimle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında sınıf öğretmenleri ile ilkökul yöneticilerinin öğretim programına yönelik yeterliklerini ayrı ayrı ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Dahası, bu sınırlı çalışmalar arasında da özellikle sınıf öğretmenlerinin program yeterliğini hem öğretmenler ve hem de okul yöneticisi perspektifinden ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bununla dolaylı ilgili olan sınırlı sayıdaki çalışmalar ise, konuyla ilgili ölçek geliştirme, farklı kademelerde görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının program okuryazarlığı algısı üzerinde yürütülmüştür. Bu itibarla, program yeterliğinin göstergesi olarak sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine yönelik çalışmalar konusunda literatürde bir boşluktan söz edilebilir. İlkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilkökul yöneticilerini kapsayan ve konuyu ilerlemeci eğitim felsefesi bağlamında ele alan çalışmalar konusundaki bu boşluk, eğitim niteliği sorunu ile birkaç bakımdan yakından alakalıdır. Bunlardan birincisi, özellikle formal eğitimde nitelik ile öğretim sürecinin temel faktörleri arasında yer alan öğretim programı arasındaki yakın ilişkidir. İkincisi, birikik ve ardışık bir süreç olan eğitimde nitelik, ilkökul dâhil tüm eğitim kademelerindeki niteliğin bileşkesidir. Üçüncüsü, TES’nde mevcut öğretim programları büyük oranda İlerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu programlara yönelik öğretmen veya yönetici yeterliklerinin söz konusu anlayışlar

bağlamında ele alınması gerekir. Bütün bunların sonucunda, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algısı ile ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmanın, literatürde bahsedilen boşluğun doldurulmasına katkı sağlanması beklenebilir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan sınıf öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeği (POYAÖ), ilgili verileri toplamak için uygundur.
2. Araştırmada kullanılan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik Yönetici Algı Ölçeği (YAÖ), ilgili verileri toplamak için uygundur.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile ilkokul yöneticileri, ilgili ölçeklerde yer alan maddeleri içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı itibarıyla Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Öğretim Programı

Bu araştırmada öğretim programı kavramı, MEB tarafından geliştirilerek 2018-2019 yılında Türkiye’de uygulanan ilköğretim programları anlamında kullanılmıştır. MEB tarafından geliştirilen ve 2018-2019 yılında uygulanan ilkokul öğretim

programlarında İlerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma açıkça atıfta bulunulmamıştır. Ancak ilgili program dokümanlarında yer verilen “Öğretim Programlarının Perspektifi”, “Değerlerimiz”, “Yetkinlikler” “Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” ve “Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları” başlıklarında sıklıkla İlerlemeci felsefe ve yapılandırmacılığı çağrıştıracak vurgular dikkat çekmektedir. Bu programlarda dikkat çekici olan kazanımların, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile ilişkilendirilmiş olmasıdır. Bu durum, mevcut ilköğretim programlarının gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi çabası olarak görülebilir. Bu ise İlerlemeci eğitim felsefesinin en temel amaçları arasındadır. Yine aynı programlarda yer alan sarmal yaklaşım, bütünlük anlayış ve bireysel farklılıkların gözetilmesi gibi vurgular da, yapılandırmacılığın yansımaları şeklinde değerlendirilebilir.

1.6.2. Program Okuryazarlığı

Bu araştırmada program okuryazarlığı, sınıf öğretmenlerinin okuttuğu derslerin öğretim programlarını bütün aşama (program geliştirme, deneme ve değerlendirme) ve boyutlarıyla (program yapısı ve öğelerini) bilme, anlama, yorumlama ve uygulama becerisi veya yeterliliği anlamında kullanılmıştır.

1.6.3. İlerlemeci Eğitim Felsefesi

Pragmatik felsefenin eğitime uyarlanması olan İlerlemeci Eğitim Felsefesi, eğitimde “eski” ve “ezber” karşıtı, öğrenci merkezli çağdaş reform hareketi olarak görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014; Ellis, 2015). Eğitimi topluma uyumdan ziyade, deneyimin sürekli yeniden inşası olarak gören İlerlemeci anlayışta (Demirel, 2005), eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır (Mala, 2011). Geleneksel öğretim programlarındaki konu-bilgi ağırlıklı disiplinlerin tersine, faaliyetlerin ağırlıkta olduğu İlerlemeci programda (Gutek, 1997), bilgi görelidir (Sönmez, 2008), öğretmen ise, kolaylaştırıcı ve rehber olup, değerlendirme performans odaklıdır (Ellis, 2015). A.B.D. 1950’lerden sonra etkisi azalan İlerlemecilik, günümüzde Türkiye dâhil birçok ülkede yapılandırmacılık şeklinde etkisini kısmen devam ettirmektedir. Türkiye’de 1926 ile 2005 yılına kadar geliştirilen

ilkokul/ilköğretim programlarında ilerlemecilik ve esasicilik felsefelerinin, 2005 öğretim programlarında ise en azından teoride ilerlemecilik felsefesi ve bu felsefe ile örtüşen yapılandırmacılığa güçlü vurgu yapılmıştır (Ulubey ve Aykaç, 2017; Tay, 2017; İlhan-Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu, 2013). Ancak son yıllarda geliştirilen ilköğretim programlarında bu vurgu açıkça değil, İlerlemecilik ile yapılandırmacı ilkelere yer vermek şekline dönüşmüştür.

1.6.4. Algı

Nesnel dünyayı duyular yoluyla öznel bilince aktarma olarak bilinen algı, Batı dillerinde de olduğu gibi almak kökünden türetilmiştir (Özer, 2012). Algı, duyu organlarımızca taşınan duyuşsal verileri örgütleyip yorumlamaktadır. İnsanların çevresindeki yer alan uyaranlara anlam verme sürecidir (Arkonaç, 1998, Akt: Bakan ve Kefe, 2012).

1.6.5. Sınıf Öğretmeni

Bu araştırmada sınıf öğretmeni; araştırma örneğine dâhil resmi ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerini ifade etmektedir. Bu kapsamda “diğerleri” olarak adlandırılan grup, lisans mezunu itibarıyla başka branşlara mensup olup, sınıf öğretmeni olarak görev yapan ilkokul öğretmenlerini ifade etmektedir.

1.6.6. Okul Yöneticisi

Bu araştırmada ilkokul yöneticisi; araştırma örneğine dâhil resmi ilkokullarda görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarını ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okur-Yazarlık Ve Okuryazarlık Kavramları

Bu çalışmanın konusu olan program okuryazarlığı, esas itibarıyla öğretim programına yönelik olsa da, 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan çeşitli okur-yazarlık bilgi ve becerileri bağlamında ele alınabilir. Öğretim programı okuryazarlığı anlamında kısaca program okuryazarlığı olarak ifade edilen bu beceri, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretimsel liderlik bağlamında okul yöneticilerinin sahip olması beklenen temel pedagojik beceriler arasında sayılmaktadır. Buna göre program okuryazarlığı, eğitim çalışanları ile öğretim sürecinin temel aktörlerinden olan öğretmenlerin, tüm aşama ve öğeleriyle öğretim programını tanıma, bilme, yorumlama bilgi ve becerisini ifade etmektedir. Program okuryazarlığı kavramını daha iyi anlamak için 21. yüzyıl becerileri arasında kabul edilen çeşitli okuryazarlık becerilerine göz atmakta yarar vardır. Bu beceriler bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, bilgi ve iletişim okur-yazarlığı, dijital okur-yazarlık, bilimsel okur-yazarlık, çevre okur-yazarlığı, fen-teknoloji okur-yazarlığı, finansal okur-yazarlık, sağlık okur-yazarlığı, eleştirel okur-yazarlık, dil okur-yazarlığı, kültürel okur-yazarlık, sivil okur-yazarlık biçiminde sıralanabilir. Bilgi Çağı yeterlilikleri olarak da anılan bu becerileri ele almadan önce, sayılan bu becerilerin ortak bileşeni olan okuryazarlık kavramına temas etmek önemlidir.

Yazının icadından beri bilgiye ulaşma ve bilgiyi yayma aracı olarak bilinen okur ve yazarlık becerileri, şekil değiştirerek günümüzde temel dil ve iletişim becerileri olarak önemini devam ettirmektedir. Nitekim ayrı ayrı “okur” ve “yazarlık” kadar, bunların anlamı ve kapsamından daha öte bir yeterliği ifade eden “okuryazarlık” becerisi, 21. yüzyıl yeterlilikleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Okuryazarlık becerisi tek başına olmaktan ziyade çeşitli bağlamlarda anlam kazanan bir kavramdır. Bu sebeple birçok kavram gibi okuryazarlık becerisini de, bağlamdan uzak ve tek bir

cümle ile tanımlamak zordur. Kavramın kökeni olan İngilizce’de “reading “ve “writing” ayrı ayrı olarak “okuma” ve “yazma” temel dil becerileri (reading-writing) anlamında kullanılırken; bu iki kelime beraber olarak “okuryazarlık” (literacy) şeklinde bir araya geldiğinde ise, farklı bir terime dönüşmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 284). Bu çalışmada program okuryazarlığı kavramı “okuma” ve “yazma” becerilerinden ziyade, “okuryazarlık” (literacy) anlamında kullanılmaktadır. Okuryazarlık kavramı, temel dil becerilerinden daha kapsamlı olup, toplumun anlamlaştırdığı iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanma konusunda yeterlik kazanma olarak ifade edilmektedir (Kellner, 201, Akt. Altun, 2002). Genel anlamda okuryazarlık, yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan, bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesnelere, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme durumudur. Diğer taraftan okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009, s. 11). Çağdaş kullanımda okuryazarlık kavramı oldukça geniş bir anlam taşır. Okuryazarlık kavramı, bilgi, medya, teknoloji vb. anlam ve etkin kullanımı içerecek şekilde genişlemiştir (Spengler, 2004).

Geniş anlamıyla okuryazarlık becerisi, yaşama tutunma yanında, eğitimde başarı için de kritik öneme sahiptir. Nitekim bu beceri, günümüzde bireylerin eğitim ve öğretim ortamlarında başarılı olabilmeleri için sahip olması gereken beceriler arasında sayılmaktadır. Eğitim bağlamında okuryazarlık; bireyin farklı problemleri tanınması, yeni bilgiler edinmesi bilimsel gerçekleri açıklayabilmesi ve neden sonuç ilişkisini kurabilecek beceriye sahip olması şeklinde ifade edilebilir (Tuna ve Ulu, 2016). Eğitimin beşikten mezara ve öğrenmenin de hayat boyu devam ettiği düşünüldüğünde, bireyin bilgi edinme ihtiyacı karşısında okuryazarlık becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okuryazarlık kavramı, bilinen okuma ve yazma ile sayısal iletişimden öte anlama gelmektedir. Okuryazarlık, bilinen anlamlara ek olarak, sürdürülebilir bir öğrenme bilinci oluşturarak yeni ve etkin öğrenmeler için farklı beceriler kazanmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 2016).

2.1.1. Çeşitli Okuryazarlık Kavramları

Yukarıda da belirtildiği gibi, okuryazarlık kavramı anlam olarak kendisini oluşturan “okur” ve “yazarlık” terimlerinin kapsadığı anlamlardan daha fazlasını ifade etmektedir. Okuryazarlık kavramının ifade ettiği geniş anlam, bu kavramın eklemlendiği bağlamlarla yakından ilişkilidir. Zira okuryazarlık bilgi ve becerisi, izole şekilde tek başına olmaktan ziyade, eklemlendiği çeşitli bağlamlarda anlam kazanan bir yaşam yeterliği ve becerisini ifade etmektedir. Bu nedenle literatürde yer alan ve eğitimle ilgili farklı eklemlenmelerle anılan çeşitli okuryazarlık kavramlarına kısaca değinmekte yarar vardır. 21. yüzyılda sahip olunması istenen ve yaşama tutunmayı sağlayan kariyer becerileri olarak da anılan temel yeterlikler arasında yer alan bu okuryazarlık becerileri şu şekilde sıralanabilir: Bilgi okuryazarlığı, Bilimsel (Fen) okuryazarlık, Bilgisayar (elektronik) okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Medya okuryazarlığı, Çevre okuryazarlığı, Eleştirel okuryazarlık ve Finansal okuryazarlık.

2.1.1.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi Çağı olarak anılan günümüzde gerek bilgideki sürekli değişme ve gelişmeler ve gerekse buna bağlı olarak teknolojik ilerlemeler ve bunların hayata yansımaları, bu çağda yaşayacak bireylerin bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmasını gerektirir. Bu gereklilik, bireyin bilgi ve teknoloji yoğun yaşama adaptasyonu için kaçınılmazdır. Bunun için bireyin amacına uygun bilgiyi araması, bulması ve kullanması kritik öneme sahiptir. Kısaca Bilgi Çağı’nda yaşayacak bireyin bilgi okuryazarı olması gerekmektedir (Köğçe, Vd., 2014). Nitekim literatürde bu ihtiyaç, yaşam boyu öğrenme bağlamında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu anlamda 21. yüzyılda yaşama tutunmak için hayat boyu öğrenme bağlamında bireyin sürekli bilgiye ulaşması bir gereklilikten ziyade bir zorunluluk olmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı hakkında literatürde oldukça fazla bilgi vardır. Bilgi okuryazarlığının gerekçesi, bireyin Bilgi Çağında, sürekli eğitim kurumlarına veya öğreticilere muhtaç olmadan bilgiye kendisinin ulaşması ve bu bilgi ile bağımsız ve kendi kendini düzenleyen olarak var olabilmesi olarak açıklanabilir. Bilgi okuryazarlığı kavramı Zurkowski tarafından 1974 yılında, bilgi problemini çözme becerisi olarak

tanımlanmıştır (Demiralay ve Karadeniz, 2010). Bazı kaynaklarda Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlığı başlığında ele alınan bu beceri, bilginin çok büyük bir hızla üretildiği ve yayıldığı günümüzde, bu bilgiye ulaşma ve kullanma becerisi olarak özetlenmekte ve bu becerinin, yaşam boyu öğrenmeye temel oluşturduğu belirtilmektedir. Bu ilişkiye dayalı olarak bilgi okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenmenin vazgeçilmez unsuru olarak ifade edilmektedir. Bilgi okuryazarlığı iletişim teknolojisi ile beraber ele alındığında yani bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı olarak ele alındığında ise, yukarıda sıralanan bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama ve kullanma becerilerine ek olarak, bütün bunları yaparken dijital teknolojiler, internet ve sosyal iletişim ağları gibi yüksek teknolojileri etkin birer araç olarak kullanabilmeyi de kapsamaktadır. Yukarıda da değinildiği gibi, bilgi okuryazarlığı kavramı ilk kez 1974 yılında Amerika’da Kütüphane ve Bilgi Bilimi Komisyonu (National Commission on Libraries and Information Science-NCLIS) için hazırlanan bir raporda Zurkowski tarafından kullanılmıştır. Raporda bilgi okuryazarlığı: “işlerinde bilgi kaynaklarını kullanabilenler bilgi okuryazarıdır” şeklinde tanımlanmıştır. Bilgi okuryazarı olan bireyin, sorun çözüme ve karar vermede bilgiye çok çeşitli kaynak ve araçlardan elde etme becerisine sahip olduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan bilgi okuryazarlığı, bilgiye dair arama, erişme ve başvuru yeteneğidir. Bu yetenek veya beceri, bilgiye etkin biçimde ulaşma, değerlendirme ve bunu sorun çözüme kullanmayla alakalıdır (Spengler, 2004, s. 16).

Literatürde yer alan bilgi okuryazarlığı tanımlarına bakıldığında, genelde bu tanımların iki eksenli oldukları dikkat çekmektedir. Birinci eksendeki tanımlara göre, bilgi okuryazarlığı bireyin, bilgi ihtiyacını fark etmesi, bilgiye ulaşması ve ulaşılan bilgiyi yorumlayarak sentezlemesi ve bu sentezi karşılaştığı soruları çözüme etkin bir biçimde kullanma becerisidir. İkinci eksendeki tanımlara göre ise bilgi okuryazarlığı, bilgideki artışın sonucunda bireyin bilgiye erişme ve bu bilgiyi kullanma becerileri üzerine odaklanmıştır (Polat, 2011). Her iki eksendeki tanımların ortak noktası, bilgi okuryazarlığının bilgideki hızlı artış ve değişime bağlı olarak, bireyin yaşama uyum sağlaması için bilgiye ulaşma, yorumlama ve kullanma becerisi olduğu ve bu becerinin yaşam boyu öğrenmenin anahtar kavramı olduğu şeklindedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda bireyin harekete geçebilmesi için öncelikle bunu fark etmesi, buna dair farkındalığa sahip olması önemlidir. Bu noktada eğitim kurumlarına önemli görev ve sorumluluklar

düşmektedir. Bilgi okuryazarlığını 21. yüzyıl pedagojisi bağlamında ele alan Laughlin (2014), bilgi okuryazarlığının, öğrencilerin zaman içindeki yetenek ve içerik değişikliklerini anlaması ve uygulaması, gelecekteki okuryazarlık uygulamalarını kavraması için çok önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Buna göre bilgi okuryazarlığı diğer 21. yüzyıl becerileri ile örtüşmek için de gereklidir. Bu itibarla bilgi okuryazarlığını eğitim sistemine entegre edilmelidir.

Bireyin potansiyelini geliştirerek onu yaşama hazırlamak amacıyla olan eğitim ile bilgi okuryazarlığı arasında çok yakın ilişki bulunmaktadır. Eğitimden beklenen bilgi okuryazarlığı becerisini tüm eğitim paydaşlarına kazandırmaktır. Bu noktada, bilgi okuryazarlığının erken yaşlarda öğrencilere kazandırmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu beceriye sahip olmayan veya yeterince sahip olmayan öğretmenlerin bu kazanımı yerine getirmesi beklenmemelidir. Yapılması gereken, eğer sahip değilse öncelikle öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasıdır. Bunun için öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlara buna dair dersler ve etkinliklerin eklenmesi önemlidir. Nitekim bu ihtiyaca binaen bilgi okuryazarlığı becerisinin son yıllarda öğretmen yeterlikleri arasında sayıldığı görülmektedir. Bu itibarla bilgi okuryazarlığı becerisinin gerek kişisel ve gerekse kurumsal olarak ele alınması gerekir. Kişisel olarak öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmak için harekete geçmesi yanında eğitim fakültelerinin de öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerisi kazandırmak için gereken yapısal değişimleri gerçekleştirmesi önemlidir. Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerisi kazandırmada teknolojiden yararlanılabilir. Bunun için öğrencilere basılı, video, ses, internet ve cep telefonu üzerinden ihtiyaç duydukları bilgileri araması, değerlendirmesi, sentezlemesini içeren etkinlikler yarar sağlar.

Gelen (2017), bilgi okuryazarlığı becerisini, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma olmak üzere iki başlıkta ele almakta ve aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

Bilgi okur-yazarlığı;

1. Bilgiye ulaşma ve değerlendirme

- Bilgi ve kaynaklarına (zaman ve kaynak açısından) etkili erişim,
- Bilgiyi eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirme.

2. Bilgiyi kullanma ve yönetme

- Bilgiyi eldeki sorun için doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanma,

- Bilginin akışını çeşitli kaynaklardan yönetme,
- Bilgi erişimini ve kullanımını çevreleyen etik/yasal konular hakkında temel bir anlayış uygulamak.

Köğçe, Vd., (2014, s.187), bireyin, bilgiye ilişkin tüm işlemlerde yeterli ve etkin olması olarak niteledikleri bilgi okuryazarı bireyin taşıması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadırlar:

Bilgi okuryazarı kişi;

- Doğru ve yeterli bilginin karar verme için temel oluşturduğunun bilincindedir.
- Bilgi gereksinimini fark eder.
- Bilgi gereksinimine dayalı olarak soruları formüle eder.
- Bilginin potansiyel kaynaklarını belirler.
- Başarılı bir arama stratejisi geliştirir.
- Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak bilgi kaynaklarına erişir.
- Bilgiyi değerlendirir.
- Uygulamada kullanmak üzere bilgiyi düzenler.
- Mevcut bilgi yapısı ile yeni bilgiyi birleştirir.
- Bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözmede kullanır.

2.1.1.2. Bilimsel (Fen ve Teknoloji) Okuryazarlığı

21. yüzyıl temel becerileri arasında sayılan diğer bir okuryazarlık becerisi de bilimsel, fen veya fen ve teknoloji okuryazarlığıdır. Bu beceriler ayrı ayrı olarak ele alındığı gibi yukarıdaki başlıkta olduğu gibi birlikte de ele alınabilir. Özellikle bilim, bilgi ve teknolojinin iç içe geçtiği günümüzde bu becerilerin birlikte ele alınmasının mantığı daha iyi anlaşılır. Bunlardan bilimsel okuryazarlık, esas itibarıyla bilimsel olarak düşünme yeteneği ile ilgilidir. Bununla birlikte bu beceri giderek bilim ve teknoloji tarafından şekillenmektedir. PISA bilimsel tanımlarına göre bilimsel okuryazarlık; bilimsel bilgiyi kullanma, soruları tanımlama ve karar vermeyi kapsar ve anlamaya yardımcı olmak için doğal dünya ve insan faaliyetleriyle yaratılan değişiklikler hakkında kanıta dayalı sonuçlar çıkarmaktır (Marti, 2006). Bilimsel okuryazarlığın merkezindeki bileşenleri, bilimin doğası ve bilimsel bilgiyi anlama

olarak aktaran Derman (2014), Lederman'dan (1999) aktararak, bilimsel okuryazarlığı, bilimin doğasını anlama, öğrencilere ve halka bilinçli bilim tüketiciliği ve bilimsel iddia ve bilgiler konusunda bilinçli kararlar verebilme yeteneği sağlar şeklinde tanımlamaktadır.

Bilimle ilgili olarak MEB (2005), hayat boyu öğrenme bağlamında fen ve teknoloji okuryazarlığını, bireyin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer ve bilgilerin bir bileşimi olarak tanımlamıştır. Diğer bir kaynakta MEB (2006) fen ve teknoloji okuryazarlığını şu şekilde tanımlamıştır: Bireylerin araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir. Laugsksch (2000), bilimsel okuryazarlığı, bireyin bilim ve teknoloji anlayışını gerektiren durumlarda sorumluluk gösteren kararlar vermesi ve bilişsel harekete geçebilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olması olarak tanımlamaktadır. Aynı konuda Amerikan Bilim İlerleme Birliği (The American Association for the Advancement of Science-AAAS) ise bilimsel okuryazarlığın sadece bilimsel bilgi ve bilimsel fikirlerin anlaşılmasını içermediğine; önemli bir şekilde fikirleri ve süreçlerin uygulanması için yetenek ve arzuları da içerdiğine dikkat çekmiştir (Akt: Şahin ve Say, 2010, s. 223). Konuyu, bireyin hızla değişen bilimsel bilgi ve teknolojik gelişmeleri anlama ve uyum sağlama bağlamında ele alan Kaya ve Bacanak (2013, s. 210), fen (bilim) okuryazarlığı kavramını çeşitli kaynaklardan şu şekilde aktarmışlardır. Fen okuryazarlığı; kişisel, sosyal, siyasal, ekonomik sorunlar ve yaşamdaki muhtemel konularla ilgili olarak bilim hakkında rasyonel düşünme için gerekli bir sivil yetkinliktir. Diğer bir tanımla fen okuryazarlığı, bireyin fen ve teknolojiyi anlamalarını geliştirmedir. Benzer şekilde fen okuryazarlığı, bilimsel gelişmelerdeki hızlı değişim ve bilimsel bir anlayışa sahip olmak biçiminde de tanımlanmaktadır. MEB (2013), fen okuryazarlığını şu şekilde tanımlamaktadır: Araştırma-sorgulama, etkili kararlar verebilme, problem çözebilme, kendine güvenme, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilme, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olma, fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-

toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip olma gibi becerilerin birleşimi olarak tanımlanmıştır. Soysal'a (2011) göre bilimsel okuryazarlık, bilimsel bilgiyi kullanma yeteneği ve kişisel ve toplumsal amaçlar doğrultusunda düşünebilmeyi içerir. Buraya kadar değinilen tanımlarda bazı ortak noktalar olsa da kısmi farklılıkların olduğu da dikkat çekmektedir. İlgili literatüre bakıldığında sözü geçen kavramlarla ilgili tanımlarda fikir birliğinin olmadığı görülmektedir.

Laugksch'un (2000) aktarımına göre, bilimsel okuryazar bir bireyin sahip olması gereken özellikler şunlardır (Akt. Şahin ve Say, 2010, s. 224):

- Bilim ve toplum arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi kavrayabilmeli
- Bilim adamını kontrol eden etik değerleri kavrayabilmeli
- Bilimin doğasını kavrayabilmeli
- Bilimdeki temel düşünceleri kavrayabilmeli
- Bilim ve beşeri bilimler arasındaki farkı kavrayabilmelidir

2.1.1.3. Bilgisayar (Elektronik) Okuryazarlığı

Günümüzde hayatın her aşaması ve noktasına nüfuz etmiş olan bilgisayar okuryazarlığı, bireyin bilgisayarın özelliklerini, yeteneklerini ve uygulamalarını öğrenmesi ve anlamasının yanı sıra toplum içindeki bireysel rollerini yerine getirebilmesi için öğrendiklerini beceri ve üretime dönüştürebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Simonson, 1997). Konuyla ilgili olarak Kellner (2004), bu becerinin esas olarak bireylerin araştırma yapmak ve bilgi toplama amacıyla bilgisayarı nasıl kullanacağını öğrenmesini içerdiğini belirtmektedir (Akt. Budak, 2013, s. 58).

Bilgi okuryazarlığının teknoloji ile birleşmiş şekli olarak ifade edilebilecek olan bilgisayar okuryazarlığı, genel bilgisayar kullanımı ile ilgili temel bilgiler ve işlemlere yönelik beceriyi ifade etmektedir. Bilgi okuryazarlığının bilişime uygulanma seti olan bu beceriye sahip bireyin söz konusu becerileri kendi başına ve bağımsız olarak sergileyebilmesi beklenir (Spengler, 2004, s. 19). Bilgisayar okuryazarlığı literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Caspo'ya (2002) göre, bilgisayar okuryazarlığı bilgisayar ile ilgili temel bilgileri bilmek ve bilgi kaynağı olarak kullanabilmektir. Lupo (2001) ve Childers (2003), bilgisayar okuryazarlığını bilişim konusundaki temel

kavramları anlayıp, temel bilgisayar programlarını kendi mesleği içerisinde kullanmak olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Geçer ve Dağ, 2010, s. 21). Diğer taraftan bilgisayar okuryazarlığı; çeşitli amaçlara ulaşmada bilgisayarı ve programları denetleme yeteneği, çeşitli bilgisayar uygulamalarını kullanma yeteneği, bilgisayarın birey ve toplum üzerindeki ekonomik, psikolojik ve toplumsal etkilerini anlama yeteneği ve bilgisayarı, bilgiyi elde etmede, iletişim kurmada ve sorun çözümede kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayar okuryazarlığının üç temel boyutunun olduğu söylenebilir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2009):

1. Bilgisayar bilgisi: Bilgisayarı çalıştırma ve bilgisayarla ilgili teknik bilgileri kapsar. Bir öğrencinin bilgisayar okuryazarı olabilmesi için bilgisayar sisteminin ne olduğunu, bilgisayarın nasıl çalıştığını ve bir programın nasıl kullanılacağını bilmesi gereklidir.
2. Bilgisayar uygulamaları bilgisi: Bilgiye ulaşmaya ve bilgiyi düzenlemeye yardım eden kelime işlemci, veri tabanı, hesap tablosu gibi uygulama programlarının kullanılmasıdır.
3. Bilgisayar uygulamalarının toplum üzerindeki etkilerinin bilgisi: Bilgisayarın insanlar üzerinde oluşturduğu etkileri anlamayı kapsar.

Günlük hayatta çoğunlukla birbirini tamamlayan ve birbirine geçmiş şekilde kullanımlarından dolayı bilgisayar okuryazarlığı kavramı, dijital veya elektronik okuryazarlık olarak da ifade edilebilir. Ancak bu beraberliğe rağmen bu kavramlar arasında küçük de olsa bazı farklılıklar vardır. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık kavramı “dijital düzenleme yoluyla bilgi ve görselleri tekrar üretebilmek için medyayı okuma ve yorumlama becerisini ve dijital çevreden gelen yeni bilgilerin uygulama ve değerlendirmesini kapsar. Elektronik okuryazarlık ise daha çok elektronik ortamda (bilgisayar, cep telefonu, bankamatik vb.) bir iletinin düzenlenmesi, alınması ya da gönderilmesine ilişkin genel becerileri ifade etmektedir (Jones- Kavalier, Flannigan, 2006, Akt. Coşkun, Cumaoğlu ve Seçkin, 2013).

2.1.1.4. Dijital Okuryazarlık

Elektronik ve bilişim teknolojilerinin gittikçe yaygınlaşması genel olarak eğitimi ve eğitimle bireye kazandırılacak bilgi ve becerileri de etkilemektedir. Elektronik,

bilişim ve dijital ortamlara adapta olacak bireyin buna yönelik becerilere sahip olması gerekir. Çünkü gerek eğitim sürecinde ve gerekse günlük yaşamın neredeyse her aşamasında birey söz konusu teknolojilerle temas etmek durumundadır. İşte bireyi bu dijital ortama hazırlamada öne çıkan becerilerden birisi de dijital okuryazarlıktır. Dijital okuryazarlık günümüzde etkili bir iletişim yolu olarak da öne çıkmaktadır.

Dijital okuryazarlık, en genel tanımı ile bireyin çeşitli amaçlarla bilgisayar, cep telefonu, e-kitaplar, televizyon, tablet gibi dijital teknolojik araçlardan veya buna yönelik sanal ortamlardan okuyup yazma durumlarıdır. Bu itibarla dijital okuryazarlık aslında ekran okuryazarlığı ile yakından ilişkilidir. Bu özelliği ile günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelen dijital okuryazarlık, öğrencilere kazandırılmalıdır. Zira bu yeterlik veya beceri, bütün öğrenciler için olduğu kadar ve belki de daha fazla ergenlik yaşındaki öğrenciler için kritik öneme sahiptir. Çünkü ergenlik çağındaki bireyler ile çok fazla internet deneyimi olmayan bireylerin; internette karşılaştıkları kullanıcı profilleri, gezindikleri sitelerden elde ettikleri bilgiler ve sosyal ağlarda tanıştıkları bireyler ile iletişimde bulunurken dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu durum, her bakımdan güvenli internet ve sanal ortamın önemini ortaya koymaktadır. Bu itibarla tüm öğrenciler gibi özellikle ergenlik çağındaki öğrencilerin dijital okuryazarlık bilgi ve becerilerine sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu beceriyi dijital vatandaşlık ile ilişkilendiren çeşitli araştırmacılar, dijital okuryazarlığı farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşımında bulunabilme ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme bağlamında tanımlamışlardır (Hamutoğlu, Güngören, Kaya-Uyanık ve Erdoğan, 2017). Dijital okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojilerini yeterince kullanma ve uygulama becerisiyle ilgilidir (Marti, 2006). Dijital okuryazarlık; kişinin dijital ortamda sayısal form ve bilgisayarla ilgili görevleri yerine getirme yeteneğini temsil eder. Dijital okuryazarlık becerileri Trilling ve Fadel (2009) tarafından kısaca bilgi meraklılığı, medya kullanımında akıcılık, teknoloji ile kurgulanmış öğrenme becerilerini ifade edecek biçimde düzenlenmiştir. Bu kapsamda dijital okuryazarlık becerileri temelde üç okuryazarlık becerisini içermektedir. Bu okuryazarlıklar (Spengler, 2004, s. 6);

- Bilgi okuryazarlığı
- Medya okuryazarlığı
- Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığıdır.

Konunun eğitimle olan ilişkisinden dolayı Türkiye’de 2005 yılı sonrası öğretim programlarında buna yönelik kazanımlara ve MEB’in Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi gibi uygulamalara yer verildiği görülmektedir. MEB’in (2017), buna yönelik dokümanlarında dijital yetkinlik ismiyle dijital okuryazarlık becerisine yer verilmiştir. İlgili dokümanlarda dijital yetkinlik, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması anlamında kullanılmıştır (Maden, Maden ve Banaz, 2018).

Dijital okuryazarlık, bireyin günlük yaşamını idame edebilmesi, bu süreçte yaşadığı sorunları aşabilmesi için dijital ortamlara ulaşma, bunları amacına göre etkili şekilde kullanma becerisi anlamındadır. Bu anlamda kısaca dijital okuryazarlık, bireyin yeni ortaya çıkan ve çıkacak olan dijital ve sanal teknolojilere hızlı adaptasyonu olarak ifade edilebilir. Bu adaptasyon için yani dijital ortam sorunlarını aşabilmek için bireyin çeşitli bilişsel becerilere sahip olması gerekir. Söz konusu bu bilişsel becerileri kazandırmada eğitim sisteminin buna yönelik hazırlığı önemlidir. Bu hazırlık için öncelikle dijital yeterliklerle ilgili bilgi ve kavramların öğretim programlarına girmesi gerekir. Zira dijital yeterlik sadece akademik bir konu olmayıp eğitim, iletişim, sağlık, güvenlik, ticaret, hizmet ve üretim sektörleri başta olmak üzere yaşamın tüm safhalarında gerekli bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Eğitimdeki dijitalleşme buna örnek olarak gösterilebilir (Sönmez ve Gül, 2014). Bilgisayar ve internetin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldiği dijital bir çağda, dijital vatandaşlık ve günlük yaşam bağlamında dijital okuryazarlık, bilgi teknolojileri okuryazarlığı bilgisayarı kullanarak evden, okuldan, işten vb. yerlerden araştırmak, incelemek, doğru bilgiye ulaşmak ve iletişime katılmak için gerekli olan kişisel bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Dijital ortamın günlük yaşamda merkezi bir yer tutması sonucunda “dijital olarak canlı sosyal uygulamalar” ile ilişkili yeni bilgi türleri olarak tanımlamıştır (Dönmez, 2019, s. 9).

2.1.1.5. Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı aslında bilgisayar ve dijital okuryazarlığı ile yakından ilişkilidir. Çünkü günümüzde medya sektörü dijital ortam ve teknolojileri ile iç içe geçmiş durumdadır. Bu itibarla medya okuryazarlığı, bireyin 21. yüzyıl yaşamına

uyumu için diğerk okuryazarlıkları tamamlayan bir beceri olarak değerdendirilebilir. Kaldı ki bu çağda yaşayan birey neredeyse hayatın her aşamasında internet, telefon, TV, radyo gibi araçlar üzerinden medyanın mesajlarına maruz kalmaktadır. Bu noktada bireyin söz konusu mesajları anlama, ayırt etme, analiz etme ve buna yönelik tavır takınması yaşam becerisi olarak önemlidir.

Literatürde medya okuryazarlığına yönelik birçok tanım yer almaktadır. En genel anlamda medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçları vasıtasıyla insanların mesajlarını analiz etme ve yorumlama yoludur. Medya okuryazarlığı kavramı bir video vasıtasıyla metin, imge, sesler yoluyla anlam anlamak, yaratmak ve geliştirmek için itici güçtür (Spengler, 2004, s. 14). Diğerk taraftan medya okuryazarlığı, medya mesajlarını sorgulama, analiz etme, yorumlama ve değerdendirme için ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir (Deveci ve Çengelci, 2008, s. 26). Söz konusu beceriyi, medyayı değerdendirme perspektifinden ele alan Ay ve Yavuz'a (2016, s. 33) göre, medya okuryazarlığı, beceri, tutum, bilgi ve anlayışlar bütünüdür.

Konuyu eğitim bağlamında ele alan Göksün'a (2016, s. 10) göre, medya okuryazarlığı becerileri 21. yy. öğrenenlerinin video, podcast ve web sayfaları gibi 21. yy. medya ve iletişim araçlarını öğrenme süreçlerinde etkili ve verimli biçimde kullanabilme becerilerini ifade etmektedir. Aynı konuda Abreu (2010)'a göre, medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere bilgi tüketme araçları ile gerçeği kurgudan ayırt etmek için eleştirel bakış açısı sağlar (Akt. Spengler, 2004, s. 14). Eğitimde medya okuryazarlığına öncelik vermek, eğitim süreçlerinde öğrencilerin azmini artırır, nesiller arası bağlantılar kurulmasını kolaylaştırır, öğrencilerin öğrenmeleri arasında bağlantılar kurmasını sağlar ve öğrenenlerin 21. yy. becerilerini kullanma motivasyonlarını yükseltir (Göksün, 2016, s. 31). Bu itibarla eğitim sürecinde öğrenenlere medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi önemlidir. Buna göre, geleneksel medya karşısında medya okuryazarı olması gereken bireyin, günümüzün dijital gelişmeleriyle yenilenen, değışken çoklu medya mecraları ve üretimleri karşısında çok daha bilinçli ve eğitilmiş olmasını zorunlu kılmaktadır (Karaduman, 2019, s. 683). Bu konuda Koçoğlu'na (2019) göre, medya okuryazarlığı ve eğitimi, teknoloji temelli bilgi, beceri, tutum ve değerk aktarımını içeren güncel ve popüler kültür ürünü olan bilgi kaynakları üzerinde yoğunlaşarak onları eleştirel gözle incelemeyi öğretmelidir. Nitekim bu gereklilik ve önemine binaen Unesco, 1982 zirvesinde medya eğitiminin gerekliliğini ortaya

koymuştur. Bu bildiri de, bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla, okul öncesi dönemden üniversiteye ve yetişkin eğitimine kadar, medya eğitim programlarını başlatmak ve desteklemek gerektiğine vurgu yapılmıştır (Kazan ve Balkın, 2018,s. 249). Bu paralelde Türkiye’de MEB tarafından 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli ders olarak medya okuryazarlığı dersini ihdas etmiştir.

Gelen, (2017), medya okuryazarlığını medya analizi çerçevesinde ele almakta ve bu beceriye sahip bireyin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir:

Medya analizi

- Medya mesajlarının nasıl, neden ve hangi amaçlarla oluşturulduğunu anlar,
- Bireylerin mesajları farklı şekilde nasıl yorumladığını, değerlerin ve bakış açısının nasıl değiştiğini ve medyanın inançları ve davranışları nasıl etkilediğini inceler,
- Medya erişimi ve kullanımı ile ilgili etik/yasal konuları fark eder.

Medya ürünleri

- En uygun medya oluşturma araçlarını seçer; tüm özellikleri ve koşullarını anlar,
- Çok kültürlü ve farklı ortamlarda en uygun ifadeleri ve yorumları kullanır.

2.1.1.6. Çevre Okuryazarlığı

Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüzde bilgideki hızlı artış karşısında bireyin bu farklı kategorideki bilgileri anlaması, öğrenmesi ve bu bilgileri kullanabilmesi için çeşitli okuryazarlık becerileri tanımlanmıştır. Bu beceriler bir anlamda 21. yüzyılın çeşitli alanlardaki bilgi ile bireyin etkileşim yolu olarak ifade edilebilir. Bilgideki hızlı gelişme sonucunda biriken bilgi birikimi karşısında bireyin zihinsel ve pratik gelişimini sağlamak üzere gündeme gelen okuryazarlık kavramı yeni gelişmelere paralel olarak gittikçe çeşitlenmektedir. Bu çeşitlenme başta bireyin bilinen okuma ve yazma yeterliğinin evrilmesi olarak da ifade edilebilir. Buna yönelik olarak yukarıda değinilen bu okuryazarlık becerilerinden birisi de çevre okuryazarlığıdır. Bireyin 21. yüzyıl yaşamına tutunabilmesi bakımından çevre okuryazarlığı önemlidir. Bu önemine dayalı olarak, MEB’de (2017), öğrencileri çevreye uyumunu ve çevreyi korumasını amacıyla

buna yönelik olarak çeşitli öğretim programlarına kazanım veya temel beceriler biçiminde dâhil etmiştir.

Çevre okuryazarlığı, diğer birçok kavram gibi Batı kültürü bağlamında vücut bulmuş ve ülkemiz literatürüne girmiş bir kavramdır. Özellikle son yıllarda artan çevre sorunları ve buna yönelik yükselen çevre duyarlılığına paralel olarak çevre okuryazarlığı literatürde geniş yer tutmaktadır. Nitekim mevcut dünya şartlarında sürdürülebilir bir yaşam için çevre bilinci gittikçe önem kazanmaktadır. Bu itibarla çevre bilinci ve bu bilincin kazandırılması noktasında çevre eğitimi gittikçe önem kazanmakta, birçok ülke buna ciddi bütçeler ayırmaktadır. Ülkemiz gibi birçok ülke eğitim sistemine girmiş olan çevre eğitiminde temel amaç, çevre okuryazarlığının kazandırılmasıdır. Bunun nedeni, çağdaş çevre konularını anlamak ve buna yönelik sorunları çözmeye çevre okuryazarlık becerisinin başat rol oynadığı varsayımdır.

Kavramı ilk kez kullanan Roth (1968), çevre okuryazarlığını, bireyin çevre farkındalığı çerçevesinde ele almış ve gözlenebilir davranışları da içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Aynı konuda Amerikan Ulusal Çevre Eğitimi Danışma Konseyi (National Environmental Education Advisory Council, NEEA) tarafından yapılan tanımda, çevre okuryazarlığını bireylerin ve toplumun çevre ile ilgili sağlıklı kararlar almaları ve bunları sorumlu çevresel davranışlara dönüştürmeleri olduğu belirtilmiştir (Bilim, 2012, s. 45). Diğer taraftan çevre okuryazarlığı, en genel anlamda, doğal sistemlerin nasıl işlediğini ve bu sistemlerin insanların oluşturduğu sistemler ile nasıl etkileşim içerisinde olduğunu farkında olmaktır (Ay ve Yavuz, 2016, s. 33). Çevre okuryazarlığı, okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde bireyin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009, s. 11).

Çevreye duyarlı, çevre bilgi ve bilincine sahip ve çevreye yönelik olumlu tutum sergileyen birey ile ilişkilendirilen çevre okuryazarlığı, çevre sistemlerinin sağlığını algılama ve yorumlama kapasitesi ve bu sistemlerin sağlığını geliştirmek, yenilemek ve sürdürmek amacıyla uygun davranışlar göstermek olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, insan ile canlı ve cansız doğal çevre arasındaki etkileşimi ifade etmektedir (Akıllı ve Genç, 2015, s. 82). Bu ifadeye göre, çevre okuryazarı olan bireyin çevre ile ilgili yaşam boyu öğrendiği bilgileri davranışa dönüştürebilme yeteneğine sahip olduğu varsayılır. Ancak bu davranışların sürekli ve olumlu olarak sergilenebilmesi için eğitim yoluyla

çevreyle ilgili bilinçli davranışa sahip olan çevre okuryazarlığı yüksek bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Yavuz, Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2014).

Gelen (2017), çevre okuryazarlığının özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Çeşitli çevre koşullarını bilmek ve anlamak,
- Toplumun doğaya etkilerini anlamak,
- Çevre sorunlarını araştırmak, analiz etmek çözümler üretmek,
- Çevresel sorunlara yönelik bireysel ve toplumsal önlemleri almak.

Bilim'in (2012) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre çevre okuryazarı olan bireyin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekir:

- Doğal ve sosyal sistemlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu kavramalıdır.
- İnsanoğlu ile doğanın bir bütün olduğunu anlamalıdır.
- Teknolojik gelişmelerin çevre üzerindeki etkisinin farkında olmalıdır.
- 4-Çevre ile ilgili bilgileri öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilmelidir.

2.1.1.7. Eleştirel Okuryazarlık

Dayandığı temel fikir itibarıyla Jean-Jacques Rousseau'nun eleştirel yaklaşımı ile Freire'nin eleştirel kuramına dayandırılan eleştirel okuryazarlık, esas olarak özgür bireyler yetiştirmeye odaklıdır. Her türlü yazılı veya görsel metinlerin bağlamsal olduğu ve tarafsız olmadığı varsayımına dayalı bu beceri, her okumada ve yazmada analiz etme, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etmeyi kapsar. Eleştirel okuryazarlık, bilinen anlayışın aksine sadece harfleri tanımak değil, kelimeleri ve yaşadığı dünyayı da anlamaktır (Belet, 2011; Karadedeli, 2018). Buradan hareketle en genel anlamda eleştirel okuryazarlık, herhangi bir bilgi kaynağının güvenilirliği değerlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Marti, 2006). Eleştirel okuryazarlık, bireyin doğru, güvenilir ve geçerli bilgiyi nasıl ayıklayacağı ile ilgilidir (Gençtürk ve Karatekin, 2013).

Konuyu 21. yüzyıldaki iletişim becerisinin önemi bağlamında ele alan Ay ve Yavuz (2016), eleştirel okuryazarlığı, bireyin yazılı veya görsel okumalarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir sonuca varma becerisi olarak açıklamaktadır. Yaşam boyu öğrenme ve daha çok dil öğretimi bağlamında ele alınan

eleştirel okuryazarlık, bireyin tüm yazılı, görsel, grafiksel, elektronik ve medya metinleri inceleme ve değerlendirebilme becerisi şeklinde ifade edilmektedir. Eleştirel okuryazarlık, bir bakıma gelişim dönemleri olarak alfabeye dayalı okuryazarlık ile işlevsel okuryazarlığın evrilmesidir (Potur, 2014, s. 33). Eleştirel okuryazarlık eleştirel düşünme ile yakından ilişkilidir. Nitekim eleştirel düşünmeyi, beceri ve strateji bileşimi olarak gören Halpern (1996), bu düşünme biçimini, belli bir hedefe yönelik ve amaçlı olmak ile ilişkilendirmektedir. Buna göre eleştirel okuryazarlık, adı geçen bu düşünme biçimlerinin gelişmesine bağlıdır, denilebilir (Karaman, 2016). Nitekim McLaughlin'e göre eleştirel okur-yazarlık bir düşünme biçimidir. Eleştirel okur- yazarlık ise, bireyin veya eğitim bağlamında öğrencilerin, sunulan veya yazılı olanın dışındaki anlamı da görmesidir. Bu sebeple eleştirel okur, okuduklarının arka planındaki anlam veya imaları da görebilmeli ve yorumlayabilmelidir (Özmutlu, Vd., 2014). Bu durum iletişim mühendisliğinin farklı amaçlarla kullanılabilirdiği günümüzde bireyin doğru bilgiye ulaşması ve doğru anlam çıkarabilmesi için oldukça önemlidir. Dolayısıyla da birey, yazılı ve görsel iletişim araçlarının taraflı, maksatlı, yanlış ve eksik bilgilerine karşı korunmuş olur. Bu özellikleriyle eleştirel okuryazarlık, bireyin veya öğrencinin okuduğu ve temas ettiği yazılı ve görsel iletişim araçlarına karşı teslimiyet değil şüpheli bir tavır tanımayı gerektirir. Esas bilgiyi birey, okuduklarını analiz ederek, yorumlayarak kendisini yapılandırır.

Yukarıda sayılan niteliklerinden hareketle yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan eleştirel okuryazarlığın eğitime önemli yansımaları beklenebilir. Nitekim ilgili literatüre bakıldığında, eleştirel okuryazarlık becerisinin birçok ülke eğitim sistemine dahil edildiği görülmektedir.

2.1.1.8. Finansal Okuryazarlık

Son yıllarda teknoloji gibi ekonominin de yaşam ve eğitime gittikçe daha fazla nüfuz etmesiyle beraber, bireyin yaşama ve ekonomiye uyumu için gündeme gelen becerilerden birisi de finansal okuryazarlıktır. Nitelikli bir yaşam için isabetli ekonomik kararlar alma arasındaki yakın ilişkiden dolayı finansal okuryazarlık becerisi oldukça önemli hale gelmiştir. Zira sınırlı finansal kaynakların doğru kullanılması nitelikli bir yaşam için oldukça önemlidir. Bu durum bireyin kişisel olarak yaşamını etkilediği gibi

toplumun yaşamı ile de ilgilidir. Bu ilişkiler, bireyi yaşama hazırlayan eğitim sistemine, öğrencilere finansal okuryazarlık becerisi kazandırma sorumluluğu getirmiştir. Nitekim birçok ülkede konuyla ilgili uygulamalar ve çeşitli disiplinlerle ilgili akademik çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Bireyin yaşama dair ve özellikle de ekonomik kararlar alma ve bununla ilgili girişimlerde bulunmasıyla ilgili oldukça önemli olan finansal okuryazarlık, farklı bağlamlarda değişik şekillerde tanımlanabilmektedir. Goel ve Khanna (2013, Akt. Karyagdi, 2018) göre, finansal okuryazarlık, bireylerin paralarını yönetirken bilinçli değerlendirmeler yapabilmesi ve efektif kararlar alabilmesidir. Konuyla ilgili olarak Ergün, Şahin ve Ergin'in (2014, s. 848), çeşitli kaynaklardan aktardıkları tanımlar, finansal okuryazarlık kavramının çerçevesini çizmektedir. Örnek olarak Schagen ve Lines (1996), bu kavramın finansal planlama, problem çözme, karar verme olmak üzere üç ana yetenek üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir. Marcolin ve Abraham'a (2006) göre finansal okuryazar; bir banka hesabını dengede tutma, bütçe hazırlama, gelecek için tasarruf yapma, borcu yönetmek veya borçtan sakınmak için strateji öğrenme yeteneğine sahip olan kişidir. Morgan'a (2003) göre ise finansal okuryazarlık insanlara, tüm yönleriyle onların bütçeleme, harcama, tasarruf, finansal ürün ve hizmetlerin kullanımı, bankacılık yoluyla günlük borçlanma, gelecek için yatırım ve planlama hakkında bilinçli ve güvenli kararlar sağlama ile ilgilidir.

Konuyu toplumsal bağlamda ele alan Coşkun (2016), kişinin mali konulardaki yönetim becerisini eğitim ve tecrübeyle pekişerek tüm toplumun tüketim alışkanlığını etkilediğine ve bunun da toplumsal refahın artırılması için önemine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan finansal okuryazarlık, bütçeleme, tasarruf ve yatırım gibi finansal kavramlar hakkında bilgi ve beceriler olarak tanımlanmaktadır (Temizel ve Bayram, 2010). Finansal okuryazarlığın ve buna dayalı alınan kararların, yaşam kalitesi üzerindeki etkilerine dikkat çeken Er ve Taylan (2017) bireyin finansal kararlarının, yaşamda verilen kararların çok önemli bir bölümünü oluşturduğunu ve kişinin yaşam standartlarını belirleyen en etkili unsurlar arasında olduğunu ifade etmektedir. Finansal (Ekonomi) okuryazarlığının bireyin ekonomik bilgi, beceri ve tutumları ile ilişkilendiren Hayta ve Akhan (2014), eğitimin amacının etkili vatandaş yetiştirmek için ekonomi okuryazarı olmasının önemine dikkat çekmiştir (Akt: Ay ve Yavuz, 2016, s. 33).

Finansal okuryazarlığı günümüz eğitim amaçlarından birisi olan girişimcilik bağlamında ele alan Seyrek ve Gül (2017), geleceğin potansiyel girişimci adayları olan öğrencilerin finansal kararlarını doğru ve etkin bir şekilde vermelerinin önemine vurgu yapmışlardır. Devamında ise finansal okuryazarlığı, ekonomideki değişmelerin analiz edilmesi ve doğru finansal tercihler şeklinde tanımlamışlardır. Finansal okuryazar bireyin özellikleri hakkında Danışman, Sezer ve Gümüş (2016,s. 2), bu beceriye sahip bireylerin, finansal konularda bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları elde eden, bu bilgileri finansal kararlar almada kullanan kişiler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kişilerin, bütçeleme, tasarruf, yatırım, gelir-gider muhasebesi gibi finansal faaliyetler hakkında bilgi sahibi olarak tavrı geliştirme kabiliyetine sahip olması beklenir (Bodie, 2006). Finansal okuryazarlığa sahip bireylerin bu becerisinin yaşamı boyunca finansal güvenliği için, finansal kaynaklarını etkin bir biçimde kullanabilmesi ve bunu sağlayabilecek bilgiyi elde edebilme yeteneği bakımından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bütün bunların sonucunda finansal okuryazarlıkla ilgili aşağıdaki beş temel nitelik sıralanabilir (Remund, 2010):

- Finansal kavramlar hakkında bilgi,
- Finansal kavramlarla ilgili iletişim kurabilme yeteneği,
- Finans yönetimi konusunda kişisel beceri,
- İsbetli, sağlıklı finansal kararlar verebilme becerisi,
- Gelecekteki finansal ihtiyaçlar için planlama yapabilme yeteneği (Akt. Eskici, 2014).

Araştırmada Çeşitli Okuryazarlık Kavramları başlığı altında sıralanan sekiz okuryazarlığa ek olarak literatürde farklı okuryazarlık tanımlarına da rastlanmaktadır. Bir anlamda çeşitli mesleklere bağlı veya bu mesleklere eklenilerek tanımlanan bu okuryazarlık kavramları arasında sivil okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık ve dil okuryazarlığı sayılabilir. Söz konusu başlık altında sıralanan temel okuryazarlık becerileri, birçok kaynakta 21. yüzyıl yaşam becerileri olarak adlandırılmaktadır. Bu beceriler, Bilgi Çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl teknoloji, ekonomi, iletişim ve bilgi yoğun yaşamına uyum sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bunların dışında bazı mesleklere özgü okuryazarlık becerileri de söz konusudur. Bunlardan biri de öğretim programı okuryazarlığı becerisidir. Kısaca program okuryazarlığı olarak adlandırılan ve literatüre yeni girmekte olan bu beceri, esas

itibarıyla eğitim sektörü ile ilgili bir beceri veya yeterlidir. Bu itibarla program okuryazarlığı temel olarak eğitim sistemi çalışanları ile ilgili bir beceri olarak nitelenebilir. Program okuryazarlığı, eğitim sistemi çerçevesinde eğitimcilik görevi yapan öğretmenler ile bu süreci yöneten okul yöneticileri ve bu göreve aday olan öğretmen adaylarını doğrudan ilgilendiren bir beceridir. Bu özelliğinden dolayı aşağıda yer verilen program okuryazarlığı becerisi ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

2.2. Program Okuryazarlığı

Kısaca program okuryazarlığı olarak adlandırılan öğretim programı okuryazarlığı, esas olarak eğitim sektöründe görev yapan başta öğretmenler, yöneticiler, müfettişler ve bu sektörde görev alacak şekilde yetiştirilen öğretmen adayları gibi temel aktörlerin sahip olması gereken yeterlilik ve becerilerle ilişkilidir. Bu anlamda program okuryazarlığı, özellikle öğretmen ve yöneticilerin 21. yüzyıl eğitim paradigmalarına paralel olarak düzenlenmiş eğitim sistemi ve öğretim programlarına uyum sağlayabilmesi için sahip olunması gereken temel beceriler arasında sayılabilir. Nitekim Türkiye’de MEB, 2005 yılından sonra özellikle öğretim programlarını çağdaş eğitim paradigması sayılan İlerlemeci ve yapılandırmacı anlayışa uygun olarak güncellemiş ve güncellemeye de devam etmektedir. Reform veya yeniden yapılanma olarak adlandırılan bu güncellenme ile yürürlüğe giren öğretim programları, çağdaş dünyanın sahip olduğu anlayışı yansıtmaktadır denilebilir (Yaşar, 2005). Ancak söz konusu yapılandırmacı öğretim programlarının geliştirilmesi kadar bunların dayandığı felsefi ve pedagojik paradigmaları yansıtan doğasına uygun olarak öğretim sürecinde uygulanması da çok önemlidir. Bu noktada temel rol ve sorumluluk, öğretmen ve yöneticilere düşmektedir. Bu rol ve sorumluluğu yerine getirmek öğretmen ve yöneticilerin birtakım bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir. Bu becerilerden birisi ve belki de en önemlisi program okuryazarlığıdır. Çünkü İlerlemeci ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim programlarının doğasına uygun doğru olarak uygulanmasında öncelikle öğretmen ve yöneticilerin bu programları bütün boyutlarıyla anlaması kritik öneme sahiptir. Zira ancak program okuryazarı becerisine sahip bir öğretmen programı etkili ve verimli olarak uygulayabilir. Bu anlamda program okuryazarlığı becerisi, öğretmenlerin, mevcut İlerlemeci ve yapılandırmacı öğretim programlarını dayandıkları

felsefe, anlayış ve paradigmlar ile bu programların geliştirilme süreci de dahil bütün boyutlarıyla anlaması, bilmesi, yorumlaması ve bunları öğretim sürecine uyarlamalarını ifade etmektedir. Bu beceri, öğretim sürecinin temel aktörleri olan öğretmenler için doğrudan program okuryazarlığı; okul yöneticileri için ise öğretimsel liderlik bağlamında programı bilmesini ifade etmektedir. Çünkü öğretmenlerden beklenen, mevcut öğretim programlarını bilmek, anlamak ve çevre koşullarına uygun olarak planlayıp, uygulamak iken; okul yöneticilerine düşen görev ise bu sürecin gerçekleşmesini sonuç verecek fiziki, teknolojik ve pisko-sosyal ortamları sağlayacak yönetsel görevleri yerine getirmektir. Literatürde program okuryazarlığı becerisi söz konusu rol ve görevler bağlamında ve özellikle de öğretmenlerin sahip olması gereken beceri perspektifinde tanımlanmaktadır. Buradaki beceri kavramı, öğretim programı konusundaki bilgi ve uygulama yeterliliğini de kapsamaktadır.

Eğitim niteliği ve bununla ilgili eğitimde etkililik ve verimlilik açısından kritik öneme sahip program okuryazarlığı ile buna yönelik öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişlerin rollerine yönelik doğrudan çalışma veya araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılık, konunun Türkiye'deki eğitim gündemine nispeten yeni girmesine bağlı olabilir. Bu sınırlılıklar çerçevesinde aşağıda program okuryazarlığına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin, öğretim programını bütün boyutlarıyla tanıma, bilme, yorumlama ve mevcut koşullarda maksimum öğrenme çıktıları sağlayacak şekilde uygulanmasına yönelik beceri ve yeterlikleri olarak ifade edilebilir. En genel anlamda program okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programına yönelik bilgi ve uygulama becerileri biçiminde tanımlanabilir. Konuyu öğretmen adaylarının sahip olması gereken beceriler bağlamında ele alan Erdem ve Eğmir'in (2018, s. 124-125) çeşitli kaynaklardan derledikleri tanıma göre program okuryazarlığı, öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi olma ve mevcut koşullara uyarlayabilme becerisidir. Öğretim programını uyarlayabilme yorum; yorum için ise eleştirel bir bakış açısı gereklidir. Burada öğretmenlerin eleştirel bakış açısına sahip olmaları öğretim programına yönelik yeterli bilgi sahibi olduktan sonra gelmesi gereken bir yeterliktir. Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi veya yeterliliği, öğretim programını bilme ve anlama ile başlayan ve bu programı konjektürel olarak öğretim sürecine uyarlama ile tamamlanan bir yeterlik bütünüdür. Bu bütünde, öğretmenlerin

programın geliştirilme sürecindeki felsefi ve pedagojik arka planı ile programın yapısı, kapsamı, bağlamı ve niteliklerini bilip, anlaması ile uygulamaya dair gerek fiziki ve teknolojik ve gerekse öğrencilerle ilgili ve okul kültürüne yönelik koşulların farkında olması da dahil birçok boyut ve ilişki vardır (Aslan, 2018). Erdem (2018), program okuryazarlığını, program hakkında bilgi sahibi olma, onları yorumlayabilme, eleştirel bir gözle inceleyerek eğitim programlarını içinde bulunduğu şartlara uygun olarak uyarlayabilme olarak tanımlanmaktadır. Önal'a (2010) göre, program okuryazarlığı becerisinden anlaşılan, öğretmenlerin, öğretim programlarını yorumlayıp, bunları mevcut durumlara yansıtma ve yorumlama becerileridir. Bu anlamda program okuryazarlığı, aslında öğretmenlerin programa dair teorik bilgiler ile uygulamaya dair pratik becerileri birleştirme yeterliğidir denilebilir. Burada öğretmenlerden beklenen, okuttukları ders veya derslere ilişkin öğretim programlarının bilgisine sahip olmak ve bu bilgilerden hareketle program kazanımlarına ulaşacak etkili planlama ve uygulamaları tasarlayıp, bunları öğretim sürecinde gerçekleştirmeleridir.

Program okuryazarlığını öğretim süreci bağlamında ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler perspektifinden ele alan Önal'a (2010) göre, öğretmenlerin, okuttukları öğretim programını bütün öğeleriyle öncelikle anlaması, buna yönelik bağlamlar oluşturabilmesi, programı okuldaki şartlara göre uygulayabilmesi ve bu uygulamadan başarı elde edebilmesine dair yeterliliklerdir. Bu tanım, öğretmenlerin programın dayandığı felsefe ve paradigmaları anlaması, program kazanımları, içeriği, etkinlikler ve değerlendirme öğelerini bilme ve yorumlama yeterliğini gerektirir. Bu yeterliliklere sahip öğretmenlerin, programının geliştirilme süreci ve bağlamını bilmesi, programı mevcut koşullara göre anlamlandırması ve buna göre uygulamasını gerektirir (Usta ve Karakuş, 2016). Buradan hareketle öğretim programı okuryazarlığı, anlamlandırma becerisi (Çoşkun, Cumaoglu ve Seçkin, 2013) ile çözümleme ve yordama (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Sarıgöz, 2016) yeterliğini kapsamaktadır, denilebilir. Bu kapsam, öğretmenlere, program okuryazarlığı bağlamında, kazanımlara en uygun içeriği seçip bunu düzenlemesi ve bu içeriği etkinliklere dönüştürerek uygulaması ile kazanımlara ulaşılmasını değerlendirme rol ve sorumluluğu yükler. Bunun için öğretmenlerin öncelikle ilgili programın yapı, kapsam, ilişki ve özelliklerini kavramaları ve neler yapılabilirse programın hayat bulabileceğini anlamaları önemlidir (Gömleksiz ve Erdem, 2018). Öğretim programını çevre koşullarına göre uyarlama

becerisi, öğretmenlerin öğretim programını; öğrenci, ders içeriği, okul ve toplum bağlamlarında yorumlamasını ve bu programın okutulacağı fiziki-teknolojik ortamlar ile psiko-sosyal iklimin göz önüne alınmasını da kapsar.

Literatürde program okuryazarlığı daha çok öğretmenlerin sahip olması gereken anlamlandırma ve uygulama becerisi bağlamında ele alınırken, Akınoğlu ve Doğan (2012), bu becerilere duyuşsal bir boyut ile planlama becerisini de ekleyerek kavramın kapsamını genişletmişlerdir. Yazarlara göre, program okuryazarlığı, öğretmenlerin, öğretim programını nasıl anladıkları, algıladıkları, programlara karşı tutumları ve programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterlilikleridir. Bunun için öğretmenlerin, planlama etkinliklerini okulun özellikleri ve önceliklerine göre yapmaları önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Program okuryazarı bir öğretmenin, alışlagelmiş rutin planlar yerine, mevcut çevre ve bağlamsal durumları yorumlayarak buna uygun gerçekçi ve uygulanabilir planlamalar yapmaları beklenir (Erdem ve Eğmir, 2018, s.125).

Türkiye'deki eğitim bilim literatüründe program okuryazarlığı kavramını tanımlamada Bolat'ın (2017) konuyla ilgili çalışmalarında ortaya koyduğu çerçeve önemlidir. Yazar, konuyu öğretmen-öğrenci-program üçlüsü çerçevesinde ele alarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, programı içselleştirmesine vurgu yapacak zeminde işlemiştir. Bu çerçeveye göre program okuryazarlığı, öğrenme-öğretme süreçlerine yön verecek olan tanımlanmış yaşantıların anlaşılması ile doğrudan alakalıdır. Buna göre etkili ve verimli bir eğitim ve öğretim için öğretmen ya da öğretmen adayının birer öğretim programı okuryazarı olmasını zorunludur. Bunlara okul yöneticileri ve hatta deneticileri de eklenebilir.

Bolat (2017, s. 126-127), literatüre paralel şekilde program okuryazarlığı becerisini, bilinen okur-yazarlık kod çözme ve anlamlandırmadan daha üst düzey bir zihinsel süreç olan anlam kurma ile ilişkilendirmektedir. Buna göre, program okuryazarlığı kavramı, öğretim programını çözümlenme ve anlamlandırmayı gerektiren üst düzey becerisi veya yeterliğidir. Kapsam ve anlamı söz konusu boyutlarla genişletilen program okuryazarlığı, mevcut anlayıştaki öğretim programının hedef, içerik (kapsam), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ile ölçme ve değerlendirme boyutlarını bilmeyi gerektirir. İleride program okuryazarlığı kavramının genişletilmesine paralel olarak sayılan bu boyutların her biri bizatihi program

okuryazarlığının alt boyutları veya bileşenleri olarak tanımlanabilir. Nitekim yazar, öğretim programı boyutlarının öğretmenler tarafından okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik farklı araştırmacılara dayandırdığı anlayışı aşağıda Tablo 1’de göstermiştir.

Tablo 1: Program Okuryazarlığı Bağlamında Öğretim Programı Bileşenleri

Bileşenler		Bileşen
Seviyeleri		
1.	Genel Hedefler	Öğrenenlerin eğitimdeki amaçları nelerdir? Makro, ülke, bölge, bölüm
2.	Özel Hedefler	Hangi amaçlar takip ediliyor/atılıyor?
3.	İçerik	Öğrenmek için ne gerekli?
4.	Yaklaşımlar ve Faaliyetler	Nasıl öğrenmeleri gerekiyor? Mikro (sınıf) Meso (okul)
5.	Gruplama ve Konum	Nerede ve kiminle öğrenecekler?
6.	Zaman	Ne zaman öğrenecekler?/Ne kadar zamanı var?
7.	Yardımlar ve Kaynaklar	Ne ile öğrenecekler?
8.	Öğretmen rolleri	Öğretmenler öğrenme öğretme süreçlerini nasıl teşvik/organize eder ve kolaylaştırır?
9.	İşbirliği	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmenler arasında özellikle hangi tür ilişki gereklidir
10.	Değerlendirme	Eğitimdeki ilerleme ve kazandırılan yeterlilikler nasıl değerlendirilir? Nano, bireyselden uluslararasına

Kaynak: Bolat (2017).

Tablo 1’de yer verilen program bileşenleri için farklı okul sistemlerinde farklı yapılanmalar önerilebilir. Bunlara bağlı olarak da program okuryazarlığının öğretmen ya da öğretmen adayına hangi yeterlilikleri sunacağı tanımlanabilir. Tablo 2, öğretim programı öğelerine yönelik program okuryazarlığı yeterliliklerini göstermektedir.

Tablo 2: Program Okuryazarlığına İlişkin Yeterlilikler

Hedefler Kazanımlar	Hedef davranışı anlayabilme ve hangi hedefe ilişkin olduğunu ayırt etme
	Hedeflerin sınırlılıklarını belirleme ve birbiriyle tutarlılıklarını tespit edebilme.
	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.
	Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey ve yatay hedefler yazabilme
İçerik	Hedefe uygun içerik seçebilme ve ilgili davranışın gerçekleşmesine uygunluğunu saptama
	İçeriğin hedefle ve öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme
	Hedefe uygun içerik yazabilme ve içeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme
	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme
	Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme
Öğrenme-Öğretme Süreçleri	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme
	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme
	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme
	Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme
	Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme
	Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme
	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme
	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme
Ölçme ve Değerlendirme	Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme
	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme
	Ölçme araçlarını okuyabilme
	Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme
	Hedefe uygun soru yazabilme
	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilme
	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme

Kaynak: Bolat (2017).

Tablo 2’de verilen program öğelerine yönelik okuryazarlık yeterlilikleri, okuryazarlık kavramını genişletmeye dönük beceriler şeklinde çoğaltılabilir. Tablo 2’de sunulan bu beceriler program okuryazarlığı kavramının zihinsel anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır (Bolat, 2017, s. 129). Buna göre, program okuryazarlığı becerisi veya yeterliği, bilinen tanım, anlam ve kapsamı farklı bağlamlara göre genişletilebilir. Bu bağlamlardan birisi de öğretim programlarına yönelik güncellemeleri içeren eğitim reformları olabilir. Nitekim mevcut öğretim programlarının güncellenmesi her şeyden önce bu programların uygulanmasına dayalı bilgi ve verilerin analizini gerektirir. Kısaca

program değerlendirme olarak adlandırılan bu analiz çalışmaları, öğretim programlarının güncellenmesi için ihtiyaç analizi niteliği taşımaktadır. Bu analizler bir anlamda, mevcut programın uygulamada iyi işleyen ve işlemeyen yönlerini ortaya koyarak, yeni programın geliştirilmesine pusula görevi yapar. Bu bakımdan program geliştirmede, program değerlendirmenin katkıları yaşamsaldır. Ancak program değerlendirmenin bu yaşamsal rolü, mevcut programın uygulanmasına yönelik verilerin geçerlik ve güvenilirliğine kısaca sağlamlığına bağlıdır. İşte bu noktada programı uygulayan öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi öne çıkmaktadır. Zira öğretmenin mevcut öğretim programının uygulanmasında dair bilgi ve görüşleri, o programı tanıma ve anlamasına bağlıdır. Bu itibarla öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları, bir taraftan mevcut eğitimin niteliği için olduğu kadar, eğitimde programlara yönelik yapılan reformların başarıya ulaşması bakımından da önemlidir. Buna ilişkin olarak Akınoğlu ve Doğan'a (2012) göre, program okuryazarlığı, program geliştirme alanına, öğretmen yeterliklerine ve eğitim kalitesini arttırmaya yönelik değerlendirmelere ışık tutacaktır. Nitekim ilgili YÖK (2018) dokümanlarında da buna yönelik vurgular dikkat çekmektedir.

Program okuryazarlığına yönelik literatür ve araştırma bilgileri birlikte ele alındığında aslında bu kavramın da diğer okuryazarlık kavramları gibi öz olarak okur ve yazarlık becerilerinin birleştirilerek anlam ve kapsamının genişletildiği söylenebilir. Nitekim literatürde genel anlamda okur-yazarlık becerilerine yönelik sayılan yeterliklerin, program okuryazarlığı kavramını oluşturmak üzere öğretim programına yönelik becerilere dönüştürüldüğü açıkça görülebilir. Bu anlamda program okuryazarlığı becerisi veya yeterliğini, genel okuma ve yazma yeterliklerinden büsbütün ayrı düşünmek doğru değildir.

Örnek olarak Gee (2000, 2001), Morrow (2004) ve Street'in (1993) okuma ve yazma eylemleriyle başlayan okur-yazarlık becerileri için sıraladığı (Akt: Önal, 2010) aşağıdaki yeterliklerin hepsini program okuryazarlığı becerisine dönüştürmek mümkündür.

- Gerçekleri görebilme, konuşabilme ve ifade edebilme,
- Çevreyi anlamlandırabilme ve bireysel anlamlar oluşturabilme,
- Bilgiyi kullanabilme ve yeni düşünceler üretebilme,
- Sistemleri birleştirebilme, kullanabilme ve yeni anlamlar çıkarabilme,

- Bilgiyi davranışa dönüştürebilme,
- Güncel bilgi ve beceriye sahip olabilmektir.

Bu yeterlikler, öğretim programına göre, öğretim sürecini yürüten öğretmen rol ve sorumlulukları bağlamında sırayla program okuryazarlık becerisine şu şekilde transfer edilebilir:

- Öğretim programının teorik dayanaklarını anlayabilme ve planlayabilme,
- Programın uygulandığı çevre bağlamını anlama ve yorumlayabilme,
- Programı mevcut koşullara uyarlayabilme,
- Programla ilgili koşullar ve bağlamları sentezleyebilme,
- Bu sentezlere dayalı planları uygulamayabilme,
- Eleştirel bakış açısıyla mevcut programı ileriye taşıyabilme.

Yukarıda yer verilen transfere diğer bir örnek de, Kellner (2001) ve Kress'in (2003), genel anlamda okur-yazarlık tanımları olan "Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilme yeteneği" tanımının program okuryazarlığı kavramına yansıtılmasıdır. Buna göre program okuryazarlığı, uzmanlar tarafından programa yüklenen anlam ve misyonların öğretmenler tarafından anlaşılması ve uygulanmasıdır denilebilir. Bu anlam ve misyonlar zamana ve bağlamlara göre değişeceği için olması gereken statik bir program okuryazarlığı kavramından ziyade dinamik bir program okuryazarlığı anlayışıdır. Bu konuda Bybee'nin (1999, Akt. Usta ve Karakuş, 2016) fen okur-yazarlığı için oluşturduğu beş okur-yazarlık seviyesi, program okuryazarlığına yansıtılabilir. Buna göre program okuryazarlığı beş düzeyde ele alınabilir:

1. Program okuryazarı olmama: Bu düzey, öğretmenlerin yöneticilerinin mevcut öğretim programının felsefi ve pedagojik anlayışlarını anlayamamalarını ifade eder.
2. Sözde program okuryazarlığı: Öğretmenlerin mevcut öğretim programının felsefi ve pedagojik anlayışları ile yapısını, basit bilmeler düzeyinde ve Krathwool'un tasnifine göre sözel bilgi düzeyinde anlamaları biçiminde ifade edilebilir. Program bilgisi sözel bilgi (malumat, information) seviyesinde olan öğretmenlerin mevcut öğretim programının doğasını tam olarak anlayıp uygulaması beklenemez.

3. Fonksiyonel program okuryazarlığı: Öğretim programının felsefi ve pedagojik anlayışları ile yapısını, zihinsel beceri düzeyinde ve Bloom ile Krathwool'un tasnifine göre uygulama (yakın transfer) seviyesinde bilmeyi ifade eder. Bilinenleri benzer durumlara uygulamayı ifade eden bu seviyedeki program bilgisine sahip öğretmenlerin, programın doğasını anlayıp, buna uygun planlamalar yaparak uygulaması beklenebilir.
4. Kavramsal ve yordamsal program okuryazarlığı: Bu seviye, öğretim programının felsefi ve pedagojik anlayışları ile yapısını, zihinsel beceriler düzeyinde ve Bloom ile Krathwool'un tasnifine göre uygulama (uzak transfer) seviyesinde bilmeyi ifade eder. Bilinenleri yorumlayarak, farklı bağlam ve çevreye uyarlama yeterliğini ifade eden bu seviyedeki program okuryazarlığı becerisi, öğretmenlerin, mevcut programı, farklı bağlam ve çevreye uygun olacak şekilde planlayıp, uygulayabilmesi beklenebilir.
5. Bütünsel program okuryazarlığı: Bu seviye, öğretim programının felsefi ve pedagojik anlayışları ile yapısını, zihinsel beceriler düzeyinde ve Bloom ile Krathwool'un Bilgiyi irdeleme ve soyutlama yeterliğini ifade eden analiz ve sentez seviyelerinde bilmeyi ifade eder. Çok boyutlu bu program okuryazarlığı, programın gelişim süreci ve bu sürecin arka planını, programın bağlamlarını ve doğasını bilmeyi ve bunları mevcut durumlara göre gerektiğinde eleştirerek, değiştirme ve uyarlama yeterliliğini ifade eder. Bu seviyede program okuryazarlığı becerisine sahip öğretmenlerin, mevcut programın bütününe ya da belirli boyutlarına yönelik orijinal ve yaratıcı bakış açıları ve alternatif uygulama önerileri geliştirmesi beklenebilir.

Görüldüğü gibi program okuryazarlığı becerisi veya yeterliliğinin kapsamı, üretildiği temel kavramalar olan “okuma” ve “yazma” kavramları ile bunların transfer edildiği farklı alan ve bağlamlara yönelik okuryazarlık kavramlarından esinlenilerek genişletilebilir. Bunun için öğretmenlerin bütünsel program okuryazarı olması önemlidir. Zira ancak bu seviyedeki bilme veya zihinsel yeterlik ile 21. Yüzyıl bireyinin profiline odaklı, çağdaş bilgi ve teknoloji tabanlı öğretim programı geliştirilebilir.

2.3. İlerlemeci Eğitim Felsefesi

İlerlemeci eğitim felsefesi, 20. yüzyılda Charles S. Peirce'in geliştirdiği, William James ve John Dewey'in çabalarıyla yaygınlaştırılan ve zenginleştirilen bir Amerikan felsefesi olarak kabul edilen Pragmatizmin (Mala, 2011, s. 38) eğitim kuramıdır. Cevizci (2011, s. 127), Pragmatizmin eğitim teorisinin İlerlemecilik ve yapılandırmacılık olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Öztürk'de (2008, s. 54), İlerlemeci eğitim anlayışının, kökünü Dewey'in Felsefesine dayandırmakta ve şu an ülkemizde uygulanan oluşturmacı (yapılandırmacı) eğitim modelinin yöntemi olarak ifade etmiştir. Bu tespitin devamında Burian (1952, Akt. Öztürk, 2008, s. 3), Dewey için, "Amerika Birleşik Devletleri'nin yetiştirdiği diye anmaktansa, Amerika Birleşik Devletleri'ni yetiştiren diye anmak daha uygun olur" ifadesini kullanmaktadır. Gerçekten de, öğrenci merkezli eğitimi temsil eden, yazılı metinlerden ve öğretmenden öğrenme yerine, deneyimin yeniden inşasını öngören İlerlemeci anlayış 1950'lere kadar A.B.D. eğitimini ciddi şekilde etkilemiştir.

Esasiciliğin ortaya çıkmasıyla A.B.D'de sarsılan İlerlemecilik, bu gün yapılandırmacılık, otantik ve performans değerlendirme vb. anlayışlar şeklinde gerek A.B.D'de ve gerekse birçok toplumda etkisini devam ettirmektedir (Ellis, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014). İlerlemeci eğitim anlayışı, aslında Cumhuriyet Döneminin başından beri TES'i de etkilemiş ve öğretim programlarına yansımaları olmuştur. Ancak bizatihi bu anlayışı ortaya koyan John Dewey'in gelerek rapor hazırladığı Türkiye'de İlerlemeciliğin etkileri sınırlı kalmıştır. Cumhuriyetin hemen başında resmi dokümanlara girmiş olan İlerlemeci anlayışın okul ve sınıflara tam olarak yansımamasının olası birçok nedeninden söz edilebilir. Ulubey ve Aykaç'a (2017, s. 1176) göre, bunun nedeni, Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim sisteminin Pragmatist felsefeye ve bunun uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayandığı, ancak okullarda daha çok esasicilik ve daimicilik akımlarının temele alınmasıdır. Diğer önemli bir neden de, John Dewey'in, Pragmatizmi Amerikan toplumuna ve eğitimine uyarlama çabalarının benzerinin Türkiye'de yapılmamış olmasıdır. Zira Pragmatizm ve İlerlemecilik, A.B.D.'nin kendi sosyal ve ekonomik problemlerine bir çözüm olarak ortaya koyduğu akımlardır. Amerikan toplumunun sosyal, ekonomik ve kültürel gerçeklerine dayanan bu akımlar, Amerika demokrasisi, sanayi devrimi ve modern bilimin gelişimiyle

şekillenmişlerdir (Keskin ve Şahin, 2018). Dolayısıyla büyük ölçüde A.B.D bağlamı bir gerçeklik durumu olan Pragmatizm ve onun eğitime yansması olan İlerlemecilik ve yapılandırmacılığın anlaşılması, her şeyden önce bu düşüncenin “kendi kültürel aynamıza yansıdığı, kendi dünyamızın diline çevrildiği oranda anlaşılır bir nitelik kazanır” (Taşdelen, 2011, s. 226). Bu konuda Tozlu'nun (2014b, s.72), “ülkemizde eğitim felsefesi sahası nerdeyse boş bir saha gibi gözükmektedir. Henüz felsefecilerimiz konuya eğilmemişlerdir. Eğitimcilerimiz ise düşünce açısından bakma eğiliminde değillerdir” şeklindeki değerlendirmesi dikkat çekicidir.

Türkiye bağlamında İlerlemeci anlayışın TES'e yansmaları sınırlı kalmış olsa da, zaman içerisinde yapılan program güncellemelerinin, temelde bu felsefe ve onun türevleri ekseninde yapıldığı açıktır. Dolayısıyla İlerlemeci eğitim felsefesi ve onun eğitim kuramı sayılan yapılandırmacılığın günümüzde TES ve özellikle de öğretim programları üzerinde kısmen de olsa etkileri devam etmektedir. İlerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacılığın bu etkileri, “öğrenci merkezli eğitim” ekseninde günümüz yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik program kazanımları biçiminde devam etmektedir.

Araştırma konusuyla ilişkisinden dolayı İlerlemecilik, yukarıdaki kısa değerlendirmeden sonra; odak noktası, amacı, öğretmen ve öğrenci rolleri ile öğretim programına (müfredata) bakış açısı bakımından ele alınmıştır. Referans aldığı Pragmatizmdeki gibi İlerlemeciliğin de esas gerçeği ve odak noktası değişimdir. Evrenin ana gerçeği “devamlılık” değil, “değişme”dir. Evrende mutlak ve daimi bir gerçeklik yoktur. Gerçeğin esası, değişmedir. Bu yüzden eğitim her zaman bir gelişme süreci içindedir (Akpınar, 2019). Darwinizmin etkisiyle yoğunlaşan bu değişim, eğitimin özünü oluşturur. Zira birey donanımı gibi bilgi de sabit olmayıp, sürekli değişmektedir. Eğitim bağlamında bu değişim, hayat ve deneyimdir. Değişmeyen doğa kanunlarıdır. Bu durumda eğitimin esas işlevi, bireyin bu değişimlere ve doğaya uyumunu sağlamaktır. Bunun için eğitim, insanın özünü oluşturmak ve doğasını şekillendirmek açısından büyük önem taşır. İlerlemecilik, eğitimin bireysel olduğu kadar sosyal boyutuna da vurgu yapar (Cevizci, 2011, s. 123). Okul ile toplumsal hayat arasındaki ayrımı kaldıran bu vurgu, Esasicilerdeki gibi bireyin topluma uyumundan ziyade, deneyimin sürekli yeniden inşasıyla toplumun dönüştürülmesi üzerinedir. Çünkü eğitilmiş kişi hayata uyan değil, hayata yön veren, onu geliştiren kişidir

(Akpınar, 2019). Bundan dolayı İlerlemecilik, devamlı gelişme içerisinde olan eğitime, özgür ve demokrat insan yetiştirerek demokratik ve sosyal yaşamı geliştirme misyonu yüklemektedir (Akpınar, 2015).

Öğrenci bağlamında ele alındığında İlerlemeci felsefe, geleneksel pasif alıcı konumdaki öğrenci anlayışının tam karşısında yer alır. Bu özellikleriyle İlerlemecilik eğitimsel, sosyal ve politik konularda çağdaş reform hareketi olarak görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014, s. 61). Bu anlayışta her öğrencinin kendine özgü eşsiz bir potansiyeli vardır, eğitimin görevi bu potansiyeli tam olarak hayata geçirmektir. Buradaki gelişme, eylemle bilgiyi, teoriyle pratiği bir araya getiren bir okul ve eğitim anlayışı ile mümkündür (Cevizci, 2011, s. 131). Öğrenme, ilgiye dayalı olduğu için öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı ve yaparak yaşayarak öğrenmesini savunan bu anlayış “öğrencinin; ezberci, baskıcı, mekanik ve ders kitabı otoritesine dayalı geleneksel eğitim yöntemlerinden kurtarılıp, özgürleştirilmesi” üzerinde durur (Gutek, 1997, s. 322). Çocuğu yaşama hazırlama değil, yaşamın kendisi olan İlerlemeci eğitim, öğrenciyi bir bütün olarak ele alır, ilgi alanları doğrultusunda, yaşına ve tecrübelerine göre şimdi ve gelecekteki olaylara göre yetiştirmeyi öngörür. Öğrenci, itiraz eden ve eleştiren bir kafayla yetiştirilmelidir. Zira kendisine verileni olduğu gibi; okuduklarını, işittiklerini eleştirmeden kabul eden sadece öğrenen tip geleneksel eğitim sisteminin istediği öğrenci tipidir (Mala, 2011).

Öğretmen merkezli eğitime karşı olan İlerlemeci eğitimde (Şişman, 2011) öğretmen; kolaylaştırıcı, rehber ve nadiren de yönlendiricidir (Ellis, 2015). Bu anlayışta öğretmen, öğrencilere, hayatın karmaşık yönlerini gözler önüne sererek rehberlik etmeli ve doğal bir şekilde öğrenmeleri için fırsatlar sunmalıdır. Devamında ise öğretmen, öğrencilerin karşı karşıya olduğu problemler kadar, gelecekte karşılaşılması muhtemel problemlerle başa çıkabilmesini mümkün kılacak bir donanımı temin etmelidir (Cevizci, 2011, s. 139). Bu noktada öğretmen, dünyada meydana gelen değişmelere göre yeni bilgilerin ışığında yöntem ve politikalarını değiştirmeye hazır olmalıdır. Öğretmen, anlatan, açıklayan değil, tersine yol gösteren yardım eden, rehberlik yapan bir görev üstlenmelidir. Bunun için öğretmen, her öğrencinin gizil güçlerini geliştirmek için seçenekli zengin öğrenme ve öğretme yaşantılarını sınıfa getirmelidir. Öğretmen, eğitimi esnek bir plan dâhilinde yapmalı ve sınama durumları ezbere dayanmamalıdır. Öğrenciye yaşamda karşılaşacağı sorunlar ve doğal problemler sorulmalı, onlardan

bilimsel yöntemi kullanarak bunları çözmeleri istenmelidir (Mala, 2011). İlerlemeci öğretmen; öğrenenin ilgi, ihtiyaç, hedef, yeti ve istekleri gibi iç yaşantı koşulları ile tarihsel, fiziksel, ekonomik ve toplumsal olgular gibi dış çevresel faktörler arasında bağlantılar kurma yeteneğine sahip olmalıdır (Guttek, 1997, s. 316-317).

İlerlemecilere göre okul, öz-disiplini yerleştirmeli ve toplumun kültürünü iletmelidir. Çünkü gerçek, sürekli değişmektedir. Okullar toplumsal gelişimin hızına ayak uydurmalıdır (Keskin ve Şahin, 2018). İlerlemeciliğin buradaki ilkesi, “geleceğe hazırlanmaya karşılık gününüz; durağanlığa karşı değişim” (Öztürk, 2008, s. 64) şeklindedir. Okul, ne düşünülmesine değil, nasıl düşünmeli üzerine odaklanmalıdır. İlerlemeciler, otoriter öğretime, ders kitabına aşırı bağımlılığa, sürekli tekrar ile ezberlemeye, disiplin olarak gözdağı ve dayığa, eğitimi bireysel deneyimler ve sosyal gerçeklerden ayırma çabalarına karşıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014; Mala, 2011). Dewey’e göre okul, demokratik yaşam için gerekli becerileri ve materyalleri öğrenen ve uygulama yapan öğrencilerin bulunduğu minyatür bir demokratik toplumdur (Karacaoğlu, 2011).

Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları ile ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algıları İlerlemeci felsefe bağlamında ele alan bu çalışma, mevcut ilköğretim programlarının, adı geçen felsefe ile bunun eğitimdeki uzantısı niteliğinde olan yapılandırmacı ilkelere dayalı olduğu varsayımına dayanmaktadır. Nitekim hali hazırda uygulamada olan ilköğretim programları incelendiğinde, İlerlemeci felsefe ve yapılandırmacılığa doğrudan atıf yapılmamasına rağmen, dolaylı olarak bu iki anlayışa birçok gönderme yapıldığı görülmektedir. Bu göndermeler öğretim programlarının yapısı ve anlayışı, öğrenci ve öğretmen rolleri bağlamlarında aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Mevcut ilköğretim programlarında MEB (2018), son zamanlardaki değişimlere atıfta bulunarak değişen birey niteliklerini şu şekilde sıralamıştır:

“Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan” (MEB, 2018).

Bütün bu nitelikler İlerlemeci eğitim ilkeleriyle bire bir ilişkilendirilebilir. Aynı programda yer alan, “bireysel farklılıkları dikkate alan”, “sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlar”, “bütünsel öğrenme çıktıları” ile “diğer disiplinlerle ve günlük

hayatla ilişkili değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları” (MEB, 2018) ifadeleri de benzer şekilde teori ile pratiğin bütünlüğünü savunan İlerlemecilik (Erkılıç, 2013, s. 9) ve bireysel farklılıkları dikkate alan yapılandırmacı (Teyfur ve Teyfur, 2012, s. 67) anlayışa uygundur. Yine bu programlarda yer alan “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığı altında geçen aşağıdaki ifadeler de değişimi esas alan Pragmatizmi (Ulubey ve Aykaç, 2017, s. 1175; Öztürk, 2008, s. 8) ve dolayısıyla da İlerlemeciliği çağrıştırmaktadır. Buna örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir:

“Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızîdir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir” (MEB, 2018).

Yine ilköğretim programlarında ortak olarak tanımlanan ve TYÇ ile belirlenmiş sekiz anahtar yetkinlikler; “Anadilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, İnisiyatif alma ve girişimcilik ve Kültürel farkındalık ve ifade” (MEB, 2018), günümüzdeki yaşama uyum için sahip olunması istenen beceriler olması hasebiyle, öğrencileri gerçek yaşamla buluşturma gayreti olarak görülebilir ki bu, İlerlemeciliğin ama amaçları arasındadır (Kop, 2004, s. 278).

İlköğretim programlarında geçen ve bireysel farklılıklara vurgu yapan ölçme-değerlendirmeye yönelik aşağıdaki ifadeler (MEB, 2018) de, öğretim süreci ve sonucuna duyarlı, bütünleştirici yapılandırmacı değerlendirme (Sönmez-Öktem, Erben-Keçici ve Pilten, 2016, s. 662; Akçadağ, 2010, s. 43; Karadüz, 2009, s. 195) anlayışını yansıtmaktadır.

“Ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi”, Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır...” “Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.” (MEB, 2018).

Sonuç olarak, salt maddi kalkınmaya önem verip, manevi gelişmeyi ihmal etmek (Çelikkaya, 1999), öğretim konularında boşluk oluşturma (Ornstein ve Hunkins, 2014), bireyin gelişiminde sosyal ve kültürel boşluklar oluşturma gibi noktalardan eleştirilse

de, İlerlemeci felsefe ve yapılandırmacılık gibi onun türevleri, TES ve özellikle de öğretim programları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Dolayısıyla gerek TES ve gerekse öğretim programları ile ilgili yapılacak çalışmalarda bunun göz ardı edilmemesi gerekir. Bu itibarla amacı sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algısı ile ilkökul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algısını İlerlemeci felsefe bağlamında analiz etmek olan bu çalışmanın sözü geçen felsefenin öğretim programlarına yansımaları çerçevesinde olması doğaldır. Kaldı ki çalışmaya konu olan program okuryazarlığı, öğretmen ve yöneticilerin İlerlemeci ve yapılandırmacı anlayışa sıklıkla vurgu yapan mevcut programların bilinmesi, anlaşılması, yorumlanması ve uygulanmasıyla alakalıdır. Buna göre, mevcut öğretim programlarına yönelik analizler için öncelikle bu programların dayandığı kuram ve felsefelerin kökenine inilmelidir ki buna yönelik değerlendirmeler yapılabilir (Aslan ve Aydın, 2016).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algısı üzerine odaklandığından ilgili araştırmalar, öncelikle program okuryazarlığı çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak konuyla ilgili doğrudan araştırma ve çalışmalar sınırlı olduğu için öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin program ve öğretim sürecine yönelik yeterliklerine dair çalışmalara da atıfta bulunulmuştur. Çünkü öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin program yeterlilikleri, esas itibarıyla program okuryazarlığının anlamı ve kapsamı içerisindedir. Benzer şekilde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik vasfı da program okuryazarlığı ile yakından ilişkilidir. Program okuryazarlığına yönelik ölçek çalışmalarında da program okuryazarlığı konusuna yönelik önemli literatür bilgisi yer aldığından bu çalışmalara da yer verilmiştir.

Araştırma ile doğrudan veya dolaylı olarak taranan ilgili araştırmalara şu sistematik çerçevede yer verilmiştir: Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı, öğretmenlerin program okuryazarlığı, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı, yöneticilerin programa dair yeterlilikleri. Bunların dışında program okuryazarlık becerisini ölçmeye yönelik ölçekler, sınıf öğretmenlerinin program algısı ve programa bakış açısı, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama bilgi, beceri ve tutumlarına

yönelik araştırma ve çalışmalara da yer verilmiştir. Bu konularla doğrudan veya dolaylı ilişkili yerli ve yabancı literatürde yer alan bilimsel kitaplar, akademik tezler, bilimsel makaleler ve bilimsel bildiriler tarihsel sırayla taranmıştır.

Türkiye'deki eğitim bilim literatürüne yeni girmiş olan ve öncelikle bir öğretmen yeterliliği ve becerisi olarak bilinen program okuryazarlığı konusu beklendiği gibi öncelikle öğretmen ve öğretmen adayları bağlamında ele alınmıştır. Bundan başka program okuryazarlığı becerisini okul yöneticisi bağlamında da ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlardan birisi de, Aslan'ın (2019), yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmadır. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda kabul edilen çalışmanın başlığı "İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi" şeklindedir. Çalışmanın amacı, ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmek biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma, gerek sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ilkökul kademesinde yapılmış olması ve gerekse doğrudan program okuryazarlığı konusu ile ilgili olması hasebiyle önemlidir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Şanlıurfa ve Adıyaman illerindeki kamuya ait okullarda görev yapan toplam 378 okul müdürü veya müdür yardımcısından oluşan okul yöneticilerinden oluşturmuştur. Araştırma tarama modelinde yürütülmüş olup, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan ölçek ile toplanmıştır. Bu anlamda araştırma, sadece program okuryazarlığı konusunu ele almak bakımından değil, program okuryazarlığı becerisini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme bakımından da önemlidir. Yöneticilerin program okuryazarlığı yeterliliği konusundaki bu çalışma, literatürde yer alan ve genelde öğretmen veya öğretmen adayları üzerinde yürütülmüş olan program okuryazarlığı ölçek geliştirme çalışmalarından ayrılmaktadır. Çalışma bu yönüyle de özgün sayılabilir. Nitekim çalışmada okul müdürü veya müdür yardımcısından oluşan okul yöneticilerinin program okuryazarlık yeterliliğini belirlemek için kullanılan ölçek maddelerinde hem öğretim programı ile program öğelerine ve hem de yöneticilerin öğretimsel liderlik vasfına yönelik maddeler bulunmaktadır.

Aslan'ın (2019) yürütmüş olduğu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlanan program okuryazarlığı ölçeğinden başka bir de okul yöneticilerinin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik bilgi formu kullanılmıştır. Her iki araç ile toplanan

veriler, SPSS paket programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Analizlerde betimsel istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bunun için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılarak parametrik veya non-parametrik analiz teknikleri seçilmiştir. Analizlerde önce okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarını belirlemeye yönelik beşli likert türü maddelerden elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar ölçeğin alt boyutları bağlamında yapılmıştır. Analizlerin ikinci aşamasında, ilgili ölçek ve bilgi formundan elde edilen veriler, okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarının demografik durumlara göre değişip değişmediği bağlamında analiz edilmiştir. Bunun için parametrik dağılımlarda verilerin durumuna göre bağımsız gruplar “t” testi ile tek yönlü Anova testleri kullanılmıştır. Parametrik olmayan verilerin analizinde ise KWH ile MWU testleri kullanılmıştır.

Aslan’ın (2019), ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmek amacıyla yürütmüş olduğu çalışmada analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenmiştir. Araştırmada, katılımcı ilk ve ortaokul yöneticilerinin program liderlik algıları orta düzeydedir. Aslında okuldaki öğretim sürecinde programın uygulanması için gerekli fiziki, teknolojik ve psiko-sosyal ortamları hazırlamada önemli sorumluluğu bulunan okul yöneticilerinin orta düzeyde program bilgisine sahip olması önemli bir eksiklik olarak nitelenebilir. Çünkü öğretmenlerin program okuryazarlık yeterlilikleri iyi olsa da öğretim programlarını doğasına uygun doğru olarak uygulayabilmelerinde okul yönetiminin ciddi sorumluluğu bulunmaktadır. Nitekim bu sorumluluk literatürde okul yöneticilerinin sahip olması istenen öğretimsel liderlik vasfı biçiminde yer almaktadır. Buna göre, katılımcı okul yöneticilerinin, öğretim programlarının uygulanmasına rehberlik etmek ve öğretimsel liderlik becerisini orta düzeyde sergilemeleri beklenebilir. Bu düzey etkili ve verimli bir eğitim için yetersizdir. Araştırmanın diğer alt amaçlarını teşkil eden yönetici algılarının demografik durumlara göre değişip değişmediğine yönelik olarak ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algıları; cinsiyet, branş, görev şekli, eğitim düzeyi, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmazken; konuyla ilgili hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılığa göre, konuyla ilgili hizmet-içi eğitim alan yöneticilerin, program okuryazarlığı algıları daha yüksektir. Araştırmada bu bulguya dayanarak, MEB’in, okul

yöneticilerine yönelik program okuryazarlığı veya öğretim programı ile ilgili hizmet-içi eğitiminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Program okuryazarlığı ile ilgili Aslan ve Gürten'in (2019) yapmış oldukları çalışmanın başlığı "Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri" şeklindedir. Makale formatında yürütülen araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Aslan'ın yüksek lisans tezinden üretilen araştırma, Ankara'da ortaokullarda görev yapan matematik, Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinden oluşan 311 öğretmenle birlikte yürütülmüştür. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Pilot uygulama ve analizler sonucunda ölçeğin, geçerli ve güvenilirliği sağlanmıştır. Bununla ilişkili olarak ölçeğin tabakalı alfa güvenilirlik katsayısı .774 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada bu ölçekle toplanan veriler, normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan ortaokul Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri analiz edilirken, yüzde, frekans analizi yapılmıştır. Bu öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin değişkenlere (cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı, mezun olunan okul türü) göre analizinde ise ikili gruplarda bağımsız örneklemeler "t" testi ve ortalama; çoklu gruplarda ise tek yönlü Anova ve ortalama kullanılmıştır.

Aslan ve Gürten (2019), araştırmanın önemine atıf için, öğretim programlarının etkili olabilmesinin öğrenme ortamlarında hayat bulmasına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Akabinde, bir programın kazanımlarının amacına ulaşması, dolayısıyla da programın etkililiğinin, onu uygulayacak öğretmenlerin niteliği ile yakından ilişkili olduğuna vurgu yapmışlardır. Nitekim öğretmenlerin en önemli görevi öğretimi sürdürmek ve öğretim programlarını öğrencilere göre planlayarak, sınıfa uyarlamaktır. Bunun için ise anahtar kelimenin öğretmenlerin program bilgisine sahip olması, programı planlaması ve uygulaması olduğu belirtilmektedir. Aslında bu üç nitelik araştırmanın başlığını teşkil eden öğretim programı okuryazarlığını ifade etmektedir. Buna göre, öğretim programı okuryazarlığı niteliğine sahip olan ve bu konuda kendisini geliştirmiş öğretmenlerin programı uygulama başarısının da yüksek olması beklenebilir. Bunun anlamı, herhangi bir öğretim programının başarıya ulaşmasında program okuryazarlık niteliğinin önemli bir etken olduğudur. Dolayısıyla MEB'in hazırladığı

mevcut öğretim programlarından beklenen sonuçların alınabilmesi için öğretmenlerin, iyi birer program okuryazarı olmaları gerekir. Araştırmada bu gereklilik, "hedeflenen", "uygulanan" ve "elde edilen" biçimindeki program sınıflamasında özellikle sonuncu aşama için çok önemlidir. Buna göre öğretim programının uygulamadaki başarısı, bu programı sınıfta uygulayacak olan öğretmenlerin programı anlama, yorumlama ve uyarılma becerisi, yani kısaca program okuryazarlığı bilgi ve becerisi ile yakından ilişkilidir.

Araştırmacılara göre, program okuryazarlığı öğretmenlerin temel becerileri arasında yer almaktadır. Bu temel beceri, program bilgisi, planlama ve uygulama olmak üzere üç alt boyutta incelenebilir. Öğretmenlerin resmi/planlanan programı okuyup anlayıp, doğru şekilde planlamaları ve uygulamaları, resmi program ile uygulamadaki program arasındaki farkı azaltabilir. Böylece ülke sathında öğretmenlerin birbirinden farklı uygulamalarının önüne geçilirken, formal eğitimden beklenen çıktıların elde edilmesi daha mümkün hale gelebilir. Bu itibarla program okuryazarlığı, eğitimde beklenen amaçlara ulaşılmasına katkıda bulunacak kritik bir bilgi ve beceridir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması, program geliştirme yaklaşımlarına aşina olmayı ve programı doğru planlayıp, uygulamayı gerektirir. Programın bütünü tüm süreçleriyle anlayıp, doğru uygulamak için önkoşul, programın doğru anlaşılmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarı olması, eğitimde nitelik, etkililik ve verimlilik için üzerinde durulması gereken çok önemli bir gerekliliktir. Araştırma, bu önem ve gereklilik üzerine kurgulanmıştır.

Aslan ve Gürten'in (2019) yürütmüş oldukları araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Program okuryazarlığının alt boyutlarına göre alt boyutların ortalama puanlarının en yüksek düzeyden düşüğe doğru sırasıyla "planlama", "uygulama" ve "program bilgisi" şeklinde sıralanmıştır. Program okuryazarlığının alt boyutlarına göre öğretmenlerin puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru sırasıyla planlama 4.53, uygulama 4.42, program bilgisi 4.08 şeklindedir. Araştırmacılar bunun nedenini, "öğretmenlerin meslek hayatında planlama ve uygulama konusunda daha etkin olmaları ancak program geliştirme çalışmalarında aktif yer almamaları olabilir" şeklinde açıklamışlardır. Araştırmada "planlama" alt boyutunda öğretmenlerin puanlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek çıkmasının sebebi ise, "öğretmenlerin her yıl plan yapmaları olabilir

biçiminde açıklanmıştır. Yine araştırmada, öğretmenlerin plan hazırlarken öğretim programını dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları branş değişkenine göre incelendiğinde araştırmaya katılan tüm branş öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri branş, cinsiyet, meslekteki hizmet (yıl) ve mezun olunan okul türüne göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Program okuryazarlığı; program bilgisi, planlama ve uygulama alt boyutlarına göre incelendiğinde cinsiyet, branş ve meslekteki hizmet (yıl) değişkenleri anlamlı bir fark göstermezken, planlama alt boyutu mezun olunan okul türü değişkeninde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farkın diğer okullardan mezun olan öğretmenler ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden kaynaklandığı ve bu farkın diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, program okuryazarı olan bir öğretmenin, programda yapılan değişiklik ve yenilikleri takip etmesi ve bunları sınıf ortamına yansıtması beklendiğine vurgu yapılmıştır. Araştırmacılara göre, öğretim programları ancak doğru uygulamalar ile amacına ulaşabilir. Sonuç olarak araştırmacılar, eğitimde niteliğin artırılmasında program okuryazarlığının etkili olduğunu ve tüm öğretmenlerin bu özelliğe sahip olması gerektiği değerlendirmesi yapmışlardır. Bu amaçla yürütülen çalışmada program kaygıları ile ilgili üç model açıklanmaya çalışılmıştır. Bu modeller, Beceri Modeli, Aletli Model ve Sorgulama Modelidir. Özellikle Sorgulama Modeli daha derinlikli olarak araştırılmıştır.

Program okuryazarlığı ile ilgili olarak McRae'nin (2018), doktora tezi olarak yürüttüğü "Öğretmenlerin Okuryazarlık Bilgisi: Bir Durum Çalışması" başlıklı araştırma, konunun yabancı literatürdeki yansımalarını göstermek bakımından önemlidir. Nitekim araştırmacı doktora tezi olarak yürütmüş olduğu bu çalışmada genel okuryazarlık bilgisi çerçevesinde ele aldığı program okuryazarlığı becerisini çeşitli boyutlarıyla irdelemiştir. Araştırmacının program okuryazarlık becerisini bu şekilde ele alması, bir bakıma ilgili kavramın gelişim sürecini özetlemektedir. Çünkü literatür incelendiğinde program okuryazarlık becerisi gibi bağlamsal yeterliklerin çoğunlukla okur-yazarlık becerisinden türetildiği görülebilir. Hatta program okuryazarlık becerisine yüklenen anlam ve kapsamın da genel anlamda okur ve yazarlık becerilerinden esinlendiği söylenebilir.

McRae (2018), araştırmasında program okuryazarlık bilgisinin, ğretim süreci kadar ğretmen yetiştirme politikalarına da yansıdağını ve ancak, bundan ne kastedildiği veya ne beklendiğinin çok açık olmadığına vurgu yapmaktadır. Nitekim Türkiye’de de program okuryazarlığı konusunun literatürde yer almaya başlamasıyla, söz konusu becerinin veya bu beceri ile ilgili yeterliklerin MEB ile YK’un ğretmen yeterlikleri kriterleri arasında girmeye başladığı görülmektedir. Buradan anlaşılan aslında çoğu A.B.D ile AB ülkelerinden ilham alınan Türkiye’deki eğitim literatürünün eğitim politikalarına yansımalarının da bu ülkelere benzer bir seyir izlediğidir. Araştırmacı, çalışmasında öğretmenlerin genel anlamda okuryazarlık bilgilerinin sorunlu olduğu ve bunun nedeninin de öğretmenlerin kişisel olarak yetersizliğine dayandığını iddia etmektedir. Araştırmada okur-yazarlık kavramının sorunlu olmasının, mevcut okur-yazarlık ve mesleki bilgi anlayışları ile program okuryazarlık bilgisine de yansıdağı ifade edilmektedir.

Genel olarak kişisel okuryazarlık bilgisini sağlamaya yönelik programları araştırma amaçlı bu çalışmada, söz konusu terimin, kavramsallaştırılması, belirsizliği ve doğası tarihsel süreçte ele alınmıştır. Nitel modelde yürütülen bu örnek olay çalışmasında, iki örnekte ITE programı kullanılmıştır. Shulman’dan (1986, 1987) hareketle, konunun kavramsal erevesi çizilmiş ve öğretmenlerin okuryazarlığı kategorize edilmiştir. Bu çerçevede sonuca ulaşmak için veriler analitik yaklaşımla analiz edilmiştir. Bulgular, hem mevcut hem de tarihi programların kişisel olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerin okuryazarlık bilgisinin, onların sosyal idealleriyle ilgili olduğu ve öğretmenlerin kesin bir okuryazarlık bilgisine sahip olmadığı belirlenmiştir. Buradaki zorluk, toplumun okur-yazarlıkla ilgili beklentileri ve ITE ile ilgili belirsizliklerle ilgilidir. Araştırma sonucunda McRae (2018), kişisel okuryazarlık bilgisi olarak kabul edilen şeyin, Avustralya ğretmenlerinin güvenilirliğine ve ITE kalitesine etki potansiyeli taşıdığı şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Program okuryazarlığı ile ilgili literatür tarihi sıraya göre ele alındığında dikkat çeken bir çalışma da Shively ve Palilonis’in (2018), program geliştirme bağlamında, “Program Geliştirme: Öğretmen Adaylarının ğretimi Anlamak İçin Tasarım Düşüncesine İlişkin Algıları Müfredat erevesi Olarak Dijital Okuryazarlık” isimli araştırmalarıdır. Bilimsel makale tarzında yürütülen alışma, K-3 düzeyi için dijital

okur-yazarlık müfredatını geliştirme stratejisi olarak tasarım düşüncesini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, kronikleşen bir soruna vurgu yapmaktadır. Benzeri duruma Türkiye’de de rastlanması büyük ihtimal olan bu sorun, öğretmen adaylarının sıklıkla müfredata (öğretim programına) yönelik yanlış algıdır. Bu eğitimin niteliği için çok önemli bir sorundur. Kaldı ki ilgili literatürde öğretim programı konusunun anlam ve kapsamının oldukça karmaşık olduğuna dair birçok bilgi yer almaktadır. Nitekim araştırmacılar da, söz konusu bu yanlış anlaşılan müfredat çerçevesindeki tasarım düşüncesini araştırmak için algıları ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Araştırmada öğretmen adaylarından oluşan katılımcılar, tasarım düşüncesini dijital okuryazarlık müfredatı geliştirmek için bir strateji olarak kullanmışlardır. Nitel karakterli araştırmada tasarım düşüncesi bir metodoloji olarak kullanılmıştır. Nitekim teknolojinin gittikçe eğitime ve öğretim programına daha fazla dahil olmasıyla, öğretim tasarımının önemi gittikçe artmaktadır. Özellikle sanal ve dijital teknolojinin bu denli yaygınlaştığı günümüzde öğretim tasarımlarının da dijital tabanlı olması beklenir. Araştırmacılar da bu beklentiye uygun olarak öğretmen adaylarına, dijital okuryazarlık ve müfredat geliştirme atölye çalışmaları yaptırmışlardır. Bu çalışmalarda, program geliştirme veya öğretim tasarımı yapabilmek için öğretmen adaylarının program okuryazarlık bilgi, beceri ve yeterliğine sahip olmaları kritik öneme sahiptir. Bu öneme paralel olarak katılımcı öğretmen adayları tasarım aşamalarına yönlendirilmiştir.

Shively ve Palilonis’in (2018), program geliştirme bağlamında öğretmen adaylarının program ve tasarım algıları üzerinde yürütmüş oldukları uygulamalı çalışmada veriler üç yolla toplanmıştır. Bunlar; dijital okur-yazarlık okumaları, tasarım atölyeleri ve bilgilendirme anketidir. Bütün bunlar için katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Açıklamadan sonra geçilen uygulama aşamasında toplam 29 öğretmen adayının dijital okur-yazarlığı anlama konusundaki algıları ve anketlerine göre program geliştirmede tasarım düşünceleri için gelen cevaplar ve veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgularda, katılımcı öğretmen adaylarının tasarım düşüncesi hakkındaki algıları ve stratejilerinin, temel bir müfredat çerçevesi olarak dijital okur-yazarlık anlayışlarına nasıl yardım ettiği veya engellediği tartışılmıştır. Tartışmadan çıkarılacak önemli bir sonuç, hangi disiplinle ilgili olursa olsun program geliştirmede ve öğretimi tasarlamada ilk adımın, bu süreçte görev yapanların programa (müfredata) yönelik algı ve bilgilerinin yönlendirici olduğudur.

Araştırmada ulaşılan önemli bir bulgu da, öğretmen adaylarının ilk yılda ilköğretim için bir tanıtım programına dahil olması gerektiğidir. Araştırmacılar bunun için, eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık eğitimi için dijital medyanın (e-postalar, kurs yönetim platformları, sunumlar) iletişim aracı olarak kullanılabilmesine dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Türkiye’de de öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin öğretim programları iyi organize edilmiş dijital medya ile desteklenebilir. Böylece öğretmenler için gerekli olan ve sürekli yenileri eklenen beceri ihtiyaç listesine yönelik hizmet öncesi veya hizmet-içi eğitimleri yerine, bunlara destek olarak dijital medya işe koşulabilir. Sorun, bunun nasıl yapılacağına tartışmalı olmasıdır. Nitekim buna yönelik dersler de mevcut değildir. Araştırmada öğretmen adaylarından oluşan katılımcılar, program geliştirme bağlamında dijital okur-yazarlık yaklaşımını olumlu karşılamışlardır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada gerekli olan bir müfredat stratejisi olarak tasarım düşüncesi hakkında daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Erdem ve Eğmir (2018), “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bilimsel makale formatında kaleme alınan çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, yaş, öğrenim türü, bölüm ve akademik başarı gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemeyi amaçlanmıştır. Betimsel bir saha taraması olarak desenlenen bu çalışmada veriler Bolat (2017) tarafından geliştirilen ‘Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği’ aracılığıyla öğretmen adaylarından toplanmıştır. Çalışma örneklemini, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ile aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan toplamda 210 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmada veriler betimsel istatistiklerden bağımsız örneklem “t” testi ve tek yönlü varyans analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın teorik çerçevesinde program okuryazarlığı kavramının gelişim süreci bağlamında okur-yazarlık kavramı geniş şekilde ele alınarak irdelenmiştir. Bu bağlamda okuryazarlığa yüklenen anlamlar zaman içinde değişse de tarihsel süreçte yapılan okuryazarlık tanımlarının üç ortak noktası olduğu vurgulanmıştır. Bunlar;

- 1) Okuma ve yazmanın kendine özgü yönlerine ilişkin beceri,
- 2) Toplumun genel talepleri çerçevesinde bağlamsallaştırma ve

3) Belirli bir düzeyde kullanılabilir yeterlilik.

Araştırmacılar, gelişim sürecini ele aldıktan sonra program okuryazarlığını, “eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma, yorumlayabilme, eleştirel bir gözle inceleyerek mevcut şartlara uygun olarak uyarlayabilme” olarak tanımlamışlardır. Araştırmada ortaya çıkan temel bulgular şöyledir: Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ölçek toplamında 3,72 (oldukça katılıyorum) olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar bu bulguyu, “öğretmenlik mesleğini yürütürken eğitim programlarının kullanıcısı durumunda olan öğretmen adayları için olumlu bir durum” şeklinde yorumlamışlardır. Ancak yorumun dayandığı 3,72’lik ortalama konusunda temkinli olmak gerektiğine vurgu yapmışlardır. Çünkü araştırmada kullanılan ölçeğin bir öz değerlendirme ölçeği olduğu ve öğrencilerin kendi becerilerine verdiği puanlar ile gerçek performansları arasında orta veya düşük düzeyde bir ilişki olabileceği belirtilmiştir. Nitekim literatürde öğrencilerin kendi becerilerine dönük yaptıkları değerlendirmelerde kendilerine yüksek puan verme eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Araştırmada, öğretmen adayları ‘okuma’ boyutunda, ‘yazma’ boyutuna göre daha başarılıdır. Araştırmacılar bunu, “öğretmen adaylarının var olan eğitim programlarını daha rahat anlayabilmekte iken, eğitim materyali tasarlama, ölçme aracı hazırlama, etkinlik tasarlama, hedef yazma, içeriği zenginleştirme gibi kendilerinin eyleme geçtiği durumlarda eksiklikler yaşamakta olduğu” şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu durum araştırmada, öğretim süreci için önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ölçek toplamında cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; bölüm ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini ortaya koymanın yanı sıra alanda yeni bir kavram olan eğitim programı okuryazarlığını ön plana çıkarması önemli görülmektedir. Yine araştırmada şu değerlendirme yapılmıştır: “Politika yapıcılar bir ülkede yetiştirmek istedikleri insan gücüne dair özellikleri eğitim programına yansıtmakta ve bu yapı aracılığıyla hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadırlar. Öğretmen adaylarının programa dair okuryazarlık boyutunda kendilerini yeterli görmeleri önemli bir durumdur.

Program okuryazarlığı bağlamında, program öğeleri ile ilgili temel kavramlarla alakalı olarak Akyıldız, Altun ve Kasım (2018), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat

Bilgisi Ders Programları Anahtar Kavramlarını Anlama Düzeyleri” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi Müfredatı'nın anahtar kavramları hakkındaki anlama düzeylerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, konuyla ilgili alan incelemesi sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlığı hakkında çok fazla çalışma olmadığına görülmesi gerekçesiyle yürütülmüştür. Oysa özellikle öğretmen adaylarının, ileride müfredatı uygulama yetenekleri bakımından, programın doğru anlaşılması dolayısıyla da program okuryazarlığı konusunda eğitilmeleri çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin tutumları, becerileri ve motivasyonları, müfredatın uygulanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır.

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş ve betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'deki iki farklı Eğitim Fakültesinde İlköğretim Öğretmenliği Programında okuyan 114 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma için İlköğretim Hayat bilgisi programının analizi sonucunda 18 temel kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlara dayalı olarak öğretmen adaylarının kavrama düzeylerini ve bu kavramlarla ilgili kavramsal yanılgılarını belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan kısa cevaplı ve açık uçlu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan "kavram tanım formu" kullanılmıştır. Bu formun uygulanmasıyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Kavram açıklama formunun açıklama bölümündeki cevaplar “anlama”, “kısmi anlama”, “anlama”, “yanlış anlama” ve “cevap vermeme” şeklinde beş kategoride değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki bazı kavramları “iyi” düzeyde, çoğunlukla “kısmen” düzeyde anladıklarını, “anlama” durumlarını anladıkları veya “yanlış anlama” durumlarına vardıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının "başarı kavramı" dışındaki kavramlar hakkında daha sınırlı anlamları olduğu tespit edilmiştir. Temel kavramlardan ikincisi olan “içerik” ile ilgili olarak, sınıf öğretmeni adayları "içerik" ve "birim" kavramlarında sınırlı bir anlama sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının “hazırlıksızlık”, “öğrenme yetersizliği”, “öğrenme güçlüğü”, “bilişsel gelişim”, “duygusal gelişim”, “psiko-motor gelişim” kavramlarına kısmi anlama ile cevap verme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi Müfredatındaki temel kavramlardan amaç ve hedef kavramları, içerik ve öğretme-öğrenme kavramları hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları ve değerlendirme

boyutlarını anlamlı bir şekilde öğrendikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonunda program okuryazarlığını arttırmak için, ilköğretim öğretmen adaylarına Hayat Bilgisi Müfredatına ilişkin temel kavramlar hakkında eğitim verilmesi önerilmektedir.

Sural ve Dedebali (2018), program okuryazarlığı ile ilgili olarak “A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Sosyal Bilimler Eğitimi öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine yürütülen bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlık düzeylerini araştırmayı ve Eğitim Fakültesinde aldıkları derslerle aralarındaki ilişkiyi belirlemek olarak açıklanmıştır. Araştırmada nicel model ve genel eleme modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi ve Sinop Üniversitesinde öğrenim gören toplam 895 öğretmen adayıdır. Araştırmada veri toplamak için “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Program Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi ve program okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışan bu çalışmada toplanan veriler, değişkenlerin normalliğini değerlendirmek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Dağılımlar değerlendirdikten sonra tanımlanmış değişkenler hangi parametrik veya parametrik olmayan testlerin uygulanacağına karar verilmiştir. Bundan sonra korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Son olarak, tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra, tanımlamak için aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmada yukarıda sayılan analizlerden elde edilen sonuçların ışığında çalışmada, bilgi okuryazarlığı ile öğretim programı okuryazarlığı arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini ölçen öğelerin ortalaması ve program okuryazarlığının “sıklık” ve “katılıyorum” düzeylerinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizinde, bilgi okuryazarlığı ile program okuryazarlığı arasında düşük, orta ve yüksek seviyelerde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırmada, öğretim programının amaçlanan hedeflere ulaşılmasında çok önemli olarak değerlendirilmiştir. Çünkü etkili öğretim sorumluluğu için öğretmenlerin, programı gerçekten anlayan, algılayan ve program yaklaşımları ve uygulamalarına dair becerileri ve yeterliklere sahip olması zorunludur. Bu anlamda program okuryazarlığı, programın kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme unsurlarını anlamak demektir. Bu açıdan, sınıf etkinlikleri geliştirmek için öğretmen adaylarının program

okuryazarlığı becerisine sahip olmaları gerekir. Kaldı ki öğretmen yeterlikleri arasında sayılan program okuryazarlığı, öğretmen adaylarının eğitimini geliştirmek açısından da önemlidir. Bunun için ise, öğretmen adayları, eğitimleri süresince program bileşenleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Hele ki yapılan araştırmalarda Türkiye’de öğretmenlerin bu becerilerinin zayıf olduğunun belirtilmiş olması karşısında bu yetilerin önemi daha iyi anlaşılabilir. Nitekim literatürde program okuryazarlığına ek olarak, teknolojik okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, web okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin önemine dair de birçok bilgi mevcuttur. Araştırmada ayrıca, bilgi okuryazarlığı düzeyinin program okuryazarlığı düzeyindeki yordayıcı gücü test edilmiştir. Yukarıda belirtilenler dört değişken birlikte program okuryazarlığı seviyelerindeki değişimin %34’ünü açıklamaktadır. Araştırmada buradan hareketle, öğretmenlerin eğitim sisteminde mevcut programı etkin bir şekilde uygulamak ve teoriye dönüşmek için bilgi okuryazarlığı becerilerini kullandıkları gerçeği göz önüne alındığında, uygulamada, bilgi okuryazarlığındaki başarılarının program okuryazarlıklarını etkileyeceği varsayılabilir değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada ayrıca birçok çalışmada vurgulandığı gibi, üniversitelerin tüm disiplinler ve çalışmalar için artık bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmenin gereğini anlamış olduklarına gönderme yapılmıştır. Çünkü üniversitelerin, tüm dünyada 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlığı becerilerinin gelişimi açısından bir büyüme motoru olarak hareket edebileceğine vurgu yapılmıştır. Bu noktada program okuryazarlığı gibi becerilere sahip olarak özellikle öğretmen adaylarının, eğitim ve mesleki yaşamlarında başarılı olmak için yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine atıf yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin bilgiye nasıl erişecekleri ve yorumlayacakları, programları anlamaları ve pratik beceriler kazanmalarında genel nitelikli okuryazarlık becerisinin de önemli olduğu muhakkaktır. Araştırmacılar, öneri olarak öğretmen adaylarının fakülte kütüphanelerini daha etkin kullanmalarına yardımcı olacak yeni projeler geliştirilebileceğini tavsiye etmektedirler. Ayrıca yeni kurslar, öğretmen adaylarının bilgilerini ve program okuryazarlık becerilerini geliştirmelerini sağlamak için eğitim fakülteleri programlarına entegre edilebilir.

Aslan, S. (2018), yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü çalışmanın başlığı, “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri” şeklindedir. Hacettepe

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilen çalışmanın amacı, ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretmenleriyle yürütülmüştür. Bunun için Ankara ilinde görev yapan toplam 311 ortaokul öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Geliştirilen ölçme aracı için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları göz önüne alındığında, bu aracın araştırmada kullanılacak güvenilir bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir. Beşli likert türü maddelerden oluşan ölçek, 195 öğretmene pilot uygulama için verilmiş ve üç boyutlu 18 maddelik ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu maddelerin alt boyutlara göre dağılımı, program bilgisi alt boyutu 6 madde, planlama alt boyutu 7 madde, uygulama boyutu 5 madde şeklindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine yönelik hesaplamalardan sonra ölçeğin geçerliği ve güvenirliğinin sağlandığına kanaat getirilmiştir. Bu ölçekle elde edilen veriler, paket program aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlerde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) analizleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.35$) program okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri boyutlar açısından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin planlama ($\bar{X}=4.53$) boyutunda olduğu, bunu sırasıyla uygulama ($\bar{X}=4.42$) ve program bilgisi ($\bar{X}=4.08$) boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Ölçeğin bütünü bakımından branşlara göre Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.37$) yüksek; matematik öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.39$) yüksek, sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.27$) yüksek ve fen bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}=4.34$) yüksek olarak belirlenmiştir. Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ayrı ayrı incelendiğinde hepsinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, alt boyutlar bazında en yüksekten en düşüğe planlama, uygulama, program bilgisi şeklinde bir sıraya sahip olduğu görülmüştür. Tüm branşlarda program bilgisi alt boyutunda "programın nasıl hazırlandığını bilirim."

maddesinin ortalaması diğer maddelere göre düşük çıkmıştır. Uygulama boyutunda “hedef davranışlara uygun materyal tasarlarım.” maddesinin ortalaması diğer maddelere göre düşük çıkmıştır. Buna göre bütün branşlardaki öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisinde en az programın geliştirilme aşamalarını bildiği ve uygulamada en zorlandıkları noktanın ise, kazanımlara göre materyal hazırlama olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları branş bazında incelendiğinde Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin puan ortalamaları, program okuryazarlığı alt boyutlarında yüksekten düşüğe planlama, uygulama, program bilgisi şeklinde çıkmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmiş, bu değişkenlere göre program okuryazarlık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Program okuryazarlıkları alt boyutlar bazında incelendiğinde cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmezken, mezun olunan okul türü değişkeninde planlama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer okullardan mezun olan öğretmenler arasında olup diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine çıkmıştır. Araştırmada öneri olarak şunlar sıralanmıştır: Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında daha aktif rol almaları sağlanarak bu ortalamanın artırılması sağlanabilir. Öğretmenlere materyal tasarlama konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

Türkiye’de program okur-yazarlığı konusunda en kapsamlı çalışmalardan birisi de, Bolat (2017) tarafından yapılan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” isimli çalışmadır. Bolat (2017), öğretim (eğitim) programını, toplumun en değerli gördüğü şeyleri çocuklara aktarmak için kullanılan geniş sosyal ve toplumsal anlaşmayı yansıtan politika beyanı olan resmi olarak onaylanmış teknik bir belge olarak nitelendirmektedir. Devamında, eğitim faaliyetlerini düzenleyen temel bir eğitimsel kılavuz olarak tanımladığı eğitim programı okuryazarlığını, öğretmen ya da öğretmen adaylarının temel becerileri arasında saymaktadır. Yazara göre, öğretmen adaylarının aldıkları eğitim içerikleri onların birer eğitim programı okuryazarı olmasını sağlamalıdır.

Bolat'ın (2017), bilimsel makale formatında yürütmüş olduğu çalışmanın amacı, eğitim programı okuryazarlığı kavramına açıklık getirmek ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'ni (EPOÖ) geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 313 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun test edilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Küresellik testi uygulanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Bu faktörler "okuma" ve "yazma" olarak adlandırılmıştır. Okuma faktörü 15 maddeden meydana gelirken yazma faktörü 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,94'dür. Ölçeğin bu haliyle yapılan ikinci uygulamaya 215 öğrenci katılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçek için belirlenen iki farklı yapının doğru olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin iki faktörlü yapısının toplamda 29 maddeden meydana geldiği doğrulanarak ölçeğin geçerli ve güvenilirliği sağlanmıştır. Okuma ve Yazma isimli iki alt boyuttan oluşan ölçekte, okuma boyutunda 15 ve yazma boyutunda ise 14 olmak üzere toplam 29 madde yer almaktadır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.940 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlerin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise "okuma" faktörü için 0.888 ve "yazma" faktörü için 0.907 olarak hesaplanmıştır. Böylece birçok çalışmaya kaynaklık yapan kullanışlı bir program okur-yazarlığı ölçeği literatüre kazandırılmıştır.

Bolat'ın (2017), geliştirerek literatüre kazandırdığı EPOÖ incelendiğinde öğretim programının bilinen dört temel ögesine (hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme) odaklandığı ve program okuryazarlık becerisinin de bu dört ögeye ilişkin bilgileri kapsadığı görülmektedir. Öğretmenlerin programın bu dört ögesinin bilgisine sahip olması, etkili ve verimli bir öğretim için zorunludur. Çünkü öğretim programını hayata geçirenler öğretmenler olup, bu süreç de, öğretim olarak adlandırılmaktadır. Buna göre EPOÖ'nde yer alan temel yeterliklere sahip olan bir öğretmenin eğitim programını en iyi şekilde hayata geçireceği ifade edilebilir.

Program okuryazarlığı ile ilgili diğer bir çalışma da Akınoğlu (2017) tarafından yürütülmüştür. "Pre-Service Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of Curriculum" (Öğretmen Adaylarının Program Kavramına İlişkin Mecazi

Algıları) başlıklı çalışma makale formatındadır. Makalenin amacı, öğretmen adaylarının “program” kavramına ilişkin algılarını metaforlarla ortaya koymaktır. Buradaki varsayım, program kavramına yönelik doğru metaforları ortaya koyan öğretmenlerin, program bilgisine ve dolayısıyla da program okuryazarlık becerisine sahip olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu anlamda çalışmanın amacı aslında öğretmen adaylarının program okuryazarlığı becerisi ile doğrudan ilişkilidir.

Akinoğlu'nun (2017) yürütmüş olduğu araştırmada nitel araştırma tasarımlarından biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Türkiye'de Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde okuyan 84 kadın, 39 erkek olmak üzere toplam 123 öğretmen adayı sorularak elde edilmiştir. Sorular, “Müfredat... gibidir... Çünkü ... ifadesini tamamlamak biçimindedir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları “program” kavramına ilişkin toplam 107 geçerli metafor üretmiştir ve bunlar daha sonra ortak özellikleri dikkate alınarak kategorize edilmiştir. “Program” kavramı için üretilen sekiz kategoride genel olarak, öğretmen adaylarının “program” kavramı ile ilgili olumlu algıları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının program kavramına ilişkin metaforları değerlendirildiğinde, 123 öğretmen adayından 76 farklı metafor içeren toplam 107 geçerli metafor elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının sıklığa göre öğretim programı kavramına ilişkin ana metaforları aşağıdaki gibidir: Pusula (6), Yol (6), Rehber (3), Kıyafet (3), Çerçeve (3), Okyanus (3). Bu metaforlar aslında öğretim programının ana misyonunu ifade etmektedir. Ancak bu metaforlar, öğretim programının kapsam ve çerçevesini ifade etmekte yetersiz kalmaktadır. Araştırmada, bu algıların öğretim programını ne kadar kapsadığı veya temsil ettiği değerlendirilmemiştir. Araştırmada vurgulanan eğitimde program geliştirme alanında temel kavram olan “program” kavramının geleneksel olarak bir ders listesi gibi mi olarak yoksa öğrenci deneyimleri, hedefleri, öğrenme çıktıları ve planlama ile ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği belirtilmemiştir. Oysaki program kavramı, farklı bağlam ve bakış açısına göre farklı anlamlara yol açan karmaşık bir yapıya sahiptir. Ancak ortak uygulamalarda öğretmenlerin programa, literatürde kabul gören anlamı yüklemeleri çok önemlidir. Kaldı ki bir eğitim sisteminde öğrenci ve öğretmen ile beraber program, temel unsurlar arasındadır. Bu açıdan öğretmen adaylarının programın

kapsam, amaç ve anlamı bakımından nasıl bir algıya sahip olduklarının araştırmada değerlendirilememiş olması, program okuryazarlığı açısından eksiklik olarak görülebilir. Zira yine araştırmada vurgulanan programın gerek öğrenciler için öğrenme deneyimleri, davranışlarda ortaya çıkması beklenen değişiklikler ve gerekse öğretmenler için, ğretim materyalleri ve ğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarının değerlendirilmesini içeren süreçler hakkında rehberlik sağlama misyonu tam olarak sağlanamaz.

Bruce ve Davidson (1996) tarafından gerçekleştirilen, “An Inquiry Model for Literacy Across the Curriculum” (Program Okuryazarlığı İçin Bir Araştırma Modeli) isimli çalışmanın amacı, bir ğretim programını anlamının sınıfa yansımalarını tartışmak olarak ifade edilmiştir. Bu amaç, yirmi yıl boyunca okuma üzerine yoğun araştırma yapıldıktan sonra, bazı öğretmenler ve araştırmacıların okumaya odaklanmalarının, öğrenme görüşünü etkileyip etkilemediğini sorgulamak için kurgulanmıştır. Çünkü bu kaygılar nedeniyle, çoğu, program yaklaşımları okuryazarlığa yönelmiştir.

Bugün için A.B.D okullarındaki itici gücün okuma olduğu söylenebilir. Bunun göstergelerini mevcut program düşüncesinde okuma anlayışı, birçok kamu belgesinde görülebilir. Örneğin, 1992 Ulusal Eğitim Değerlendirmesi için Okuma erevesi İlerleme Raporu (NAEP Okuma Konsensüsü Projesi, 1992). Burada sorulması gereken soru, bir beceri modelinden program modeline okuryazarlığa nasıl geileceğidir. Bu çalışmada, öncelikle okuryazarlığa yönelik bazı yaklaşımlara kısaca değinilmiş ve bununla ilgili sorulara cevap aranmıştır. Çalışmanın sonucunda program okuryazarlığı için üç temel teorik model düşünülebilir. Bunlar; Beceriler Modeli, Aletli Model ve Sorgulama Modelidir. Bu modellerin uygulanmasıyla çoğu kişinin program okuryazarlığının önemine kanaat getirdiği söylenebilir. Bu açıdan okuryazarlık, programın merkezinde ve diğer yönlerden daha önceliklidir.

2.4.1. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi

Yukarıda sıralanan ilgili araştırmalarda programa yönelik algı, görüş ve tutumlar çok çalışılmış, ancak bunların ğretim programının yapısı, amacı, kapsam ve öğeleri ile ilişkilendirilmesi, yani program okuryazarlığı bilgi ve becerisi ile irtibatlandırılması

yapılmamıştır. Ayrıca öğretim programı ile ilgili çalışmaların yöntem ve hedef kitle bakımından da belirli sınırlara sıkıştırıldığı görülmektedir. Bu itibarla öğretim programı ile ilgili çalışmaların bizatihi uygulamada, öğretmenler üzerinde ve daha derinlemesine ve ayrıntılı veriler elde etmek için karma modelde desenlenmiş çalışmalara ihtiyaç vardır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, bunların öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu noktada araştırmalarda öğretmen adaylarının tercih edilmesi, ulaşılabilirlik bakımından anlaşılır olsa da, uygulamaya dönük sorunların tespiti ve çözümü bakımından önemi tartışmalıdır. Yine ilgili araştırmalarda program okuryazarlığı konusunda ölçek geliştirme veya geliştirilmiş ölçeklerin uyarlanması çalışmaları da önemlidir. Çünkü formal eğitimin pusulası niteliğinde olan öğretim programları ile ilgili sorunların belirlenmesi, her şeyden önce bununla ilgili geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarıyla mümkündür. İlgili araştırmalarda temas edilen çalışmalarda dikkat çekin diğer bir konu da, bu çalışmaların öğretmen adayı veya öğretmenler üzerinde yoğunlaşmış olması; formal eğitimin yürütüldüğü okuldaki önemli bir diğer aktör olan yöneticilerle ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olmasıdır. Oysa okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik bağlamında, öğretim programının planlanması ve uygulanması süreçlerinde önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu itibarla, program okuryazarlığı ile ilgili bu çalışmaya, öğretmenlerin programlarla ilgili tasarım, planlama ve uygulamalarının önemli birer rehberi ve gözlemcisi konumunda olan okul yöneticilerinin de dahil edilmesi, literatürde bununla ilgili boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilir. Bu katkı, program okuryazarlığı becerisinin uygulanması sürecindeki eksikliği tamamlaması şeklinde olabilir.

Tablo 3: İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Adı	Yılı	Yazarı	Türü	Sonuç
İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi	2019	Osman Aslan.	Yüksek Lisans Tezi	Örnekleme oluşturan ilk ve ortaokul yöneticilerinin program liderlik algıları orta düzeydedir.
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	2019	Seda Aslan Eda Gürten	Makale	Katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlığı yüksek düzeydedir.
Öğretmenlerin Okuryazarlık Bilgisi: Bir Durum Çalışması	2018	G.W. McRae	Doktora Tezi	Okuryazarlığın Avustralya öğretmenlerinin ITE kalitesine etkisi.
Program Geliştirme: Öğretmen Adaylarının Öğretimi Anlamak İçin Tasarım Düşüncesine İlişkin Algıları Müfredat Çerçevesi Olarak Dijital Okuryazarlık	2018	Kate Shively and Jennifer Palilonis	Makale	Öğretmen adaylarının öğretim programını tanımaları.
Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri	2018	Cahit Erdem ve Eray Eğmir	Makale	Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyi iyi olarak belirlenmiştir
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Ders Programları Anahtar Kavramlarını Anlama Düzeyleri	2018	Salih Akyıldız, Taner Altun ve Şengül Kasım	Makale	Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi Müfredatındaki amaç ve hedef kavramları, içerik ve öğretme-öğrenme kavramları hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.
A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education	2018	Serhat Sural ve Cem Nurhak Dedebali	Makale	Bilgi okuryazarlığı ile öğretim programı okuryazarlığı arasında ilişkiler belirlenmiştir.
Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri	2018	Seda Aslan	Yüksek Lisans Tezi	Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları belirlenmiştir.
Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	2017	Yavuz Bolat	Makale	Program okur-yazarlığı ölçeği geliştirilmiştir.
Pre-Service Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of Curriculum	2017	Orhan Akınoğlu	Makale	Öğretmen adaylarının "program" kavramı ile ilgili olumlu algılara sahip belirlenmiştir.
An Inquiry Model for Literacy Across the Curriculum" (Program Okuryazarlığı İçin Bir Araştırma Modeli)	1996	Bertram C. Bruce and Judith Davidson	Makale	Çeşitli program okuryazarlığı teorik modelleri tartışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim literatüründe araştırma modeli, çalışmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması için gerekli şablonun düzenlenmesidir (Karasar, 2010). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları ile ilkökul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarını analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Nicel karakterdeki bu araştırmanın modeli, orta düzeyde nicel bir yöntem olarak kabul edilen (Usluel- Koçak, Avcı, Kurtoğlu ve Uslu, 2013) betimsel tarama modelidir. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar 2010).

Genel anlamda tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Betimsel çalışmalar, bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak, incelenen durumu açıklamak ve tanımlamak için yapılır (Çepni, 2010). Betimsel tarama modeli, objelerin, olayların, grupların, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleme, inceleme ve açıklamaya çalışan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998). Betimsel tarama, sonuçların genellenebilirliğini sağlamak için, araştırılan alanda mümkün olduğunca uygun verileri tarama ve analiz etme yöntemi olarak açıklanabilir. Böylece, betimsel taramanın, araştırma alanıyla ilgili durumu, bulguları ile temsil ettiği ileri sürülebilmektedir (King ve He, 2005, Akt. Usluel-Koçak, Avcı, Kurtoğlu ve Uslu, 2013). Tarama modelinde yürütülen araştırmalarda genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Tarama araştırmalarında araştırmacılar,

görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modellerinde amaçlar genellikle, soru cümleleriyle ifade edilir. Bunlar; “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” gibi sorulardır. Tarama modeli, bu soruların cevabını verirken “Neden?” sorusunun gerçek cevaplarının bulunmasında ise bu denli güçlü değildir (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2010).

Betimsel tarama modelindeki bu araştırma, Türkiye’de 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde kamuya ait resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları ve yine aynı dönemde kamuya ait resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algıları hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla bu evrenden alınan örneklem üzerinden yapılan tarama ile yürütülmüştür. Bu tarama ile ulaşılan uygun veriler metodolojiye uygun olarak analiz edilerek, belirtilen amaca yönelik mevcut durum betimlenmiştir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın genel evrenini Türkiye’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri oluşturmaktadır. Genel evren soyut ve ulaşılması zor olduğundan, ulaşılabilen evren olarak çalışma evreni (Karasar, 2010, s. 110), 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 4314 sınıf öğretmeni ile toplam 901 (291 müdür ve 610 müdür yardımcısı) okul yöneticisi belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, yine araştırmada belirlenen sınırlılıklar çerçevesinde çalışma evrenine genellenmiştir.

Araştırmada örneklem seçiminde küme örnekleme yönteminden oransız küme örnekleme türü seçilmiştir. Çok büyük evren ve homojen dağılım için oldukça kullanışlı olan küme örnekleme, tek tek bireylerle değil, seçkisiz (oransız) yolla seçilen gruplar yolu ile yapılan örneklemedir. Seçilmiş grupların bütün elemanları benzer özelliklere

sahip kabul edilmiştir (Özen ve Gül, 2007, s. 407). Buna uygun olarak örneklemin belirlenmesi şu adımlarda gerçekleştirilmiştir: Öncelikle sınıf öğretmenleri çalışma evrenindeki 4314 kişiyi temsil edebilecek 500 kişilik bir örneklem üzerinde çalışmaya karar verilmiştir. Aynı şekilde söz konusu üç il merkezinde bulunan toplam 901 resmi ilkokul yöneticilerinden oluşan çalışma evrenini temsil edebilecek 180 kişilik bir örneklem üzerinde çalışılmaya karar verilmiştir. İkinci adımda Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan ve 2018-2019 Güz Döneminde eğitim-öğretime devam eden her resmi ilkokul bir küme kabul edilerek, bunlar listelenmiştir. Bu listeden yansızlık kuralına göre yeterli sayıda ilkokul örnekleme alınmıştır. Örneklem oluşturulurken, listede yer alan resmi ilkokullarda ulaşılabilen sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) ile araştırmaya yönelik görüşmeler yapılarak, araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu görüşmeler ve açıklamalardan amaç, araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için okul yöneticileri ile sınıf öğretmenlerinde araştırmaya yönelik olumlu tavırlar oluşturmak ve ölçekleri olabildiğince dikkatli ve duyarlı şekilde doldurmalarını sağlamaya çalışmaktır. Görüşmelerde ayrıca, okul yöneticileri ile sınıf öğretmenlerinin ulaşılabilirlik durumu (araştırmaya gönüllü olmaları) ile okulların sosyoekonomik konumu test edilerek, örneklemin çalışma evrenini temsil kabiliyeti artırılmaya çalışılmıştır. Böylece belirlenen örnekleme, araştırma ölçeklerini doldurmayı kabul eden toplam 180 ilkokul yöneticisi ile toplam 500 sınıf öğretmeni araştırmanın örnekleme için seçilmiştir. Ancak ileri aşamalarda bu örneklem sayısında, uygulanan ölçeklerin geri dönüş oranı, uygun doldurulmayan ölçeklerin elimine edilmesi ve ölçek verilerinin normallik sayılığını sağlamak üzere değerlendirme dışı bırakılma gibi nedenlerle değişimler olmuştur. Böylece araştırma örnekleme, toplam 163 ilkokul yöneticisi ile toplam 441 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur.

Örneklem sayılarının belirlenmesinde literatüre başvurulmuştur. Literatürde betimsel araştırmalarda ve küçük evren için evrenin en az %20'lik kısmı yeterli görülmektedir (Arlı ve Nazik, 2001). Buna göre ilkokul yöneticileri bağlamında araştırmanın çalışma evreninde yer alan toplam 901 ilkokul yöneticisi için 180 kişilik örneklem yeterli sayılabilir. Sınıf öğretmenleri bağlamında ise, bilimsel bir araştırmada 5000 kişilik evren büyüklüğü için 356 katılımcının yeterli görülebileceği (Anderson, 1990, Akt. Balcı, 2004) belirtilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, 2018-2019 Eğitim-

Öğretim Yılı Güz Döneminde Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 4314 sınıf öğretmeninden oluşan çalışma evrenini temsil için 441 kişilik sınıf öğretmeni örneklemini yeterli kabul edilmiştir. Bu örneklemini teşkil eden sınıf öğretmenlerinin illere göre dağılımı, Diyarbakır 116 (%26.3); Şırnak 40 (%9.1) ve Şanlıurfa 285 (%64.6) öğretmen şeklindedir. Okul yöneticilerinin illere göre dağılımı ise Diyarbakır 48 (%29.4); Şırnak 34 (%20.9) ve Şanlıurfa 81 (%49.7) şeklindedir. Örneklemini teşkil eden sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 3’de; örneklemini teşkil eden ilkokul yöneticilerinin demografik bilgileri ise Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4: Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	254	57.6
	Erkek	187	42.4
Branş	Sınıf Öğretmeni	424	96.1
	Diğer	17	3.9
Eğitim Düzeyi	Lisans	408	92.5
	Lisansüstü	33	7.5
Kıdem	1-5 Yıl	327	74.1
	6-10 Yıl	50	11.3
	11-15 Yıl	28	6.3
	16 Yıl ve üstü	36	8.2
HİE Alma Durumu	Evet	51	11.6
	Hayır	390	88.4
Toplam		441	100.0

Tablo 5: Örneklemini Oluşturan İlkokul Yöneticilerinin Demografik Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	27	16.6
	Erkek	136	83.4
Branş	Sınıf Öğretmeni	72	44.2
	Diğer	91	55.8
Eğitim Düzeyi	Lisans	144	88.3
	Lisansüstü	19	11.7
Yön. Pozisyonu	Müdür	71	43.6
	Müdür yardımcısı	92	56.4
Kıdem	1-5 Yıl	113	69.3
	6-10 Yıl	28	17.2
	11-15 Yıl	22	13.5
HİE Alma Durumu	Evet	32	19.6
	Hayır	131	80.4
Toplam		163	100.0

Tablo 4 ve Tablo 5’te yer alan örneklem gruplarında genel dağılım literatüre paralel iken, kıdemde yığılma 1-5 yılları arasındadır. Bu durumun en önemli nedeni, bölge şartlarından kaynaklanan sirkülasyon olarak belirtilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan sınıf öğretmenlerinin POYAÖ ile sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine ilişkin YAÖ kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilme süreci aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan POYAÖ ve YAÖ taslak formları için öncelikle program okuryazarlığı ile ilgili literatür taranarak konunun çerçevesi oluşturulmuştur. İkinci adımda, bu çerçevede Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezinde bulunan kamuya ait ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya dahil edilmeyen üç okul müdürü, altı müdür yardımcısı ve 15 sınıf öğretmeni ile görüşülerek her iki ölçek için taslak madde havuzları oluşturulmuştur. POYAÖ için program anlayışı, kazanımlar, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört başlıkta toplam 44 madde; YAÖ için ise program anlayışı, kazanımlar, eğitim durumu, ölçme-değerlendirme ve eğitim ihtiyacı olmak üzere beş başlıkta toplam 48 madde yazılmıştır. Üçüncü adım olarak, her iki ölçek için yazılan maddeler Harran Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görev yapan sekiz öğretim elamanına inceleme için verilmiştir. Bu öğretim elemanlarının dağılımı, dördü eğitim programı ve öğretim, ikisi eğitim yönetimi ve ikisi de ölçme ve değerlendirme uzmanı şeklindedir. Uzmanların, kapsam, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından incelemeleri sonucunda, program okuryazarlığı ile ilgili olarak POYAÖ’den dört ve YAÖ’den ise yedi madde elenmiştir. Böylece 40 maddelik POYAÖ ile 41 maddelik YAÖ deneme formları oluşturulmuştur. Her iki ölçeğin deneme formunda öncelikle yönerge ve kişisel bilgilere yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu bağlamda POYAÖ deneme formunda beş ve YAÖ deneme formunda ise altı kişisel bilgi sorusu yer almıştır. Böylece beşi kişisel bilgiler, 40’ı program okuryazarlığı olmak üzere toplam 45 maddelik taslak POYAÖ ile altısı kişisel bilgiler, 41’i öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi olmak üzere toplam 47 maddelik taslak YAÖ pilot uygulamaya

hazır hale getirilmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeklerin deneme formlarında katılımcıların vereceği cevaplar için puanlama dereceleri; Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan POYAÖ ve YAÖ'nin deneme formları ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere, pilot uygulama için alınan izinlere bağlı olarak Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan ilkokullarda 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan ve araştırmaya dâhil edilmeyen toplam 396 sınıf öğretmeni ile 127 ilkokul yöneticisine pilot uygulama için uygulanmıştır. Literatürde ölçek formunun pilot uygulamasında örneklem sayısı olarak 200'ün yeterli olacağı ancak daha az olduğu durumlarda bu sayının 100'e kadar düşebileceği ifade edilmektedir (Kline, 1994, Akt. Aslan, 2018, s. 49). Her iki ölçeğin deneme formlarının pilot uygulamasından elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bu ölçeklerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Analizleri

Araştırmada POYAÖ ile toplanan 396 ölçek formu verileri analiz edilmeden önce, normallik ve doğrusallık sayıltısını sağlamak için, bu verilerde bir takım istatistiki işlemler uygulanmıştır. Bunun öncelikle verilere ait Histogram ve p-p grafikleri incelenerek, verilerin z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) Kurtosis ve Skewness katsayıları için " $\mp 1,50$ " aralığı, z puanları için ise " $\mp 3,28$ " aralığı dikkate alınmıştır (Tabachnick and Fidell, 2013, Akt. Erbay ve Beydoğan, 2017; Çokluk Vd., 2012; Field, 2009, Akt. Eğmir ve Ocak, 2017). Bu işlemler ve kriterler kapsamında toplam 82 adet ölçek formu değerlendirme dışında bırakılarak, normalliği sağlamış ve geriye kalan normal dağılım gösteren 314 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Ölçme aracı geliştirme ya da uyarlama sürecinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde sıklıkla faktör analizi tekniğine başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada POYAÖ'nin yapı

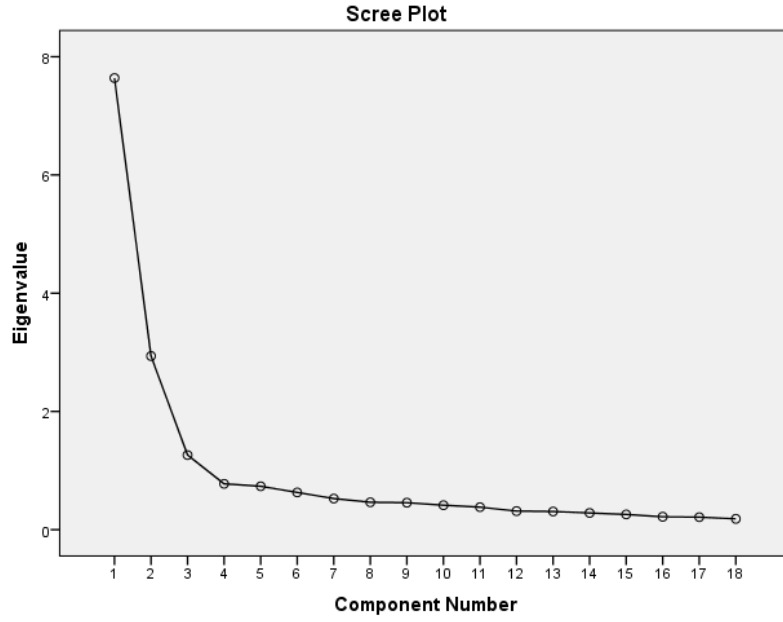
geçerliğini belirlemek üzere öncelikli olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

3.3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

POYAÖ'nin AFA analizi yapılmadan önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO katsayısının 0.60' tan yüksek olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Analiz sonucunda bu araştırmadan elde edilen veriler için KMO katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün “uygun” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizinde, ayrıca verilerin normal dağılıma sahip olması gerekir (Büyüköztürk, 2011). Verilerin normal dağılımının incelenmesi için ise Bartlett küresellik testi yapılmış, Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakılmıştır. Bu analiz sonucunda Bartlett küresellik testi (3501.706; $p=.000$) anlamlı bulunmuştur. Sonuçta elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösteren bu değerlere ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden, veriler herhangi bir boyut sınırlandırması yapılmaksızın temel bileşenler analizi yöntemi uygulanmıştır. AFA analizi yapılırken, sosyal bilimlerde en sık kullanılan dik döndürme tekniklerinden biri olan ‘varimax’ (Büyüköztürk, 2011) kullanılmıştır.

AFA yapılırken, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde;

- Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
 - Faktör öz değerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması,
 - Bir maddenin yer aldığı faktörde “.40” ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması,
 - Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “.10” ve daha yukarı olması
- ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, 2011; Çokluk Vd., 2012).



Şekil 1. POYAÖ'nin Faktör Yapısına İlişkin Scree-Plot Eğrisi

Ölçeğin faktör yapısına karar vermede önemli noktalardan biri scree plot eğrisidir. Bu nedenle başlangıçta faktör sayısına karar vermek amacıyla scree plot eğrisine bakılmış 5 faktörlü yapının uygun olacağı düşünülmüştür. Fakat 5 faktörlü yapı denendiğinde “Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması” ölçütü açısından sorunlarla karşılaşmıştır. Bu nedenle yukarıda belirtilen 4 ölçüt göz önüne alınarak farklı varyasyonlar denenmiştir. Bu denemeler sonucunda hem bu 4 ölçüte hem de kuramsal yapıya uygun olduğu düşünülen Şekil 1’ teki yapıya ulaşılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 34, 36) yukarıda değinilen ölçütlere uymadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6 ‘da verilmiştir. Bu maddeler atıldıktan sonra scree plot ve kuramsal yapı incelenerek 18 maddeden oluşan 3 faktörlü yapıya ulaşılmıştır.

Tablo 6: POYAÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör ortak varyansı
m15	,821			
m16	,810			
m14	,808			
m13	,771			
m18	,684			
m24	,657			
m26	,587			
m30		,811		
m32		,808		
m33		,806		
m29		,799		
m31		,788		
m35		,756		
m2			,825	
m3			,794	
m4			,784	
m1			,686	
m5			,600	
Özdeğer	7.640	2.937	1.263	
Açıklanan Toplam Varyans (% 65.77)	24.40	23.29	18.08	

Tablo 6' daki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden özdeğeri 7.640 olan birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %24.40'ını, özdeğeri 2.937 olan ikincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %23,29' unu, özdeğeri 1.263 olan üçüncüsünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %18.08'ini açıkladığı görülmektedir. Üç faktör tarafından açıklanan varyans %65.77'dir. Büyüköztürk (2011), analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3' ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısının önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceğini; fakat davranış bilimlerinde ölçek geliştirmede bu orana ulaşmanın güç olmasından dolayı tek faktörlü ölçeklerde bu oranın % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ve çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği ifade edilmektedir. Araştırmadaki POYAÖ'nin üç faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu görülmektedir. I. Faktörde yer alan 7 maddenin (13, 14, 15, 16, 18, 24, 26) faktör

yükleri “.587” ile “.821” arasında; II. Faktörde yer alan 6 maddenin (29, 30, 31, 32, 33, 35) faktör yükleri “.756” ile “.811” arasında ve III: Faktörde yer alan 5 maddenin (1, 2, 3, 4, 5) faktör yükleri “.600” ile “.825” arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve literatür göz önünde bulundurulmuştur. Bu üç faktörlü yapının birinci faktöründeki maddeler programın alt boyutlarıyla ilgili olduğundan “Program Öğeleri (PÖ)” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler programın öğretim sürecindeki uygulamasıyla ilgili olduğundan “Programın Uygulanması (PU)” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler programın felsefi ve epistemolojik dayanakları ilgili olduğundan “Program Anlayışı (PA)” olarak adlandırılmıştır.

3.3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri

POYAÖ'nin AFA yapıldıktan sonra ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyebilmek amacıyla AMOS programı kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA, daha önceden, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk Vd., 2012). DFA, uygulamalı araştırmalarda en çok kullanılan istatistiksel yöntemlerden biri haline gelmiştir. Bunun nedeni ise DFA'nın araştırmacıların en çok cevap aradıkları sorulara cevap vermesidir. Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında en sık kullanılan uyum indeksleri Ki-kare (Chi-square), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized RMR), NNFI (Non-Normed Fit Index) dir (Kline, 2010, Brown, 2006, Akt. Çapık, 2014). Bu çalışmada model uyumunun değerlendirilmesinde bu indekslerden faydalanılmıştır. Bu uyum indekslerinden Ki-kare (Chi-Square)/serbestlik derecesi oranının $(x^2/(sd) 3$ ' ten küçük olması mükemmel uyumun, 5'ten küçük olması iyi uyumun göstergesidir (Kline, 2011). Bunun yanı sıra GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index) değerlerinin .90 ve üzeri olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri, .95'den büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği

değerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardized RMR) değerlerinin .05'in altında olması iyi bir uyum değerini, .08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini göstermektedir (Brown, 2006, Kline, 2011, Akt. Çapık, 2014; Şimsek, 2007). Tablo 7'de DFA' de elde edilen uyum indeksi değerleri görülmektedir.

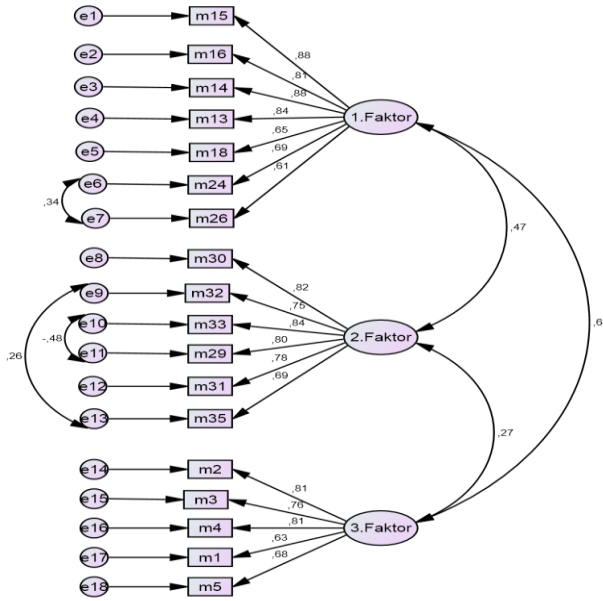
Tablo 7: POYAÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

İndeks	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
χ^2	365.6	283.8
Sd	132	129
χ^2/Sd	2.77	2.20
Goodness of Fit Index (GFI)	.88	.91
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	.85	.88
Comparative Fit Index (CFI)	.93	.96
Tucker Levis Index (TLI)	.92	.95
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	.075	.062
Root Mean Square Residual (RMR)	.023	.023
Standardized RMR	.056	.056

AFA'den sonra üç faktörlü yapıdan oluşan POYAÖ'nin geçerliğini test etmek amacıyla tüm ölçeğe DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/(sd)= 2.77$, GFI= .88, AGFI= .85, CFI= .93, RMSEA= 0.075, RMR= .023, SRMR= .056), üç faktörlü yapıdan oluşan modelin uyum iyiliği kriterleri açısından bazılarının kabul edilebilir aralıkta olduğu, bazılarının ise istenilen aralıkta olmadığı görülmüştür. Bu noktada bu değerlerin iyileştirilebilmesi için modifikasyon seçenekleri incelenmiştir. Bu bağlamda kuramsal yapıya ters düşmeyecek şekilde 24-26, 29-33 ve 32-35 maddelerin hata varyansları arasında kovaryans çizilerek modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyondan sonra ($\chi^2/(sd)= 2.20$, GFI= .91, AGFI= .88, CFI= .96, RMSEA= 0.062, RMR= .023, SRMR= .056), daha iyi değerler ürettiği görülmüştür. Bu haliyle modelin iyi bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. Şekil 2'de ölçeğin üç faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümlene değerleri gösterilmektedir.

Faktörlerden (örtük değişkenden) maddeye (gözlenen değişkene) doğru çizilen oklar standardize edilmiş çözümlene değerlerini, dışarıdan maddelere gelen tek yönlü oklar ise maddelerde açıklanmayan varyans değerlerini yani hata varyansını göstermektedir. Standardize edilmiş çözümlene değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin fikir verir (Şimşek, 2007).

POYAÖ'nin DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. POYAÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümlene (Standardized Solution) Değerleri

Şekil 2' de görüleceği üzere DFA'ya ilişkin her bir maddeye ait standardize çözümlene değerleri .61 ile .88 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Standardize edilmiş çözümlene değerlerinin yüksek olması açıklayıcı faktör analiziyle elde edilen yapının uygunluğunu göstermektedir.

3.3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Güvenirliği

POYAÖ'nin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, I. Faktörde .91, II. Faktörde .90, III. Faktörde .85 iken, ölçeğin geneli için .92 olarak hesaplanmıştır. Kline (2011), genel olarak güvenilirlik katsayısının “.90” civarında

mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. POYAÖ'nin madde toplam korelasyon katsayıları ise .460-.740 arasında değişmektedir. Konuyla ilgili olarak Gözüm ve Aksayan (2003), toplam madde korelasyonunun negatif olmaması ve en az .200 olmasının kabul edilebilir sınır olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında POYAÖ'nin mükemmel güvenilirlikte ve kabul edilebilir maddelerden oluştuğu söylenebilir.

3.3.2. Sınıf Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeğinin Analizleri

Araştırmada YAÖ ile elde edilen toplam 140 ölçek formu verileri analiz edilmeden önce, normallik ve doğrusallık sayıltısını sağlamak için, bu verilerde bir takım istatistikî işlemler uygulanmıştır. Bunun için öncelikle verilere ait Histogram ve p-p grafikleri incelenerek, verilerin z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) Kurtosis ve Skewness katsayıları için “ $\bar{F}1,50$ ” aralığı, z puanları için ise “ $\bar{F}3,28$ ” aralığı dikkate alınmıştır (Tabachnick and Fidell, 2013, Akt. Erbay ve Beydoğan, 2017; Çokluk vd., 2012; Field, 2009, Akt. Eğmir ve Ocak, 2017). Bu işlemler ve kriterler kapsamında toplam 13 adet ölçek formu değerlendirme dışında bırakılarak, normalliği sağlamış ve geriye kalan normal dağılım gösteren 127 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Ölçme aracı geliştirme ya da uyarlama sürecinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde sıklıkla faktör analizi tekniğine başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada YAÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek üzere öncelikli olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

3.3.2.1. Sınıf Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizleri

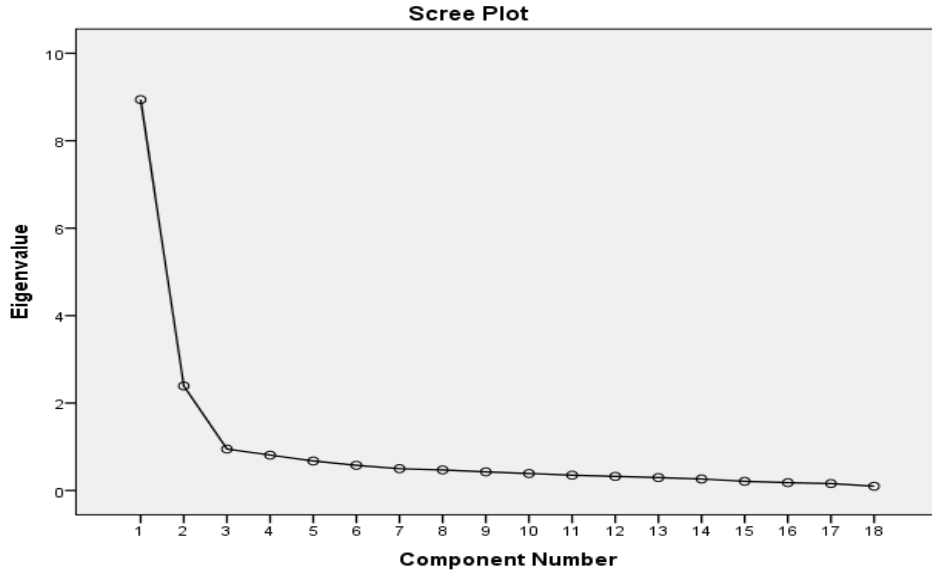
Araştırmada YAÖ'nin AFA analizi yapılmadan önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi

uygulanmıştır. KMO katsayısının 0.60' tan yüksek olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Analiz sonucunda bu araştırmadan elde edilen veriler için KMO katsayısı 0.89, olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün “uygun” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizinde, ayrıca verilerin normal dağılıma sahip olması gerekir (Büyüköztürk, 2011). Verilerin normal dağılımının incelenmesi için ise Barlett küresellik testi yapılmış, Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakılmıştır. Bu analiz sonucunda Bartlett küresellik testi (1617,930; $p=.000$) anlamlı bulunmuştur. Sonuçta eldeki verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösteren bu değerlere ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden, veriler herhangi bir boyut sınırlandırması yapılmaksızın temel bileşenler analizi yöntemi uygulanmıştır. AFA analizi yapılırken, sosyal bilimlerde en sık kullanılan dik döndürme tekniklerinden biri olan ‘varimax’ (Büyüköztürk, 2011) kullanılmıştır.

AFA analizi yapılırken, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde;

- Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- Faktör öz değerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması,
- Bir maddenin yer aldığı faktörde “.40” ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması,
- Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “.10” ve daha yukarı olması

ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, 2011; Çokluk Vd., 2012).



Şekil 3. YAÖ Faktör Yapısına İlişkin Scree-Plot Eğrisi

YAÖ faktör yapısına karar vermede önemli noktalardan biri scree plot eğrisidir. Bu nedenle başlangıçta faktör sayısına karar vermek amacıyla scree plot eğrisine bakılmış 5 faktörlü yapının uygun olacağı düşünülmüştür. Fakat 5 faktörlü yapı denendiğinde “Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması” ölçütü açısından sorunlarla karşılaşmıştır. Bu nedenle yukarıda belirtilen 4 ölçüt göz önüne alınarak farklı varyasyonlar denenmiştir. Bu denemeler sonucunda hem bu 4 ölçüte hem de kuramsal yapıya uygun olduğu düşünülen Şekil 3’ deki yapıya ulaşılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 35) yukarıda değinilen ölçütlere uymadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir. Bu maddeler atıldıktan sonra scree plot ve kuramsal yapı incelenerek 18 maddeden oluşan iki faktörlü yapıya ulaşılmıştır.

Tablo 8: YAÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör ortak varyansı
m16	.850		.738
m20	.826		.741
m15	.800		.689
m18	.790		.656
m17	.786		.645
m22	.784		.652
m13	.769		.652
m14	.736		.586
m27	.727		.597
m25	.684		.593
m2	.676		.488
m5	.553		.373
m33		.855	.764
m32		.824	.712
m31		.791	.670
m34		.762	.616
m30		.721	.612
m36		.698	.545
Özdeğer	8.940	2.390	
Açıklanan Toplam Varyans (% 62.947)	39.381	23.566	

Tablo 8 incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden özdeğeri 8.940 olan birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %39.38' ini, özdeğeri 2.390 olan ikincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %23,56' sını açıkladığı görülmektedir. İki faktör tarafından açıklanan varyans %62.947'dir. Büyüköztürk (2011), analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3' ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısının önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceğini; fakat davranış bilimlerinde ölçek geliştirmede bu orana ulaşmanın güç olmasından dolayı tek faktörlü ölçeklerde bu oranın % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ve çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği ifade edilmektedir.

Araştırmada YAÖ'nin iki faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu görülmektedir. I. Faktörde yer alan 12 maddenin (2, 5, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 25, 27) faktör yükleri “.553” ile “.850” arasında; II. Faktörde yer alan 6 maddenin (30, 31, 32, 33, 34, 36) faktör yükleri “.698” ile “.855” arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve literatür göz önünde bulundurulmuştur. Bu iki faktörlü yapının birinci faktöründeki maddeler öğretmenlerin program anlayışı ve öğelerine yönelik bilgisi ilgili olduğundan “Öğretmenlerin Program Bilgisi (ÖPB)” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler öğretmenlerin programı uygulama becerisiyle ilgili olduğundan “Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi (ÖPUB)” olarak adlandırılmıştır.

3.3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

YAÖ'nin AFA ardından ölçeğin iki faktörlü yapıya sahip olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyebilmek amacıyla AMOS programı kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA daha önceden, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk ve diğ., 2012). DFA, uygulamalı araştırmalarda en çok kullanılan istatistiksel yöntemlerden birisidir. Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında en sık kullanılan uyum indeksleri Ki-kare (Chi-square), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized RMR), NNFI (Non-Normed Fit Index) dir (Kline, 2010, Brown, 2006, Akt. Çapık, 2014). Bu çalışmada YAÖ model uyumunun değerlendirilmesinde bu indekslerden faydalanılmıştır. Bu uyum indekslerinden Ki-kare (Chi-Square)/serbestlik derecesi oranının $(x^2/(sd) 3'$ ten küçük olması mükemmel uyumun, 5'ten küçük olması iyi uyumun göstergesidir (Kline, 2011). Bunun yanısıra GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker Levis Index) değerlerinin .90 ve üzeri olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri, .95'den büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve

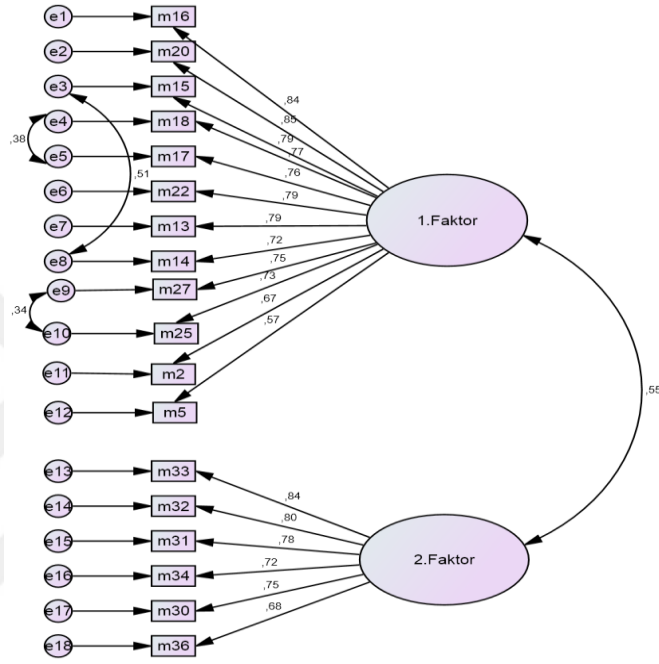
SRMR (Standardized RMR) değerlerinin .05'in altında olması iyi bir uyum değerini, .08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini göstermektedir (Brown, 2006, Kline, 2011, Akt. Çapık, 2014; Şimsek, 2007). Tablo 8'de DFA'de elde edilen uyum indeksi değerleri görülmektedir.

Tablo 9: YAÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

İndeks	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
χ^2	300.29	229.05
Sd	134	131
χ^2/Sd	2.241	1.749
Goodness of Fit Index (GFI)	.81	.85
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	.76	.80
Comparative Fit Index (CFI)	.90	.94
Tucker Levis Index (TLI)	.88	.93
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	.099	.077
Root Mean Square Residual (RMR)	.046	.041
Standardized RMR	.058	.052

AFA'den sonra iki faktörlü yapıdan oluşan YAÖ geçerliğini test etmek amacıyla tüm ölçüğe DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/(sd)= 2.241$, GFI= .81, AGFI= .76, CFI= .90, RMSEA= 0.099, RMR= .046, SRMR= .058), iki boyutlu yapıdan oluşan modelin uyum iyiliği kriterleri açısından bazılarının kabul edilebilir aralıkta olduğu, bazılarının ise istenilen aralıkta olmadığı görülmüştür. Bu noktada bu değerlerin iyileştirilebilmesi için modifikasyon seçenekleri incelenmiştir. Bu bağlamda kuramsal yapıya ters düşmeyecek şekilde 13-14, 14-15 ve 17-18 maddelerin hata varyansları arasında kovaryans çizilerek modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyondan sonra ($\chi^2/(sd)= 1.749$, GFI= .85, AGFI= .80, CFI= .94, RMSEA= 0.077, RMR= .041, SRMR= .052), daha iyi değerler ürettiği görülmüştür. Bu haliyle modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. Şekil 4'te YAÖ iki faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümlenme değerleri gösterilmektedir. Faktörlerden (örtük değişkenden) maddeye (gözlenen değişkene) doğru çizilen oklar

standardize edilmiş çözümlenme değerlerini, dışarıdan maddelere gelen tek yönlü oklar ise maddelerde açıklanmayan varyans değerlerini yani hata varyansını göstermektedir. Standardize edilmiş çözümlenme değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin fikir verir (Şimşek, 2007). Aşağıda DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. YAÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümlenme (Standardized Solution) Değerleri

Şekil 4' de görüleceği üzere YAÖ'ne ait DFA' ya ilişkin her bir maddeye ait standardize çözümlenme değerleri .57 ile .85 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Standardize edilmiş çözümlenme değerlerinin yüksek olması AFA ile elde edilen yapının uygunluğunu göstermektedir.

3.3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı Ölçeğinin Güvenirliliği

YAÖ iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, I. Faktörde .941, II. Faktörde ise, .893 iken; ölçeğin geneli için .94 olarak hesaplanmıştır.

Kline (2011) genel olarak güvenilirlik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Madde toplam korelasyon katsayıları ise .530-.789 arasında değişmektedir. Gözüm ve Aksayan (2003), toplam madde korelasyonunun negatif olmaması ve en az .200 olmasının kabul edilebilir sınır olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda YAÖ mükemmel güvenilirlikte ve kabul edilebilir maddelerden oluştuğu söylenebilir.

Her iki ölçeğe ilişkin yapılan AFA ve DFA sonucunda, geçerli ve güvenilirliği sağlanan toplam 18 madde ve üç boyutlu POYAÖ ile toplam 18 maddeden oluşan iki boyutlu YAÖ uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerliği ve güvenilirliği sağlanan iki ölçekle toplanmıştır. Bunlardan birincisi olan POYAÖ toplam 18 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: Toplam yedi maddeden oluşan ve Program Öğeleri (PÖ) olarak isimlendirilen I. Faktör (13, 14, 15, 16, 18, 24, 26); toplam altı maddeden oluşan ve Programın Uygulanması (PU) olarak adlandırılan II. Faktör (29, 30, 31, 32, 33, 35) ve toplam beş maddeden oluşan Program Anlayışı (PA) isimli III. Faktör (1, 2, 3, 4, 5). Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı YAÖ de toplam 18 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: Toplam 12 maddeden oluşan ve Öğretmenlerin Program Bilgisi (ÖPB) olarak isimlendirilen I. Faktör (2, 5, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 25, 27) ve toplam altı maddeden oluşan ve Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi (ÖPUB) olarak isimlendirilen II. Faktör (30, 31, 32, 33, 34, 36).

Yukarıda değinildiği gibi geçerliği ve güvenilirliği sağlanan her iki ölçeğin, örneklem olarak belirlenen ilkokullarda görev yapan okul yöneticisi ile sınıf öğretmenlerine uygulanabilmesi için öncelikle Fırat Üniversitesi Etik Kurul’una başvurulmuştur. Buradan uygunluk belgesinin alınmasından sonra Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için söz konusu il merkezlerinde yer alan resmi ilkokullara gidilerek yöneticilere toplamda 180 ve sınıf öğretmenlerine ise toplamda

500 ölçek veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında öncelikle gerekli açıklamalar yapılarak, katılımcıların ölçekleri olabildiğince özenli doldurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçekler, katılımcıların gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Toplam 45 gün süren uygulama sonucunda geri dönen ölçek sayısı yöneticilerde 175 ve sınıf öğretmenlerinde ise 476 olmuştur. Uygulama sonunda okul yöneticilerinden dönen 175 YAÖ'den beşi uygun doldurulmadığı için elenerek 170'ü analizler için kabul edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden dönen 475 POYAÖ'den altısı yine uygun doldurulmadığı için elenerek 469'u analizler için kabul edilmiştir.

Bundan sonra, YAÖ ile toplanan 170 ölçek formu ve POYAÖ ile toplanan 469 ölçek formuna ilişkin veriler analiz edilmeden önce, normallik sayıltısını sağlamak için, Skewness ve Kurtosis katsayılarına, z puanlarına ve p-p grafiklerine bakılmıştır. Skewness ve Kurtosis katsayıları için (+1) – (-1) aralığı; z puanları için +3 ile -3 (Tabachnick and Fidell, 2013, Akt. Erbay ve Beydoğan, 2017; Çokluk vd., 2012; Field, 2009, Akt. Eğmir ve Ocak, 2017) aralığı dikkate alınmıştır. Bu kapsamda YAÖ ile toplanan 170 veriden 7 adet ölçek formu değerlendirme dışında bırakılarak, normalliği sağlamış toplam 163 veri üzerinden analizler yapılmıştır. POYAÖ ile toplanan 469 veriden 28 adet ölçek formu değerlendirme dışında bırakılarak, normalliği sağlamış toplam 441 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada her iki ölçek (YAÖ ve POYAÖ) ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algısını belirlemede POYAÖ alt boyutlarında yer alan maddelerin toplam ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Benzer şekilde ilkökul yöneticilerinin, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarını belirlemek için de YAÖ alt boyutlarında yer alan maddelerin toplam ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortaya çıkan ağırlıklı ortalama değerlerini yorumlamak için aşağıda formüle edilen standart bir aralık kriteri esas alınmıştır.

$$a = \frac{\text{En Yüksek Puan} - \text{En Düşük Puan}}{\text{Grup Sayısı}}$$

$$a = \frac{5-1}{5} 0.80$$

Bu aralık katsayısına bağlı olarak her iki ölçekteki likert tipindeki maddeler aşağıdaki şekilde gruplanmıştır ve derecelendirilmiştir:

1.0 – 1.80- Kesinlikle katılmıyorum (Çok düşük),

1.81– 2.60- Katılmıyorum (Düşük),

2.61– 3.40- Kararsızım (Orta),

3.41– 4.20- Katılıyorum (Yüksek),

4.21 – 5.00- Tamamen katılıyorum (Çok Yüksek).

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları ile ilkökul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi algılarının demografik değişkenlere göre analizinde ise betimsel istatistiki çözümler yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile ilkökul yöneticilerinin ölçeklerde yer alan alt boyutlara ilişkin algıları aritmetik ortalama ve standart sapma; sınıf öğretmenleri ve ilkökul yönetici algılarının değişkenlere göre analizinde ise, betimsel istatistiki teknikler kullanılmıştır. Bunun için öncelikle homojenlik testi (Levene) yapılmıştır. Homojen dağılım gösteren ikili gruplar için bağımsız örneklem t-testi ve çoklu gruplar için ise tek yönlü varyans analizi (Anova) testleri kullanılmıştır. Anova sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için “Post-hoc (çoklu) karşılaştırmalar” testlerine bakılmıştır. Bu testler arasında araştırmalarda yaygın olarak kullanıldığı gözlenen “Scheffe testi” tercih edilmiştir. Homojen olmayan dağılımlarda ikili gruplar için MWU testi ve çoklu gruplar için ise KWH testi kullanılmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için ise MWU testi kullanılmıştır. Bunlar için anlamlılık düzeyi $p=0.05$ kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algılarına aşağıda yer verilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Program Öğeleri Alt Boyutu Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin POYAÖ'nin Program Öğeleri alt boyutuna yönelik algıları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenleri POYAÖ Program Öğeleri Alt Boyutundaki Algıları

Mad.	İfadeler	\bar{X}	S
13.	Uyguladığım mevcut programının kazanımları hakkındaki bilgim yeterlidir	3.96	.73
14.	Mevcut programının içerik (ünite-konular) düzenlemesi hakkındaki bilgim yeterlidir.	3.93	.75
15.	Uyguladığım mevcut programının etkinlikleri hakkındaki bilgim yeterlidir.	3.89	.76
16.	Uyguladığım mevcut programının ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkındaki bilgim yeterlidir.	3.83	.76
18.	Programa dayalı öğretim planı yapma becerisi konusunda kendimi yeterli bulmaktayım.	3.88	.75
24.	Mevcut öğretim programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum	4.03	.72
26.	Mevcut öğretim programının uygulanmasında teknolojik araç-gereçlerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.	3.92	.77
Program Öğeleri (PÖ)		3.93	0.50

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları nasıldır?” sorusu bağlamında, POYAÖ'nin “Program Öğeleri” alt boyutuna ve bu boyutta yer alan maddelere yönelik veriler Tablo 10'da görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin program öğeleri alt boyutuna ilişkin algı ortalamalarının “Katılıyorum” ($\bar{X}_{PÖ} = 3.93$) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın öğelerini bilme algıları “yüksek” düzeydedir. Aynı konuda Gömleksiz ve Erdem (2018) ile Erdem ve Eğmir (2018) de, araştırmalarında, öğretmen adaylarının programı okuryazarlığı algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmanın bu bulgusu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları ilerlemeci eğitim felsefesine dayalı ilköğretim programlarının öğelerini (Ulubey ve Aykaç, 2017) iyi bildikleri şeklinde yorumlanabilir ki, bu durum, eğitim niteliği (Seferoğlu, 2004) ve onunla bağlantılı olarak okulun etkililiği ve verimliliği bakımından çok önemlidir. Zira ilerlemecilik ve bunun eğitime yansımaları olarak kabul edilen yapılandırmacılığın önelediği öğrenen merkezli anlayış, eğitimin niteliği bakımından önemlidir (Çetin ve Sağlam, 2013). Araştırmanın bu bulgusu, Karacaoğlu'nun (2008) ilk ve ortaöğretim okullarında yürütmüş olduğu araştırmada ulaşılan “Öğretmenlerin, meslek bilgisi konularında kendilerini çok yeterli gördükleri” şeklindeki bulgu tarafından desteklenmektedir. İkinci ve Tican (2017) da, araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde program bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Özenç (2013) ile Yeşilyurt ve Yaraş (2011), çalışmalarında sınıf öğretmenleri ve adaylarının program öğeleri konusundaki bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın öğeleri konusundaki yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olması, program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları bakımından önemlidir. Çünkü literatürde (Aslan ve Gürlen, 2019) program okuryazarlığı “program bilgisi”, “planlama” ve “uygulama” alt boyutlarıyla ilişkilendirilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “program bilgisi” boyutundaki algıları yüksektir, denilebilir. Sınıf öğretmenlerinin programı yüksek düzeyde bilmeleri ise, program okuryazarlığı ve dolayısıyla da eğitimde etkililik ve nitelik için çok önemlidir. Çünkü araştırmalar (Kiremit, 2006), kendisini yeterli gören öğretmenlerin öğretim sürecini daha başarıyla yürüttüklerini göstermektedir. Öğretim programını iyi bilen ve bu konuda yeterliği

yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı olması, öğretim sürecindeki işleyişin öğretim programı eksenli olmasıyla yakından ilişkilidir. Çünkü yine araştırmalar (Taner ve Ok, 2014), ilköğretim I. Kademe (1-5 sınıflar) programı hakkındaki bilgi düzeyi yeterli olmayan öğretmenlerin bu süreçte zorlandığını göstermiştir.

POYAÖ'nin "Programın Öğeleri" alt ölçeğinde yer alan maddelerin benimsenme dereceleri Tablo 10'da yer almaktadır. İlgili tablo incelendiğinde, POYAÖ'nin Program Öğeleri boyutunda, sınıf öğretmenlerinin en yüksek algı puan ortalaması, "öğretmenin rolü ve pozisyonu" ($\bar{X}_{24} = 4.03$); en düşük ortalamaları ise "ölçme-değerlendirme" ($\bar{X}_{16} = 3.83$) olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesini görece daha az bildikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim araştırmalar (Özenç, Doğan ve Çakır, 2017; Sönmez-Ektem, Keçici ve Pilten, 2016; Anıl ve Acar, 2008), sınıf öğretmenlerinin en çok programın ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bunun olası bir nedeni, özellikle 2005 yılında Türkiye'de yapılan program geliştirme çalışmaları sonucunda hazırlanan öğretim programlarının felsefesi, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme anlayışlarında yapılan değişimlerin (Anılan, Anagün, Atalay ve Kılıç, 2016: 201), sınıf öğretmenlerince tam olarak kavranamamış olmasıdır. Diğer olası bir neden de, bu konuda sürekli yeniden üretilerek adeta bir öğretmen kaygısına dönüşen "ölçme ve değerlendirme zordur" biçimindeki yaygın algı olabilir. Ancak sebep ne olursa olsun, eğitimde nitelik için öğretmenlerin, okuttukları öğretim programına yönelik eksiklikleri önemli bir sorundur. Zira öğretim programlarındaki sürekli değişimlerle gündeme gelen yeni öğretmenlik rollerinin anlaşılması ve buna uygun sorumluluklar üstlenilmesi (Karaca, 2008), eğitimde nitelik için önemlidir. Bu önem, sınıf öğretmenleri için kritiktir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin, geleceğe yön verecek olan yeni kuşakların nitelikli olarak yetiştirilmesindeki önemi büyüktür (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Programın Uygulanması Boyutu Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 11: Sınıf Öğretmenleri POYAÖ Programın Uygulanması Boyutundaki Algıları

Mad.	İfadeler	\bar{X}	S
29.	Programının uygulamadaki etkililiğini açısından öğrenci ebeveynlerinin desteği önemlidir.	4.52	.60
30.	Programının uygulamadaki etkililiğini açısından ders kitabının desteği önemlidir.	4.27	.72
31.	Programının uygulamadaki etkililiğini açısından yardımcı kaynaklar (kitap, dergi) önemlidir.	4.37	.62
32.	Programının uygulamadaki etkililiğini açısından internet desteği önemlidir.	4.44	.62
33.	Programa dayalı plan (ünite, günlük) yapmada ders kitabı desteği önemlidir.	4.32	.62
35.	Programa dayalı plan (ünite, günlük) yapmada meslektaşlarının desteği önemlidir.	4.33	.68
Programın Uygulanması (PU)		4.38	0.61

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin okuttukları öğretim programını bilmeleri kadar bu programı uygulama becerisi de gerektirir. Zira eğitimde nitelik esas olarak bir öğretim programının uygulamadaki başarısıyla ilişkilidir. Bu itibarla sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterliği, programı bilme, anlama ve yorumlama ile birlikte önemli oranda öğretim programını uygulama becerisi gerektirir. Kaldı ki programın doğasına uygun, doğru bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin programı bilme ve yorumlamasının göstergesidir. Araştırmada buna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin, POYAÖ'nin programı uygulama alt boyutunda yer alan maddeleri benimseme dereceleri Tablo 11'da yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, programın uygulanması sürecinde etkili olan değişkenlere yönelik algılarının puan ortalaması "Tamamen katılıyorum" ($\bar{X}_{PU}=4.38$) şeklindedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, programın uygulanması sürecinde etkili olan değişkenlere yönelik algılarının "oldukça yüksek" düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın uygulanması sürecinde, ebeveyn, ders kitabı, yardımcı kaynaklar, internet ve meslektaşların desteğini bildikleri ve çok önemsedikleri yorumu yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretim programının, bu anlayışa dayalı olarak öğrenci merkezli biçimde uygulanması (Teyfur ve Teyfur, 2012) bileşenlerine yönelik bu

farkındalığı, programın öğretim sürecinde hayat bulması anlamına gelen program okuryazarlığı uygulama becerisi (Aslan ve Gürten, 2019) için oldukça önemlidir.

Tablo 11’de yer alan POYAÖ “Programın Uygulanması” alt ölçeğinde yer alan maddelerin benimsenme dereceleri, bir anlamda sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğretim sürecindeki değişkenleri önemseme dereceleridir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin programın uygulanması sürecinde desteğini en fazla önemsedikleri değişken, ebeveynlerinin desteğidir ($\bar{X}_{29} = 4.52$). Bunu sırayla internet desteği ($\bar{X}_{32} = 4.44$), yardımcı kaynakların desteği ($\bar{X}_{31} = 4.37$), meslektaşların desteği ($\bar{X}_{35} = 4.33$) ve ders kitabı desteği ($\bar{X}_{30} = 4.27$) izlemektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin, programın uygulanması sürecinde en fazla ebeveyn desteğini önemsemeleri, ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği öğretim programlarını öğrenciye göre düzenleyerek öğrenme işini bireyselleştirme (Canbulat ve Yüce, 2016) ile ilişkilendirilebilir. Öğretimin bireyselleştirilmesinde ise, her şeyden önce birey hakkında birçok bilgiye sahip ebeveynlerin desteği kaçınılmazdır.

Öğretim programının uygulanma aşaması olan öğretim sürecinde ebeveynlerin desteğine ilişkin olarak Kirk ve Gallagher (1989), ebeveynlerin, okulda öğrenilenlerin pekiştirmesinde önemli bir öneme sahip olduğunu belirtmektedirler (Akt: Anılan ve Kayacan, 2015). Öğretmenlerle birlikte ebeveynler, öğrencinin gelişimini en yakından gözlemleyen bireyler olarak öğrenciye ilişkin değerli bilgiler aktarabilmektedir (Akar, 2015, s. 21). Benzer çalışmalarda, ilkokul programlarının uygulanmasında ebeveynlerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ile ders kitabı sorunlarının, programın amacına ulaşmasını zorlaştırdığına (Korkmaz, 2006) vurgu yapılmıştır. Çocuklar, kendilerini ilk olarak ebeveynlerinden aldıkları geri bildirimden öğrenmekte (Bricklin, 1991, Akt. Oğurlu, 2016, s. 145) oldukları için, programın uygulanmasında aile desteği önemlidir. Ayrıca Bilgi Çağında bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmada internetin kritik öneme sahip olması (Akkoyunlu, 2002: 1), öğretmenlerin internet desteğine yönelik algılarını anlamlı kılmaktadır. Ancak ülkemizde okul bilgisayarlarının çoğunun internet bağlantısının olmaması (Gelen ve Beyazıt, 2007) önemli bir sorundur. Nitekim Karacaoğlu ve Acar (2010), programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlar arasında araç-gereç kullanımı ile ilgili problemlere vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterliğinin ikinci boyutu olan programı uygulama becerileri, literatürde dikkat çekilen değişkenlerle ilgilidir. Bu

durum, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, program ilişkilerinin farkında olduğunun işareti kabul edilebilir ki, bu farkındalık program okuryazarlığının göstergeleri arasındadır (Akınoğlu ve Doğan, 2012). Öğretim programının kapsam ve ilişkilerinin farkındalık göstergesi, programın hayat bulabilmesi için önemlidir (Gömlüksüz ve Erdem, 2018). Nitekim öğretmenlerin programı bilme ve planlama etkinlikleri (Ornstein ve Hunkins, 2014) program okuryazarlığı becerisi kapsamındadır. Ayrıca katılımcı sınıf öğretmenlerinin programın uygulanması boyutundaki algılarının çok yüksek olması, bu konuda kendilerini oldukça yeterli gördükleri biçiminde değerlendirilebilir. Bütün bunlarla birlikte, aynı öğretmenlerin Tablo 10'da yer alan verilerden hareketle program bilgisi boyutundaki algılarının yüksek olduğu hatırlandığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisinin bir göstergesi olan program teorisi ile pratiğini birleştirme becerisine sahip oldukları yorumu yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin program teorisi ile pratiğini birleştirme becerileri, teorik karakterde ve öngörüler niteliğinde olan öğretim programlarını sınıflarda hayata geçirmek için kritik öneme sahiptir.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Program Anlayışı Boyutu Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin POYAÖ'nin Program Öğeleri alt boyutuna yönelik algıları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12: Sınıf Öğretmenleri POYAÖ Program Anlayışı Boyutundaki Algıları

Mad.	İfadeler	\bar{X}	S
1.	Bakanlık tarafından mevcut programın geliştirilme aşamaları hakkında yeterli bilgim vardır.	3.19	.95
2.	Uyguladığım mevcut programının dayandığı eğitim felsefesi konusunda yeterli bilgim vardır.	3.67	.82
3.	Mevcut programın epistemolojik (bilgi felsefesi) dayanakları hakkında yeterli bilgim vardır.	3.46	.84
4.	Mevcut programın vizyonu hakkında yeterli bilgim vardır.	3.63	.86
5.	Mevcut programın öğrenci merkezli olma özelliği hakkında yeterli bilgim vardır.	4.01	.89
Programın Anlayışı (PA)		3.59	.71

N=441

Program okuryazarlığı yeterliği veya becerisi, öğretim programının öğeleri ve uygulanması kadar, bu programın dayandığı felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayış ve kabulleri de bilmeyi gerektirir. Çünkü programa yön veren söz konusu felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayış ve kabuller, bir anlamda programın doğasını nitelendirmektedir. Öğretmenlerin programın doğasını bilmeden, programı tam olarak bilme ve uygulamaları mümkün değildir. Türkiye’de yapılan program okuryazarlığı çalışma ve araştırmalarında, bu beceri daha çok programın yapısı ve uygulanmasına sıkıştırılmış, programın doğası boyutu gölgede kalmış gibidir. Bu itibarla araştırmada sınıf öğretmenlerine uygulanan POYAÖ’de okuttukları öğretim programının felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışına dair maddelere de yer verilmiştir. Nitekim MEB’in program dokümanlarında, programın dayandığı veya öncelediği felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışlara yönelik özellikle ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacılık (MEB, 2005; MEB, 2013) başta olmak üzere çok sayıda vurgu yapıldığı bilinmektedir. Bu vurgular bazen çok açık referanslar biçiminde bazen de bahse konu anlayışları çağrıştıran ilkeler şeklindedir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı bağlamında, programın doğasına şekil veren felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışlara yönelik maddeleri benimseme dereceleri Tablo 12’de görülmektedir. Tablo 12’e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, program anlayışı boyutuna yönelik algılarının puan ortalaması “Katılıyorum” ($\bar{X}_{PA} = 3.59$) şeklindedir. Buna göre, katılımcı sınıf öğretmenlerinin program anlayışı algılarının “yüksek” olduğu söylenebilir. Bu bulgu, katılımcı sınıf öğretmenlerinin okuttukları mevcut öğretim programlarının doğasını çok iyi veya tam olarak bilmedikleri; “iyi bildikleri” biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin okuttukları öğretim programlarının doğasını iyi bilmeleri önemli olmakla birlikte, bu konuda nispi eksiklikleri gözden uzak tutulmamalıdır. Tablo 12’de yer alan veriler, katılımcı sınıf öğretmenlerinin, okuttukları programların anlayışı kabul edilen ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışları iyi bildikleri biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin program anlayışlarını iyi bilmeleri, mevcut ilerlemeci ve yapılandırmacı ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiği bakımından çok önemlidir. Ancak buna yönelik araştırmalar (Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2011; Güven, 2011; Maden, 2012; Senger, 2007), programın uygulanması olan öğretim sürecinin esasici bir anlayışla yürütüldüğünü göstermektedir. Öğretim programları teorisi ile

uygulama arasındaki bu tutarsızlık, eğitimin etkililiği ve verimliliği, dolayısıyla da niteliği bakımından önemli bir sorundur. Bu sorun, araştırmada elde edilen, sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programlarının felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışlarını tam olarak bilmemelerine, bu konudaki nispi eksikliklerine bağlı olabilir. Bu eksiklik ise katılımcı sınıf öğretmenlerinin, programın geliştirilme aşamalarını orta düzeyde bilmeleri ile ilişkilendirilebilir. Çünkü araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Tablo 12’de yer alan maddelere ilişkin algıları yüksek iken; programın geliştirilme aşamaları konusundaki algılarının “Kararsızım” (orta seviyede) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Tablo 12’de yer alan maddeleri benimseme dereceleri, bir anlamda programın doğası konusundaki nispi eksikliklerinin neler olduğunun göstergeleridir. Buna ilişkin olarak Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, okuttukları mevcut öğretim programı anlayışına yönelik en yüksek algılarının öğrenci merkezli anlayış ($\bar{X}_5=4.01$) olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, programın dayandığı eğitim felsefesi ($\bar{X}_2=3.67$), programın vizyonu ($\bar{X}_4=3.63$) ve programın epistemolojik dayanakları ($\bar{X}_3=3.46$) izlemektedir. Bu sıralamaya yönelik sınıf öğretmenlerinin bunlara yönelik algıları yüksek iken; programın geliştirilme aşamaları konusundaki algıları “Kararsızım” seviyesinde ($\bar{X}_1=3.19$) olup, buna ilişkin algıları orta düzeydedir. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin program anlayışına ilişkin felsefi, epistemolojik ve pedagojik değişkenlere yönelik algılarının yüksek olmasına karşın, program geliştirme aşamasına yönelik algıları orta düzeydedir, denilebilir.

Bu bulgulardan hareketle şu değerlendirme yapılabilir: Katılımcı sınıf öğretmenleri, mevcut ilköğretim programlarının felsefi, epistemolojik ve pedagojik dayanakları olan yapılandırmacılık, öğrenen merkezli eğitim (Demir ve Akınoğlu, 2010) ve öznel bilgi anlayışları konusunda kendilerini yeterli görmekteydiler. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin MEB’in eğitim felsefesini çağın gereklerine uydurmak için 2005 yılında eğitim anlayışında büyük bir değişim yaparak, eğitim programlarını dayandırdığı yapılandırmacı yaklaşımı (Özdemir, 2013, s. 376), “çok iyi” seviyesinde olmasa da iyi bildikleri şeklinde yorumlanabilir. Buradaki nispi eksikliğin uygulamaya yansımaları beklenebilir. Nitekim araştırmalar (Saydam, 2009) Türkiye’de öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında kısmen uygulayabildiklerini göstermiştir. Bu konuda katılımcı sınıf öğretmenlerinin, program geliştirme aşamasını orta düzeyde bilmeleri de, onların program anlayışı konusundaki nispi eksiklik ile ilişkilendirilebilir.

Benzer şekilde Akpınar ve Akyıldız'ın (2015) araştırmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim programları bağlamındaki epistemolojik duruşlarının kararsızlığı çağrıştıran holistik bir tavır olduğunu belirlemişlerdir. Yapılması gereken, öğretmenlerin program anlayışı ve dayanakları hakkında hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri ve hizmet içinde periyodik olarak bilgilendirilmeleri olmalıdır. Zira öğretmenlerin okuttuğu öğretim programlarının doğasını bilmesi ve anlaması, bu programlara yön veren felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışları (Fidan ve Erden, 1998) bilmesiyle mümkündür.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizi

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 13: Sınıf Öğretmeni Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		df	t	p
					F	p			
Program Öğeleri	Kadın	254	3.85	.61	.019	.891	439	-3.196*	.001
	Erkek	187	4.03	.60					
Programın Uygulanması	Kadın	254	4.38	.48	4.862	.028	439	.389	.697
	Erkek	187	4.37	.55					
Program Anlayışı	Kadın	254	3.48	.69	.011	.997	439	-3.376*	.000
	Erkek	187	3.75	.72					
Toplam	Kadın	254	3.93	.44	3.493	.062	439	-3.048*	.002
	Erkek	187	4.07	.50					

*P<0.05

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin POYAÖ program öğeleri ($t_{PÖ}=3.196$; $p<.05$), program anlayışı ($t_{PA}=3.376$; $p<.05$), alt boyutları ile ölçeğin tamamına ($t_T=3.048$; $p<.05$) yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}_E=4.03$) program

öğeleri algısı, kadınlara göre ($\bar{X}_K=3.85$) daha yüksektir. Benzer şekilde yine erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}_E=3.75$) program anlayışı algısı, kadınlara göre ($\bar{X}_K=3.48$) daha yüksektir. POYAÖ'nin tamamına yönelik ise, yine erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}_E=4.07$) program anlayışı algısı, kadınlara göre ($\bar{X}_K=3.93$) daha yüksektir. Bu bulgular, araştırmaya katılan erkek sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı bağlamında, program öğeleri ve program anlayışı boyutlarında kendilerini, kadınlara göre daha yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyu destekler şekilde, Demir (2012), araştırmasında programla ilgili olarak erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olduklarını saptamışlardır. Ancak benzer konuda araştırma yapan Baş (2016), program okuryazarlığı becerisi kapsamında değerlendirilebilecek olan sınıf öğretmenlerinin program yeterliklerine ilişkin olarak, kadın öğretmenlerin kendilerini, erkek sınıf öğretmenlerinden daha yeterli bulduklarını belirlemiştir. Demir'in (2012) ilköğretim öğretmenleri, Aslan, Akpunar ve Erdamar'ın (2018) ise ilkokul yöneticileri üzerinde yürüttüğü araştırmalarda, öğretim programı algılarında cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Alak ve Nalçacı (2012) da, hayat bilgisi programı bağlamında sınıf öğretmenlerinin program yeterlikleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir.

4.2.2. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 14: Sınıf Öğretmeni Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		df	t	p	
					F	p				
POYAÖ	Program Öğeleri	Sınıf	424	3.92	.62	1.678	.196	439	-.628	.530
		Diğer	17	4.02	.43					
	Programın Uygulanması	Sınıf	424	4.38	.51	.010	.922	439	1.005	.316
		Diğer	17	4.25	.54					
	Program Anlayışı	Sınıf	424	3.59	.72	3.387	.066	439	-.951	.342
		Diğer	17	3.75	.51					
Toplam	Sınıf	424	3.99	.47	.659	.417	439	-.412	.680	
	Diğer	17	4.03	.37						

*P<0.05

Türkiye’de MEB zaman zaman, öğretmen açığını hızlı bir şekilde karşılamak üzere eğitim fakültesi dışındaki çeşitli fakültelerden mezun olanlara sertifika vererek sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Asıl mesleği öğretmenlik olmayan bu sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki performansları her zaman tartışma konusu olmuştur. Literatürde çeşitli fakültelerden mezun farklı branşlara mensup sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği alan mezunlarından daha fazla sorunla karşı karşıya olduğu (Taneri ve Ok, 2015, s. 426) belirtilmektedir. Çalışma örnekleminde sayıları az da olsa (n=17) sınıf öğretmenliği alan eğitimi dışındaki kaynaklardan gelen sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

Araştırmada söz konusu branş farklılığının, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yansımaları olup olmadığını test etmek üzere bağımsız gruplar “t” testi yapılmıştır. Buna yönelik veriler Tablo 13’te görülmektedir. Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin POYAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının branş değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir. Oysa beklenti, hizmet öncesi eğitimin, öğretim sürecine yansımaları olmasıdır. Nitekim Sabancı ve Şahin (2006), araştırmalarında, ilköğretim müfettişlerinin, yöneticilerin ve branş öğretmenlerinin, farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerini yeterli bulmadıkları buna karşılık farklı branşlardan atanan öğretmenlerin kendilerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada alan eğitimi mezunu sınıf öğretmenleri ile farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi algıları arasında anlamlı fark olmaması, farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin ilgili beceri konusunda kendilerini olduğundan daha olumlu algılamaları veya zamanla bu konudaki eksikliklerini telafi etmeleriyle ilgili olabilir.

4.2.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 15: Sınıf Öğretmeni Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		df	t	p
					F	p			
Program Öğeleri	Lisans	408	3.91	.62	.466	.495	439	-1.490	.137
	Lisansüstü	33	4.08	.52					
Programın Uygulanması	Lisans	408	4.37	.51	.176	.675	439	-1.572	.117
	Lisansüstü	33	4.51	.49					
Program Anlayışı	Lisans	408	3.58	.71	.106	.745	439	-1.647	.100
	Lisansüstü	33	3.79	.68					
Toplam	Lisans	408	3.98	.47	.025	.875	439	-2.030*	.043
	Lisansüstü	33	4.15	.43					

*P<0.05

Türkiye’de eğitimde genel anlamda sayısal doygunluğa yaklaşıncı kalite konusu daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Birçok meslek gibi öğretmenlik mesleğinde de nitelik artışı ve profesyonellik için lisansüstü eğitime olan ilgi giderek artmaktadır. Bu ilgi, lisansüstü eğitim programlarının öğretmenleri mesleki ve akademik açıdan daha yüksek seviyelere ulaştırma beklentisine dayanmaktadır. Konuyla ilgili Samancı, Özdemir ve Yılar (2019), yaptıkları çalışmada, bu beklentiye uygun olarak, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun lisansüstü programlarla ilgili olumlu düşündüklerini belirlemişlerdir. Bu çalışma, eğitim niteliği bağlamında sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç bağlamında, lisansüstü mezunu sınıf öğretmenleri ile lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları arasında farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar “t” testi ile analiz edilmiştir. Buna yönelik veriler Tablo 14’te yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin POYAÖ alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; ancak ölçeğin bütününe yönelik algılarının bu değişkene göre anlamlı biçimde farklılaştığı ($t_T=-2.048$; $p<.05$) görülmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan

lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının ($\bar{X}_{LÜ}=4.15$), lisans mezunlarından ($\bar{X}_L=3.98$), daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bunun olası bir nedeni, yüksek lisans eğitiminin, sınıf öğretmenlerinin programa dair bilgi ve becerilerine yaptığı katkılar olabilir. Nitekim Turhan ve Yaraş (2013), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin lisansüstü programlarını tercih sebepleri arasında en önemlilerinin uzmanlaşma ve akademik kariyer yapma olduğu, alınan eğitimin uygulama sorunlarını çözme konusunda katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Aynı araştırmada ortaya çıkan şu sonuç dikkat çekicidir: Öğretmen ve yöneticilere göre, lisansüstü eğitimin mesleki gelişim üzerindeki pozitif etkisini sınırlandıran en önemli husus, görev yaptıkları kurumun değişime kapalı bir kültüre sahip olmasıdır. Ancak Turhan, Demirli ve Nazik (2012), yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenliği mesleğini icra ederken, lisans mezunlarının, ön lisans ve lisansüstü mezunlarına göre daha az zorlandıklarını belirlemişlerdir. Araştırmacılar, beklentilere uymayan bu bulguyu, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin sahip oldukları kuramsal bilgileri uygulama isteği ile açıklamışlardır.

4.2.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 16: Sınıf Öğretmeni Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Program Öğeleri	1	1-5 yıl	327	3.93	.59	Gruplar Arası	3-437	.439	1.168	.322	----
	2	6-10 yıl	50	3.97	.78						
	3	11-15 yıl	28	3.72	.56						
	4	16 ve üzeri	36	3.96	.59						
	Toplam		441	3.92	.61	Toplam	165.510				
Levene: 2.879		p=.036									
Programın Uygulanması	1	1-5 yıl	327	4.37	.50	Gruplar Arası	3-437	.087	.336	.799	----
	2	6-10 yıl	50	4.44	.55						
	3	11-15 yıl	28	4.35	.47						
	4	16 ve üzeri	36	4.37	.56						
	Toplam		441	4.38	.51	Toplam	113.848				
Levene: 1.346		p=,259									
Program Anlayışı	1	1-5 yıl	327	3.61	.66	Gruplar Arası	3-437	.165	.325	.807	----
	2	6-10 yıl	50	3.58	.92						
	3	11-15 yıl	28	3.54	.64						
	4	16 ve üzeri	36	3.49	.87						
	Toplam		441	3.59	.71	Toplam	222.174				
Levene: 2.654		p= .048									
Toplam	1	1-5 yıl	327	3.99	.45	Gruplar Arası	3-437	.117	.526	.664	----
	2	6-10 yıl	50	4.03	.59						
	3	11-15 yıl	28	3.89	.39						
	4	16 ve üzeri	36	3.96	.51						
	Toplam		441	3.98	.47	Toplam	97.612				
Levene: 2.471		p= .061									

*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin POYAÖ'nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, katılımcı sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının kıdem değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Şimşek (2017) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı ile ilişkili olarak “programın temel yapısına ilişkin ifadeleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte” olduğunu belirlemiştir. Damar (1996) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğrenci başarısının da artmakta olduğunu saptamıştır. Taner ve Ok (2015), deneyimsiz

öğretmenlerin ilk yıllarda öğretişim programı da dahil olmak üzere, birçok sorun yaşadıklarını, dolayısıyla öğretim becerilerinin kıdemle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Nitekim Bandura'ya (1997) göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile doğrudan ve dolaylı deneyimler arasında pozitif ilişki vardır (Akt: Gömleksiz ve Sehatlıoğlu, 2013). Öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları ile deneyimleri arasındaki ilişkiden hareketle, araştırmada sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının deneyimi ifade eden kıdemlerinden etkilenmemesi, katılımcıların çoğunun 1-5 yıl kıdem aralığında olmasına bağlı olabilir.

4.2.5. HİE Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 17: Sınıf Öğretmeni Algılarının HİE Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	HİE Durumu	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		df	t	p
					F	p			
Program Öğeleri	Evet	51	4.08	.59	.040	.841	439	1.868	.062
	Hayır	390	3.91	.61					
Programın Uygulanması	Evet	51	4.43	.52	.398	.528	439	.820	.413
	Hayır	390	4.37	.51					
Program Anlayışı	Evet	51	3.96	.55	8.440	.004	439	4.906*	.000
	Hayır	390	3.54	.72					
Toplam	Evet	51	4.17	.47	.134	.715	439	2.965*	.003
	Hayır	390	3.96	.46					

*P<0.05

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin POYAÖ program anlayışı ($t_{PA}=4.906$; $p<.05$) alt boyutu ile ölçeğin tamamına ($t_T=2.965$; $p<.05$) yönelik algılarının HİE alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, genel anlamda program veya program okuryazarlığı konusunda HİE alan sınıf öğretmenlerinin program anlayışına yönelik algıları ($\bar{X}_E=3.96$), eğitim almayanlara göre ($\bar{X}_H=3.54$) daha yüksektir. POYAÖ'nin tamamına yönelik olarak benzer şekilde yine, HİE alan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığına yönelik algıları ($\bar{X}_E=4.17$), eğitim almayanlara göre ($\bar{X}_H=3.96$) daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu, benzer

birçok araştırma sonucu tarafından desteklenmektedir. Karacaoğlu'nun (2008) yaptığı çalışmada, HİE alan öğretmenlerin, öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Doğan (2009), ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, HİE ve bunun öğretime olan etkisine ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğunu saptamıştır. Buradan hareketle, program okuryazarlığı da dahil, öğretmen yeterliliklerini geliştirmede HİE'in gerekli ve etkili olduğu söylenebilir. Kaldı ki eğitimde verimlilik ve nitelik için ortaya çıkan yeniliklerin kullanılması gerekliliği, hizmet içi öğretmen eğitimini zorunlu hâle getirmektedir (Oral, 2000). Konuyla ilgili olarak Şişman (2011), eğitimin ömür boyu sürdüğüne dikkat çekerek, sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinin, hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki başlıkta ele alınmasına vurgu yapmaktadır.

4.3. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Algıları

4.3.1. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgisine Yönelik Algılarına Dair Bulgular ve Yorumları

Tablo 18: İlkokul Yöneticilerinin YAÖ- ÖPB Alt Boyutu Algıları

Mad.	İfadeler	\bar{X}	S
2.	Öğretmenler, mevcut programının dayandığı eğitim felsefesi konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.	2.92	.96
5.	Öğretmenler, programın öğrenci merkezli olma özelliği hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.39	1.02
13.	Öğretmenler, mevcut programın kazanımları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.26	.99
14.	Öğretmenler, programın içerik düzenlemesi hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.34	.94
15.	Öğretmenler, mevcut programının etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.26	.94
16.	Öğretmenler, programının ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.14	.98
17.	Öğretmenler, program için uygun sınıf yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.33	.95
18.	Öğretmenler, programa dayalı öğretim planı yapma becerisi konusunda yeterlidirler.	3.12	.97
20.	Öğretmenler, öğretim sürecinde, program kazanımlarına uygun etkinlikler düzenleme becerisi konusunda yeterlidirler.	3.25	.96
22.	Öğretmenler, öğretim sürecinde, öğrenci başarısını program anlayışına uygun olarak ölçme-değerlendirme becerisi konusunda yeterlidirler.	3.25	.92
25.	Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.48	.89
27.	Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında teknolojik araç-gereçlerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.25	1.03
Öğretmenlerin Program Bilgisi (ÖPB)		3.24	.77

N=163

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programı okuryazarlığı algılarını analiz etmeyi amaçlayan bu araştırmada YAÖ'ne yönelik öğretmen algılarının; program öğeleri boyutunda “Katılıyorum” ($\bar{X}_{PÖ}=3.93$), programın uygulanması boyutunda “Tamamen katılıyorum” ($\bar{X}_{PU}=4.38$) ve program anlayışı boyutunda ise “Katılıyorum” ($\bar{X}_{PA}=3.59$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini, öğretim programının öğeleri konusunda *yüksek*; programın uygulanması konusunda *çok yüksek* ve program anlayışı konusunda *yüksek* yeterliğe sahip görmeleri, eğitimde nitelik bakımından çok önemlidir. Zira kişisel gelişim, başarı ve değişim için anahtar kaynak olan öz-yeterlik algısı (Gömleksiz Serhatlıoğlu, 2013), insan davranışında belirleyici role sahiptir (Ağırman ve Ercoşkun, 2017). Ancak söz konusu öğretmen yeterlik algılarının gerçeği ne denli yansıttığı konusu tartışmalı olup, teyit edilmeye muhtaçtır. Çünkü öz-yeterlik algısı gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgilidir (Pajares, 1996, Akt. Kotaman, 2008). İnsanlar, genellikle yeterlilik düzeyleri hakkında gerçekte olduğundan düşük veya yüksek olduğu inancına sahiptir (Akt: Özerkan, 2007, s. 31). Bu durum her biri birer insan olan öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi konusundaki öz yeterliklerinin işareti olan algıları için de geçerlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendileri hakkındaki program okuryazarlığı algılarının, başka kaynaklar tarafından teyit edilmesi önemlidir. Bu itibarla araştırmada, bir anlamda programın uygulanma aşaması olan öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerinin gözlemcisi konumunda olan ve mevcut öğretim programlarının doğasını bilen (Teyfur ve Teyfur, 2012) ve öğretmenlerin rehberi konumundaki okul yöneticilerine (Saydam, 2009) bu durumun teyit edilmesi amacıyla, YAÖ uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin YAÖ, Öğretmenlerin Program Bilgisi alt boyutuna ilişkin algıları Tablo 18'de yer almaktadır. İlgili tabloya göre, toplam 12 maddeden oluşan bu boyuta yönelik yönetici algı puanlarının ortalamasının, “Kararsızım” ($\bar{X}_{ÖPB}=3.24$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre ilkökul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı bağlamında öğretim programı bilgilerini “orta düzeyde yeterli” bulmaktadırlar. Benzer şekilde Şimşek (2017), sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programını orta düzeyde tanıdıklarını belirlemiştir. Oysa Tablo 9'da yer alan verilere göre sınıf öğretmenlerinin program öğeleri ($\bar{X}_{PÖ}=3.93$) ve program anlayışı ($\bar{X}_{PA}=3.59$), konusundaki algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programını bilmeleri konusunda, okul yöneticileri

ile sınıf öğretmenlerinin algıları arasındaki bu fark, dikkate değerdir. Bu bulgu, ilkokul yöneticilerinin, öğretim programı bilgisi konusunda, sınıf öğretmenlerini onlardan daha az yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin algısını yansıtan bu yorum, katılımcı sınıf öğretmenlerinin algılarının aksine, ilerlemeci ve yapılandırmacı programı tam olarak bilmedikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik bu algıları belli oranda kişisel yargı içerebilir. Zira benzer durum öğretmenler için de geçerlidir. Araştırmalar (Sağır ve Memişoğlu, 2012; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012) ilköğretim yöneticilerinin yöneticilik algıları ve öğretmenlerin bu yöneticilere ilişkin algıları arasında farklar bulunduğunu göstermektedir. Yani okul yöneticileri kendilerini, öğretmenlerin okul yöneticilerini algıladığından daha yeterli algılamaktadırlar. Ancak buna rağmen, sınıf öğretmenlerinin öğretim programı bilgisi konusunda okul yöneticileri ile öğretmenlerin ayrışması, üzerinde durulması gereken bir farktır. Zira okul yöneticilerinin gözlem ve denetimi, öğretmeni ve programı geliştirerek, eğitimin niteliğini artırmak gibi bir misyona sahiptir (Altun, 2014). Aynı konuda Aytekin (2016) de, araştırmasında sınıf öğretmenlerinin, kendi yeterlik algıları ($\bar{X}=4.12$) ile ilkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri algıları ($\bar{X}=3.90$) arasında fark olduğunu belirlemiştir. Bu farklar, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program bilgisine yönelik yüksek algılarının abartılı olabileceği kuşkusunu uyandırmaktadır. Bu kuşku, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programların doğası olan ilerlemecilik ve yapılandırmacılığı tam bilmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Yöneticilerin, programın dayandığı eğitim felsefesi konusunda sınıf öğretmenlerinin bilgilerini orta düzeyde bulmuş olması da, kuşku destekler niteliktedir.

İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerini program bilgisi bağlamında genel olarak *orta düzeyde* yeterli bulmalarının detayları Tablo 17’de görülmektedir. Buna göre, ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerini “orta düzeyde yeterli” bulma sıralaması, en düşükten-en yükseğe doğru şöyledir: Programın dayandığı eğitim felsefesi bilgisi ($\bar{X}_2=2.92$), programa dayalı öğretim planı yapma ($\bar{X}_{18}= 3.12$), programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı bilgisi ($\bar{X}_{16}= 3.14$). Bunları sırayla, etkinlik düzenleme becerisi ($\bar{X}_{20}=3.25$), teknolojik araç-gereçlerin rolü bilgisi ($\bar{X}_{27}= 3.25$), program kazanımları bilgisi ($\bar{X}_{13}= 3.26$), program etkinlikleri bilgisi ($\bar{X}_{15}= 3.26$), sınıf yönetimi bilgisi ($\bar{X}_{17}=3.33$), programın öğrenci merkezli olma bilgisi ($\bar{X}_5=3.39$). İlkokul

yöneticileri, program bilgisi boyutunda sınıf öğretmenlerini sadece, programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yüksek düzeyde ($\bar{X}_{25}=3.48$) yeterli bulmuşlardır. İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program bilgisi boyutundaki algıları, bir anlamda bu öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki yeterliliklerini göstermektedir. Dolayısıyla ilkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program bilgisi boyutundaki algı sıralaması, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi konusundaki eksikliklerini gidermede yol gösterici olabilir. Bu konuda düzenlenecek HİE konuları sırayla programın dayandığı felsefe, planlama, ölçme-değerlendirme, etkinlik düzenleme, teknolojinin rolü, kazanımlar, sınıf yönetimi ve öğrenen merkezli anlayış şeklinde düzenlenebilir. Nitekim literatürde öğretmenlerin anılan konularda eğitime ihtiyacı olduğunu gösteren çok sayıda araştırma (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Yurdabakan, 2011; Erol, Özaydın ve Koç, 2010; Birgin ve Gürbüz, 2008) bulunmaktadır.

4.3.2. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisine Yönelik Algılarına Dair Bulgular ve Yorumları

Tablo 19: İlkokul Yöneticilerinin YAÖ-ÖPUB Alt Boyutu Algıları

Mad.	İfadeler	\bar{X}	S
30.	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından öğrenci ebeveynlerinin desteğinin önemli olduğunu farkındadırlar.	4.04	.77
31.	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından ders kitabı desteğinin önemli olduğunu farkındadırlar.	3.88	.87
32.	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından yardımcı kaynakların (kitap, dergi) önemli olduğunu farkındadırlar.	4.02	.77
33.	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından internet desteğinin önemli olduğunu farkındadırlar.	4.02	.84
34.	Öğretmenler, programa dayalı plan (ünite, günlük) yapmada ders kitabı desteğinin önemli olduğunu farkındadırlar.	3.91	.93
36.	Öğretmenler, programa dayalı plan yapmada meslektaşlarının desteğinin önemli olduğunu farkındadırlar.	4.01	.85
Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi (ÖPUB)		3.98	.66

N=163

Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulama becerisine ilişkin algıları “Katılıyorum” ($\bar{X}_{PU}=3.98$) şeklindedir. Buna göre, araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulama becerisi “yüksek” buldukları söylenebilir. Ancak programın uygulanması boyutunda sınıf öğretmenlerinin algısı “Tamamen katılıyorum” ($\bar{X}_{PU} =4.38$) şeklindedir. Buna göre sınıf öğretmenleri, programları uygulamaya becerilerini “çok yüksek” olarak algılamak; yöneticiler, öğretmenlerin programı uygulama becerisini “yüksek” bulmaktadırlar. Programın uygulanmasına yönelik yönetici ve sınıf öğretmenlerinin genel algıları arasındaki fark, sınıf öğretmenlerinin söz konusu beceriye ilişkin algılarının abartılı olmasına bağlı olabilir. Zira bireylerin kendisini daha olumlu algılama eğiliminde olduğu bilinmektedir (Cömert ve Dönmez, 2018). Programın uygulanmasına yönelik yönetici ve sınıf öğretmenlerinin genel algıları arasındaki farkın detayları Tablo 19’de yer alan maddelere yönelik yönetici algıları ile Tablo 11’de yer alan maddelere yönelik sınıf öğretmeni algılarının analiz edilmesi önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerileri konusunda yönetici algıları düşük düzeyden-yükseğe doğru şu şekildedir: Ders kitabı desteği ($\bar{X}_{31}=3.88$), meslektaşların desteği ($\bar{X}_{36}=4.01$), internet desteği ($\bar{X}_{33}=4.02$) ve ebeveyn desteği ($\bar{X}_{30}=4.04$). Yöneticilerin gözüyle, sınıf öğretmenlerinin görece en az desteğini önemseydiği öğretim süreci değişkeninin ders kitabı olması, bu öğretmenlerin programın doğası olan ilerlemeciliği ve yapılandırmacılığı bildikleri ve benimsedikleri şeklinde anlaşılabilir. Zira yapılandırmacı öğretimde esas kaynak kabul edilmeyen ders kitabından ziyade, öğrenenlerin kendi aralarında ve öğretmenle etkileşiminden öğrenmeleri beklenir. Çünkü ancak bu şekilde öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturabilirler (Baş, 2011). Oysa ilerlemeciliğin çağdaş yansıması olan yapılandırmacılık, sadece sınıfın ve ders kitabının sınırlarında kalmayan bir öğrenme ortamı gerektirir (Karadüz, 2010, s. 148).

Öğretim programını uygulama becerileri konusunda sınıf öğretmenlerinin Tablo 10’da yer alan algıları ise, yöneticilerden farklı olarak şöyledir: ders kitabı desteği ($\bar{X}_{30}=4.27$), meslektaşların desteği ($\bar{X}_{35}=4.33$), internet desteği ($\bar{X}_{32}=4.44$) ve ebeveyn desteği ($\bar{X}_{29} =4.52$). Görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisi konusunda yönetici ve sınıf öğretmen algıları farklıdır. Buna göre sınıf öğretmenleri,

yukarıdaki değişkenler bağlamında programı uygulama becerilerini “çok yüksek” bulurken; yöneticiler öğretmenlerin bu becerilerini “yüksek” bulmaktadırlar. Öğretim programının uygulanması boyutunda, yöneticiler ile sınıf öğretmenleri algıları arasında derece farkı olsa da, öğretmenlerin okuryazarlık becerilerinin uygulama boyutunda yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliğinin uygulama boyutunda yüksek beceriye sahip olmaları, eğitimin etkililiği ve niteliği bakımından çok önemlidir. Oysa mevcut yapılandırmacı öğretim programlarının uygulamaya konulduğu ilk yıllarda sınıf öğretmenlerinin bu programları uygulamada önemli sorunlar yaşadığı (Rençber, 2008; Erdoğan, 2007; Yaşar, Gültekin, Türkkın, Yıldız ve Girmen, 2005; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005) bilinmektedir. Günümüz itibarıyla ilerlemeci ve yapılandırmacılığa dayalı mevcut ilköğretim programlarını uygulama becerisi bakımından sınıf öğretmenlerinin kendileri “çok yüksek” ve ilköğretim yöneticilerinin ise “yüksek” bulmuş olması, geçen zaman içerisinde öğretmenlerin, ilerlemeci ve yapılandırmacı programları uygulama becerilerinin geliştiği şeklinde açıklanabilir. Ancak buna rağmen, günümüzde öğretim programlarının uygulanmasında “Becerilerin derslerle ne şekilde ilişkilendirileceği”, “yeterliliklerin nasıl ölçüleceği” gibi uygulamaya yönelik bazı sorunlar devam etmektedir (Coşkun, 2017). Balbağ ve Karaer (2016), araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin öğretim programının seviyesi, ders saatleri ve kitapların yetersizliği gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Dağlı ve Han (2017), sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde sırasıyla; fiziksel sorunlar, velilerle ilgili sorunlar, öğretmenlik mesleği ve meslektaşlar ile ilgili sorunlar, öğrenciler ve yönetim ile ilgili sorunlar yaşadıklarına ulaşımlardır. Demir ve Özden (2013), araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ilgili sorunlarına dikkat çekmişlerdir. Bütün bu sorunların giderilmesi veya azaltılması için yöneticiler ile öğretmenlerin uygulamaya dönük okuryazarlık becerilerinin daha da geliştirilmesi gerekir. Bunun için ise, MEB’in öğretim programı geliştirme veya güncelleme çalışmalarına okul yöneticisi ile öğretmenleri daha fazla dahil etmesi önemlidir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin bu çalışmalarda “öğretmenlerden görüş alınmadığı, yeterli ön hazırlığın yapılmadığı, öğretmenlerin program hakkında ön bilgilerinin olmadığı, program tanıtımlarının zamanında yapılmadığı, hizmet-içi eğitim seminerlerinin yeterli olmadığı” (Akdağ, 2008) serzenişleri, bunun önemini ortaya koymaktadır.

4.4. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: İlkokul Yönetici Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		df	t	p
					F	p			
Öğretmenlerin Program Bilgisi	Kadın	27	3,29	.68	1.027	.312	161	.327	.744
	Erkek	136	3,24	.79					
Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi	Kadın	27	3,85	.59	.007	.935	161	1.10	.270
	Erkek	136	4,01	.67					
Toplam	Kadın	27	3,47	.57	.870	.352	161	-.119	.903
	Erkek	136	3,50	.65					

*P<0.05

Genel anlamda yönetici algısında cinsiyetin rolü, özel anlamda okul yöneticisi algısında toplumsal cinsiyetin rolü, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çünkü Türkiye’de kadın yöneticilerin, toplam yöneticilere oranı kamu sektöründe %10,2’dir (Kılıç ve Çakıcı, 2016). Eğitim sektöründe ise, hem akademik kadrolarda ve hem de ilkokullarda kadın çalışan sayısının aynı oranda yönetim kadrosuna yansımadağı bilinmektedir. Kadın öğretmenlerden yönetici olmak isteyenlerin sayısı, erkek öğretmenlere göre oldukça azdır (Aydoğan, 2018). Nitekim araştırma örneklemindeki kadın sınıf öğretmeni oranının %57.6 olmasına rağmen, kadın yönetici oranı %16.6’dır. Bu durum aslında Türkiye’deki durumu yansıtmaktadır. Kadın okul yöneticisinin az olmasının olası birçok sebebi olsa da, bunda, toplumun ataerkil değerleri ve geleneksel cinsiyet rollerinin etkili olduğu vakıadır (Şentürk, 2017).

Araştırmada yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp, farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin, YAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi algılarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Bu bulgu, kadın ve erkek okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarının benzer olduğu biçiminde yorumlanabilir.

4.4.2. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 21: İlkokul Yönetici Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		df	t	p
					F	p			
Öğretmenlerin Program Bilgisi	Sınıf	72	3.19	.67	5.386	.022	161	-.862	.390
	Diğer	91	3.29	.83					
YAÖ Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi	Sınıf	72	3,97	.70	.676	.412	161	-.024	.981
	Diğer	91	3,98	.67					
Toplam	Sınıf	72	3,45	.55	6.781	.010	161	-.700	.485
	Diğer	91	3,52	.70					

*P<0.05

Türkiye’de ilkokul veya ilköğretim okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmalarına ilişkin yasal düzenlemeler tarihsel süreçte birçok değişime uğrayarak günümüze ulaşmıştır (Altın ve Vatanartıran, 2014). Bugün ilköğretim okullarına merkezi sınavla yapılan seçme ve akabinde atama işlemi sonucunda, hem sınıf öğretmenleri ve hem de farklı branşlara mensup öğretmenler yönetici olarak görev yapabilmektedir. Araştırmalara göre branş değişkeninin algı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Topluer, 2008). Bu itibarla araştırmada bu iki farklı branşa mensup ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine yönelik

algılarının, branş değişkenine göre farklılaşıp, farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Buna yönelik analizler Tablo 21’de yer almaktadır. Tablo 20 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin, YAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Köybaşı ve Dönmez (2017), araştırmalarında okul yöneticilerinin çeşitli algı puanları arasında branşa göre anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Buna göre, Öz-yeterlik açısından branşı sosyal bilgiler olan okul yöneticilerinin algıları, branşı sınıf öğretmenliği olan okul yöneticilerine göre; örgütsel bağlılık uyum boyutunda branşı sınıf öğretmenliği olan okul yöneticilerinin algısı, branşı sosyal bilgiler olan okul yöneticilerinden daha yüksektir. Yine Cömert ve Dönmez’in (2018) araştırmasında, branş öğretmeni olan yöneticilerde ertelemeciliğin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi literatürde okul yöneticilerinin algıları arasında branşa göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koyan çalışmalar kadar, bu algılar arasında anlamlı farklılık olmadığını gösteren araştırmalar (Sağnak, 2005) da vardır. Bu çalışmada branşı sınıf öğretmenliği ve diğer alanlar olan yöneticilerin, YAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi algılarının branş değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir. Sınıf öğretmeni ve diğer branşlara mensup yöneticilerin ilgili konudaki algılarının branştan etkilenmediğini gösteren bu bulgu, sınıf öğretmenliği ve diğer branşlara mensup ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarının benzer olduğu biçiminde yorumlanabilir.

4.4.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 22: İlkokul Yönetici Algılarının Eğitim Düzeyi Karşılaştırmasında t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		df	t	p	
					F	p				
YAÖ	Öğretmenlerin Program Bilgisi	Lisans	144	3,24	.77	.307	.581	161	-.323	.747
		Lisansüstü	19	3,30	.79					
	Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi	Lisans	144	3,98	.67	1.674	.198	161	-.197	.844
		Lisansüstü	19	4,01	.56					
	Toplam	Lisans	144	3,49	.63	.336	.563	161	-.327	.744
		Lisansüstü	19	3,54	.68					

*P<0.05

Belirli bir alanda uzmanlaşmaya dönük olarak verilen lisansüstü eğitim (Bülbül, 2003), günümüzde gerek öğretmenlik ve gerekse okul yöneticilerinin profesyonelleşmesi için ciddi talep görmektedir. Çünkü giderek karmaşıklaşan okullarda etkili ve verimli görev yapabilmek için lisansta kazanılan ve yıllar içerisinde desteklenmeyen bilgi ve beceriler yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan çağdaş dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen ve okul yöneticilerinin görevlerini icra ederken kuram ile uygulama ilişki ve dengesini sağlaması bakımından lisansüstü eğitim giderek daha fazla önemsenmektedir (Turhan ve Yaraş, 2013). Araştırmada buna yönelik analizler Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22’e göre, araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin, YAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi algılarının eğitim düzeyi değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir. Bunun olası nedenleri arasında, eğitimle ilgili yüksek lisans programlarında, öğretim programı ve program okuryazarlığı konularının yer almaması veya sınırlı şekilde yer alması veya lisansüstü programların eğitim niteliği açısından beklenen düzeyde olmaması olabilir. Bu noktada beklenen, lisansüstü eğitimi almış olan yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları konusundaki

farkındalıklarının daha yüksek olmasıdır. Nitekim Günbayı ve Yıldırım'ın (2012) araştırmalarında, lisans mezunu yöneticilerin, performans değerlendirme ile ilgili algılarının “çok katılıyorum” düzeyinde iken; lisansüstü öğrenimini tamamlamış olan yöneticilerin ise “tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde İtiyaroglu (2018) da, araştırmasında, yüksek lisans eğitimi mezunu yöneticilerin, program ve öğretim süreci bağlamında daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sebeple tüm okul yöneticilerinin özellikle eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları önemlidir (Aydoğan, 2018). Zira artık lisans ile kazanılamayacak profesyonel mesleğe doğru giden okul yöneticiliği için lisansüstü eğitim kaçınılmaz gibi görünmektedir.

4.4.4. Görev Şekli Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 23: İlkokul Yönetici Algılarının Görev Şekli Karşılaştırmasında t-Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Görev	n	\bar{X}	ss	Levene		df	t	p
						Testi				
						F	p			
YAÖ	Öğretmenlerin Program Bilgisi	Müdür	71	3.32	.75	.617	.433	161	.976	.331
		Müdür Yrd.	92	3.19	.78					
	Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi	Müdür	71	4.19	.52	6.796	.010	161	3.382*	.000
		Müdür Yrd.	92	3.82	.71					
	Toplam	Müdür	71	3.61	.59	2.336	.128	161	2.027*	.041
		Müdür Yrd.	92	3.40	.66					

*P<0.05

Tablo 23 incelendiğinde yöneticilerin, YAÖ Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisi boyutu ($t_{PU}=3.382$; $p<.05$) ile ölçeğin tamamına ($t_T=2.027$; $p<.05$) yönelik algılarının görev şekli değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, okul müdürlerinin öğretmenlerin programı uygulama becerisi algısı ($\bar{X}_M=4.19$), müdür yardımcılarına göre ($\bar{X}_{MY}=3.82$) daha yüksektir. YAÖ'nin tamamına yönelik olarak benzer şekilde yine, okul müdürlerinin öğretmenlerin programı uygulama becerisi algısı ($\bar{X}_M=3.61$), müdür yardımcılarına göre ($\bar{X}_{MY}=3.40$)

daha yüksektir. Bu bulgular, okul müdürlerinin, müdür yardımlarına göre, sınıf öğretmenlerini, hem programı uygulama ve hem de program okuryazarlığı becerisi bakımından daha yeterli bulmaktadır, şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgular, okulun işleyişi ile öğretim sürecinde müdürlerin, müdür yardımcılarına göre daha duyarlı olmasıyla da ilgili olabilir. Nitekim Güçlü ve Türkoğlu (2003), yaptıkları araştırmada, öğretim süreci ile ilgili olarak öğrenen organizasyona yönelik müdür algılarının, müdür yardımcılarında daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum, okul müdürlerinin, öğretim sürecindeki hem öğretmenleri hem de müdür yardımcısı ve diğer personeli etkili olarak yönetme sorumluluklarına (Günay ve Özbilen, 2018) bağlı olabilir. Nitekim okul müdürlerinin, öğretim sürecine yönelik bu duyarlılıklarıyla ilgili olarak öğretim liderliği, esas olarak öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Gökyer, 2010).

4.4.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 24: İlkokul Yönetici Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırmasında Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Öğretmenlerin Program Bilgisi	1 1-5 yıl	113	3.3	.81	Gruplar Arası	1.297	2-162	.648	1.104	.334	-
	2 6-10 yıl	28	3.0	.69							
	3 11 ve	22	3.2	.53							
	Toplam	163	3.2	.71	Toplam	95.319	Levene: 4.548		p= 0.012		
Öğr. Programı Uygulama Becerisi	1 1-5 yıl	113	4.0	.70	Gruplar Arası	.168	2-162	.084	.190	.827	--
	2 6-10 yıl	28	3.9	.61							
	3 11 ve	22	3.9	.51							
	Toplam	163	3.9	.66	Toplam	70.911	Levene: 1.289		p= ,278		
Toplam	1 1-5 yıl	113	3,5	,68	Gruplar Arası	.794	2-162	.337	.973	.380	--
	2 6-10 yıl	28	3,3	,59							
	3 11 ve	22	3,4	,46							
	Toplam	163	3,4	,64	Toplam	66.081	Levene: 3.904		p= .022		

*p<0.05

Eğitimde deneyim, algı ve öğrenme için önemlidir. Araştırmada, ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi algılarının deneyimden (kıdemden) etkilenip etkilenmediği Anova ile test edilmiştir. Buna yönelik veriler Tablo 24’de görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin, YAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi algılarının kıdem değişkeninden etkilenmediği biçimine yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Aydoğan (2018), Yorulmaz (2018) ile Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), araştırmalarında, okul yöneticilerinin program liderliği algılarının kıdemden etkilenmediğini belirlemişlerdir. Ancak Günbayı ve Yıldırım (2012), araştırmalarında, düşük kıdeme sahip yöneticilerin, öğretmen performans yönetim süreçlerine ilişkin görüşlerinin yüksek kıdem grubundaki yöneticilere göre daha yüksek düzeyde bulmuşlardır. Araştırmacılar bu durumu, “kıdem arttıkça beklentilerin düşmesine” bağlı olabileceğini değerlendirmişlerdir. Aydoğan (2018), araştırmasında, okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre “okul amaçlarının yönetimi” ve “öğretimsel liderlik” stillerini sergileme düzeylerinin, mesleklerinin ilk yıllarında daha sık sergiledikleri, sonraki yıllarda ise düşüş gösterdiğini belirlemiştir. Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013), okul müdürünün araçsal desteğinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Sözüeroğlu (2006) da, ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının, kıdemle birlikte arttığını saptamıştır.

4.4.6. Hizmet-İçi Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 25: İlkokul Yönetici Algılarının HİE Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Görev	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		df	t	p
						F	p			
YAÖ	Öğretmenlerin Program Bilgisi	Evet	32	3.48	.64	4.851	.029	161	1.887*	.037
		Hayır	131	3.19	.79					
	Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi	Evet	32	4.08	.54	2.775	.098	161	.930	.354
		Hayır	131	3.96	.69					
	Toplam	Evet	32	3.68	.53	5.685	.018	161	1.833*	.042
		Hayır	131	3.45	.66					

*P<0.05

İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarının HİE alma duruma göre analizleri Tablo 25’de görülmektedir. Bu tablo incelendiğinde İlkokul yöneticilerinin, YAÖ öğretmenlerinin program bilgisi boyutu ($t_{\text{ÖPB}}=1.887$; $p<.05$) ile ölçeğin tamamına ($t_{\text{T}}=1.833$; $p<.05$) yönelik algılarının HİE alma durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, program veya program okuryazarlığı konusunda HİE alan İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program bilgisi algısı ($\bar{X}_{\text{E}}=3.48$), bu eğitimi almayanlara göre ($\bar{X}_{\text{H}}=3.19$) daha yüksektir. YAÖ’nin tamamına yönelik olarak benzer şekilde yine, program veya program okuryazarlığı konusunda HİE alan İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi algısı ($\bar{X}_{\text{E}}=3.68$), bu eğitimi almayanlara göre ($\bar{X}_{\text{MY}}=3.45$) daha yüksektir. Benzer şekilde, Aslan, Akpunar ve Erdamar (2018) ile Aksoy ve Işık (2008), okul yöneticilerinin program liderliği ile öğretimsel liderlik algılarının HİE alma durumundan etkilendiğini saptamışlardır. Bu bulgular, program veya program okuryazarlığı konusunda HİE alan yöneticilerin, bu eğitimi almayanlara göre, sınıf öğretmenlerini hem program bilgisi ve hem de program okuryazarlığı becerisi bakımından daha yeterli bulmaktadır, şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, ilgili alanda eğitim alan yöneticilerin konuyu daha iyi bilmeleri ile ilgili olabilir. Bu ise MEB’in (2006), hizmet içi eğitime verdiği özel önemin haklılığını ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili olarak, Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012), araştırmalarında, HİE alanların, program ve öğretim süreçlerine daha olumlu baktıklarını belirlemişlerdir. Buna göre MEB’in düzenlediği ve eğitime nitelik için önemli olan HİE’ne (Aytaç, 2000) yönelik olarak, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitimi gerekli görmeleri (Uçar ve İpek, 2006) de bunun göstergesidir. Bu bakımdan, okul müdürlerinin yetiştirilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim programlarında, öğretim süreci ve öğretim programı ile ilgili kuram ve uygulamanın birlikte ele alınmasına önem verilmelidir (Maya, 2017). Çünkü okul yöneticilerinin en önemli görevleri, öğretim programı ve sürecini yönetmek bilinciyle kendilerini sürekli geliştirmesidir (Aksoy, 2006). Kaldı ki araştırmalar (Balcı, 1993; Cemaloğlu, 2007), okul yöneticisinin öğretimsel yeterlikleri ve özelliklerinin, eğitimin etkililiği ve verimliliğine ciddi etkilerinin olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Akdağ’ın (2009) araştırmasında, okul müdürlerinin öğretim ve programla ilgili yönetsel

davranışlarıyla, ilkokul programını etkili bir şekilde uygulaması arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmanın genel amacı doğrultusunda tanımlanmış olan alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Program Öğeleri Boyutu Algılarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarını belirlemek üzere uygulanan POYAÖ, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Programın Öğeleri (PÖ), Programın uygulanması (PU) ve Program Anlayışı (PA) şeklindedir. Bu alt boyutlardaki program okuryazarlığı ile ilgili maddeler, mevcut ilköğretim programlarının dayanakları olan ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı anlayışa uygun olarak ve bu programların yapısını yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmada, bu alt boyutlardan PÖ'ne yönelik sınıf öğretmenlerinin algısı, *katılıyorum* şeklinde olup, *yüksek* düzeyde belirlenmiştir. Buna göre, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dâhil sınıf öğretmenleri, okuttukları öğretim programlarının öğeleri konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı bağlamında PÖ algılarının, ölçeğin en yüksek derecesi olan *çok yüksek* değil de, *yüksek* olması, kısmi bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, aslında katılımcı sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi bağlamında program öğelerini çok iyi bilmediklerini göstermektedir. Bu durum olası birkaç nedene bağlı olabilir. Birincisi, katılımcı sınıf öğretmenlerinin; kazanımlar, içerik, etkinlikler ve sınav durumları şeklindeki program öğelerini ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini tam olarak bilmemeleri olabilir. İkincisi, katılımcı sınıf öğretmenlerinin, bu araştırmanın diğer bir bulgusu olan, programın felsefi, epistemolojik ve pedagojik dayanaklarını tam olarak bilmemeleri olabilir. Üçüncü bir olasılık ise, sınıf

öğretmenlerinin, programı oluşturan öğelerden ölçme ve değerlendirme boyutunu görece daha az bilmeleri olabilir. Nitekim araştırmalar (Çolak ve Yabaş, 2017; Çayak, 2014; Aktaş ve Aktaş, 2012), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı program bilgisi konusunda en fazla bu felsefeye uygun otantik ölçme ve değerlendirme ögesinde sorun yaşadıklarını göstermektedir. Akçadağ'ın (2010) vurguladığı, ilköğretim öğretmenlerinin süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerde eğitim ihtiyacı içinde olmaları, bunun göstergesidir. Sınıf öğretmenlerinin programın ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik yaşadıkları sorunlar veya yetersiz bilgi problemleri, eğitimde kalite bakımından önemli bir sınırlılıktır. Çünkü öğretim programlarının planlanması ve uygulamasının muhasebesinde, ölçme ve değerlendirme, kritik öneme sahiptir (Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011). Öğretim sürecinde, eğitim etkililiği ve dolayısıyla da kalitesi, program kazanımlarına ulaşılmasına bağlıdır. Öğretim programı kazanımlarına ulaşılmasının muhasebesi ise ancak geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme ile yapılabilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program öğeleri içerisinde ölçme ve değerlendirme algılarının görece daha düşük olması, eksiklik kabul edilebilir. Zira Hoy ve Spero'ya (2005) göre, öğretmenler, kendilerini yeterli gördükleri konularda çalışmayı ve eylemlerde bulunmayı tercih ederler (Akt. Eskici ve Özen, 2018). İlerlemeci ve yapılandırmacı doğaya sahip ilköğretim programlarının öngördüğü, süreç ve sonucu birlikte ele alan otantik (alternatif, bütünlük) ölçme ve değerlendirme, akademik başarıyı geliştirmeye odaklıdır (Tynjälä, 1999, Akt. Bay Vd., 2010). Bu durum mevcut öğretim programlarının dayandığı yapılandırmacılıkta yer alan “değerlendirmenin esas amacı her şeyden önce öğretimin gelişimini sağlamak olmalıdır” (Frederikson & Collins, 1989: Akt. Göçmen, 2004) şeklinde ifade edilmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin programın ölçme ve değerlendirme ögesi algılarının görece daha düşük olması, bunların hizmet öncesinde ve görevini icra ederken çoğunlukla geleneksel yaklaşımlara alışkın olmalarına bağlı olabilir. Buna bağlı olarak da, 2005 yılından sonra gündeme gelen ve birkaç kez güncellenmesine rağmen temel felsefesi (ilerlemecilik ve yapılandırmacılık) aynı kalan öğretim programlarının (Yazar, 2019), sınama durumlarında ciddi bir paradigma değişimi anlamına gelen otantik değerlendirme yaklaşımını tam olarak anlamamış veya benimsememiş olabilecekleri sonucuna varılabilir. Nitekim ilköğretim öğretmenlerinin olumlu bulduğu (Anılan Vd., 2016), otantik ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi ve tutumlarının *orta*

düzeyde olması (Kılıç ve Aydın, 2014), bu sonucu destekler niteliktedir. Buradan hareketle katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğretim programının öğeleri bağlamında, yüksek okuryazarlık becerisine sahip oldukları; bu boyutla ilgili ölçme ve değerlendirme ögesini görece daha az bildikleri sonucuna varılabilir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, “program bilgisi”, “planlama” ve “uygulama” gibi boyutlardan müteşekkil program okuryazarlık becerisinin (Aslan ve Gürten, 2019) “planlama” boyutu itibarıyla, yeterlik algılarının yüksek olduğu belirtilebilir. Bu algı düzeyi, programın öğeleri ile planlama bağlamında yüksek düzeyde program okuryazarlığı algısına sahip sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programlarını bilip, anladıklarının işareti kabul edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programlarını öğeleri itibarıyla bilip, anlamaları, bu kademedeki eğitim niteliği bakımından önemlidir. Çünkü formal eğitimin yürütüldüğü okuldaki öğretim süreci, eğitimin temel değişkenlerinden birisi olan öğretim programı aracılığıyla gerçekleştirilir (Can, 2007). Öğretim programı ile öğretmen etkileşiminin, öğrencilerin akademik başarısına olumlu yansımaları beklenebilir. Öğretmenlerin, öğretim programını öğeleri itibarıyla bilip, anlamaları, onların öğretim programını doğasına uygun olarak planlama becerisine sahip oldukları şeklinde de anlaşılabilir. Bu noktada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, program öğelerini bilmeleri, onların öğretimi planlama becerilerine de sahip olduklarının göstergesi kabul edilebilir ki bu yeterlikler, öğretmen nitelikleri bakımından çok önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin anılan öge ve boyutlar itibarıyla nitelikli olmaları, görev yaptıkları okulların etkili olması bakımından büyük avantaj sağlar. Zira sınıf öğretmenlerinin, okuttukları öğretim programının teori ve uygulaması arasındaki boşluğu doldurabilmeleri (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009), ilgili programı bilme ve planlama becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan öğretim sürecinde, program okuryazarlığı bağlamında öğretmen ile program ilişkisi, eğitimin niteliği bakımından kritik önemdedir. Nitekim çeşitli uluslararası çalışmalar, etkili okullar için ana değişkenin kaliteli öğretmenler (Naylor and Sayed, 2014) ile öğretim programı (Tofur, 2015) olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimde reform hareketlerinin başarısının, çoğunlukla öğretmen niteliği ile öğretim programının kalitesine bağlı (Lähdemäki, 2018) olması, topyekün ülkenin eğitim amaçlarına ulaşmasının, öğretim programının niteliği ile ona yaşam verecek olan öğretmen kalitesi ile yakından ilişkili (Akdağ, 2008) olması, bu vurguyu desteklemektedir. Sonuç olarak, TES için önemli bir reform sayılan

ilerlemeci ve yapılandırmacı ilkokul programlarının başarısı, her şeyden önce, sınıf öğretmenlerinin bu programların yapı ve öğelerini bilmesi ve bu programları doğasına uygun şekilde planlayıp, uygulayabilmesine, yani program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına bağlıdır.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Programın Uygulanması Boyutu Algılarına Yönelik Sonuçlar

Okullarda yürütülen öğretim sürecinde temel değişkenler öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı, yönetim, destek personeli ile fiziki ve teknolojik donanım şeklinde sıralanabilir. Ancak sınıflardaki öğretim sürecinde esas etkileşim, öğrenci, öğretmen ve öğretim programı arasındadır. Bu bakımdan sınıfta süren öğretim sürecinin etkililiğinde öğretim programının kritik bir rolü vardır. Dolayısıyla özellikle de ülkemizdeki gibi merkezi bir eğitim sistemine sahip toplumlarda, öğretmen niteliğine ek olarak öğretim programı ile eğitim niteliği sıklıkla birlikte zikredilir. Çünkü planlı ve programlı formal eğitim süreci, temelde öğretim programı ekseninde yürütülür. Nitekim 2005 sonrasında yürürlüğe giren ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışta öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile program arasında aracılık etmektir (Açıkgöz, 2003, s 65). Bu aracılık rolü ise, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışları ifade etmektedir (Yaşar, 1998). Ancak bu etkileşimde, öğretmenin programı doğasına uygun biçimde uygulama sorumluluğu (Taşdemir, 2006) yanında, öğretim programının da belirli niteliklere sahip olması gerekir. Bu konuda Türkiye’de özellikle son yıllarda MEB, öğretim programlarını bilimsel bir anlayışla ve dünyadaki eğilimleri dikkate alarak geliştirmeye gayret etmektedir. Nitekim bu araştırmanın konusu olan ilköğretim programları ile ilgili olarak 2005 yılından sonra geliştirilen öğretim programlarının modern (Demiralp, 2017) ve çağdaş bir anlayışa sahip olduğu belirtilmektedir. Ancak bir öğretim programının teorik olarak, dokümanlar bazında iyi veya mükemmel olması veya böyle addedilmesi öngöründen öteye gidememektedir. Nihayet bir öğretim programının etkililiği ve verimliliği, esas olarak uygulamadaki başarısına bağlıdır. Bu noktada öğretim sürecinin etkililiği için öncelikle öğretmenlerin programdan haberdar olması, öğretimi planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi bir gerekliliktir. Bundandır ki, programla ilgili bilgi sahibi olma, programı okuma, planlama ve

uygulama yeterlilikleri, program okuryazarlığı olarak ifade edilmektedir (Aslan, 2018, s. 3).

Araştırmada, program okuryazarlığı bağlamında katılımcı sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programını uygulama becerisine yönelik algılarının *çok yüksek* olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgudan, katılımcı sınıf öğretmenlerinin mevcut ilerlemeci ve yapılandırmacı öğretim programlarını başarıyla uygulamaları beklenebilir. Çünkü Koç'un (2013) aktarımına göre, araştırmalar (Ghaith ve Yaghi, 1997, Kasapoğlu ve Duban, 2012, Nie Vd., 2013), öğretmenlerin programla ilgili yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin oluşturulması arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişkide, öğrenci odaklı esnek yapılandırmacı programlarda (Yeşilyurt, 2013), öğretmene, programın doğasını bilme ve anlama ile öğretim sürecinde inisiyatif alma başta olmak üzere çok önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Kaldı ki, araştırmalar (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008), öğretmenlerin okuttukları öğretim programlarını yeterince tanımamalarının, uygulamada ciddi sorunlara yol açtığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin programı tanımalarının en tipik göstergesi ise program okuryazarlığı becerisine sahip olmaktır. Zira program okuryazarlığı becerisi; programa ilişkin kavram bilgisi, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme, planlamalar yapabilme ve programın dayanakları da dâhil, bütün boyutlarındaki yeterliliklerini kapsamaktadır (Yıldırım ve Dursun, 2019).

Ayrıca yine katılımcı sınıf öğretmenlerinin, programın uygulanmasında desteğini en fazla önemsedikleri değişkenler sırayla; ebeveynler, internet, yardımcı kaynaklar, meslektaşlar ve ders kitabı şeklindedir. Bu bulgulardan hareketle, uygulama boyutunda çok yüksek program okuryazarlık becerisine sahip olan sınıf öğretmenlerinin, uygulamada öğrenci odaklı ilerlemeci ve yapılandırmacı program değişkenlerinin farkında oldukları sonucuna varılabilir. Zira ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışta öğrenenler ve ebeveynler, internet, yardımcı kaynaklar gibi öğrencinin yaşamı ve deneyimi ile ilişkili faktörler çok önemli olarak kabul edilir. İlerlemeci eğitim felsefesinin en önemli temsilcisi olarak kabul edilen Dewey'e göre eğitim veya gelişme, hayatın kendisidir (Keskin ve Şahin, 2018). Bu itibarla günümüz okulu, içinde ebeveynlerin ve internetin de bulunduğu gerçek yaşamdaki çeşitliliği barındıran bir yer olmalıdır. Çünkü yapılandırmacı kuram, öğrenmenin sosyal bağlam, kültür ve işbirlikli boyutunu vurgu yapar (Baş ve Beyhan, 2017). Bu bağlamda ise aile

kritik role sahiptir. Dolayısıyla ebeveynler, öğrencinin deneyimleyerek öğrenmesi bakımından önemlidir. Yine sanal ve dijital teknolojilerin yoğun olduğu günümüz dünyası ve öğretim sürecinde, internet, dikkate alınması gereken önemli bir gerçek yaşam değişkenidir. Bu değişken, akıllı tahta ve MEB'in Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi gibi uygulamalarla sınıfa yansımış durumdadır. Bu noktada öğretmenlere düşen kritik görev, hâlihazırda EBA gibi “nesnelci anlayıştaki ve daha çok bilgi aktarma yani öğretme görevi üstlenen teknolojik ortamları” (Kılıç, Karadeniz, Karataş, 2003), yapılandırmacı anlayışa uygun olarak, öğrenmeyi desteklemek ve kolaylaştırmakta kullanmalarıdır. Öğrenenlere, bilgiye erişme, yorumlama, düzenleme ve diğer insanlarla paylaşma imkanı sağlayan internet teknolojileri, öğretmenlerin yapılandırmacı program uygulamasına yardımcı olabilir (Rakes Vd., 1999, Akt. Kılıç, Karadeniz, Karataş, 2003). Katılımcı sınıf öğretmenlerinin, programın uygulanmasıyla ilgili çok yüksek algıya sahip olmaları ve bu süreçte ilerlemeci ve yapılandırmacılığın gereği olan gerçek yaşamla ilişkili değişkenlerin desteğinin farkında olmaları, bu öğretmenlerin görev yaptığı ilköğretim kademesindeki eğitimin niteliği bakımından çok önemlidir. Zira günümüzde, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyleri, niteliklerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Güven ve Özerbaş, 2018). Sınıf öğretmenlerinin uygulama boyutunda çok yüksek program okuryazarlık becerisine sahip oldukları, dar anlamda, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dahil okulların eğitim kalitesi; geniş anlamda ise ülkenin eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için önemli bir sonuçtur. Nitekim milli eğitim temel politikalarının uygulamaya dönüştürülmesi öğretim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2009, s. 127).

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin POYAÖ Program Anlayışı Boyutu Algılarına Yönelik Sonuçlar

Genel anlamda eğitim, arka plandaki felsefi anlayışlara göre şekillenir. Zira Felsefesiz ve bilimsiz eğitim olmadığı gibi, eğitim olmadan da bilim ve felsefeden söz etmek mümkün değildir. Dolayısıyla felsefe, bilim ve eğitim birbirleriyle organik bağ içerisindedir (Hotaman, 2017). Cevizci (2011), felsefenin öğretim programlarının doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemlere yönelik katkıları olduğunu ifade etmektedir. Klein (1977), okul politika ve uygulamalarının seçiminde bir eğitim

felsefesinin rehberliğinden yararlanılması gerektiğini belirtmektedir (Akt: Doğanay, 2011, s. 335). Türkiye’de cumhuriyet döneminde Amerika’dan gelen yabancı uzmanlar ve Türkiye’den Amerika’ya giden Türk uzmanların etkisiyle (Ulubey ve Aykaç, 2017, s. 1174), eğitimi şekillendirmede pragmatik felsefe benimsenmiştir (Gutek, 1997). Bu felsefeye dayalı eğitim anlayışı uygulamaya tam olarak aktarılamasa da, günümüzde öğretim programları üzerindeki etkisini yapılandırmacılık şeklinde devam ettirmektedir. Özellikle 2005 yılından sonra ilköğretim program dokümanlarında pragmatizm ve bunun eğitimdeki uzantıları olan ilerlemeci eğitim felsefesi ile yapılandırmacı anlayışa sıkça vurgu yapılmıştır (Çatak, 2015). Son yıllarda ise, ilköğretim programlarının hangi felsefeye dayandığı açıkça belirtilmemiş (Yaşaroğlu, 2017) olmasına rağmen, pragmatizmin yansımaları olan yaşam becerilerine vurgu yapılmaktadır. Bu anlayışa dayalı olarak MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 157 öğretim programından 51’i 2016-2017 yılından itibaren güncellenmiştir (Yıldırım ve Dursun, 2019, s. 706). Bu güncellemeler, esasta eğitimde kaliteyi artırmak ve dünyada yapılan reformlara ayak uydurmak için yapılmaktadır (Metin ve Özmen, 2009, s. 95). Bu programları, “çağın gerekliliklerini karşılayabilecek fertlerin yetiştirilmesini sağlayacak olan müfredatlar” olarak niteleyen MEB (2017), bu güncellemeyi, değişen felsefe ile ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda MEB (2018), son yıllarda yaptığı güncellemeler sonucunda programları öncekilerden farklı olarak, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) bağlamında çeşitli yeterlilikler ve becerilerle donatmıştır. 21. yüzyıl yeterlilik ve becerileri olarak anılan bu niteliklerle öğrencilere, girişimcilik, yenilik (inovasyon), tasarım ve mühendislik becerileri (Deveci, 2018) kazandırılmaya çalışılmaktadır. Böylece, öğrencilerin 21. yüzyılın teknoloji yoğun, ekonomi tabanlı yaşamına hazırlanmasını amaçlanmıştır. Ancak bu amaca ulaşılması, her şeyden önce bu programları okutan sınıf öğretmenlerinin ilgili programların felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışını bilmesi, benimsemesi ve öğretim sürecini buna göre düzenlemesiyle mümkündür. Bu ise, bilgi, beceri ve tutum bileşenlerinden oluşan program okuryazarlığı becerisi ile mümkündür. Çünkü program okuryazarlığı, program bilgisi ile ilgili programın dayandığı felsefi anlayışı bilmeyi gerektirir (Yıldırım ve Dursun, 2019).

Araştırmada, program okuryazarlığı becerisinin gereği olarak, sınıf öğretmenlerinin okuttukları ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretim

programının felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışını genel olarak *yüksek düzeyde* bildikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programlarının felsefi anlayışını *iyi bildikleri* sonucuna varılabilir. Bu sonucu destekler biçimde ilgili çalışmalarda, öğretmenlerin (Saydam, 2009) ve öğretmen adaylarının (Çalışkan, 2013), ilerlemeciliği ve yapılandırmacılığı bildikleri ve benimsedikleri belirlenmiştir. Özdemir (2007) ise, araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim programını orta düzeyde bildiklerini saptamıştır. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program anlayışı boyutu itibarıyla yüksek program okuryazarlık becerisine sahip oldukları söylenebilir. Çünkü bilgi, beceri, tutum temalarından oluşan program okuryazarlığının program bilgisi boyutu, ilgili kavramlar ve felsefelerin bilinmesini gerektirir (Yıldırım ve Dursun, 2019). Bu anlamda yapılandırmacılık, bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı, bir dünya görüşü ve felsefedir (Matthews, 2000: Akt. Şimşek, 2004, s. 117). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı doğaya sahip öğretim programı anlayışlarına dair algılarının yüksek düzeyde olmasının olası nedeni, yapılandırmacılığın ilköğretim programlarına yansıdığı 2005 yılından (Akdağ, 2008) günümüze değin geçen süre zarfında, sınıf öğretmenlerinin program anlayışına ilişkin algılarında olumlu bir değişimin yaşanmasıdır. Bu değişimde, anılan süre zarfında MEB'in gerçekleştirdiği HİE, öğretmenlerin kişisel gelişim çabaları ve öğretmenlerin mesleki deneyimi etkili olmuş olabilir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin, okuttukları öğretim programının anlayışını iyi bilme sıralaması; öğrenci merkezlilik, eğitim felsefesi, programın vizyonu ve program epistemolojisi şeklindedir. Sınıf öğretmenleri, programın geliştirilme aşamalarını ise *orta düzeyde* bilmektedirler. Buradan hareketle, katılımcı sınıf öğretmenlerinin, okuttukları öğretim programlarının felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışlarını *iyi bildikleri*, ancak programın geliştirilme aşamaları konusunda kendilerini *orta düzeyde* yeterli gördükleri sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin, programın geliştirilme aşamalarını iyi bilmedikleri halde, programın öğrenci merkezlilik, eğitim felsefesi, programın vizyonu ve program epistemolojisini iyi bilmeleri dikkat çekicidir. Çünkü program ihdas etme veya güncellemede, esas alınacak felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışlar, program geliştirme aşamasında kararlaştırılır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin, programın geliştirilme aşamalarını iyi bilmemeleri, program

okuryazarlığı bakımından eksiklidir. Zira öğretim programını değerlendirme ile ilgili Stufflebeam'in önerdiği CIPP modelindeki bağlam boyutu (Aydın, Şentürk ve Duran, 2018), programın geliştirilme aşamasındaki çalışmalardan müteşekkil çevreyi ifade etmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program anlayışını iyi bilmeleri, program okuryazarlığı için tek başına yeterli değildir. Çünkü programın geliştirilme aşamaları, yani bağlamı bilinmeden bir programın bütün boyutlarıyla anlaşılması güçtür. Bu eksikliği gidermek üzere, MEB'in program geliştirme çalışmalarının katılımcı tabanını genişletmeli, bu çalışmaların tüm aşamaları şeffaf olarak paylaşımına açılmalı ve ortaya çıkan yeni programlar veya program öğeleri hakkında öğretmenler, yöneticiler ve ilgililere daha fazla bilgi verilmelidir. Böylece sınıf öğretmenlerinin mevcut öğretim programlarının geliştirilmesi aşamalarına dair bilgi sahibi olmaları sağlanarak, program okuryazarlık becerileri desteklenebilir. Nitekim araştırmalarda, yeni programa geçiş döneminde öğretmen ve idarecilerin yeni programın felsefesi ve farklılıkları konusunda yeterince bilgilendirilmedikleri anlaşılmaktadır (Yeşil ve Şahan, 2015). Bu itibarla, eğitimde nitelik için öğretmen kalitesi, öğretmen kalitesi için ise program okuryazarlık becerisi ne denli önemli ise, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi için de, geliştirilen yeni programlarla ilgili bilgiler o denli önemlidir. Özellikle de programın doğasını oluşturan felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışların bilinmesi kritik öneme sahiptir. Zira eğitimle uğraşan herkes, toplumda hangi felsefenin hâkim olduğunu bilmelidir. Ülkenin eğitimine yön veren uzmanlar, ulusun izlediği felsefeyi yakından tanıyıp benimsemelidirler (Duman ve Ulubey, 2008, s. 99).

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının demografik değişkenlere göre analizine yönelik sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada POYAÖ alt boyutları olan program öğeleri ve program anlayışı ile ölçeğin tamamına yönelik sınıf öğretmeni algıları cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık göstermiştir. Her üç boyut itibarıyla, erkek sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlık algıları, kadınlara göre daha yüksektir. Buna göre, araştırmaya katılan erkek sınıf öğretmenleri, okuttukları öğretim programlarının felsefi, epistemolojik ve pedagojik arka planı ile program öğeleri konularında kendilerini, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli bulmuşlardır. Bunun olası bir nedeni, cinsiyete yönelik kültürel olarak, kadın sınıf öğretmenlerinin esas odağının aile; erkek öğretmenlerin ise iş odaklı olması olabilir. Nitekim Öztan ve Doğan (2015), kariyer, rekabet ve istihdam konularında görece erkeklerin daha avantajlı olduğuna işaret etmektedirler. Diğer toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de, sosyal süreçte kültür içinde edinilen kadın ve erkek olma özellikleri, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını tanımlar (Altınova ve Duyan, 2013). Türkiye’de, sınıf öğretmenliği bağlamında kadın ve erkek sayılarının birbirine yakın olması yatay ayrışmanın görünmediği, ancak kültürel sebeplerle kadınların kaçındığı ilkökul yöneticiliğinde çoğunluğun erkek olması dikey ayrışmanın (Bozkurt ve Akpınar, 2017) varlığına işaret eder. Bu ayrışma, kadın sınıf öğretmenlerinin, işe yönelik daha fazla çaba gerektiren program okuryazarı olma gibi konulara daha fazla odaklanmalarını güçleştirmiş olabilir.

5.1.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Branşa Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Bu araştırma, ilkökul sınıf öğretmenleri ve bu kademedeki görev yapan yöneticiler üzerinde yürütülmüştür. Ancak araştırma örnekleminde, az da olsa sınıf öğretmenliği alan eğitimi dışındaki çeşitli kaynaklardan gelerek sınıf öğretmeni olarak görev yapan katılımcılar da bulunmaktadır. Alınan eğitim ile algı ve görüş arasındaki korelasyondan (İlgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013) hareketle, iki farklı kaynaktan gelen sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının da farklı olması beklenebilir. Araştırmada, sınıf öğretmenliği alan eğitimi ile diğer kaynaklardan şeklinde ayrışan

katılımcıların POYAÖ'nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Sınıf öğretmenliği alan eğitimi mezunu öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012) dikkate alındığında, araştırma örnekleminde yer alan farklı branşlardan gelen sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı ile ilgili olarak eksikliklerini telafi etmiş olmaları olasıdır. Böylece farklı branşlardan gelen sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığına yönelik algıları, bu algıyı oluşturan öğretmenlik mesleğini kabullenmeleri ve deneyimleri (Karaman, 2008) sonucu yükselerek, sınıf öğretmenliği alan eğitimi alan öğretmenler ile aynı düzeye ulaşmış olabilir.

5.1.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Program okuryazarlığı bağlamında sınıf öğretmenlerinin, program hakkındaki bilgileri ile programı uygulama becerilerinin, aldıkları eğitim düzeyinden etkilenmesi beklenir. Çünkü bilim ve eğitimin kaynaştırıldığı lisansüstü eğitimi, lisans mezunlarının olgunluğa doğru uzmanlaşma eğitimidir (Nas, Peyman ve Arat, 2016, s. 574). Türkiye'de 2017-2018 yılı itibariyle toplam 549.773 olan lisansüstü öğrencilerin çoğu eğitim bilimleri alanındadır (Durmuş, 2018). Nitekim araştırmada da katılımcı sınıf öğretmenlerinin %7.5'i lisansüstü mezundur. Bu noktada beklenen, lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik daha bilgili olmalarıdır. Araştırmada buna yönelik olarak katılımcı sınıf öğretmenlerinin POYAÖ alt boyutlarına yönelik algılarının, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; ancak ölçeğin bütününe yönelik algılarının bu değişkene göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulgulanmıştır. Beklentilere uygun olarak bu bulgu, araştırmaya katılan lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının, lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna göre, yükseköğretimin bu üst basamağında yer alan ve bilgi üretilmesi ile bilginin yayılması (Ağıralıoğlu, 2013) misyonuna sahip lisansüstü eğitiminin, sınıf öğretmenlerinin programa yönelik bilgi ve becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla bu eğitim kademesinin sınıf öğretmenleri için yaygınlaştırılması gerekir. Kaldı ki 21. yüzyılın eğitim niteliklerini yakalayabilmek için lisansüstü eğitimin yaygınlaşması kaçınılmazdır (Karakütük,

1989). Nitekim Serin ve Ergin-Kocatürk (2019), yaptıkları araştırmada eğitim bilimlerinde lisansüstü mezunlarının, “eğitim sistemlerinin işleyişi ve yönetimi hakkında bilgi sahibi olduklarını” “bilimsel okuryazarlık, farklı bir bakış açısı kazandırma, eleştirel ve analitik düşünme” gibi becerilerini hem de kişisel olarak kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı paralelde Doğanay (2011) da, eğitim alanında tezsiz yüksek lisans programlarının, öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde sınırlı da olsa bir değişim yarattığını belirtmiştir.

5.1.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının Kıdeme Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ifade eden kıdem, önemli bir öğrenme yolu olması yanında, onların öğretim süreci ve bu sürecin değişkenleri ile ilgili algı ve tutumlarını da etkileme potansiyeline sahiptir. Konuyla ilgili olarak Goldman’a (1987) göre öğretmenler, işlerine ilk olarak öğrenci-öğretmen deneyimlerine göre oluşturulmuş beklentilerle gelirler, öğretmenliklerinin ilk birkaç yılı içinde de idealizmden gerçekçiliğe doğru dereceli bir geçiş yaşarlar (Akt. Aydın ve Nartgün, 2015). Buna yönelik olarak araştırmada, kıdem değişkeninin, katılımcı sınıf öğretmenlerinin SÖPOYAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Literatürde sınıf öğretmeni algılarının kıdem değişkenine göre değişmediğini gösteren araştırmalar (Dilekmen ve Aydoğdu, 2015; Öztürk ve Ünal, 1999) kadar, sınıf öğretmeni algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde değiştiğini gösteren araştırmalar (Baş, 2016; Zelyurt, 2011; Benli, 2010) da yer almaktadır. Buna göre, katılımcı sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının kıdemlerinden etkilenmediği; kıdemın sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarına etkisinin ne olduğuna dair daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu biçiminde sonuca ulaşılabilir.

5.1.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algılarının HİE Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

MEB'in uzun yıllardır sürdürdüğü HİE, öğretmen yetiştirmede hizmet öncesini destekleyen ve tamamlayan çok önemli bir etkinliktir. Çünkü hizmet öncesi eğitime kazanılan mesleki ve pedagojik formasyon, bilimsel, teknolojik, sosyal ve politik değişimlere bağlı olarak zamanla erozyona uğramaktadır. Bu bakımdan hizmet öncesi eğitim gerekli ancak asla yeterli değildir (Saban, 2000). Öğretmenlerin zamanla erozyona uğrayan bilgileri ile yeni programları bilmemeleri, eğitimin niteliği ve etkililiği bakımından ciddi bir sorundur. MEB, bu sorunu aşmak üzere özellikle son yıllarda sıklıkla öğretim programlarında güncellemeye gitmektedir. Öğretmenlerin güncellenen bu programları bilmesi ve benimsemesi için hizmet içi eğitimi gereklidir (Pepeler, Özbek, Adanır ve Kılavuz, 2017). Buna ilişkin olarak araştırmada, katılımcı sınıf öğretmenlerinin POYAÖ program anlayışı alt boyutu ile ölçeğin tamamına yönelik algılarının HİE alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu bulgu, öğretim programı veya program okuryazarlığı konusunda HİE alan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili araştırmalarda benzer bulguların (Karacaoğlu, 2008) elde edilmesine bağlı olarak, MEB'in konuyla ilgili düzenlediği HİE etkinliklerinin başarılı olduğu ve bunun da eğitimin niteliği bakımından kritik önemde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kaldı ki eğitimde verimlilik ve nitelik için ortaya çıkan yeniliklerin kullanılması gerekliliği, hizmet içi öğretmen eğitimini zorunlu hâle getirmektedir (Oral, 2000).

5.1.5. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgisine Yönelik Algılarına Dair Sonuçlar

Okullarda sürdürülen formal eğitimin niteliği, sınıflarda öğretmenler tarafından yürütülen öğretim sürecinden bağımsız değildir. Sınıflardaki öğretim süreci esas olarak; öğretmen, öğrenci ve öğretim programı üçlüsünün etkileşime dayalıdır. Bu etkileşimin ürünü olan eğitimin kalitesinde, öğrenciler ile öğretmen nitelikleri kadar öğretim programının niteliği de o denli önemlidir. Program niteliği ise büyük oranda programın

bilimsel ve çağdaş ilkelere uygun olarak geliştirilmesi ile ilgilidir. Bu anlamda Türkiye’de 2005 yılı sonrasında ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacılığa dayalı olarak, bilimsel anlayışla geliştirilen ve zaman zaman güncellenen ilköğretim programları yenilikçi ve çağdaş anlayışlara uygun olarak değerlendirilmektedir (Gelen ve Beyazıt, 2007; Doğanay, 2008; Arslan ve Özpınar, 2008). Ancak öğretim sürecinin etkililiği için bir o kadar önemli diğer bir faktör de, öğretmenlerin söz konusu programı doğru olarak uygulayabilmeleridir. Bunun için öncelikle bu konuda sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin, okuttuğu öğretim programını bütün öğeleriyle bilmesi, anlaması ve doğru olarak uygulaması gerekir. Öğretim sürecinde programın doğru olarak uygulanabilmesinde öğretmenden sonra ikinci olarak okul yöneticileri sorumludur. Bu noktada okul yöneticilerinin temel sorumluluğu, öğretim programının uygulanması için gereken fiziki, teknolojik ve yönetsel imkanları sağlamasıdır. Okul yöneticilerinin bu sorumluluğu yerine getirebilmesi her şeyden önce, uygulanacak öğretim programını bilmeleri ve bu konuda öğretmenlerin yaptığı planlama ve uygulama etkinliklerine rehberlik etmeleri gerekir. Nitekim MEB (2003; 2005), öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerini sorumlu tutmakta ve programın uygulanması için çeşitli roller belirlemiştir (Akt: Yıldırım ve Dursun, 2019, s. 707). Okul yönetimi ile eğitim ve öğretim kalitesi arasında sıkı ilişki olduğu ve bu ilişkinin de okul yöneticisinin program okuryazarlığı ve buna bağlı olan öğretimsel liderlik vasfı ile yakından alakalı (Aksoy ve Işık, 2008) olması, okul yöneticilerinin bu rolünün önemini ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin, sınıfta gerçekleşen öğretim sürecinin yönetim ve denetim sorumluluğu, öğretimsel liderlik veya program liderliği vasfı ile ilişkilidir. Gerek öğretimsel liderlik ve gerekse program liderliği vasfı, okul yöneticisinin öğretim programı bilgisi ile öğretmenlerin programla ilgili bilgi ve becerilerini yönlendirme yeterliliği olarak ifade edilebilir. Nitekim literatürde (Can, 2007; Gümüşeli, 2001; Şişman, 2004) okul yöneticisinin öğretim programı ile ilgili yeterlilikleri ve sorumlulukları öğretimsel liderlik, öğretim liderliği veya program liderliği gibi vasıflarla ilişkilendirilmektedir. Öğretim programlarının amaçlarına ulaşması, büyük ölçüde okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini yerine getirmelerine bağlıdır (Gülbahar, 2014).

Okul yöneticilerinin programla ilgili süreçlere yönelik sorumlulukları, yeterlilikleri ve gözlemci olma konumları, onların, öğretim sürecinde öğretmenlerin programla ilgili bilgi ve becerileri hakkındaki algı ve görüşlerini önemli kılar. Zira öğretmenlerin planlarını onaylayan ve uygulamalarını denetleyen okul yöneticileri, öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerinin iyi birer gözlemcisi niteliğindedirler. Bu itibarla, araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisine yönelik okul yöneticilerinin algıları da belirlenmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak yöneticilere uygulanan YAÖ, Öğretmenlerin Program Bilgisi alt boyutuna dair yönetici algıları *kararsızım* düzeyinde kalmıştır. Bu kararsızlık, okul yöneticilerinin, program okuryazarlığı bağlamında öğretim programı bilgisi boyutunda sınıf öğretmenlerini *orta düzeyde yeterli* bulduklarını göstermektedir. Oysa ilgili boyutu *katılıyorum* şeklinde algılayan sınıf öğretmenlerinin yeterlilik algısı *yüksek düzeydedir*. Sınıf öğretmenlerinin program bilgisi algıları ile onları gözlemleyen okul yöneticilerinin onlara yönelik algıları arasında dikkate değer bir fark vardır. Üstelik literatürde konuyla ilgili söz konusu farkın varlığına işaret eden araştırmaların (Aytekin, 2016; Şimşek, 2017 Sağır ve Memişoğlu, 2012; Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012) mevcudiyeti, program okuryazarlığı konusunda öğretmen ve yönetici algıları arasındaki farkı daha da önemli kılmaktadır. Program okuryazarlığı becerisine dair söz konusu farka ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin yeterlilik algısı yüksek iken, yöneticilerin bu konuda onları orta düzeyde yeterli bulmalarından hareketle şu sonuca varılabilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, program bilgisi konusunda kendilerini olduğundan daha yeterli görmüş olabilirler. Ancak bu olasılık, okul yöneticilerinin yeterli program bilgisi ile öğretmenleri gözlem kabiliyetine sahip olmaları ve objektif tavırlı olmaları gibi koşullara bağlıdır. Dolayısıyla katılımcı okul yöneticilerinin bu koşulları sağladığı varsayımına dayalı olarak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı bağlamında program bilgileri orta düzeydedir, denilebilir. Okul yöneticilerine göre, program bilgisi bağlamında sınıf öğretmenlerinin bilgileri düşükten-yükseğe doğru sırayla; program felsefesi, öğretim planı, ölçme-değerlendirme, etkinlikler, teknolojik araç-gereçler, kazanımlar, sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli eğitim olmak üzere orta düzeydedir. Okul yöneticilerine göre, program bilgisi bağlamında sınıf öğretmenlerinin sadece öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkındaki bilgi düzeyleri yüksektir. Buna göre, okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin, ilerlemeci ve

yapılandırmacı programı tam olarak bilmedikleri algısına sahiptirler. Nitekim okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerini en yetersiz gördüğü bağlam, program felsefesidir. Program felsefesini bilmeyen bir öğretmenin program okuryazarlığı becerisinin yüksek olması da beklenmemelidir.

Okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı bağlamındaki program bilgilerini genel olarak orta düzeyde yeterli bulduğu araştırma sonucu, öğretim sürecinin etkililiği ve dolayısıyla da eğitim niteliği için önemli bir eksikliğe işaret eder. Zira okuttuğu programı orta düzeyde bilen öğretmenlerin, nitelikli bir öğretim süreci tasarlayıp uygulamaları beklenmemelidir. Hele ki, eğitim kalitesinin öğretim programı ile yakından alakalı olan öğrencilerin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirildiği (Özdemir, 2016, s. 237) günümüzde. Eğitim kalitesinin tipik göstergelerinden birisi olan nitelikli öğrenme çıktıları ise ancak, okuldaki tüm öğretimsel işleyiş ve yaşantıları düzenleyen öğretim programlarının anlaşılması ve doğru uygulanmasıyla mümkündür. Nitekim eğitimde kalite ve verimi artırma, eğitim programının temel işlevleri ve faydaları arasında sayılmaktadır (Gelen ve Beyazıt, 2007).

5.1.6. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisine Yönelik Algılarına Dair Sonuçlar

Eğitimde kalite olgusu birçok faktör yanında, öğretmenlerin programı bilme ve uygulama becerisi ile yakından ilişkilidir. Bu itibarla öğretmenlerin, okuttukları öğretim programını felsefi, epistemolojik ve pedagojik dayanakları, geliştirilme aşamaları ile bütün öğeleri itibarıyla bilmeleri ve anlamları yeterli değildir. Çünkü bir öğretim programının niteliği, teorik çerçevesi kadar uygulamadaki etkililiği ile de ilgilidir. Çünkü programın uygulanması olan öğretim süreci, programdaki teorik öngörülerin pratik yaşama dönüştürüldüğü aşamadır. Günümüzde eğitimde kalite için öğretim programının uygulanması olan öğretim süreci çıktıları önemli göstergeler arasında kabul edilmektedir. Nitekim tasarım ve süreç olarak iki eksenle ele alınan eğitimde kalite (Özdemir, 2009), öğrencileri yaşama tutunduracak yeterlilikler kazandıran öğretim programını gerektirir. Bu anlamda A.B.D.'de 1980'lerden beri yapılan eğitim reformlarının odak noktasını öğrenci başarısı ve öğretmen kalitesi oluşturmaktadır (Özcan, 2011). Program okuryazarlığı bağlamında öğretmen kalitesi konusunda

öğretimsel liderlik gereği okul yöneticilerinin (Şişman, 2004) algıları önemlidir. Nitekim okul yöneticilerinin programla ilgili öğretimsel liderlik rolü, sınıf öğretmenlerinin programı etkili ve verimli olarak uygulayabilmesi için önemlidir (Uğur, 2012).

Araştırmada, eğitim niteliği için çok önemli olan sınıf öğretmenlerinin öğretim programını uygulama becerisine yönelik okul yöneticilerinin algılarının *yüksek düzeyde* olduğu bulgulanmıştır. Buna göre, katılımcı okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerini, program okuryazarlığı bağlamında programı uygulama becerisi bakımından yeterli görmüşlerdir. Ancak sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisine yönelik kendi algı düzeyleri *çok yüksektir*. Öğretim sürecinde öğretmenlerin programı uygulama becerisi bakımından sınıf öğretmenlerinin algıları ile yöneticilerin onlara yönelik algıları arasında farklılık bulunmaktadır. Bu fark, insani bir özellik olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları söz konusu beceri konusunda kendisini olduğundan daha olumlu algılama eğilimi (Cömert ve Dönmez, 2018) ile ilgili olabilir. Ya da okul yöneticilerinin, program bilgisi eksikliği, sınıf öğretmenlerine yönelik objektif olmayan tavırları ile ilgili olabilir. Konuyla ilgili olarak Yıldırım ve Dursun (2019), Türkiye’de olduğu gibi, Dünyada da okul yöneticilerinin programa dair bilgi, beceri ve tutum boyutlarında yeterli olmadıklarına vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla programı uygulama becerisi bağlamından, sınıf öğretmenleri ile yöneticilerin onlara yönelik algıları arasındaki farklılığın kaynağı için daha detaylı ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Kaldı ki eğitim araştırmalarında, birçok boyut bakımından yönetici ve öğretmen görüşleri ve algıları arasında farklılık olabileceğini göstermektedir (Memişoğlu, 2012; Korkut ve Hacıhafızoğlu, 2011; Rençber, 2008). Bu farklılıklar, yönetici ile öğretmenlerin mevcut konumlarından kaynaklanan farklı rol ve sorumluluklardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, okul yöneticileri, katılımcı sınıf öğretmenlerini, program bilgisi bakımından *orta düzeyde*; programı uygulama becerisi bakımından ise *yüksek düzeyde* yeterli bulmaktadırlar. Okul yöneticilerine göre, sınıf öğretmenleri programı uygularken en çok ebeveyn desteğini önemsemektedirler. Dikkat çekici olan, aynı konuda sınıf öğretmenlerinin de düzeyi farklı olsa da, sıralama bakımından benzer algıya sahip olmalarıdır. Bunu sırayla, internet, meslektaşlar ve ders kitabı izlemektedir. Bunlara bağlı olarak, okul yöneticilerinin, katılımcı sınıf

öğretmenlerinin programı uygulama becerisini, program bilgisine göre daha yeterli gördükleri sonucuna varılabilir. Bu vargıyı destekler şekilde sınıf öğretmenleri, programı uygulama becerilerini, program bilgisine göre daha yüksek bulmuşlardır. Hem yöneticilerin ve hem de sınıf öğretmenlerinin kendilerini, program bilgisine göre, programı uygulama becerisi bakımından daha yeterli görmeleri, sınıf öğretmenlerinin programın dayandığı felsefi, epistemolojik ve pedagojik dayanakları ile özellikle ölçme-değerlendirme ögesi konusundaki bilgi eksikliğine bağlı olabilir. Zira Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010), araştırmalarında, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kendilerine yüklediği rolleri kısmen yerine getirebildiklerini tespit etmişlerdir. Senger (2007) de, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim programlarını yeterince tanımadıklarını, program ilkelerini yeterince kavramadıkları ve bu yüzden sıkıntı yaşadıklarını bulgulamıştır. Aynı paralelde Ayten (2006) de, sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğretim programlarının etkili ve verimli uygulanabilirliği ile programın ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliğinin zor olduğu görüşünde olduklarını belirlemiştir. Bunu destekler nitelikte Gelbal ve Kelecioğlu (2009), öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme konusunda, özellikle de yapılandırmacı programın özelliği olan alternatif değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmada kendilerini yeterli görmediklerine dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim programlarına yönelik bilgi yetersizliklerini, internet ve meslektaşlardan destek yoluyla telafi etmeye çalışmaktadırlar (Akdağ, 2008). Bu konuda, özellikle öğretim sürecinde programın uygulanmasında öğretmenlerin rehberi konumundaki okul yöneticilerine de önemli sorumluluklar düşmektedir (Yıldırım ve Dursun, 2019).

Hem okul yöneticileri ve hem de sınıf öğretmenlerinin algısına bağlı olarak, katılımcı sınıf öğretmenlerinin, program bilgisinin görece daha düşük olmasına rağmen, programı uygulama becerilerinin yüksek düzeyde olması dikkat çekici olarak değerlendirilmiştir. Bu durum olasılıkla, öğretmenlerin süreç içerisinde ve büyük olasılıkla deneme-yanılma ve model alma yoluyla uygulama becerileri kazanmalarındır. Nitekim çoğu öğrenmeler, deneyim (tecrübe, yaşantı) sonucu ortaya çıkmaktadır (Özgen ve Pesen, 2008). Aynı konuda Dewey, insanın öğrenmesinde deneyimin önemine işaret etmektedir (Kadıoğlu-Ateş ve Mazı, 2016).

5.1.7. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisi algılarının demografik değişkenlere göre analizine yönelik sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

5.1.7.1. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Cinsiyete Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Türkiye’de ilkokullarda az sayıda olsa da kadın yöneticilerin olduğu bilinmektedir. Türkiye’deki mevcut duruma paralel şekilde (Kılıç ve Çakıcı, 2016) araştırma örnekleminde de kadın yönetici sayısı sınırlı (%16.6) kalmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine ilişkin yönetici algılarının, cinsiyetlerine göre değişip değişmediği test edilmiş ve araştırmaya katılan yöneticilerin, YAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Buradan hareketle, araştırmaya katılan kadın ve erkek okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine ilişkin algılarının benzer olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sonuca göre ise, ilköğretim okulu yöneticiliği bağlamında cinsiyetler arası algıda kadın ve erkeklerin yöneticilik görevi itibarıyla cinsiyete dayalı ikili karşıtlıklar şeklinde tanımlanmasının (Sancar, 2011) doğru olmadığı değerlendirilebilir.

5.1.7.2. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Branşa Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Gerek öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin programa dair algı, tutum ve görüşlerinin mensup oldukları branştan etkilenmesi beklenebilir. Çünkü insan hayatının en önemli dönüm noktalarından birisi olan meslek seçimi ve yaşam biçimiyle (Altun, 2000) ilgili olan branşın, algı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Topluer, 2008). İlkokul sınıf öğretmenleri bağlamında yürütülen araştırmada branş değişkeni, sınıf öğretmeni ve diğer şeklinde iki kategoride ele alınmıştır. Çoğunluğu sınıf öğretmeni

menşeli olan araştırmaya katılan yöneticilerin, YAÖ'nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Bu bulguya göre, katılımcı okul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine ilişkin algılarının, branşa göre değişmediği sonucuna varılabilir. Araştırmanın bu sonucu ve benzeri araştırma bulgularına (Gültekin ve Çubukçu, 2008) dayalı olarak, farklı branşlara mensup katılımcı okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine ilişkin benzer algılara sahiptirler denilebilir.

5.1.7.3. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Türkiye'de uzun yıllardır nitelikli, profesyonel okul yöneticisi yetiştirmek üzere lisansüstü programları eğitimini sürdürmektedir. Üniversitelere bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüsü veya Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesindeki bu programlar Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi veya kısaca Eğitim Yönetimi programları şeklindedir. Çoğunlukla uzmanlaşma ve akademik kariyer yapma amacıyla öğretmenlerin veya hali hazırdaki yöneticilerin tercih ettiği bu programlarda alınan eğitimin, uygulama sorunlarını çözme konusunda katkı sağladığı belirtilmektedir (Turhan ve Yaraş, 2013). Araştırmada, buna yönelik olarak katılımcı okul yöneticilerinin, YAÖ'nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan lisans ve lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algıları benzerdir. Bu benzerlik olasılıkla yöneticilerin mezun olduğu yüksek lisans programlarının konuyla ilgili olamaması veya gerekli niteliklere sahip olmamasına bağlı olabilir.

5.1.7.4. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Görev Şekline Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada *görev şekli* olarak kategorize edilen okul müdürleri ile müdür yardımcılarının, sınıf öğretmenlerinin, programı uygulama ve program okuryazarlığı

becerilerine dair algılarının, bu kategoriye göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu bulgu, ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin, sınıf öğretmenlerini hem programı uygulama ve hem de program okuryazarlığı becerisine sahip olma boyutlarında, müdür yardımcılara göre daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Okul müdürlerinin, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama ve program okuryazarlığı becerisine sahip olma boyutlarında, müdür yardımcılara göre daha olumlu olmaları, öğretim sürecini yönetmede daha fazla sorumluluk duymalarına bağlanabilir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan okul müdürlerinin, çağdaş ve önemli bir yöneticilik özelliği sayılan öğretimsel liderlik (Ezer, 2014) vasfına, müdür yardımcılardan daha duyarlıdır sonuca çıkarılabilir. Okul müdürlerinin öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmenleri yeterli görmesi ve konuya daha fazla duyarlı olmaları, eğitim niteliği bakımından önemlidir. Çünkü örgütsel (okulun) etkililiğin gerçekleşmesinde yöneticilerin belirli liderlik becerisi en önemli noktalardan biridir (Sağır ve Memişoğlu, 2012).

5.1.7.5. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının Kıdeme Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Türkiye’de uzun yıllar okul yöneticiliği kadrolarına atamada deneyimi ifade eden kıdem önemli bir kriter olarak kullanılmıştır. Çıracılık modeli olarak adlandırılan bu yaklaşımda, okul yöneticileri genellikle kıdeme bağlı olarak yönetici olmakta ve yöneticiliği deneme yanılma yolu ile ya da önceki örnekleri izleyerek öğrenmekteydi (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Ancak son yıllarda okul yöneticileri merkezi sınavla atanmaktadır. Hangi şekilde atanmış olursa olsun, okul yöneticilerinin işlerini yapmada kıdem önemlidir. Çünkü tek yol olmasa da deneyim, önemli bir öğrenme yolu olup, bu öğrenmelerin algı ve tutuma etkileri beklenebilir. Araştırmada katılımcı okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerine yönelik algılarının kıdemden etkilenip, etkilenmediği betimsel istatistikî tekniklerle analiz edilmiştir. Analizler sonucuna, araştırmaya katılan yöneticilerin, YAÖ’nin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Bu bulgudan, hareketle katılımcı okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine sahip olmalarına yönelik algılarının, kıdemden etkilenmediği

sonucu çıkarılabilir. Farklı mesleki kıdeme sahip yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine sahip olmalarına yönelik benzer algıya sahip olduklarını gösteren bu sonuç, kıdem ve deneyiminin önemli katkılarına rağmen, okul yöneticilerinin algısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye göre, salt deneyim ve kıdemin algı, tutum, bilgi ve yöneticilik vasıfları bakımından yeterli bir yönetici ortaya çıkaramayacağı (Aydın, 1997) söylenebilir. Nitekim literatürde okul yöneticilerinin çeşitli konulara ve öğretmenlere yönelik algılarının kıdemden etkilenmediğini gösteren araştırmalar (Aydoğan, 2018; Yorulmaz, 2018; Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017), kadar bunun tersini gösteren araştırmaların (Günbayı ve Yıldırım, 2012) da olması, bu değerlendirmeleri desteklemektedir.

5.1.7.6. İlkokul Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenleri Program Okuryazarlık Becerisi Algılarının HİE Alma Durumuna Göre Analizine Yönelik Sonuçlar

Türkiye’de MEB (2006), “Günümüzde öğretmenlik mesleğinin yeterlik boyutlarının tümünde meydana gelen hızlı değişim ve gelişimler karşısında hizmet öncesi eğitim, mesleği sürdürmede yetersiz kalmaktadır” varsayımıyla uzun yıllardır HİE düzenlemektedir. Çok çeşitli konuda eğitim verilen bu etkinliklerde, öğretim programı ve öğretim tasarımı gibi program okuryazarlığı ile ilgili eğitimlere de yer verilmektedir (MEB, 2006). Bu eğitimi alan öğretmen ve yöneticilerin, program okuryazarlığı hakkında daha fazla bilgi ve farkındalık seviyesine sahip olması beklenir. Araştırma örnekleminde yer alan ve öğretim programı ile ilgili eğitim alan yöneticilerin oranı %19.6’dır. Buna göre araştırma örneklemini, öğretim programı konusunda HİE alanlar ile bu konuda HİE almayanlar şeklinde iki kategoride ele alınmış ve bunların sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algıları arasında farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Test sonucunda, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik yönetici algılarının, YAÖ, Öğretmenlerinin Program Bilgisi Alt Boyutu ile ölçeğin tamamına yönelik algılarının, HİE alma durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu farklılık, program konusunda HİE alan yöneticilerin, öğretmenlerin program bilgisi algısının, bu eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. YAÖ’nin tamamına yönelik olarak benzer şekilde yine, program konusunda HİE alan yöneticilerin algısı, bu eğitimi

almanlara göre daha yüksektir. Buradan hareketle, program konusunda HİE alan yöneticilerin, bu eğitimi almanlara göre, sınıf öğretmenlerini hem program bilgisi ve hem de program okuryazarlığı becerisi bakımından daha yeterli buldukları söylenebilir. Bu durum, MEB'in ilgili alanda verdiği HİE'in etkili ve faydalı olmasına bağlı olarak, bu eğitimi alan yöneticilerin konuyu daha iyi bilmeleri veya konu hakkındaki farkındalıklarının daha yüksek olmasına bağlı olabilir. Nitekim MEB (2006), konuyla ilgili yaptığı araştırmada, katılımcı lisansüstü öğretmenlerinin, eğitim düzeyinin arttıkça bununla ilgili duyarlılıklarının da arttığını belirlemiştir.

Araştırmada son tahlilde, sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı becerisine sahip olmak bağlamında, program öğeleri ile program anlayışını iyi bildikleri ve programın uygulanmasını çok iyi bildikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerine göre ise, sınıf öğretmenleri program bilgisi konusunda orta ve programın uygulanması konusunda ise iyi düzeydedirler. Hem yöneticiler ve hem de sınıf öğretmenleri kendilerini, programın uygulanmasına göre program bilgisi konusunda daha az yeterli görmüşlerdir. İlgili araştırmalarda (Aslan ve Gürten, 2019; Aslan, 2018) da buna benzer sonuçlar elde edilmiştir. Burada dikkat çekici olan, katılımcı sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerilerinin (pratik), program bilgisinden (teorik) daha iyi olmasıdır. Beklentilerin aksine olan bu sonuç, program okuryazarlığı yeterliliğinin bir göstergesi olan, sınıf öğretmenlerinin program teorisi ile pratiğini birleştirme becerileri bakımından eksiklik sayılabilir. Sınıf öğretmenlerinin çok iyi bilmedikleri bir programı nasıl iyi uygulayabildikleri üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Bu sonuç ta, sınıf öğretmenlerinin süreç içerisinde ve deneme-yanılma veya model alma yoluyla uygulama becerilerini artırmaları olasılık dâhilindedir. Diğer bir olasılık da, öğretmenlerin, ilerlemecilik veya yapılandırmacılık gibi teorik bir program bilgisine tamamen bağımlı olmadan öğretim pratiklerini geliştirmelerinin mümkün olabileceğidir. Bu olasılıklar doğru ise, klasik akılcı görüşün aksine, teori pratiği değil, pratik teoriyi belirliyor olabilir. Buna göre, öğretim sürecinde bilme (teori) ve uygulama (pratik) boyutlarından oluşan program okuryazarlığı becerisinin pratik boyutunun, bütünüyle teorik boyuta bağlı olmadığı; bizatihi pratik deneyimlerden de teorik bir çerçeveye ulaşılabilir. Felsefe diliyle homo sapiens'i (bilici insan) yapan homo faber (yapıcı insan) dır. Bu anlayış, deneyle sağlanamayan her bilgiyi, teolojik veya metafizik sayarak (Mala, 2011, s. 36) eğitimin ilgi alanı dışına iten pragmatizme uygun gibidir. Böylece

ayakları yere basmayan kuramların (teorilerin) yaşama yansıma olasılığı da artmış olmaktadır. Bütün bunların sonunda, program okuryazarlık becerisinin, teorik (bilgi, anlayış) ve uygulama (pratik) boyutlarının birbirine bağlı öncelik-sonralık sıralamasının farklı bağlam ve kültürlere göre değişebileceği belirtilebilir. Ayrıca yine bu beceri veya yeterliliği ifade eden kavramı oluşturduğu belirtilen *bilme*, *anlama*, *benimseme*, *yorumlama* ve *uygulama* becerilerinin de birbirine bağlı olma durumları veya bu boyutların birbirine bağlı olmasındaki öncelik-sonralık sıralamasının değişebileceği söylenebilir. Bu itibarla program okuryazarlık kavramının kapsamına, uygulamadan (pratikten) elde edilecek yeni verilere ve bulgulara bağlı olarak farklı boyutların da eklenebileceği öngörülebilir. Zira bilim, doğası gereği, rasyonel bir yapıyı gerektirmekle birlikte, bu yapının içi, kuramsal çerçeveden hareketle elde edilen olgusal bilgiler (Özlem, 2017) yanında, uygulamadan elde edilen tecrübi bilgilerle de tahkim edilmelidir. Nitekim teori, bünyesinde pratik gerçekliği de barındıran sosyal ilişkilerden soyutlamaları da içerir (Süt, 2018). Buradan hareketle, okul gibi oldukça karmaşık sosyal ilişkileri yıllarca yaşayan ve gözlemleyen sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri, mevcut öğretim programlarının teorik çerçevesini çizen ilerlemecilik ve yapılandırmacılık gibi anlayışların veya bu anlayışlara dayalı kavramların (program okuryazarlığı gibi), ülkemizdeki öğretim sürecinde (uygulamada, pratikte) işleyip, işlemediğini veya ne kadar işlediğini irdeleyerek, farklı teorik çerçevelere veya kavram tanımlarına ulaşabilirler. Dolayısıyla, insan gibi karmaşık ve muğlak bir varlıkla ilişkili olan eğitim ve öğretim, kültürel bağlamlı teorik çerçeve ile pratiğin beraberce düşünülmesini gerektirir. Yoksa bazı anlayışlarda olduğu gibi teoriyi, pratik karşıtı (Çalışkan, 2010), onun kesin sınırları, çerçevesi veya öncülü olarak görmek yanılıdır. Nitekim Türkiye’de, yapılandırmacılık ve Çoklu Zekâ Teorisi gibi kuramların, yaşam pratikleriyle ilişkili sosyo-kültürel bağlamlar dikkate alınmadan, teorik-pratik uyumu sağlanmadan sınıflarda uygulanmaya çalışılması ve uygulamada bunların olduğundan çok farklı şeylere dönüşmesi, bunun tipik bir örneğidir. Bu durumda, sınıf öğretmenlerine program okuryazarlığı becerisini kazandırmak için yapılması gereken, program okuryazarlığı becerisinin teorik ve pratik boyutları arasındaki boşluğu tahkim etmek olmalıdır. Bunun için yapılması gereken iki şey vardır. Birincisi, Türkiye’de mevcut durumda programların teorik çerçevesi ilerlemecilik ve yapılandırmacılık olduğunda göre, sınıf öğretmenlerinin bunlara dair bilgi ve tutum eksiklikleri

giderilmelidir. Böylece sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisinin teorik boyutu desteklenebilir. İkincisi, öğretim programlarının teorik boyutu, sınıf öğretmenlerinin kolayca anlayıp, benimseyeceği, Türkiye'deki sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yaşam pratikleriyle uyumlu olan yeni teorik çerçevelere dayandırılarak, öğretim sürecindeki teorik-pratik uyumu artırabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Politika Yapımcıları ile Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı bağlamındaki algıları; program öğeleri ile program anlayışı boyutlarında yüksek ve programın uygulanması boyutunda ise çok yüksek düzeydedir. Ancak katılımcı okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu program okuryazarlığı becerisi bağlamındaki algıları; programın uygulanması boyutunda yüksek, program bilgisi (öğeleri ve anlayışı) boyutunda ise orta düzeydedir. Buna göre araştırmada, katılımcı sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin olması gereken en üst düzeyde olmadığı ve bunun da eğitimin niteliği için eksiklik olduğu değerlendirilmiştir. Buna dayalı olarak, başta Eğitim Fakülteleri olmak üzere öğretmen yetiştiren yükseköğretim lisans programlarına öğretim programı ile ilgili dersler eklenmelidir. Bu bağlamda YÖK tarafından hazırlanan ve 2018 yılında yürürlüğe giren eğitim fakülteleri lisans programlarında seçmeli olarak yer alan öğretim programlarına ilişkin dersler, zorunlu kategoriye alınmalıdır.

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusundaki eksikliklerine yönelik olarak, üniversitelerin eğitim bilimleri veya sosyal bilimler enstitülerinde sınıf öğretmenlerine özgü lisansüstü programlar açılabilir. Bu programlarda, bilinen mevcut programlara ek olarak, sınıf eğitimine özgü öğretim programı bağlamında eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ile ölçme ve değerlendirme konularında yeni programlar açılabilir. MEB ile üniversitelerin beraberce hazırlayacakları bu programlara teşvik için, mezunların özlük haklarında buna yönelik düzenlemeler yapılabilir.

- Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin program bilgisi bağlamında görece en düşük algı düzeylerinin ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik olması ve katılımcı okul yöneticilerinin de bu konuda benzer algıya sahip olmasına dayalı olarak, öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi lisans programlarına ölçme ve değerlendirme ile ilgili daha fazla ders eklenmelidir. Ayrıca konuyla ilgili eksikliği gidermek üzere, MEB, ihtiyaç analizine dayalı daha fazla HİE programları düzenlemelidir. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin de, üniversitelerle beraber konuyla ilgili bilgilendirici etkinlikler düzenlemesinde fayda vardır.

- Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin programın uygulanması sürecinde desteğini en çok önemsedikleri değişkenler; ebeveynler, ders kitabı, yardımcı kaynaklar, internet ve meslektaşlar şeklinde belirlenmiştir. Aynı konuda katılımcı okul yöneticilerine göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygularken desteğini en çok önemsedikleri değişkenler; ebeveynler, internet, meslektaşlar ve ders kitabı şeklindedir. Buna dayanarak MEB, öğretim programlarının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için adı geçen değişkenlerin öğretim sürecine katılımlarını, katkılarını ve desteğini sağlayacak düzenlemelere gitmelidir. İlgili yönetmelik veya yönergeler marifetiyle, ebeveynlerin öğretim sürecine daha fazla desteği sağlanabilir.

- MEB'in, ilkokullarda okutulan öğretim programlarının uygulanması sürecine destek vermek üzere, ders kitaplarını daha fonksiyonel hale getirmesinde yarar vardır.

- MEB'in, ilkokullarda okutulan öğretim programlarının uygulanması sürecine destek vermek üzere internette daha fazla yararlanacak düzenlemeler yapmasında yarar vardır. Bu bağlamda MEB'in Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'yı, öğretim programının uygulanması sürecine daha fazla destek verecek şekilde gözden geçirmesi faydalı olabilir.

- Araştırmada, katılımcı sınıf öğretmenlerinin, okuttukları öğretim programının dayandığı felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışlar konusundaki algıları olması gereken düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Buna dayanarak, MEB, mevcut ve yeni geliştirilen öğretim programlarının dayandığı felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışlar konusunda sınıf öğretmenlerini çeşitli şekillerde bilgilendirmelidir. Yeni geliştirilen öğretim programlarının dayandığı felsefi, epistemolojik ve pedagojik anlayışlarda her hangi bir değişime gidildiğinde, bu değişim hakkında sınıf öğretmenleri

hızlıca bilgilendirilmelidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu konudaki eksikliklerini gidermek için çaba göstermesinde fayda vardır.

- Araştırmada, lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlık algıları, lisans mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisinin öğretim sürecinin niteliğinde önemli olmasına dayalı olarak, MEB'in sınıf öğretmenlerini lisansüstü eğitime teşvik etmesinde yarar vardır. Bunun sağlanmasında MEB ve YÖK'ün işbirliği yaparak, sınıf öğretmenlerine daha fazla kontenjan ayrılmasını sağlayabilirler.

- Araştırmada, öğretim programı ile ilgili HİE alan sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlık algılarının daha yüksek olduğu; HİE alan okul yöneticilerinin de, sınıf öğretmenlerini bu konuda daha yeterli bulduğu belirlenmiştir. Buna dayalı olarak, MEB'in program okuryazarlığı konusunda sürdürdüğü HİE'in farkındalık oluşturmada etkili olduğu ve konuyla ilgili etkinliklerin devam etmesinde yarar vardır. Bu itibarla MEB, öğretim programları konusunda öğretmen ve yöneticilere yönelik hizmet-içi eğitim etkinliklerinin sayı ve kapasitesini artırarak, konuyla ilgili eksiklikleri hızla ikmal edecek düzenlemeler yapmalıdır. MEB'in konuyla ilgili düzenleyeceği HİE'nin üniversiteler ile koordineli olarak yürütmesinde yarar vardır.

- Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin programın geliştirilme aşamalarını orta düzeyde bildikleri belirlenmiş ve bu düzey, program okuryazarlığı için eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu eksikliği gidermek üzere, MEB, program geliştirme çalışmalarının katılımcı tabanını genişletmeli, bu çalışmaların tüm aşamaları şeffaf olarak paylaşımına açılmalı ve ortaya çıkan yeni programlar veya program öğeleri hakkında öğretmenler, yöneticiler ve ilgililere daha fazla bilgi verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yürütüldüğü için, sonuçların Türkiye'ye genellenmesi sınırlı kalmaktadır. Bu noktada Türkiye evrenini daha iyi temsil eden ve daha geniş örneklem ile benzer araştırmaların yapılmasında yarar vardır.

- Bu çalışma sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Dolayısıyla benzer çalışmaların ortaöğretimde yapılmasıyla program okuryazarlığı literatürü zenginleştirilebilir.
- Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, konu kapsamının zenginleştirilmesi bakımından önemlidir.
- Program okuryazarlığı becerisi, bilişim teknolojileri ve dijital ortamda eğitim bağlamlarında ele alınabilir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaöse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ağırlioğlu, N. (2013). Türkiye’de Lisansüstü Öğretim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Ağırman, N. ve Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akar, İ. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencileri Genel Eğitim Sınıfında Destekleyecek Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. *Bilig*, 53, 29-50.
- Akdağ, A. G. (2009). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlk ve Ortaokul Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdağ, H. (2008). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Açısından Uygulama Dönütleri (Konya İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Akıllı, M. ve Genç, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 81-97.
- Akınoğlu, O. (2017). Pre-Service Teachers’ Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of Curriculum. *International Journal of Instruction*, 10(2), 263-278.

- Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program Okuryazarlığı. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül 2012, İstanbul.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- Akpınar B. (2015) *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Akpınar, B. ve Akyıldız, S. (2015). Türk İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Programı Bağlamında Epistemolojik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 21-40.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 82-88.
- Akpınar, B. (2019). *Eğitim Felsefesi, Akımlar, Öncüleri ve Eğitime İlişkin Görüşleri* İçinde Eğitim Felsefesi (Eds. M. Ergün ve A. Çoban). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(19), 235-249.
- Aktaş, M. C. ve Aktaş, D. Y. (2012). Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programında Önerilen Ölçme Araçlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 261-282.
- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (2), 88-102.
- Akyıldız, S., Altun, T. ve Kasım, ř. (2018). Classroom Teacher Candidates' Comprehension Levels of Key Concepts of the Life Science Curriculum. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 121-131.
- Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.

- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Altınova H.H, Duyan V. (2013). Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 24(2), 9-22.
- Altun, A. (2002). E-okuryazarlık. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25 Mayıs, 2002 Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altun, B. (2014). Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı? Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Altun İ (2000). Kocaeli Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel Değerleri ve Meslek Seçimlerine Etki Eden Faktörler. *I. Uluslararası VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi*, 29 Ekim-2 Kasım Antalya.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 44-61.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayısı, 74-90.
- Anılan, H., Anagün, Ş. S., Atalay, N. ve Kılıç, Z. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Sürecini Temel Alan Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (22), 200-211.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 85-100.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

- Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı Öğretim Kuramının Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56-71.
- Aslan, O. (2019). İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aslan, O., Akpunar, B., ve Erdamar, F. S. (2018). Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 7(14), 139-153.
- Aslan, S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı.
- Aslan, S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Aslan, S. ve Gürten, E. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ay. S. T. ve Yavuz, Y. Ü. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2) 31-63.
- Aydın, A. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Yetki Devri Sorunu*. Ankara: Gelişim Dizgi ve Yayıncılık.
- Aydın, R. ve Nartgün, S. Ş. (2015). Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-24.

- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (2) 119-142
- Aydın, S., Şentürk, Ş. ve Duran, V. (2018). Okul Öncesi Programının Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27),
- Aydoğan, A. G. (2018). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel ve Yönetimsel Liderlik Davranışları: Polatlı Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet-içi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim*, 147, 66-69.
- Aytekin, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Yöneticileri ve Kendi Algılarına Göre Özel Alan Yeterlikleri (Denizli İl Merkezi Örnekleme). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı.
- Ayten, P. (2006). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4.ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakan, İ. ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal Açından Algı ve Algı Yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 19-34.
- Bakar, E., Keleş, Ö. ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kitap Setleriyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Balbağ, M. Z. ve Karaer, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 28-46.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Baş, G. (2011). Türkiye’de Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık: Dün, Bugün, Yarın. *Eğitişim Dergisi*, 32, 1-4.
- Baş, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Program Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43,21-32.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 137-162.
- Başaran, İ.E. (1993). *Yönetimde İnsan İlişkileri (2. Baskı)*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, İ. H., Köse, E., Ozan, C., Taşgın, A. ve Gündoğdu, K. Vd., (2010). Öğretmen Eğitiminde Otantik Değerlendirmenin Öğrenen Başarısı ve Tutumuna Etkisi. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı: Öğretim Deneyi Uygulaması. *Bilig*, 59, 67-96.
- Benli, N. (2010). İlköğretim I. Kademedeki Verilen Performans Görevlerinin Öğretmen ve Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bilim, İ. (2012). Sürdürülebilir Çevre Açısından Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bodie, Z. (2006). *A Note On Economic Principles And Financial Literacy*. Networks Financial Institute At Indiana State University Policy Brief.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *Turkish Studies*,12(18),121-138.
- Bozkurt, B. ve Akpınar, A. (2017). Bilişim Sektöründe Toplumsal Cinsiyete Dayalı İş Bölümü. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 2, 17-28.

- Bruce, B. C. and Davidson, J. (1996). An Inquiry Model for Literacy Across the Curriculum. *The Journal of Curriculum Studies*, 28(3), 281-300.
- Budak, Ç. E. (2013). Üniversite Öğrencileri İçin Bilgisayar Okuryazarlığını Etkileyen Faktörlerin Etkisinin Veri Madenciliği İle Analizi. *Online Academic Journal of Information Technology*, 4(11), 57-70.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-425.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme - Kaynak ve Metinler* (2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 228-244.
- Canbulat, K. A. N. ve Yüce, S. (2016). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Çocuğu Merkeze Almak ve İlgilenmek. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayısı, 136-161.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-114.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Coşkun, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Davranış ve Tutumlarının Belirlenmesi: Finansal Okuryazarlık Algıları Üzerine Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2257-2258.
- Coşkun, Y. D. (2017). *Öğretim Programları Arka Plan Raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K. & Seckin, H. (2013). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilişim Alanıyla İlgili Okuryazarlık Kavramlarına Yönelik Görüşleri. *Internatioanal Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1259-1272.
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilişim Alanıyla İlgili Okur-Yazarlık Kavramlarına Yönelik Görüşleri. *Internatioanal Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.

- Cömert, M. ve Dönmez, B. (2018). Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 1-18.
- Çakıcı, E. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. (2018). Türk Eğitim Politikasının Devlet Politikası Olarak Düzenlenmesi İhtiyacı. *Devlet*, 483,1-5.
- Çalışkan, A. (2010). Edebiyat Teorisi Üzerine-1: İlk Belirlemeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 89-107.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yaklaşımları İle Planlama Süreçleri Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 68-83.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulamalı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de Sosyal Bilimler Eğitim Programlarının İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19 (62), 69-94.
- Çayak, M. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutumları İle Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 88-110.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5. Baskı. Trabzon.
- Çetin, M. ve Sağlam, Ç. A. (2013). Yapılandırmacı Eğitim Programının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Yönlendirme Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 71-97.
- Çıray, F., Küçükylmaz, E. A. ve Güven, M. (2015). Ortaokullar İçin Güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolak, E. ve Yabaş, D. (2017). Öğretmen Adaylarının Ders Planlarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103.
- Dağlı, A. ve Han, B. (2017), Öğretmen Görüşlerine Göre Diyarbakır İli Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (12), 108-124.
- Damar, M. (1996). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Danışman, E., Sezer, D. ve Gümüş, U. T. (2016). Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 26 (2), 1-37.
- Demir, S. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 33 (1), 1-20.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik İnanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilere Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen Ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2010). The Effect of use of Information and Communication Technologies on Elementary Student Teachers' Perceived Information Literacy Self-Efficacy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 841-851.

- Demiralp, N. (2017). Coğrafya Öğretiminde Programların Tasarım ve Program Öğeleri Açısından İncelenmesi ve 2017 Öğretim Programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6 (17), 521-545.
- Demirel, O. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Derman, A. (2014). Bilimsel Okuryazarlığın Tesisinde Fen Öğretim Programlarının Rolü. *International Journal of Social Science*, 26, 143-157.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II),25-43.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825.
- Dilekmen, M. ve Aydoğdu, F. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, VIII(I), 51-62.
- Doğan, O. (2009). Hizmetiçi Eğitime Katılımın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi İle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Dönmez, G. (2019). Lise Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalığı İle Dijital Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20,95-114.
- Durmuş, G. (2018). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ve Lisansüstü Eğitime Felsefi Bir Bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.

- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Özdeğerlendirme Düzeylerine Etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156.
- Erbay, Ş. ve Beydoğan, H. Ö. (2017). Eğitimcilerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-260.
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1747-1773.
- Ekiz, D. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Karşı Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 373-394.
- Ellis, A.K. (2015). *Eğitim Programı Modelleri* (Çeviri Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Er, B. ve Taylan, A. E. (2017). Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 297-317.
- Erdem, C. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okur-yazarlığı Düzeyleri. 8th International Congress of Research in Education (ULEAD 2018), Manisa.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 123-138.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni Geliştirilen Dördüncü ve Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi; Nitel Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.
- Ergün, B., Şahin, A., ve Ergin, E. (2014). Finansal Okuryazarlık: İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 847-864.
- Erkılıç, T. A.(2013). Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 1-19.
- Erol, O., Özaydın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretmen Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 25-47.

- Eskici, M. & Özen, R. (2018). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2050-2070
- Eskici, Y. (2014). Seçilmiş Ülke Örnekleriyle Finansal Okuryazarlığın Önemi ve Tasarruflar Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.
- Ezer, Ö. (2014). Öğretim Liderliği İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill International Edition
- Geçer, K. A. ve Dağ, F. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII (I), 20-44.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (A.B.D. Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*,1(2), 15-29.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Gençtürk, E. ve Karatekin, K. (2013). *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçmen, B. G. (2004). Otantik Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Göksün, O. D. (2016). Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri ve 21. yy. Öğrenen Becerileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Gökyer, N. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "Okuma" Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 169--196.
- Gömlüksiz, M.N. ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim Fakültesi ve PFE Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Gözüm, S., ve Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber II: Psikometrik Özellikler ve Kültürlerarası Karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1, 3-14.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çev: Nesrin Kale). Ankara: Pegem Yayınları.
- Güçlü ve Türkoğlu, 2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-18.
- Gülbahar, B. (2014). Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rollerini Belirlemeye Yönelik Bir Alanyazın Tarama Çalışması. *Milli Eğitim*, 201, 83-108.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-549.
- Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği İstekliliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1331-1344.
- Günbayı, İ. ve Yıldırım, S. (2012). Performans Yönetimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Antalya İli Örneği). *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1,1-22.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Destekleyici Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575 – 602.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Güven, S. ve Özerbaş, M. A. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, C. Ö., Kaya-Uyanık, G. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 430-437.
- Ilgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- İlhan-Beyaztaş, D., Kaptı, S. B. ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten Günümüze İlkokul/İlköğretim Programlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (46), 319-344.

- İtiyaroğlu, N. (2018). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Demo Şekil Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1143-1160.
- Kadıoğlu-Ateş, H. ve Mazı, M. G. (2016). Deneyim ve Eğitim: John Dewey. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (34), 554-572.
- Kalyoncu, R. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Sanat Eğitimi Dersi” Kavramına İlişkin Metaforları. *Newsa-Education Sciences*, 8, (1), 90-102.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21,61-80.
- Karacaoğlu, C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (I), 70-97.
- Karacaoğlu, C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(I), 45-58.
- Karadedeli, İ. (2018). 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Karaduman, S. (2019). Yeni Medya Okuryazarlığı: Yeni Beceriler/Olanaklar/Riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *U. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 189-210.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154 .
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.

- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karyağdı, N. G. (2018). Finansal Okuryazarlık ve Farkındalığının Belirlenmesine Yönelik Bitlis Eren Üniversitesi SBMYO Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2, 110-126.
- Kaya, M. ve Bacanak, A. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Düşünceleri: Fen Okuryazarı Birey Yetiştirmede Öğretmenin Yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-228.
- Kazan, H. ve Balkın, A. (2018). Geçmişten Günümüze Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Tarihsel Dönüşümü: Türkiye Örneği. Uluslar arası 6. Öğretim Programı ve Öğretim Kongresi, Kars, 2018.
- Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education New Millenium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Keskin, M. ve Şahin, M. (2018). Eğitimde İlerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 50-74.
- Kılıç, E., Karadeniz, Ş., Karataş, S. (2003). İnternet Destekli Yapıcı Öğrenme Ortamları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 149-160.
- Kılıç, R. ve Aydın, O. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9 (8), 661-682.
- Kılıç, T. ve Çakıcı, A. B. (2016). Sağlık ve Eğitim Sektöründeki Kadın Çalışanların Cam Tavan Algısının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19 (3), 283-303.
- Kış, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Meta-Analiz. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kiremit, H. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kline, R.B. (2011). *Principles And Practice of Structural Equation Modeling*. (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Koç, C. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 240-255.
- Koçoğlu, E. (2019). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi* (Eds. E. Koçoğlu ve Ö. Akman). Ankara: Pegem Akademi.
- Kop, Y. (2004). Progressivizm ve Progressivizme Eleştirel Bir Yaklaşım. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 270-288.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi Yeni Kazanmış Öğrencilerin Bilgisayar Okuryazarlık Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin Okul Kültürünü Algılama Düzeyleri: Büyükçekmece Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 135-152.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnanç ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 111-133.
- Köğçe, D., Özpınar, İ., Mandacı- Şahin, S. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köse, A. ve Şaşmaz, A. (2014). İlköğretim Kurumlarının Mali Yönetimi Araştırma Raporu. <http://www.egitimreformugirisimi.org> (Erişim: 29.06.2019).
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul Yöneticilerinin Girişimcilik, Öz-Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 249-280.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*. 283-298.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Açısından İncelenmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Lähdemäki, J. (2018). Case Study: The Finnish National Curriculum 2016-A Co-created National Education Policy. *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, 397-422.
- Laughlin, T. (2014). 21st Century Pedagogy: Integrating 21st Century Skills into Literacy Content in a Sixth Grade English Classroom. Degree of Doctor of Philosophy. College of Education and Behavioral Sciences School of Teacher Education Educational Studies, University of Northern Colorado.
- Laugksch, R. (2000). Scientific Literacy: A Conceptual Overview, *Science Education*, 84(1), 71-94.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178--200.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- Mala, N. (2011). Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Martí, 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 Thesis. Univeritat Rovira I Virgili. Tarragona.
- Maya, İ. (2017). İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107-126.

- McRae, G. W. (2018). Teachers' Literacy knowledge: A Case Study of Provision. The degree of Doctor of Education. The University of Sydney Faculty of Arts and Social Sciences Sydney School of Education and Social Work.
- MEB (2006). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/> (Erişim: 07.08.2019).
- MEB (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/> (Erişim: 10.01.2019).
- MEB (2019). 2023 Eğitim Vizonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-96.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Kuramın 5E Modeline Uygun Etkinlikler Tasarlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 94-123.
- Morgan, R. (2003). *ANZ Survey of Adult Financial Literacy in Australia: Final Report*. Melbourne: Ray Morgan Research.
- Nas, S., Peyman, D. ve Arat, Ö. G. (2016). Bireylerin Yüksek Lisans Yapma Nedenleri Üzerine Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571-599.
- Naylor, R. and Sayed, Y. (2014). *Teacher Quality: Evidence Review*. Published by the Department of Foreign Affairs and Trade, Canberra.
- Oğurlu, Ü. (2016). Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ailelere Yönelik Eğitim Programının Ailelerin Ebeveyn Öz-Yeterliliklerine ve Farkındalıklarına Etkisi. *Milli Eğitim*, 209, 144-159.

- Oral, B. (2000). Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 37-41.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, P. F. (2014). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (Çev: Ed. Asım Sarı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Surecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okur-Yazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri Ve Gücü Bir Reform Önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Özdemir, İ. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 126-149.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, Y. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile İlgili Bilgi Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Özenç, M., Doğan, C. ve Çakır, M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-607.
- Özer, M. A. (2012). Bir Modern Yönetim Tekniği Olarak Algılama Yönetimi ve İç Güvenlik Hizmetleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 33, 147-180.

- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgen, K. ve Pesen, C. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-83.
- Özlem, D. (2017). *Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji*. İstanbul: Notos Yayıncılık.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, 9 (3), 1121-1133.
- Öztan, E. ve Doğan, N. S. (2015). Gendering Science, Technology and Innovation: The case of R&D in Turkey. *YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, VIII(2), 56-83.
- Öztürk, C. ve Ünal, S. (1999). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (6), 1-9.
- Öztürk, M. (2008). John Dewey'in Eğitim Felsefesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2),151-168
- Pepeler, E., Özbek, R., Adanır, Y. ve Kılavuz, Y. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin MEB Hizmet-içi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri (Muş İli Örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 71-83.
- Polat, C. (2011). Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı “Bilgi Okuryazarlığı” ve Üniversite Kütüphanelerinin Rolü. *Bilgi Kullanıcılarının ve Yöneticilerinin Buluştuğu Platformlar Olarak Bilgi-Belge Merkezleri Sempozyumu 5-8 Mayıs 2011 Ardahan Üniversitesi*.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- Rençber, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

- Saban, A. (2000). Hizmetiçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 1-5.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2006). Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 531-556.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 31-38.
- Samancı, O., Özdemir, R. ve Yılar, R. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim İle İlgili Görüşleri. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/180123> (Erişim: 12.04. 2019).
- Sancar, S. (2011). “Erkeklik” İçinde Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları (Eds. Y. Ecevit ve N. Karkıner) 168-191. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sarıgöz, O. (2016). Anthropological Atitudes and Views of the Teachers Towards Lifelong Learning. *The Anthropologist*, 24(2), 598-610.
- Saydam, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senger, H. C. (2007). Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serin, H. ve Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitim Sürecine Dair Deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 495-513.

- Seyrek, İ. H. ve Gül, M. (2017). Finansal Okuryazarlık ve Girişimcilik Niyeti: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 103-118.
- Shively, K. and Palilonis, J. (2018). Curriculum Development: Preservice Teachers' Perceptions of Design Thinking for Understanding Digital Literacy as a Curricular Framework. *Journal of Education*, 198 (3) 202-214.
- Soysal, M. (2011). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarıları İle Fen Okuryazarlığı Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Öğretmenlerin Fen Okuryazarlığı İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Sönmez, E. E. & Gül, H. Ü. (2014). Dijital Okuryazarlık ve Okul Yöneticileri. <http://inet-tr.org.tr/inetconf19/ozet/69.html> (Erişim: 19.03.2019).
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez-Ektem, I., Erben-Keçici, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Sözer, E. (1996). Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretim Programları ve Uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 116-128.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Spengler, S. (2004). Educators' Perceptions of a 21st Century Digital Literacy Framework. Degree of doctor of Education. Walden University College of Education.
- Summak, M. S. ve Şahin, Ç. Ç. (2013). Bilim ve Sanat Merkezi Müdürlerinin Öğretimsel Lider Olarak Öğretimsel Uygulamalar Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Sural, S. & Dedebali, N. C. (2018). A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.

- Süt, A. (2018). Teorilerin Kur'an-ı Kerim ile Temellendirilmesi Problemi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 11-27.
- Şahin, T. C. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 223-240.
- Şentürk, Ş. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Müfettiş ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimsek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım.
- Şimşek, N. (2004).Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), 115-139.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tanıma Yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 143-157.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 1, 3-14.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taneri, P. O. ve Ok, A. (2015). Alandan ve Alan Dışından Öğretmenlik Sertifikası ile Atanan Yeni Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları. *Eğitim ve Bilim* 2014, 39(173), 418-429.
- Taşdelen, V. (2011). *Eğitimden Felsefeye* (225-228) İçinde Eğitimden Felsefeye-Necmettin Tozlu Armağanı (Eds. Vefa Taşdelen, Ahmet Yayla, Alaattin Karaca). Van: Yüzüncüyıl Üniversitesi Yayınları.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (27), 461-487.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.

- Temizel, F. ve Bayram, F. (2010). Finansal Okuryazarlık: Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1),73-86.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tofur, S. (2015). 21. YY Türk Eğitim Politikalarının Oluşturulmasında Kaynaklık Eden Belgelerin Fullan'ın Kavramsallaştırması Açısından Değerlendirilmesi: 1980 – 2014. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Topluer, A. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri İle Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki: Malatya İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Tozlu, N. (2014b). *Eğitimden Felsefeye-2 Eğitim ve Eğitim Felsefesi Üzerine Düşünceler*. Bayburt: Bayburt Üniversitesi Yayınları 7.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life In Our Times*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Tuna, G. ve Ulu, M.O. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Özel Sayı, 128-141.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(43), 200-218.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler: Elazığ Örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010) 21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram ve Anlayışlar. *The Journal Of Sau Education Faculty*, 19, 156-169.

- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, III (I), 34-53.
- Uğur, A. (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 1-30.
- Ulubey, Ö. ve Aykaç, N. (2017). Türkiye Cumhuriyetin İlanından 2005'e Eğitim Felsefelerinin İlkokul Programlarına Yansıması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-120.
- Usluel-Koçak, Y., Avcı, Ü., Kurtoğlu, M. ve Uslu, N. (2013). Yeniliklerin Benimsenmesi Sürecinde Rol Oynayan Değişkenlerin Betimsel Tarama Yöntemiyle İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(I), 53-71.
- Usta, M. E. ve Karakuş, M. (2016) Pedagojik Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 133-146
- Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları. *İlköğretim Online*, 10 (1), 244-256.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 329-342.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkın, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yaşaroğlu, C. (2017). 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (51), 859-873.

- Yavuz, M., Balkan-Kıyıcı, F. ve Atabek-Yiğit, E. (2014). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Çevre Okuryazarlığı Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4(3), 40-53.
- Yazar, İ (2019).Yapılandırmacılık Bağlamında 2005-2018 Temel Eğitim Türkçe Programları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 129-136.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015).Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 123-143.
- Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması: Bir Ölçek Revizyonu. *NWSA-Education Sciences*, 8, (2), 285-307.
- Yeşilyurt, E. ve Yaraş, Z. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Algıladıkları Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 95-118.
- Yıldırım, T. (2016). Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Coğrafya Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 847-860.
- Yıldırım, V. Y. ve Dursun, F. (2019). Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*, (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 205-218
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları İle Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yorulmaz, T. (2018). İlkokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algıları İle Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- YÖK (2018). Yüksek Öğretim Kurulu, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim: 11.05.2018).
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.
- Zelyurt, H. (2011). İlköğretim Okullarında Proje ve Performans Görevlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.



EKLER

EK-1. Öğretmenlerin Program (Müfredat) Okuryazarlığı Algısı Ölçeği

Sayın öğretmenim;

Bu araştırma öğretmenlerin, öğretim programı (müfredat) okur-yazarlığı bilgi ve becerisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Doktora tezi olarak yürütülen bu çalışmada sizin görüşleriniz çok önemlidir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak görüşünüzü belirtiniz. Araştırmada toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

F.Selim Erdamar Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz? Kadın Erkek
- 2) Branşınız? Sınıf öğretmeni Diğer
- 3) Eğitim düzeyiniz? Lisans Yüksek lisans Doktora
- 4) Öğretmenlik kıdeminiz? 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl
 16-20 yıl 21-25 yıl 26-30 yıl
 31-35 yıl 36 ve üstü
- 5) Program okur-yazarlığı ile ilgili hizmet-içi eğitimi aldınız mı? Evet Hayır

II. PROGRAM OKUR-YAZARLIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

Açıklama. Lütfen aşağıdaki maddeleri branşınız ve girdiğiniz dersle ilgili olan ve halen uygulamakta olduğunuz **mevcut öğretim programına** (müfredata) göre ve **kendi bakış açınız doğrultusunda** değerlendirip; 5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum, benimsenme derecelerine göre işaretleyiniz.

No	Program (Müfredat) Okur-Yazarlığına İlişkin Öğretmen Algıları	Benimseme Derecesi				
		5	4	3	2	1
1	Bakanlık tarafından mevcut programın geliştirilme aşamaları hakkında yeterli bilgim vardır.					
2	Uyguladığım mevcut programının dayandığı eğitim felsefesi konusunda yeterli bilgim vardır.					
3	Mevcut programın epistemolojik (bilgi felsefesi) dayanakları hakkında yeterli bilgim vardır.					
4	Mevcut programın vizyonu hakkında yeterli bilgim vardır.					
5	Mevcut programın öğrenci merkezli olma özelliği hakkında yeterli bilgim vardır.					
13	Uyguladığım mevcut programının kazanımları hakkındaki bilgim yeterlidir.					
14	Mevcut programının içerik (ünite-konular) düzenlemesi hakkındaki bilgim yeterlidir.					
15	Uyguladığım mevcut programının etkinlikleri hakkındaki bilgim yeterlidir.					
16	Uyguladığım mevcut programının ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkındaki bilgim yeterlidir.					
18	Programa dayalı öğretim planı yapma becerisi konusunda kendimi yeterli bulmaktayım.					
24	Mevcut öğretim programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.					
26	Mevcut öğretim programının uygulanmasında teknolojik araç-gereçlerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.					
29	Programının uygulamadaki etkililiğini açısından öğrenci ebeveynlerinin desteği önemlidir.					
30	Programının uygulamadaki etkililiğini açısından ders kitabının desteği önemlidir.					
31	Programının uygulamadaki etkililiğini açısından yardımcı kaynaklar (kitap, dergi) önemlidir.					
32	Programının uygulamadaki etkililiğini açısından internet desteği önemlidir.					
33	Programa dayalı plan (ünite, günlük) yapmada ders kitabı desteği önemlidir.					
35	Programa dayalı plan (ünite, günlük) yapmada meslektaşlarımda desteği önemlidir.					

EK-2. Öğretmenlerin Program (Müfredat) Okur-Yazarlığı Becerisine İlişkin Yönetici Algısı

Sayın okul yöneticisi;

Bu araştırma, okulunuzda görev yapan öğretmenlerin öğretim programı (müfredat) okur-yazarlığı bilgi ve becerisine ilişkin olarak sizin algınızı tespit etmeyi amaçlamaktadır. Doktora tezi olarak yürütülen bu çalışmada sizin görüşleriniz çok önemlidir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak görüşünüzü belirtiniz. Araştırmada toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Fatih Selim Erdamar

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz? Kadın Erkek
- 2) Branşınız? Sınıf öğretmeni Diğer
- 3) Eğitim düzeyiniz? Lisans Yüksek lisans Doktora
- 4) Yönetici pozisyonunuz? Müdür Müdür yardımcısı
- 5) Yöneticilik kıdeminiz? 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl
 21-25 yıl 26-30 yıl 31-35 yıl 36 ve üstü
- 6) Program okur-yazarlığı ile ilgili hizmet-içi eğitimi aldınız mı? Evet Hayır

II. ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKUR-YAZARLIĞINA İLİŞKİN YÖNETİCİ ALGILARI

Açıklama. Lütfen aşağıdaki maddeleri okulunuzda görev yapan öğretmenlerin halen uygulamakta oldukları **mevcut öğretim programına** (müfredata) göre ve **kendi bakış açınız doğrultusunda** değerlendirip; 5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum, benimsenme derecelerine göre işaretleyiniz.

No	Program (Müfredat) Okur-Yazarlığına İlişkin Yönetici Algıları	Benimseme Derecesi				
		5	4	3	2	1
2	Öğretmenler, mevcut programının dayandığı eğitim felsefesi konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.					
5	Öğretmenler, programın öğrenci merkezli olma özelliği hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.					
13	Öğretmenler, mevcut programın kazanımları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler					
14	Öğretmenler, programın içerik (ünite-konular) düzenlemesi hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.					
15	Öğretmenler, mevcut programının etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahiptirler					
16	Öğretmenler, programının ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.					
17	Öğretmenler, program için uygun sınıf yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.					
18	Öğretmenler, programa dayalı öğretim planı yapma becerisi konusunda yeterlidirler.					
20	Öğretmenler, öğretim sürecinde, program kazanımlarına uygun etkinlikler düzenleme becerisi konusunda yeterlidirler.					
22	Öğretmenler, öğretim sürecinde, öğrenci başarısını program anlayışına uygun olarak ölçme-değerlendirme becerisi konusunda yeterlidirler.					
25	Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.					
27	Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında teknolojik araç-gereçlerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.					
30	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından öğrenci ebeveynlerinin desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.					
31	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından ders kitabı desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.					
32	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından yardımcı kaynakların (kitap, dergi) önemli olduğunun farkındadırlar.					
33	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından internet desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.					
34	Öğretmenler, programa dayalı plan (ünite, günlük) yapmada ders kitabı desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.					
36	Öğretmenler, programa dayalı plan yapmada meslektaşlarının desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.					

EK-3 Araştırma Uygulama İzin Talebi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613-605.01-E.7874288
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

18.04.2019

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi: a) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 21/03/2019 tarihli ve 11611387/044/92613 sayılı yazısı
b) Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 05/04/2019 tarihli ve 70297673-605.01-E.7001986 sayılı yazısı
c) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Fatih Selim ERDAMAR'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerilerinin İlerlemeci Felsefe Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu doktora tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Diyarbakır, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde bulunan ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz ve ilgi (b) yazı ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından incelenmiştir.

Denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının ilgi (b) yazı ve ilgi (c) Genelge doğrultusunda Diyarbakır, Şanlıurfa ve Şırnak ilinde bulunan ilkokullarda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Anıl YILMAZ
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek: Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)

Emniyet Mahallesi Milas SokakNu:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT Dr. Atilla DEMİRBAŞ
Öğretmen Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82 __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3bb7-e7c0-3be9-8cb8-0af4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/10/2018-284709

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/

Konu :Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR (Doktora Öğr. Fatih Selim ERDAMAR)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

İlgi :10.09.2018 tarih ve 280630 sayılı yazınız

Anabilim Dalınız Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR yönetiminde, Doktora  ğrencisi Fatih Selim ERDAMAR'a ait "Sınıf  ğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerilerinin İlerlemeci Felsefe Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

e-*imzalıdır.*

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Not: Araştırcıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :

Etik Kurul Kararı 1 Sayfa

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717

Elektronik ağ:http://www.firat.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Abdulkakim YILMAZ

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.


T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
20.09.2018	08	8	Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR

KARAR

“Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerilerinin İlerlemeci Felsefe Bağlamında Değerlendirilmesi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı		

EK-5. Lisansüstü Tez Benzerlik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
44

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ						
Adı ve Soyadı	Fatih Selim ERDAMAR	Öğrenci No: 152401204				
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretimi					
Programı	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora					
II - TEZ BİLGİLERİ						
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları Ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi					
Danışman	Prof. Dr. Burhan AKPINAR					
II. Danışman						
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU						
<p>Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Kaynaklar bölümü hariç2. Özet ve abstract dahil, diğer ön bölümler hariç3. Alıntılar dahil4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dahil <p>İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı</p> <table><tr><td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (137)</td><td>% 21</td></tr><tr><td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (139)</td><td>% 21</td></tr></table> <p>değerlerine sahip olup Enstitümüzde uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25 dir.</p>			Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (137)	% 21	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (139)	% 21
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (137)	% 21					
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (139)	% 21					
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır <input type="checkbox"/> Saklanmamıştır <input type="checkbox"/>	16/08/2020 İmza 				
Sınav Jüri Üyesi Prof. Dr. Burhan AKPINAR (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce:	İmza 				
AÇIKLAMA 1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir Jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formunda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.						
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta : egtbilens@firat.edu.tr				

ÖZGEÇMİŞ

1980 Elazığ doğumludur. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden 2004 yılında mezun oldu. Aynı yıl sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 2004- 2013 Yılları arasında MEB' e bağlı çeşitli illerdeki devlet okullarında Sınıf Öğretmeni olarak görev yaptı. 2009 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı ve Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği) konulu yüksek lisans tezini sunarak mezun oldu. 2013 yılından itibaren Şırnak Üniversitesinde Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. 2016 yılında Fırat Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsünde doktora programına başlamıştır. 2017 yılında ise Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Sosyoloji bölümünden mezun oldu.

Fatih Selim ERDAMAR