T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

ALİ İHSAN ŞAHİN

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi İlkay AŞKIN TEKKOL

KASTAMONU- 2020

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ALİ İHSAN ŞAHİN

Danışman	**Dr. Öğr. Üyesi İlkay AŞKIN TEKKOL**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Tarık BAŞAR**

KASTAMONU- 2020

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

İmza

Ali İhsan ŞAHİN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ali İhsan ŞAHİN

Kastamonu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitim Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi İlkay AŞKIN TEKKOL

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmaktır. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından nasıl bir değişim gösterdiği de incelenmiştir. Araştırma 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı bölümü üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 107 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi" araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS ve TESTAN programı ile analiz edilmiştir. Veri analizi konusunda betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t- testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinde sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarının 115,92 olduğu ve eğitim programı konusunda bilgi düzeyleri testinde hedeflere ulaşılma yüzdelerinin 0,79 olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim Programı, Eğitim Programı Okuryazarlığı, Okuryazarlık, Sınıf Öğretmeni Adayı

2020, 83 sayfa

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

AN INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES CURRICULUM LITERACY

Ali İhsan ŞAHİN

Kastamonu University

Institute for Social Science

Department of Basic Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL

The aim of this research is to analyze the level of curriculuım literacy of primary school teacher candidates. In this research, it was also analyzed the question “how do the difference of gender or grades of students affect the level of currıculuım literacy?” It was studied on 107 primary school teacher candidates that studying on 3rd and 4th grade students of Primary School Teaching of Education Faculty in Kastamonu University. In this research data were gained with two ways to find curriculuım literacy level of students. One of them “The Scale Of Curriculum Literacy” prepared by Bolat (2017) and a multiple choice test prepared by the researcher.The Final results in the Research was analyzed by SPSS Testan. We used the Independen Samples t Test and the Descriptive Statistic to analyz the data, also. According to the results of the scale and the test, it was found the avarage level of (primary school candidates) target students. The avarage of the first one is 115,92 and the other one is 0,79. And finally, according to the results of the reserach the Candidates of Primary School Teacher have a high level of curriculuım literacy.

Key words: Curriculum, Currrıculum Literacy, Literacy, Primary School Teacher Candidates

2020, 83 pages

TEŞEKKÜR

Araştırmanın en başından son anına kadar kaynaklara erişmemde, verilerin elde edilmesinde ve analiz edilmesinde bilgi birikimiyle ve anlayışıyla bana destek olan Dr. Öğr. Üyesi İlkay AŞKIN TEKKOL'a,

Araştırmamda kullanılan veri toplama araçlarının incelenmesinde yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Tarık BAŞAR'a, Arş. Gör. Sinem ŞENFERAH' a ve Dr. Öğr. Üyesi Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU'na,

Tez çalışmam boyunca bilgi birikimlerini ve tecrübelerini esirgemeyen değerli okul müdürüm Zekai ACAR'a, ortaokul müdür yardımcısı Erdi KAZANCI'ya ve mesai arkadaşlarıma verdikleri desteklerden ötürü,

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan, bende her dönem büyük emekleri olan ve bugünlere gelmemde her zaman desteklerini esirgemeyen annem Güler ŞAHİN, babam Hasan ŞAHİN, kardeşlerim Elif ŞAHİN ÇOBAN ve Bilal ŞAHİN, eşim Hatice ÇAKMAK ŞAHİN ve hayattaki en değerli varlığım olan oğlum Hasan Çağlar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ali İhsan ŞAHİN

Kastamonu, Eylül 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI……ii
TAAHÜTNAME……iii
ÖZET……iv
ABSTRACT……v
TEŞEKKÜR……vi
İÇİNDEKİLER……vii
ŞEKİLLER DİZİNİ……ix
TABLOLAR DİZİNİ……x
KISALTMALAR DİZİNİ……xi
1.GİRİŞ……1
1.1. Problem Durumu……1
1.2. Tezin Amacı……4
1.3. Problem Cümlesi……4
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri……4
1.4. Araştırmanın Önemi……4
1.5. Araştırmanın Varsayımları……6
1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları……6
1.7. Kavram ve Terimler……7
2.KURAMSAL ÇERÇEVE……8
2.1. Eğitim Programı……8
2.2. Eğitim Programı Ögeleri……9
2.2.1. Hedef……10
2.2.2. İçerik……13
2.2.3. Öğretme-Öğrenme Süreçleri……14
2.2.4. Değerlendirme Süreci……14
2.3. Eğitim Programının Dayandığı Eğitim Felsefeleri……15
2.3.1. Daimicilik……15
2.3.2. Esasicilik……15
2.3.3. İlerlemecilik……16
2.3.4. Yeniden Kurmacılık……16
2.4. Eğitim Sürecinde Program Geliştirme ……17
2.5. Okuryazarlık……20
2.6. Eğitim Programı Okuryazarlığı……24
2.7. İlgili Araştırmalar……27
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar……27
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……35
3.YÖNTEM……38

3.1. Araştırma Modeli…….....38
3.2. Çalışma Grubu……..38
3.3. Veri Toplama Araçları……..39
3.3.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği……...39
3.3.2. Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerini Belirleme Testi…….40
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı……...41
3.5. Verilerin Analizi……41
4.BULGULAR ve TARTIŞMA……...42
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular……...42
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular……46
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular……51
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular……..52
5.SONUÇLAR ve ÖNERİLER……54
5.1. Sonuçlar……....55
5.2. Öneriler……56
KAYNAKLAR……..57
EKLER……..67
ÖZGEÇMİŞ……..83

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Eğitim Programının Ögeleri.....10
Şekil 2.1 Hedeflerin Dikey ve Yatay Boyutu.....11
Şekil 3.1 MEB Progam Geliştirme Modeli.....19

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler 39
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıkları Düzeylerine İlişkin Puanlara Dair Betimsel İstatistikler..... 42
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Okuma Boyutlarına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler 43
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Yazma Boyutlarına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler..... 45
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri için Belirlenen Hedeflere Ulaşma Düzeyleri 47
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 51
Tablo 4.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi 53

KISALTMALAR

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

TDK **:** Türk Dil Kurumu

EPOÖ **:** Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin öğrenme sürecini gelişim dönemlerinden ele alarak incelemeye başladığımızda, öğrenme doğum öncesi dönemde anne karnında başlayıp ölene kadar devam eden bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Öğrenmenin meydana gelmesinde bireyin çevre etkileşimi önemlidir (Karacaoğlu, 2020). Yaşam içinde bireyler anne ve babalarını taklit ederek öğrenmeye başlar (Fidan,1985). Bireyler okul hayatına adım attıktan sonra ailede başlayan gözlem yoluyla öğrenmelerin yerini okuldaki planlı ve programlı bir şekilde yapılan öğrenmelere bıraktığı görülür. Okul içinde yapılan planlı öğrenme etkinlikleri bireylerin eğitim yaşamı içinde önemli ve etkin bir yer tutmaktadır. Okullarda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlanan ve hedeflenen çalışmaların yer aldığı bir sistem dâhilinde yürütülen uygulamalar olduğu gözlenmektedir.

Bilginin hızla geliştiği ve yayıldığı, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin eğitim sürecinde bireylerin öğrenme faaliyetlerini de etkilediği söylenebilir. Öğrenme sürecinde bireylerde aile, okul ve çevreyle girdiği etkileşimler sonucunda davranış değişikliklerinin meydana geldiği görülür. Bu davranış değişiminin planlı ve süreklilik isteyen çalışmalar sonucunda meydana gelmesi, istendik nitelikte davranışlar oluşmasına imkân sağlar (Bilen, 1999). Senemoğlu (2013) öğrenmeyi, bireyin yaşadığı çevreyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda oluşan kalıcı değişmesi şeklinde açıklamaktadır. Selvi (2009) öğrenmeyi bireyin çevre ile girdiği etkileşim yoluyla kazandığı kazanımın tümü olduğunu vurgulamıştır. Öğrenme etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda aslında eğitim ile hedeflenen istendik davranış değişikliklerinin oluşması amaçlanmaktadır.

Eğitim ile ilgili alanyazında pek çok tanım bulunmaktadır. Eğitim, meyvesi uzun bir sürede elde edilen bir süreçtir. Bu meyvenin süreç içinde olgunlaşması, kontrol edilmesi ve meydana gelen hataların en aza indirgenmesiyle verimliliğin arttırılmasına

ihtiyaç duyulmaktadır (Özçelik, 1981). Ertürk (2013)'e göre eğitim, "bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve planlı olarak istendik değişme meydana getirme" olarak ifade etmektedir. Senemoğlu (2013)'na göre eğitim "bireyi istendik yönde kültürleme sürecidir" şeklinde tanımlamaktadır. Fidan (1985)'a göre eğitim "insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir." şeklinde tanımlamıştır. Tyler (1949) eğitimi ''bireylerin davranış hareketlerini değiştirme süreci" olarak ifade etmiştir. Şişman (2015)'a göre eğitimin hedefi bireylerin yaşamlarında davranış değişiklikleri meydana getirmenin yanında bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerini de ortaya çıkarıp geliştirmektir. Eğitim ile ilgili yapılan tanımlarda, bireylerde davranış değişikliklerinin istendik ve kasıtlı yönde olması gerektiği şeklinde bir genel görüşün olduğu göze çarpmaktadır.

Yaşam içerisinde kendiliğinden gelişen süreç olarak informal eğitim tanımlanmaktadır (Fidan, 1985). İnformal eğitim, plan ve programı olmayan, yaşam içinde kendiliğinden ve gelişigüzel bir şekilde gerçekleşen, yaşadığı tüm çevrede davranış değişikliği sonuçlanan faaliyetlerdir. Senemoğlu (2013) informal eğitimi istenilen davranışlar olan eğitim ailede, sokakta, okulda kısaca her zaman ve her yerde yapılabilen eğitim türü şeklinde açıklamaktadır. Ertürk (2013) formal eğitimi bireyin yaşam içinde davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istenilen davranış değişiklikleri şeklinde tanımlamıştır. Formal eğitim, süreç içerisinde öğretmen rehberliğinde planlanır, uygulanır ve takip edilir (Fidan, 1985). İnformal eğitimi zaman ve mekândan bağımsız olarak gelişigüzel ve plansız olarak yapılan etkinlikler şeklinde tanımlanırken, formal eğitim ise yeri ve zamanı belli olan bir plan dâhilinde gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri şeklinde ifade edilebilir.

Okulların; eğitim çalışmalarını planlı ve programlı bir şekilde düzenleyen, hedef davranışların kazandırılmasına olanak sağlayan topluma faydalı bireylerin yetişmesini sağlayan eğitim kurumları olduğu ifade edilebilir. Eğitim kurumlarının bireylerin zihinsel, duygusal ve bedensel alanların gelişimi bakımından destekleyen topluma uyumlu bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bu hedefler doğrultusunda çalışmalarını yürüten kurumlar olduğu söylenebilir. Türkiye'de yer alan eğitim kurumlarında yürütülen öğretim etkinliklerinin fırsat ve imkân eşitliği dikkate alınarak MEB'in Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırladığı ve planladığı kazanımlar

(hedef davranışlar) ile birlikte yurt içindeki tüm eğitim kurumlarında aynı şekilde ve zamanda yürütüldüğü görülmektedir.

Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve donanım üniversitelerde görevli öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Öğretmen adaylarına üniversitelerde verilen öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikler genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve özel alan bilgisi kapsamında yer alan dersler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sınıf eğitimi bölümünde yer alan bu derslerden özellikle Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle mesleğin gerektirdiği nitelikleri, yaparak ve yaşayarak öğrenme kapsamında uygulamalı olarak öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarına, bölüm derslerinin uygulamaya dayalı olacak şekilde yürütülmesinin öğretmenlik becerilerinin kazanılması açısından daha etkili olacağı vurgulanmaktadır (Kartal ve Şahin, 2013).

Sınıf öğretmeni adaylarının yetiştirilmesi sürecinde, eğitim programı ile programın ögeleri arasındaki ilişkiyi ve birbirleriyle olan etkileşimleri hakkında bilgi sahibi olmaları bakımından öğretim derslerinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı becerisine sahip olabilmesi adına Bolat (2017)'ın da belirttiği gibi eğitim programının ve programın ögelerinin uyumu ve birbirleriyle olan etkileşiminde önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmen adayları ve öğretmenler açısından önemli bir konuma sahip olduğu kadar okul yöneticileri açısından da kazanılması gereken önemli bir beceri olduğu ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesi adına eğitim programıyla birlikte öğretme-öğrenme çalışmalarına liderlik etmeli, planlama ve uygulama sürecinde yer almalıdır (Argon ve Mercan, 2009). Eğitim programı okuryazarlığı öğretmen adayları, öğretmenler ve okul yöneticileri açısından gerek rehberlik etme gerekse eğitim ortamlarında uygulama konusunda üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu şeklinde vurgulanabilir.

1.2. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programları konusunda bilgi düzeylerinin ölçülmesi ve program okuryazarlığı düzeylerinin tespit edilmesi üzerine çalışılmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

"Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim program okuryazarlık düzeyleri nedir ve çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemi

1. Sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeyleri nedir?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının yetişmesinde ve meslek hayatlarına rehberlik etmesinde eğitim programının önemli bir rol aldığı söylenebilir. Varış (1998)'ın ifade ettiği şekilde eğitim programı öğrenenlerin davranış hareketlerinde, öğretme ve öğrenme etkinliklerinde yer alan çalışmalara yol göstermektedir (Akt. Özdemir, 2009). Eğitim programları özellikle öğretmen adaylarının gelişiminde, öğretme-öğrenme süreçlerinde, planlama aşamasında ve değerlendirme konusunda yol gösteren bir rehberdir. Milli Eğitim Bakanlığının (2008) öğretmenlerin yeterlilikleri kitabında,

öğretmenlerin eğitim programını dikkate alması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretim çalışmalarının sağlıklı bir şekilde işlemesi ve verimli olması; öğretmenlerin programı okuyup anlaması, programın ögeleri arasındaki ilişkileri doğru şekilde kurması ve değerlendirmesi ile ilişkilidir. Öğretim çalışmalarını gerçekleştirmek için programın uzmanları tarafından geliştirilen ilkelere uygun şekilde programı uygulayabilme sorumluluğu öğretmenler için son derece önemli bir yere sahiptir (Taşdemir, 2006). Eğitim kurumlarında istendik öğrenmelerin yerine getirilmesinde ve uygulanmasında sorumluluk sahibi kişiler öğretmenlerdir (Senemoğlu, 2013). Öğretmenlerin bu sorumlulukları eğitim ortamlarında yerine getirmesinde ve başarılı olmasında yukarıda ifade edildiği gibi eğitim programının önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Eğitim programının kapsam, içeriği ve uygun öğrenme ortamlarında uygulanması; eğitim fakültelerinin ders programlarında yer alan Program Geliştirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Bilimine Giriş gibi dersler aracılığıyla öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra programı doğru bir şekilde kavrayıp uygulaması bu derslerde kazandığı bilgi ve beceriler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenleri adaylarının meslek öncesi gelişiminde program dersleri önemli bir yer tutmaktadır.

Bir eğitim sisteminin nasıl ilerleyeceğini, öğrencilerin nasıl yetişeceğini, hedefe varabilmek için nasıl bir adım atılacağını, öğrencilerin öğrenme seviyelerinin ölçülmesi ve takip edilmesi eğitim programları yardımıyla yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde öğretmenin eğitim programını uygulamasındaki yeteneği göze çarpmaktadır. Aslında bu noktada, öğretmenlerin eğitim programını doğru bir şekilde okuyarak kavrayıp uygulaması programın başarısının ne kadar etkin olduğunu göstermektedir. İşte bu konuda eğitim programı okuryazarlığı, öğretmen adaylarının sahip olması gereken önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programı okuryazarlığı, program kapsamı hakkında bilgi sahibi olmak, programın kapsamını doğru şekilde anlayarak uygun ortamda uygulayabilmektir (Aslan, 2018).

Araştırma, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve program okuryazarlığının cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığının göstermesi bakımından önem

göstermektedir. Eğitim programı okuryazarlığı konusunda yurtdışında program ve program bilgisi (Behar ve George,1994, Hull, Gurdnoff ve Ell, 2007, Ma, 2012) şeklinde ele alındığı, yurt içinde ise eğitim programı okuryazarlığı üzerinde duran çalışmalar olduğu görülmektedir (Akınoğlu ve Doğan, 2012, Bolat, 2017, Erdem ve Eğmir, 2018, Çetinkaya ve Tabak, 2019). Anca, sınıf öğretmeni adaylarının programa yönelik bilgi düzeyleri ile okuryazarlık düzeylerini birlikte ele alan detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçe doğrultusunda araştırmanın yapılması gerekli ve önemli görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilecek veriler, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerine ulaşarak eğitim programının kapsamı ve yapısı hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını ve meslek yaşamlarında eğitim programını doğru bir şekilde anlayıp uygulamaları bakımından önemli bir yer tutmaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının araştırmanın sonucuna etki edecek şekilde birbirleriyle etkileşimde bulunmadıkları,

2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının veri toplama araçlarına (ölçek ve çoktan seçmeli test) doğru ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2019-2020 öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim dalında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Veri toplama araçları “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve çoktan seçmeli test ile sınırlıdır.

1.7. Kavram ve Terimler

Eğitim programı: Eğitsel amaçlara sahip olmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin her türlü öğrenmelerini sağlayan kılavuz.

Okuryazarlık: Bireylerin yaşam içinde okuma ve yazma etkinlikleri kapsamında, içinde yaşadığı toplumun dilini anlama, yorumlama ve anlam yükleme çalışmalarının tümü.

Eğitim Programı Okuryazarlığı: Eğitim programı hakkında bilgi sahibi olup, programın özelliklerini kavrayarak uygun eğitim ortamlarında hayata geçirilmesi

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim programı, okuryazarlık, eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili tanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramının gün yüzüne çıkması M.Ö I. yy' a kadar gitmektedir. Julius Ceasar (Sezar) ve askerleri, Roma'da üzerinde araba yarışı düzenlenen oval şeklinde piste Latince curriculum adını vermişlerdir. İlk başlarda yarış pisti anlamına gelen somut bir kavram, eğitim programı anlamında tanınan soyut kavrama evrilmiştir (Demirel, 2007). Eğitim programı zaman içerisinde yetişek, müfredat, eğitim durumları düzeni, izlence olarak program geliştirme uzmanları tarafından farklı isimlerle ifade edilmiştir.

Eğitim programı ile ilgili alanyazında pek çok tanımlamayla karşılaşılmaktadır. Türkiye' de program geliştirme alanının önemli isimlerinden Ertürk (2013) programı, eğitim programı kavramı yerine "yetişek" ve "eğitim durumları düzeni" olarak ifade etmektedir. Ertürk (2013)'e göre yetişek, "öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüdür'' şeklinde tanımlamaktadır. Varış (1997)'a göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun her yaştan insanlar için milli eğitimin ve okulun hedeflerine ulaşmak amacıyla hazırlanan tüm öğretim faaliyetleri şeklinde tanımlamaktadır. Demirel (2007) eğitim programını "öğrenene okulda ve dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim programı gerek okul içinde gerekse okul dışında yol gösterici eğitsel bir kılavuz olarak da adlandırılabilir. Taba (1962) göre eğitim programının kolay bir şekilde tasarlanan öğretim planından ibaret olduğunu vurgulamıştır (Akt: Demeuse ve Stravuen, 2016). Eğitim programına ilişkin farklı yorumlar ve düşünme biçimlerinden yola çıkarak farklı tanımlamalara da ulaşabilmektedir (Oliva, 2009):

-Eğitim programı derslerin sırasıdır.

-Eğitim programı okulda planlanan öğrenme yaşantılarıdır.

-Eğitim programı öğretim materyallerinin kümesidir.

-Eğitim programı öğretim çalışmalarının performans kümesidir.

-Eğitim programı okul içinde ve dışında idare tarafından oluşturulan öğretim faaliyetleri listesidir.

-Eğitim programı okulda yer alan çalışma programıdır.

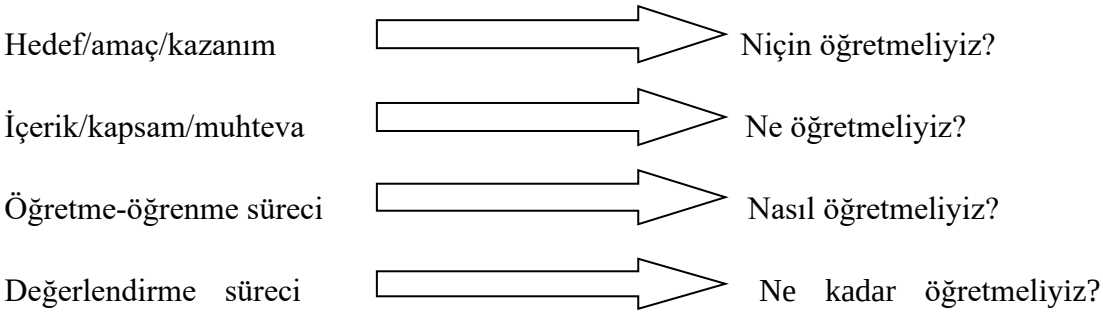
Bobbitt (1917)'e göre eğitim programı, sürekli olarak yeniliklere ve değişimlere sahip olan dünyanın içinde yaşayan insanların günlük gereksinimleriyle ilişkili olmalıdır (Akt: Oral ve Yazar, 2017). Buna göre Bobbit (1917) programı sınıf içinde yapılan çalışmalarla ya da okul sistemi içindeki çalışmalarla oluşturulamayacağını, toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçları gözetilerek programın hazırlanabileceğini savunduğu görülür.

Eğitim programlarından söz edildiğinde belli bir yapı içinde bir eğitim programının dört temel boyutu olduğu görülmektedir. Bu boyutların hedef (amaç), içerik (muhteva), öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme olduğu görülmektedir (Wiles ve Bondi, 1993). Eğitim programı hazırlanırken temel ögeler içerisinde farklı ögelere de ağırlık vererek programların oluştuğu gözlenmektedir. Son zamanlarda geliştirilen ilkokul programlarını incelediğimizde öğretme-öğrenme süreçleri boyutunun önemsendiği görülmektedir (Baş, 2013). Eğitim programının ögeleri kendi içinde birbirlerine bağlıdır. Bu ögelerin herhangi birinde meydana gelecek hareketlilik tüm programı etkilemektedir (Demirel, 2007).

2.2. Eğitim Programı Ögeleri

Eğitim programı tasarımı, programın hangi ögelerden oluşacağının meydan getirilme süreci olarak tanımlanabilir (Demirel, 2007). Program tasarlanırken eğitim programını meydana getiren temel ögelerden oluşmakta ve ögeler arasındaki ilişkilerin farklılıklarından ortaya çıkmaktadır. Eğitim programı farklı şekillerde tanımlansa da eğitim programının ögeleri konusunda fikir birliği olduğu söylenebilir.
Eğitim programının temel ögelerini; hedef (amaç), içerik (kapsam), öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme (sınama durumları) oluşturmaktadır (Tyler, 1949). Tyler

(1949)'e göre eğitim programın ögelerinin cevaplamaya çalıştığı bu ögeler şekil 2.1'de verilen sorulara cevap aramaktadır.



Şekil 2. 1. Eğitim programının ögeleri

Şekil 2.1 detaylıca incelendiğinde, şu soruların cevaplarına ulaşılmak istendiği görülmektedir:

1. Eğitim kurumlarının ulaşmak istediği hedef davranışlar (kazanımlar) neler olmalıdır?

2. İstenilen hedef davranışlara hangi öğrenme yaşantıları yoluyla ulaşılabilir?

3. Öğrenme yaşantıları etkin bir şekilde nasıl düzenlenmelidir?

4. Hedef davranışlara ulaşılıp ulaşılmadığı nasıl belirlenebilir?

2.2.1. Hedef (Kazanım, Amaç)

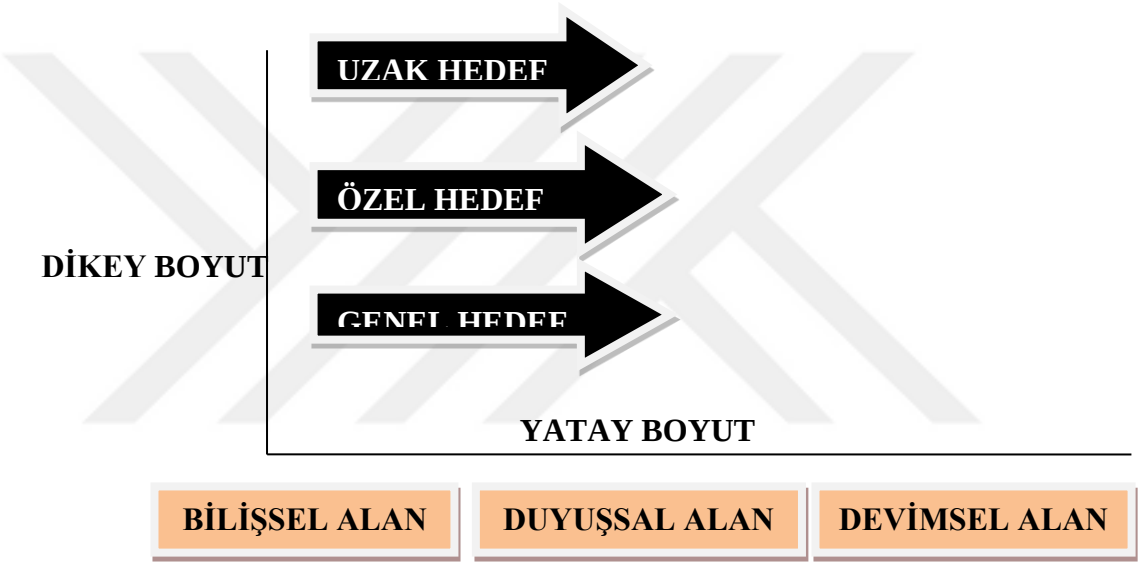
Bireylerin yaşam içerisinde planlanan ve düzenlenen tecrübeler ışığında kazanması hedeflenen istendik davranış değişiklikleri ya da davranış şeklinde özelliktir (Ertürk, 2013). Erden (1998)'e göre hedef, öğrencilerin öğretme-öğrenme süreci sonunda neler elde edebileceklerini, ne gibi çalışmalar yapabileceklerini açıklayan ve amaçları anlatan ifadelerdir.

Hedefler, öğrencilere kazandırılması istenilen davranışlar şeklinde açıklanırken hem istenilen davranışlara uygun etkinliklerin seçiminde hem de hangi davranışların kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesinde yol göstermektedir. Hedef davranışlar programın kendisinden sonra gelen ögelerinden öğretme-öğrenme süreçlerine ve

değerlendirme ögelerinin düzenlenmesine rehberlik eden ve değerlendirme sürecinde ölçütleri meydana getirir (Senemoğlu, 2013).

Eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında yakın, orta ve uzun bir zaman olacak şeklinde üç hedef belirlenir. Bu hedefler dikey hedefler ve yatay hedefler olmak üzere iki bölüme ayrılır. Dikey hedefleri uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler şeklinde üç düzeyde düşünülebilir (Ertürk, 2013).

Hedeflerin sahip olduğu niteliğe ve boyutlara göre sıralanması Şekil 2.2'de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Hedeflerin dikey ve yatay boyutu

Şekil 2.2'de yer alan hedefler şu şekilde açıklanabilir:

Uzak hedefler, toplumun eğitimde politik düşüncesini, anayasal düzen içerisinde toplumun ulaşmak istediği yeri gösteren niteliktir (Ertürk, 2013). Bu hedefler Milli Eğitim temel kanununda belirlenmiş olan hedeflerdir. Milli eğitimin *"Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ev mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin ortağı yapmaktır"* amacı uzak hedeftir. Uzak hedefler, genel hedeflere rehberlik etmektedir.

Genel hedefler, okulun ve eğitimin ulaşmak istediği bir anlamda uzak hedefin devamı şeklinde de ifade edilebilir (Ertürk, 2013). Eğitimin genel hedefleri uzak hedeflerle tutarlı olmalıdır. Bu kapsamda Milli Eğitimin genel amaçları kısmında belirtilen 1739 sayılı Milli eğitim temel kanunu ile düzenlenmiş olan hedeflerdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda yer alan genel amaçlar: Türk Milletinin bütün bireylerini,

*"**1)** Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek,*

***2)** Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,*

***3)** İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak*" şeklinde yer alan amaçlar genel hedeftir. Okulunun ulaşmak istediği amaçlar da genel hedeftir. İlkokul eğitiminin genel hedeflerinde biri de çocukların ilgi ve yetenekleri yönünde üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır.

Özel hedefler, bir çalışma alanı içerisinde düzenlenmiş olup o alanda bireylere kazandırmayı amaçlayan özellikler şeklinde yer almaktadır (Aslan, 2019). Örneğin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan "*bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır*" kazanımı özel hedeftir.

Yatay boyutu ele aldığımızda üç alanda sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar zihinsel alan, duygusal alan ve devimsel alanlardır.

Bilişsel alan, bilgiyi tanıma ve kavrama adına yapılan zihinsel yetenek ve etkinlikleri kapsamaktadır (Şeker, 2010)**.** Zihinsel öğrenme etkinliklerin ağırlıkta olduğu, bir bilginin, kavramın, terimimin hatırlanması, yorumlanması, açıklanması diğer bir

söyleyişle düzenlenmesi, tartışılması ve değerlendirmesi gibi zihinsel öğrenmelerin yer aldığı alandır.

Duyuşsal alan, "bir hissi vurgulama, bir duyguyu kabul etme ve reddetme durum" şeklinde tanımlanmaktadır (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964). Bireylerin bir konu, olay, durum karşısında gösterdikleri ilgi, tutumlardan oluşan duygusal hareketleri kapsayan alandır. Duyuşsal alan öğrencilerin ilgi, tutum ve istek gibi duygusal özelliklerinin gelişmesini amaçlamaktadır.

Devimsel alan, bireyin gözlenebilen fiziksel hareketlerini kapsamaktadır (Akpınar, 2017). Bireylerin zihin kas koordinasyonunu sağlayarak oluşturduğu davranışların yer aldığı alandır. Psikomotor alan bedensel davranışları gerektiren görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve oyun gibi derslerin programlarında yer alan disiplinlerinin gelişimini amaçlamaktadır.

2.2.2. İçerik (Kapsam, Muhteva)

Yetiştirdiğimiz bireylere öğretilecek konuların yer aldığı bir bütündür. Öğrencilere kazandırılacak olan bilgiler ve kavramlar bu öge içinde yer almaktadır. Hedeflerin öğrencilere doğru bir şekilde aktarılmasında ve amaca ulaşılmasında içerik önemli bir rol oynamaktadır. Hedef davranışlar ve içerik uyumu son derece önemlidir. Yeterli ve etkin bir içerik; programın hedeflerine uyumlu, bilimsel ve evrensel bilgiyle donanmış, öğrenci düzeyi ve öğretim ilkelerine uyumlu bilişsel ve matematiksel zihinsel çerçeveye uygun şekilde hazırlanmalıdır (Sönmez, 2005).

Amaçlanan hedeflerin gerçekleşmesi sebebiyle içerik düzenlenir (Karacaoğlu, 2020). İçerik ögesi düzenlenirken konuların ve kavramların hedefleri kazandırabilecek şekilde hazırlanması gerekmektedir (Akpınar, 2017). Hedefe uygun içerik oluşturulmazsa programın işlerliğinin etkisiz kalacağı söylenebilir. Bu bakımından programın hedef ve içerik uyumu programın devamlılığı ve etkililiği için son derece önemlidir.

2.2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Hedef davranışlar ve içerik uyumu sağlandıktan sonra istenilen davranışlara uygun öğretim etkinliklerinin seçilmesinde ve planlanması noktasında eğitim durumlarının düzenlenmesi gelmektedir. Ertürk (2013) öğretme-öğrenme süreçlerini, "belli bir zaman içinde bireyleri etkileme gücünde olan dış şartlar" şeklinde açıklamaktadır. Bu ifadede yer alan dış şartlar öğretim teknolojileri ve materyalleri, pekiştireç, ipucu (işaret), dönüt-düzeltme ve etkin katılım, öğretmen ve öğrenciyi kapsamaktadır (Başar, 2016). Öğretme-öğrenme süreçleri program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturmaktadır.

Öğretme-öğrenme süreçleri programın ögeleri içerisinde bağı sağlayan istenilen davranış değişikliklerini oluşturulduğu öğrenme yaşantılarının öğrenciye kazandırıldığı süreçtir (Senemoğlu, 2013). Öğrencilere kazandırılması istenen hedef davranışların, öğrenme ortamlarında öğrencilere kazandırılması öğrenme yaşantıları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken yaşantıları etkililiğine ve sürekliliğine gereken önem verilmelidir.

2.2.4. Değerlendirme Süreci (Sınama Durumları)

Hedef davranışlar belirlendikten, içerik uyumu sağlandıktan sonra öğretme-öğrenme süreçleri oluşturulduktan sonra eğitim programı geliştirme sürecinin tamamlandığının düşünüldüğü görülür. Ancak program geliştirme süreci henüz tamamlanamamıştır. Bunun nedeni istenilen ve planlanan hedef davranışların ne kadarına ulaşılıp ulaşılamadığının belirlenememesi ve öğrenme yaşantılarının etkililiğinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmasıdır. Tyler (1949)'a göre geliştirme sürecinin tamamlanması programın son ögesi olan değerlendirme ile giderilebilir.

Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler öğrencilerin istenilen ve belirlenen hedeflere ulaşma seviyelerine, öğretmenlere ise öğretim etkinliklerinin etkililiği ve sürekliliği hakkında geri bildirimlerde bulunma imkânı sunmaktadır. Tyler (1949)'a göre değerlendirme eğitim öğretim sürecinde takip edilerek eksikliklerin ortaya çıkarılması ve düzeltilmesi fırsatı vermektedir. Değerlendirme program geliştirme sürecinde önemli bir işlemdir.

2.3. Eğitim Programının Dayandığı Eğitim Felsefeleri

Eğitim ile felsefe arasında önemli bir bağ vardır. Eğitim sürecinde yapılan çalışmalar, hedef davranışlar, konu alanları, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme faaliyetlerinin gerçekleşmesini sağlayan düşünme şekline eğitim felsefesi denilebilir. Akpınar (2017) eğitim felsefesini, eğitim süreci içinde eğitimcilere farklı bir açıdan gözlem yapmayı sağlayan düşünme metodu şeklinde açıklamıştır. Eğitim programının tasarlanma sürecinden, geliştirilme ve uygulanmasına kadar ki her adımın altında eğitim felsefesinin yer aldığı söylenebilir. Oliva (2009) eğitimcilerin önem vermeleri gereken dört eğitim felsefesi olduğu ve bu eğitim felsefelerine odaklanmalarının önemine dikkat çekmiştir.

2.3.1. Daimicilik

Daimicilik eğitim felsefesinin tarihsel süreç içinde en eski eğitim felsefesi olduğu söylenebilir. Daimicilik felsefesinin temelini, toplum tarafından önem verilen değerlerin ve evrensel bilgilerin yer aldığı geçmiş oluşturur. Akpınar (2017)'a göre daimicilik felsefesinde, eğitim yoluyla ahlaklı ve doğru bireylerin yetiştirilmesinin önemine vurgu yapılır. Karacaoğlu (2020) daimicilik felsefesinde, eğitimin yaşama hazırlık yoluyla gerçekleştiğini belirtmiştir. Çalışkan (2013) daimicilere göre bireylere yönelik değerlerin kesinlikle değişmez olduğunu ve öğrencilerin bu niteliklere göre yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapıldığını ifade etmektedir.

2.3.2. Esasicilik

Esasici eğitim felsefesi bireyi toplumsal ve kültürel bir değer olarak önemsemektedir. Esasicilik, bireylerin bilişsel yapılarında herhangi bir bilginin bulunmadığını ve eğitim yoluyla bilgilerin öğretileceğini vurgular. Çalışkan (2013) esasici felsefeye göre bireylerin kültürel bir değer olduğu ve doğuştan herhangi bir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Karacaoğlu (2020) esasici eğitim anlayışında disiplinli ve sıkı bir şekilde öğrencilerin eğitilmesi gerektiğinin vurgulandığını söylemiştir. Esasici eğitim felsefesinde, öğretmen alanında yetkin olarak kabul edilir.

2.3.3. İlerlemecilik

İlerlemeci eğitim felsefesi, ülkemizde 2004 yılından sonra geliştirilen eğitim programlarının odağında yer alan temel felsefe olduğu söylenebilir. İlerlemeci eğitim felsefesi, öğrenciyi odak noktasına alan ve eğitim sürecinin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini belirtir. Kozikoğlu ve Erden (2018)'e göre ilerlemeciler, merkeze değişim faktörünü alarak eğitimin yaşamın kendisi olduğunu vurgulamışlardır. Demirtaş ve Batdal Karaduman (2016) ilerlemecilikte gerçekleştirilen eğitim çalışmalarının deneyimler yoluyla oluştuğunu vurgulamışlardır. İlerlemeci eğitim felsefesinde, öğrencinin etkinliklere doğrudan katıldığı, öğretmenin ise rehber rolünü üstlendiğini de söylenebilir.

2.3.4. Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık felsefesinin, ilerlemeci eğitim anlayışının devamı şeklinde ortaya çıkan eğitim felsefesi olduğu söylenebilir. Karacaoğlu (2020) Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin, odağında hedef davranışların yer aldığını belirtmiştir. Demirtaş ve Batdal Karaduman (2016)'a göre yeniden kurmacılık felsefesi, yaratıcılığa vurgu yapmaktadır. Akpınar (2017) yeniden kurmacılık felsefesinin, eğitimi değişim aracı olarak gördüğünü söylemiştir. Sönmez Ektem (2019) Yeniden Kurmacılık felsefesinde, toplum sürekli değişim gösterdiği için eğitimle ilgili programlarında zamanla değişeceğini vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri hakkındaki düşüncelerini ve kendilerine en yakın hissettikleri eğitim felsefelerine bakıldığında çalışmalarda İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerinin öne çıktığı görülmektedir. Ekiz (2007) öğretmen adaylarının İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerine yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu ancak Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerine yönelik görüşlerin ise olumsuz yönde olduğunu vurgulamıştır. Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) araştırmalarında okul idarecilerinin eğitim felsefelerine bakış açılarında, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefelerine yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir. Doğanay ve Sarı (2003) ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine bakış açılarında, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefelerine yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğunu söylemiştir.

2.4. Eğitim Sürecinde Program Geliştirme

Program geliştirme, eğitim sürecinde programın amaç, kapsam, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki ilişkilerin etkileşimidir (Demirel, 2009). Programın ögelerinde meydana gelen hareketliliğin ögelerin birbirinden etkilendiğini, süreç içindeki bir ögede meydana gelen değişimin tüm süreci etkilediği görülmüştür. Senemoğlu (2013) program geliştirmenin, süreç içinde programın ögeleri arasındaki gelişime ve döngüsel etkileşime bağlı olduğunu vurgulamıştır.

Erden (1998)'e göre program geliştirme çalışmaları, programın tasarlanması ve değerlendirme süreci içinde, ulaşılan sonuçlara göre yeniden inşa edilmesidir. Program geliştirme çalışmalarının süreklilik isteyen bir faaliyet olduğu gözlenmektedir. Değişen ve gelişen ihtiyaçlar, konu alanları, toplumsal hareketlilik, bilgi çağında yaşanan etkileşimler program geliştirme sürecinde yaşanan devamlılığı gösterir. Buna göre program geliştirme çalışmalarının sürekli gelişim gösteren bir alan olduğu söylenebilir.

Eğitimin süreç içinde başarılı olması, düzenlenen programın başarısına bağlı iken düzenlenen programın doğru bir şekilde uygulanmasına, uygulanması sürecinde eğitim ortamında uygulayan öğretmenin gösterdiği uğraşa da bağlıdır. Öğretmen eğitim programını öğrenme ortamlarında uygular ve uygulama neticesinde sonuç üzerine geri bildirimler alarak düzenlemelere göre yeniden şekil verir. Bu etkenler eğitim sürecinde geliştirilen programın başarılı olması adına değerlidir.

Program geliştirme çalışmalarında geliştirilen pek çok model yer almaktadır. Hazırlanan ve geliştirilen, program geliştirme modelleri konusunda Oliva (2009) Tyler Modeli, Taba Modeli ve Oliva Modellerine değinmiştir. Tyler ve Oliva Modellerinin tümdengelimsel olduğunun Taba modelinin ise tümevarımsal bir şekilde geliştirildiğini vurgulamıştır (Oliva, 2009). Bu üç modelin çeşitli adımlar ve düzenli bir sıra doğrultusunda oluşturulduğu görülmektedir. Bu modellerin benzer özellikleri ve birbirinden farklı özelliklerinin olduğu söylenebilir.

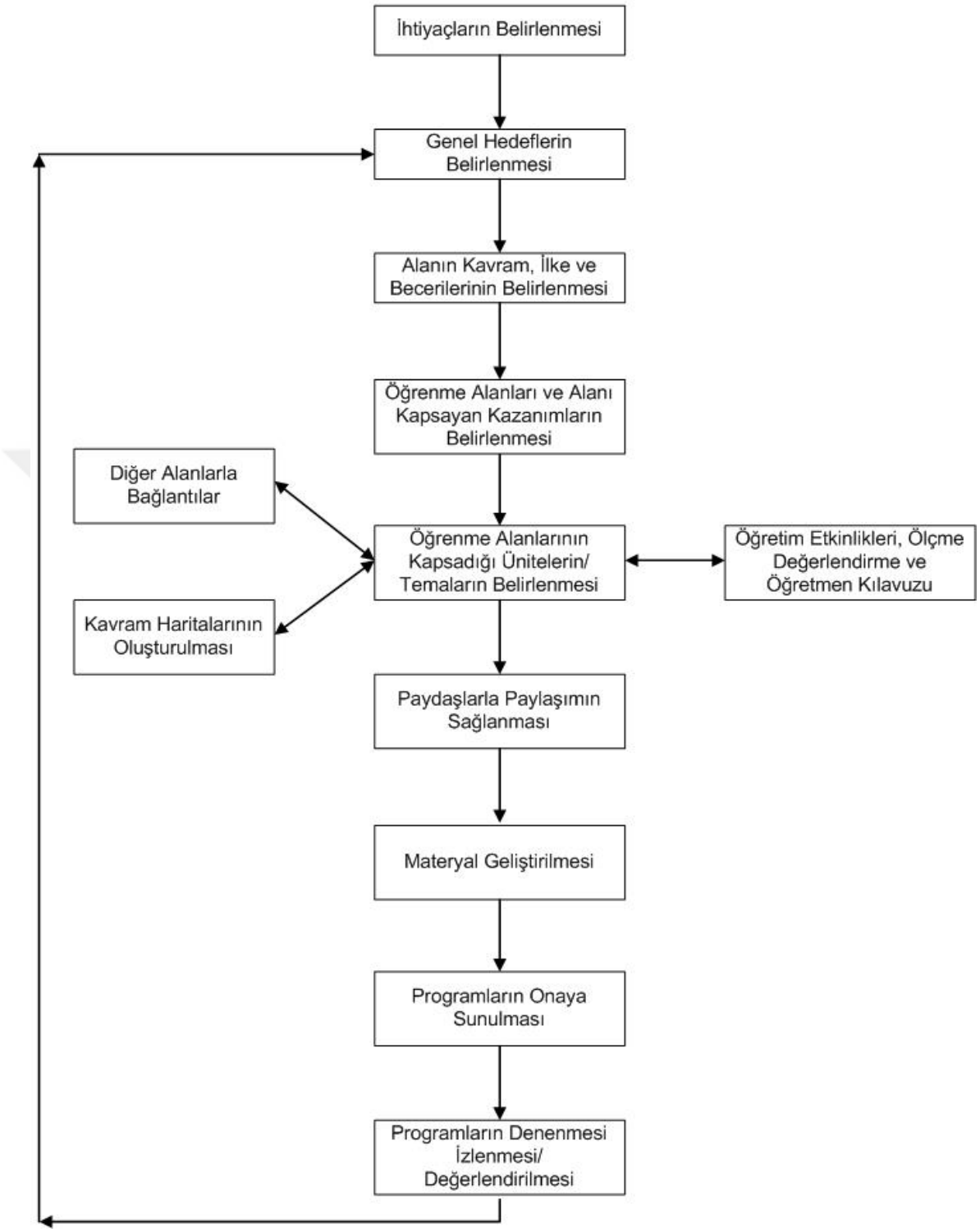
Taba ayrıntılardan yola çıkarak daha genel bir düzenleme yoluyla tümevarımsal bir düşünme şekliyle program geliştirme modelini hazırlamıştır (Oliva, 2009). Modelin adımlarının; gereksinimlerin belirlenmesi, kazanımların belirlenmesi, konu alanlarının seçimi, konu alanlarının düzenlenmesi, öğrenme alanlarının tercih edilmesi, öğrenme

etkinliklerinin düzenlenmesi ve değerlendirme adımlarından oluştuğu gözlenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Tyler program geliştirme modelinde genel amaçları üç kaynaktan elde ederek, verilere ulaşmıştır (Oliva, 2009). Modelde yer alan kaynakları; öğrenci, konu alanı ve toplum olarak belirlerken birbirleriyle çatışan, önemli görmediği hedefleri elemek için felsefe ve psikolojiyi süzgeç olarak kullanmıştır (Oliva, 2009). Tyler modelinde hedefleri kesinleştirme noktasında kaynakları belirleyip süzgeçlerden geçirdikten sonra kesinleşmiş öğretim hedeflerini oluşturmuştur.

MEB'in benimsediği program geliştirme modeli iki modelden esinlenerek hazırlanmıştır. MEB 2004 yılında benimsenen modelde genel hedeflerden becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir sıra ile gitmektedir. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarlama etkinliklerine ayrı bir önem gösterilmektedir. 2004 yılından sonraki öğretim yılında var olan program geliştirme modeli yeniden düzenlenerek hazırlanmıştır (MEB, 2004). Geliştirilen bu model şekil 2.3'te yer verilmiştir. MEB sonraki öğretim yıllarında yapılan düzenlemelerle birlikte yeni program geliştirme modeli hazırlamamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında geliştirdiği eğitim modeli Şekil 2.3'te sunulmuştur.



Şekil 2.3. MEB program geliştirme modeli (Milli Eğitim Bakanlığı Ağustos 2004-2563 sayılı Tebliğler Dergisinden alınmıştır.)

Şekil 2.3'te verilen MEB program geliştirme modelinin merkezinde öğrencin gelişimsel özelliklerinin dikkate alındığı, öğrenmeyi öğrenme merkezli tematik öğrenme anlayışıyla geliştirildiği söylenebilir. Benimsenen program modelinin öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi ile başlaması sonraki adımlarda da öğrenme anlayışlı etkinliklerle dolu bir şekilde adım adım birbirini takip eden sarmal bir düzenle hazırlanarak düzenlendiği görülmektedir. MEB tarafından geliştirilen bu modelin yapılandırmacı anlayışa uygun bir şekilde öğrenciyi merkeze alarak ihtiyaçlar ve hedef davranışları göz önünde bulundurarak alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını da dikkate alarak bu değişimleri göz önünde bulundurduğu da söylenebilir.

Oliva modelinde ise program geliştirme uzmanını programın kaynaklarından başlayıp değerlendirme aşamasına kadar kapsamlı ve adım adım götüren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Oliva, 2009). Modelin en önemli özelliği programın değerlendirme basamağından amaçlarına kadar olan süreçte geribildirimlerde bulunmasıdır. Bu modelde öğrenci, toplum ve konu alanlarının gereksinimleri ve programın ögelerindeki meydana gelen değişimlere yer verilmektedir.

Program geliştirme çalışmalarıyla program tasarım çalışmaları birbiriyle karıştırılmamalıdır. Program geliştirme kavramı daha genel yani program tasarımını kapsarken program tasarımı program geliştirme kavramını kapsamaz (Tanhan, 2000). Buradan yola çıkarak program geliştirme çalışmalarının program tasarım etkinlikleri olduğu da ifade edilebilir. Program tasarımı programın amaçlarına, öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılacak olan yaklaşımlara bağlı olarak düzenlenen bölümdür. Program geliştirme çalışmalarının, program tasarımını içine alan, onu tamamlayan ve uygulanmasını sağlayan bir uğraş olduğu da söylenebilir. Program geliştirme çalışmalarını daha iyi kavrayabilmek için bazı terimlerden bahsetmek gerekir. Bu terimlerden ilki okuryazarlık terimidir.

2.5. Okuryazarlık

Okuryazarlık, yaşam boyu süren, etkin, okuma ile yazma becerilerinin yaşam içinde hayat bulmasıdır (Yılmaz, 1989). Okuryazarlık; bir dilin gerektirdiği yapısal özelliklere sahip olmayı ve okunan eserlerini anlamayı ve kavrama becerisine sahip olmayı gerektirir. Günlük yaşam içinde "okuma-yazma" ve "okuryazarlık"

kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze kadar olan süreçte okuryazarlık; okuma ve yazma faaliyetlerinden meydana gelmekle birlikte aslında okuma ve yazma kavramlarından daha yaygın ve geniş bir anlama sahiptir. Okuryazarlık ile okuma ve yazma kavramlarını birbirinden ayıran farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkları açıklamadan önce okuma ve yazma kavramlarını tanımlamak gerekir.

Okuma; basılı sözcükleri duyularımız aracılığıyla fark ederek bunları kavrama ve anlamlandırmaya dayanan bilişsel bir faaliyettir (Özdemir, 1993). Johnson (2017)'a göre okuma, anlam yakalamak için metni kullanma faaliyetidir. TDK (1998)'ya göre okuma yazılmış bir parçanın iletmek istediği ifadeleri öğrenmek şeklinde yer almaktadır. Alanyazında okuma ile ilgili yapılan tanımlamaların kavrama ve anlama üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Oysaki okuma, yazılı ve yazısız kaynakların çevreyle girdiği etkileşimle meydan gelmektedir (Karatay, 2014). Okuma, anlamanın en önemli aşamalarından bir tanesidir (Aktaş, 2005). Akyol (2013) okumayı metinle anlam kurmak şeklinde ifade etmiştir. Okumayı temel düzeyle bir okuryazar becerisi olarak düşündüğümüzde sözcükleri ve cümleleri seslendirebilme olarak ifade edilebilir.

Yazma; aktarılmak istenen manaların harfler aracılığıyla sembollerle kodlanmasıdır (Karadağ ve Maden, 2014). Kodlama kod ve semboller yoluyla oluşmaktadır. Ege (2005)'ye göre yazma; yalnızca beden ve kas koordinasyonu bir faaliyetin yanında okumadan ayrılması mümkün olmayan, bilişsel anlamda daha üst düzey davranış gerektiren bir bilişsel bir faaliyettir. Yazma bir öngörü sürecidir (Maden ve Karadağ, 2013). Öngörü ne kadar etkili olursa iletilmek istenen anlamda o kadar başarılı bir şekilde gerçekleşmektedir. Yazma işi gerçekleştiğinde iletilmek istenen anlamın oluşturulması öngörü noktasındaki başarıya bağlıdır.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, okuma ve yazma kavramları birbirlerinden ayrılması mümkün olmayan ve birbirini tamamlayan ifadelerdir. Okuma ve yazma kavramlarının anlamsal olarak bir bütün olduğu da söylenebilir. Okuma ve yazma kavramları birbirinden ayrılamayacağı gibi; zihinde bir araya getirilmesi ve sözlü bir şekilde bilişsel kelimelerle anlamlandırılma süreci şeklinde ifade edilmektedir (Ege, 2005).

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) okuryazarlık ile okuma-yazma kavramlarının birbirinden farklı olduklarını bu kavramların ayrı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini çalışmalarında ifade etmişlerdir. Okuryazarlık ile okuma ve yazma kavramları arasındaki ayrımı şu şekilde açıklamaktadırlar:

- ✓ Okuma-yazma çözümleme; okuryazarlık ise anlamlandırmaya dayalıdır.
- ✓ Okuma-yazma bir sınıflama; okuryazarlık ise bir derece belirtir.
- ✓ Okuma-yazmanın simgeye dayalı düzenlemedeki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise "şeylerdir".
- ✓ Okuma-yazmanın kavramsal tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise kavramsal tanımlaması halen devam etmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Okuryazarlık ifadesinin okuma ve yazma kavramlarından meydana gelerek ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu açıdan ele alındığında okuryazarlık becerilerinin kavramsal şekilde gelişebilmesi için bazı unsurlar yer almaktadır. Okuryazarlık becerilerinin gerçek durumları görebilme ve yorumlayabilme elde edilmesinde kazanılması gereken unsurlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- ✓ Gerçek durumları görebilme ve yorumlayabilme elde edilmesinde kazanılması gereken unsurları şu şekilde açıklamıştır:
- ✓ Yaşamımızdaki çevreyi tanıma ve anlamlandırabilme,
- ✓ Bilgiyi kullanabilme ve yeni fikirler oluşturabilme,
- ✓ Var olan sistemleri kullanabilme, bir bütün halinde uygun bir şekilde birleştirebilme
- ✓ Günlük yaşamda değişen bilgi ve beceriler şeklinde sıralamaktadır (Önal, 2010).

Yaşam içinde farkına vararak ya da farkına varmadan çevremizde ve kendimizde, yaşadığımız ortamda yaşananları sembollerden faydalanarak kendimizi anlatmak için yazıya döküyoruz (Altun, 2005). Okuryazarlığı; bu açıdan ele aldığımızda yaşamımızda sarf ettiğimiz kelimelere, sembollerle anlamlar yükleyerek kullandığımızda yaşanan olayları anlamlı ve detaylı bir şekilde ifade ettiği görülmektedir. Okuryazarlık, okuma ve yazma etkinlikleri içinde bireylerin içinde

yaşadığı hayatı ve bu hayat içerisinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesidir (Aşıcı, 2009).

Okuryazarlık kavramı, geçmişten günümüze kadar ki süreçte bilgi ve teknoloji gibi pek çok alanda meydana gelen değişimlere ve yeniliklere bağlı olarak farklı alanlarda ortaya çıkmıştır. 20.yüzyılda teknolojide yaşanan gelişmeler yeni okuryazarlık türlerinin meydana gelmesini sağlamıştır (Aşıcı, 2009). Bu okuryazarlık çeşitleri okuma ve yazma ile ilgili olmasına karşın çok yönlü ve farklı okuma ve yazma çalışmalarını içermektedir. Bu okuryazarlıkları incelediğimizde medya okuryazarlığı (Livingstone, 2004), dijital okuryazarlık (Bawden, 2001), ağ okuryazarlığı (Pegrum, 2010) sosyal medya okuryazarlığı (Livingstone, 2014) gibi araştırmacıların teknolojik gelişmelerde yaşanan hareketlilikler kapsamında çalışmalarda bulunmuşlardır. Okuryazarlık kavramına bakış açısını sadece teknolojik gelişmeler ve değişimler ile sınırlandırma doğru olmayacağı gibi birçok alanda ekonomi, hukuk, finans ve matematik gibi alanlarda okuryazarlık anlayışlarının etkin olduğu gözlenmektedir.

Dijital okuryazarlık; bireyler dijital kaynaklar aracılığıyla ses, görüntü, kelime ve sayılar üretebilen bu yeni sunum biçimlerini anlamlandırma ve özümseyebilmelidir (Bawden, 2001). Teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği hayatımızda büyük bir etki yaratan bilgisayar, internet, cep telefonu gibi kitlesel araçlar sosyal yaşamımızı şekillendirmektedir. Bu değişimlerle birlikte teknolojiye toplumlarda ayak uydurmaya çalışmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramının da teknolojinin toplumdaki yaşama etkisi sonucunda ortaya çıkan bir okuryazarlık türü olduğunu söylenebilir.

Ağ okuryazarlığı; dijital ortamlarda yer alan ağlardan haberdar olma ve kullanabilme becerisi olarak ifade edilebilir (Pegrum, 2010). İnternet ortamında bulunan ağ üzerinde yer alan bilgi ve dokümanların ne şekilde aranılacağını, nasıl indirilmesi gerektiğini ve ağ yardımıyla yapılan gezintilerin hangi yollarla yapılacağına olanak sağlayan beceriler şeklinde adlandırılabilir. Öğretmenlerin dijital ortama ayak uydurması, kendini geliştirmesi, kaynak taraması ve uzaktan eğitim gibi durumlarda ve çalışmalarda ağ okuryazarlığının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sosyal medya okuryazarlığı; internet ortamında her türlü iletişime erişme, anlama, değerlendirme ve yaratma kapasitesidir (Livingstone, 2014). Sosyal medya okuryazarlığı sosyal ortama karşı mesafeli olmak şeklinde değil, sosyal ortamda yer

alan bilgiler, paylaşımlar ve içerikleri nesnel bir gözle algılayabilmektir. Sosyal medyada yer alan risk içeren paylaşımların farkına vararak sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanabilmektir. Medya okuryazarlığı ile sosyal medya okuryazarlığı kavramlarını birbirine karıştırmamak gerekir. Sosyal medya okuryazarlığının sosyal ortamdaki erişim ve paylaşım etkinlikleri ile medya okuryazarlığından ayrılan yönü olduğu söylenebilir.

Medya okuryazarlığı; çeşitli bağlamlarda mesajlara ulaşma, analizlini yapma, değerlendirme ve düzenleme yeteneğidir (Livingstone, 2004). Teknolojik alanda yaşanan gelişmeler medya okuryazarlığının içeriğini ve boyutlarını da etkilemektedir. Medya okuryazarlığı medya araçlarından gelen mesajları anlamlandırma, analizini yapma, araştırma-sorgulama ve farklı medya araçlarıyla ürünler ortaya koyabilme yeteneğidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Dünya'da yaşanan gelişmeler okul ortamında da pek çok değişikliği ve karmaşıklığı beraberinde meydana getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık, ağ okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlıkları hakkında bilgi sahibi olmasının yanında eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili ne gibi konuları kapsadığı ve program alanında yaşanan değişimler hakkında da bilgi sahibi olması gerektiği söylenebilir. Yaşanan bu gelişmeler, öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukları arttırmaktadır. Bu gelişmeler eğitim programındaki öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını da değiştirmektir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının programı okuyup anlayarak doğru bir şekilde uygulaması noktasında eğitim programı okuryazarı olması ihtiyacı oluşmaktadır. Eğitim programı okuryazarlığı öğretmen adaylarına meslek yaşamlarında programın doğru bir şekilde uygulayabilmesi adına önemli bir adım olacağı söylenebilir.

2.6. Eğitim Programı Okuryazarlığı

Ülkelerin gelişmişlik seviyesi o ülkede yaşayan bireylerin, nitelikli olması ve eğitime önem verilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Ülkede yaşayan bireylerin doğru bir şekilde yetiştirilmesi ve yeteneklerine göre değerlendirilmesi gelişmiş ülkelerle rekabet edecek noktaya gelmelerine olanak sağlamaktadır. Bir ülkenin eğitime verdiği değer ve önem arttıkça o ülkelerin ekonomik anlamda sahip olduğu güç de artmaktadır. Bu

durumun tersi şekilde olduğunda ise ekonomik anlamda büyük sorunlar ortaya çıkmakta ve ciddi sorunlar meydana gelmektedir. Yaşanan bu durumlar eğitimin ne kadar önemli bir etmen olduğunun ve ekonomiye etkisini de ortaya çıkarmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik seviyesinin; nitelikli bireyler, eğitim ve öğretmenle ilişkili olduğu gözlenmektedir (Özer ve Gelen, 2008).

Eğitim ve öğretim sürecinin istenilen ve kaliteli şekilde olması öğretmenin işine verdiği önemle ilgilidir. Öğretmenin mesleğine verdiği değer eğitimin etkililiğini etkilemekte ve yön vermektedir. Eğitime ışık tutan, etki eden, yenilikleri ve değişimleri öğrencileri transfer eden, öğrenme ortamlarını düzenleyen ve değerlendirme işini yürüten faktördür. Bu açıdan yaklaşıldığında eğitime ışık tutan ve amaçlanan hedef davranışlara öğretmen faktörüyle ulaşılmaktadır (Özer ve Acar, 2011).

Eğitim ve öğretim süreci içerisinde öğretmenin çeşitli rol ve sorumluluklarının var olduğu gözlenmektedir. Dünyada yaşanan teknolojik gelişmeler ve değişimler eğitimin yanında öğretmen ve öğrencilerin rollerini ve sorumluluklarını da etkilemektedir. Çağdaş ve güçlü ülkelerde yaşanan teknolojik hareketlilik eğitim, öğretmen ve öğrenci rolleri üzerinde etkili olmaktadır (Özkan, 2016).Yaşanan teknolojik hareketlilik öğretmenlerin etkililiğini de etkilemektedir, değişimlere ayak uyduramayan öğretmenlerin eksikliklerini ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Eğitim programının devamlılığı, bütünlüğü ve kapsam açısından beraberliğini sağlamak adına program içinde öğretmenlerin sürece etkin katılımı vurgulanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Programın hedefleri ne kadar etkili oluşturulsa da öğretmeninin programı okuması ve uygulaması programın etkililiğini ortaya çıkarmaktadır.

Eğitimde istenilen ve amaçlanan kalite, programın içindeki kaliteyle bağlantılıdır (Alak ve Nalçacı, 2012). Program içinde yer alan kurallara uymak zorunlu olsa da programın etkililiği adına tek başına yeterli olmadığı görülmektedir (Aykaç, 2007). Program, içinde yer alan kurallara uygun bir şekilde oluşturulsa da sahip olunması gereken önemli etmenler vardır. Etkili bir program öğrenciler adına öğrenme seviyeleri bakımından önemlidir; fakat programın etkili olması uygulamadaki başarısına bağlıdır. Eğitim sürecinde öğretimi etkinliklerinin sürdürülmesinde öğretmenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için program hakkında temel seviyede bilgi sahibi olması

gerekmektedir. Öğretim süreci içinde hedeflenen amaçlar ve sonucunda istenilen seviyeye gelme hususunda eğitim programı okuryazarlığına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim programı okuryazarlığı öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip olması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (Bolat, 2017). Eğitim programı okuryazarlığı, eğitim programının yapısını kavrama, hedef ve kapsamında planlananları doğru algılama şeklinde de adlandırabilir. Eğitim programı okuryazarlığı programı oluşturan ögelerin neler olduğu ve ögeler arasındaki ilişkileri doğru anlayıp çözümleyerek ihtiyaçlar doğrultusunda hareket etmektir. Bu çalışmaları doğru bir şekilde uygulayan öğretmenin program ile ilgili başarısından bahsedilebilir (Arı, 2010).

Eğitim programı okuryazarlığı programın terimsel bilgisine sahip olma, programı planlayabilme ve programı uygulayabilme şeklinde üç boyutta sınıflandırılabilmektedir. Programın terimsel bilgisine sahip olma noktasında programın içinde yer alan eğitim ve öğretim ile ilgili bütün terimlere hâkim olma, programın yapısında yer alan kelimeleri araştırma, programın kapsamını anlama ve takip etme yer alırken, planlama bölümünde günlük ve yıllık ders planları oluşturma, konu alanını düzenleme oluştururken programın uygulama bölümünde ise sınıf içi etkinlikler, öğrenme ortamlarını uygun şekilde hazırlama, çok boyutlu öğrenme alanları düzenleme, hedefe uygun yöntem, teknik ve strateji kullanma gibi beceriler yer almaktadır.

Eğitim programı okuryazarlığı, programın dört temel ögesini tanıma, anlama ve birbirleriyle olan ilişkilerini çözümleyip doğru bir şekilde ifade etmektir. Öğretmenlerin eğitim programı hakkındaki gelişimleri yakından takip etmeleri ve programın ögelerini hedefe uygun bir şekilde hazırlanılmasında eğitim programı okuryazarlığı becerilerinin önemine dikkat edilmelidir. Bolat (2017) tarafından geliştirilen eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinde öğretmen ve öğretmen adaylarına program ile ilgili hangi yeterliliklerinin olması gerektiği ve yeterliliklerinin önemli özellikleri sınıflandırılmıştır. Bu yeterlilikler öğretmen ve öğretmen adayları için eğitim programı okuryazarlığını sağlayan eğitim programını doğru anlayıp okuyabilme davranışları ile birlikte başarılı bir şekilde uygulanmasına yol göstermektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili Türkiye'de ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aşıcı (2009) "Kişisel ve Sosyal Bir Değer Okuryazarlık'' adlı araştırmada okuryazarlık kavramının tarihsel süreç içinde nasıl ifade edildiğinin araştırılmasını amaçlamaktadır. Okuryazarlık kavramının zamanla bir değere dönüşüp dönüşemeyeceğini bununla birlikte insanın, varlığını gerçekleştirme yolu olarak okuryazarlığın ardındaki düşüncenin bir değer olup olmadığını sorgulamak olduğunu vurgulamıştır. Araştırmanın sonucunda okuryazarlığın bireyler ve toplum için bir değer taşıdığı gözlenmiştir.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) "21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi" adlı araştırmada çağımızda geleneksel okuryazarlığının yanı sıra, teknolojik gelişmeler doğrultusunda, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, e –okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık türlerinin İlköğretim Türkçe dersleri bağlamında ilişkisini değerlendirmişlerdir.

Akınoğlu ve Doğan (2012) "Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program Okuryazarlığı'' adlı araştırmalarında, programların uygulamaya dönüştürülmesinde çok yönlü sorunların olduğu, bu sorunların en önemlilerinden bir tanesinin de öğretim programlarının sorumluları öğretmenlerin, öğretim programını nasıl anladıkları, algıladıklarının önemini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin programlara karşı tutumları ve programları uygulamaya dönüştürebilme yeterlilikleri olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle "program okuryazarlığı" kavramı önerilmiştir. Bu araştırmanın amacı program okuryazarlığı kavramını; eğitim alanına çeşitli açılardan açıklamak, tanımlamak, çerçevesini belirlemek ve bu kavramın içeriğini tartışmaktır.

Bolat (2017) "Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'' adlı araştırmada eğitim programı okuryazarlığını tanımlamaya çalışmıştır. Araştırmanın amacı eğitim programı kavramını açıklık getirmek ve Eğitim

Programı Okuryazarlığı Ölçeği'ni (EPOÖ) açıklamaktır. Bu amaçla Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 15 adet okuma ve 14 adet yazma alt boyutu olmak üzere 2 boyuttan ve toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğrenim gören 313 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim programı okuryazarlığı becerisini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek ilgili özelliği ölçmek için kullanılabilir özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca belirlenen ihtiyaçlar kapsamında ders programlarında düzenlemeler ve ilaveler yapılabileceği vurgulanmıştır.

Erdem ve Eğmir (2018) "Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri" adlı araştırmada öğretmen adaylarının eğitim program okuryazarlığı düzeylerini belirlemek ve program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim türü, bölüm ve akademik başarı gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama modeliyle yapılan çalışmada veriler, Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ile bir devlet üniversitesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan 210 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ölçek toplamında 3,72 (oldukça katılıyorum) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları "okuma" boyutunda "yazma" boyutuna göre daha başarılı iken; öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ölçek toplamında cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken bölüm ve akademik başarı değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırma öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlemesinin yanında, eğitim programı okuryazarlığı kavramını ön plana çıkarması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Gömleksiz ve Erdem (2018) "Eğitim Fakültesi PFE Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Program Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri" adlı araştırmada Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Pedagojik Formasyon Eğitim kursuna kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi olarak tarama modeli kullanılmış, verileri 753 öğretmen adayı ile 908 pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği" kullanılarak elde

edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim program okuryazarlığına ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, eğitim, durumu ve bölüm değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmiştir.

Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran (2018) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri" adlı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarına ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ile Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören 155 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili görüşleriyle ekonomik durumları, not ortalaması ve sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sural ve Dedebali (2018) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlığı ve Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlığı düzeyleri incelemişlerdir. Araştırmanın yönteminde nicel araştırma yönteminin tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Sosyal Bilimler bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden 895 öğretmen adayından elde edilmiştir. Hedefe ulaşmak için "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Program okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilgi okuryazarlığı ile program okuryazarlığı arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Aslan (2019) "İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okuryazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi" adlı yüksek lisans tezinde ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya Adıyaman ve Şanlıurfa illerinde görev yapan 378 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bilgi Formu" ve "Yönetici Program Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim programı liderlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2019) “Öğretmen Adaylarının Öğretim Programlarının Okuma ve Yazma Açısından Okuma ve Yazma Düzeyleri” adlı araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada veriler “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile dördüncü sınıfta öğrenim gören 383 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlığı konusunda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri’’ adlı araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerine Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programın Okuryazarlık Ölçeği ile Ordu Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre eğitim programı okuryazarlık düzeyleri dördüncü sınıfların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Matematik Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi bölümlerinden okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğun sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğan (2019) “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan okul öncesi, sınıf, ortaokul ve lise öğretmenlerinin program okuryazarlıkları hakkında görüşleri ve değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada yöntem olarak nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde görev yapan on okul öncesi öğretmeni, sekiz ortaokul öğretmeni ve on bir lise öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi amacıyla yenilenen öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyet planları, 2015-2019 Mesleki çalışma programları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel anlamda eğitim programı bilgisine ve eğitim programına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2019) “Okuryazarlık Yaklaşımları” adlı araştırmada okuryazarlık kavramının daha çok genç ve yetişkinler için kullanılan bir kavram olduğunu, eskiden sadece okuyup yazabilen ve imzasını atabilene okuryazar denilirken zamanla bu anlayış değişerek temel, orta ve üst düzey okuryazarlık becerilerini gündeme geldiğini ifade etmiştir. Zamanla işlevsel okuryazarlıkla birlikte sadece okuma ve yazma değil aynı zamanda okuryazarlık kavramının günlük yaşamda uygulanması, bireylerin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görev ve rollerine hazırlanmasının yolu olarak görülür. Dünyada okunmaz ve yazmazlık sorunlarını çözmek için çeşitli okuryazarlık yaklaşımları uygulanmaktadır. Dünya’da halen 15 ve daha yukarı yaşlarda 745 milyon, ülkemizde ise 2 milyon civarında okumaz ve yazmaz vardır. Bu durum yeni bir okuryazarlık anlayışı olan kapsayıcı okuryazarlığı gündeme getirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda kapsayıcı okuryazarlığı yaklaşımıyla okuryazar bir dünyaya ulaşılması amaçlanmaktadır.

Kahramanoğlu (2019) “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırmada öğretmenlerin öğretim program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, branş, hizmet yılı, ve görev yaptığı kademe değişkenine göre öğretim programı düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı” ölçeği tarafından Gaziantep merkez ilçelerinden görev yapan 277 öğretmenin katılımıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri toplamda ve alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine istatistikî olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler ile ortaokul öğretmenleri arasında görev yapan öğretmenlere göre ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeylerinin bütün alt boyutlarda ve ölçeğin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Kuyubaşıoğlu (2019) “Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Hatay ili İskenderun ilçesinde görev yapan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden olmak

üzere 550 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem, araştırma desenlerinden "yakınsayan paralel desen" kullanılmıştır. Nicel veriler için Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veriler içinse açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mansuroğlu (2019) "Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğitimlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma yöntem olarak ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş olup Hatay ilinde resmi okullarda görev yapan çeşitli branşlardaki 511 öğretmen aracılığıyla verilere ulaşılmıştır. Araştırma verileri "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitim programını inceleme sıklıkları arttıkça, eğitim programı okuryazarlık becerilerinin tamamı ile yazma boyutu becerisinin arttığı, kadın öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimine ait sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutlarına ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin toplamına ilişkin becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu, branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme eğilimine ait açık fikirlilik, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış boyutlarıyla ilgili becerilerinin branşı matematik ve fen bilimleri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, 23-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait boyutlardan sadece sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik ve mesleğe bakış boyutlarına ilişkin becerileri 30-35 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait açık fikirlilik boyutuna ilişkin becerileri kıdemi 11-15 yıl arasında olanlara kıyasla, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait mesleğe bakış boyutuna ilişkin becerileri 6-26 yıl arasında olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçer ve Şahin (2019) "Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi" adlı araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerini belirleyerek, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerini açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma yöntem olarak betimsel

araştırmanın tarama modelinde desenlenmiş olup, çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD ve Okul Öncesi Eğitimi ABD öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada "Eğitim Programı Başarı Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programıyla bulgular belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2019) "Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı araştırmada öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya Türkiye'nin güney bölgesinde yer alan devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve aynı bölgede devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan 737 öğretmen ve öğretmen adayı ile katılmıştır. Ölçek 27 maddeden ve beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen ölçekten yararlanılarak öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçülecektir.

Yıldız (2019) "Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları ile Eğitim Programı Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki" adlı araştırmada öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen "Program Geliştirmeye ilişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği" ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" veri toplama araçları kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının genel olarak Program Geliştirme'ye İlişkin Bilişsel Farkındalık ölçeğinin tümüne ilişkin algıları "orta" düzeyde iken öğretmen adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı ölçeğini ilişkin olarak tamamında "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalıkları ile eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyıldız (2020) "Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" adlı araştırmada, öğretmenlerin öğretim

programı okuryazarlık yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri 304'ü kadın, 362'si erkek olmak üzere toplam 666 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için faktör analizi uygulanmış olup faktör analizi sonucunda 36 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Keskin (2020) "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi" adlı doktora tezinde öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı seviyelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırma karma desende yürütülmüş olup Ankara ilinde görevli ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmanının verileri, nitel boyutta 181 öğretmenden açık uçlu soru formu ve 18 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilirken nicel boyutta ise 713 öğretmenden "Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin bütün boyutlarda kendilerini "iyi düzeyde" öğretim programı okuryazarı olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yar Yıldırım (2020) "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı araştırmasında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'ni geliştirerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik araştırmasını yapmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu Tokat ve Kahramanmaraş şehirlerinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla, 29 maddelik ve 3 alt boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırmanın konusu ile ilgili olarak Türkiye'de çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Türkiye'de eğitim programı okuryazarlığı kavramı ilk defa Akınoğlu ve Doğan (2012) tarafından sunulmuştur. Eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili ilk ölçek çalışmasının Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği olduğu görülmüştür. Süreç içinde Yıldırım (2019) tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı ölçeği, Akyıldız (2020) tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı ölçeği ve Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Ölçeğinin kavramsal yönden açıklayan ölçek çalışmaları yapılmıştır. Türkiye'de eğitim programı okuryazarlığı konusunda, içeriği ve boyutları

hakkında detaylı çok fazla araştırma yapılamamıştır. Bu bakımdan program okuryazarlığı ile ilgili çok boyutlu ve ayrıntılı olacak şekilde çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Munby (1987) "Öğretmenlerin Metaforik İfadelerinin Program İçindeki Uygulama Bilgileri" adlı araştırmasında program teorisi hakkında alternatif bir düşünme biçimini değerlendirmeye çalışmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada özellikle öğretmenlerin program hakkında ne düşündüğüne, özellikleri, kapsamı ve uygulamada nasıl oluşturulacağına dikkat çekilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda "teorik program" ile "kullanılan program" ve öğretmenlerin program uygulamaları; programın tanımlanması, yorumlanması biçimlerinin program teorisi açısından ele alınması gerektiği sonucuna ulaşıldığını ifade etmiştir.

Behar ve George (1994) "Öğretmenlerin Program Bilgisi Kullanımı" adlı araştırmalarında geleneksel program yaklaşımının uygulanması sırasında öğretmenlerin program bilgilerini nasıl kullandıklarını değerlendirmeye çalışmıştır. İki üniversite araştırmacısı, öğretmenlerin heterojen sınıf gruplarındaki programı farklılaştırma çabalarının etkisini inceleme görevini üstlenmiştir. Araştırmada veri kaynakları; öğrenci ve veli görüşmeleri, sınıf içi eğitim ve öğrenci öğrenim gözlemleri, öğretmenler, öğrenciler ve bina müdürleriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanının sonucunda başarılı olan uygulamayı engelleyen faktörlerin ve programı farklılaştırmaya çalışırken ortaya çıkan öğretim sorunlarının kolaylaştırılmasına yönelik önerilerin tartışılmasıyla gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Hıll, Gurdnoff ve Ell (2007) "Etkili Bir Matematik Öğretmeni Olarak Düşünmeyi Öğrenme: Öğretmen Eğitimcisinin Program Üzerindeki Etkileri Bilgi ve Öğretmeyi Öğrenme" adlı araştırmada başarılı öğrenciler yetiştirmek için öğretmenler programla ilgili bilgilerini, programı nasıl uygulayacaklarını ve öğrencilerin anlayıp anlamadığını nasıl değerlendirecekleri bilgisiyle birleştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Böylece öğretmen eğitiminde kilit nokta, program bilgisiyle birlikte onların öğrenmeyi değerlendirme ve öğretmek için uygun yöntemler kullanmalarını sağlamaktır. Bu amaçla yeni mezun olan dört öğretmen adayı ile bireysel görüşmeler yapılarak veriler

elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin nasıl öğrendiklerini, öğrenme yollarını ve program hakkında bilgilerine ulaşarak öğretmen adaylarının kendi öğretim stratejilerini ve uygulamalarını geliştirmeyi öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Ma (2012) "Basit Cebirsel Denklemleri Öğretmede Ortaokul Öğretmenlerinin Program Bilgisini Uygulaması " adlı yüksek lisans tez çalışmasında aday ortaokul öğretmenlerinin program bilgisi cebirsel denklemlerinin öğretimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın bulguları, temel matematik konularının örüntülerini, basit cebirsel denklemlerin öğretim dizisi, katılımcıların karşılaştırılması, katılımcıların Matematik öğretim programına (KCMT) yönelik yönelimlerini ortaya çıkarmak ve matematik öğretim programı ile içerik bilgileri arasında ilişki kurması yer almaktadır. Bu kapsamda öğrenciler ve 58 aday ortaokul matematik öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, dikey bir program bakış açısıyla katılımcıların öğrencilerinin temel matematiksel bilgi eksikliğinin farkında olmaları, Matematik öğretim programının uygulanmasında alternatif yaklaşımlarla öğrencilerin çoklu zekâlarına cevap vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Klebansky ve Fraser (2013) "Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığı İçin Program Oluşturulmasına Stratejik Bir Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığının Kavramsal Bir Taslağının Uygulanması" adlı araştırmada bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme için program tasarımı, uyumlu bir gelişimsel bilgi okuryazarlığı temelli model aracılığıyla UTAS (Tazmanya Üniversitesi)'ta öğretmen eğitimi kurslarının merkezinde öğrenme için çerçevenin uygulanması program tasarımının kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Öğretmen eğitiminde yer alan ders yapılarında yer alan okuryazarlık becerileri sistematik, tutarlı ve kademeli olacak şekilde bilgi okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Öğretmen eğitiminin amacı; öğrencilerin kritik öneme sahip mezun olmaları, yaşam boyu karşılaştıkları problemler karşısında kolay düşünmeleri, bilgili karar vericiler olmalarını sağlayacak program tasarımları geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Zhu, Zhang, He, Wen ve Li (2018) "Program Bilgisi Tasarımı ve Uygulaması Ontoloji Odaklı SPOC Tersine Sınıf Öğretimi Modeli" adlı araştırmada üniversitelerdeki öğretim planlamaları ve çalışmalarında MOOC ve SPOC gibi yeni öğretim modellerinin tanıtılması, uygulanması ve sonuçlarından bahsedilmektedir. Araştırma

bulguları, gelecekteki karma öğretim için referans oluşturmakta ve reformun ışığında bireyselleştirilmiş ve çeşitlendirilmiş üniversite program öğretiminde sonucuna ulaştırmaktadır. Araştırmanın sonucunda yeni öğretim modellerinin (SPOC ve MOOC öğretim modelleri, çevrilmiş sınıf ve mikro sınıf) kullanımının yaygınlaşması sonucunda geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisini kaybettiği ve üniversitelerin öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmanın konusu ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin program bilgisi ve sınıf ortamında eğitim programını uygulamasındaki önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Öğretme-öğrenme süreci içinde programın sınıf ortamında uygulanmasında ortaya çıkan engellerin belirlenmesi ve giderilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda programın doğru bir şekilde uygulanması ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına değinilmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma olduğu için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma betimsel araştırma türünde olup tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da olan bir durumu olduğu biçimde belirlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2000).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 Bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 107 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının seçilmesinin nedeni öğretim derslerini almış olmaları ve program hakkında bilgi sahibi olabilecek yeterliliğe sahip olabileceklerinin düşünülmesidir.

Tablo 3.1'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	84	78,5
	Erkek	23	21,5
	Toplam	107	100,0
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	48	44,9
	4. Sınıf	59	55,1

Toplam	107	100,0

Araştırmaya Kastamonu üniversitesi Sınıf öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 107 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin %78,5'i kadın iken %21,5'i erkektir. Katılımcıların %44,9'u 3. sınıf, %55,1'i 4. sınıf öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları kapsamında Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi" kullanılmıştır.

3.3.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek için Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada yararlanılan Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği Bolat (2017) tarafından hazırlanmış olup 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek okuma ve yazma alt boyutlarıyla öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçeği okuma alt boyutunda 15 madde, yazma alt boyutunda ise 14 madde yer almaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmış olup yer alan ifadeler "(1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 107 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı Bolat (2017) tarafından Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı ile hesaplanmış 0,87 bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenirliği 0,92 olarak hesaplanmıştır. Beşli Likert türünde hazırlanan ölçme aracında her bir maddenin ortalamalarının ne anlam ifade ettiğini belirlemek amacıyla aralık değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamada ölçek yer alan aralıklarının eşit olduğundan hareketle, dizi genişliğinin (n-1/n), (5-1)/5 = 0.80 aralık değer olarak bulunmuştur (Tekin, 1991). Bu ifadeye göre:

1,00-1,80: Hiçbir zaman,

1,81-2,60: Nadiren,

2,61-3,40: Bazen

3,41-4,20: Genellikle

4,21-5,00: Her zaman şeklinde hesaplanmıştır.

3.3.2. Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi

Sınıf öğretmeni adaylarının Eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirleme testini geliştirmek için hedefler belirlenerek belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hedefler belirlenirken Bolat (2017) tarafından hazırlanan "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinde" yer alan maddeler incelenerek belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirlenen bu hedefler belirtke tablosuna yerleştirilerek her bir davranışa uygun üçer soru hazırlanmıştır. Bu şekilde eğitim programında yer alan 11 hedef davranışa yönelik 33 test sorusu hazırlanmıştır. Sorular sınıf öğretmeni adaylarına uygun şekilde beş seçenekli olacak test şeklinde hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu düzey belirleme testinin kapsam geçerliliğine, soruların anlaşılmasında ve bilimsel kurallara uygun olması bakımından uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, düzey belirleme testine ilişkin iki program geliştirme ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanlarından oluşan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen bilgiler doğrultusunda düzey belirleme testi için gerekli düzeltmeler yapılarak deneme öncesi son hali verilmiştir.

33 maddeden oluşan düzey belirleme testi, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmeni adayları arasından çalışma grubunda yer almayan 52 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu uygulama 2019-2020 öğretim yılının Mart ayının ikinci haftasında gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadan elde edilen veriler "TESTAN" Programı'nda analiz edilerek her bir sorunun güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Analiz sonucuna göre madde güçlüğü orta düzey ve ayırt edicilik indeksi 0,30'un üzerinde olan maddeler seçilerek test oluşturulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının Eğitim programı okuryazarlık düzey belirleme testinin son hali 21 maddeden oluşmaktadır. Son test uygulaması da sınıf öğretmeni adaylarına sanal ortamda uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Son testte yer alan maddelerin güçlük indeksleri ve

ayırt edicilik indeksleri Ek-2 de verilmiştir. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma doğrultusunda, Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen " Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi" üçüncü sınıf ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 107 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS ve TESTAN programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada veri analizi konusunda betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sıralamasına göre verilen araştırma bulguları ve bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğine ait ortalama puanlar Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları düzeylerine ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları

	N	$\overline{X}$	ss	En Düşük	En Yüksek
Okuma	107	60,01	8,37	39	75
Yazma	107	55,86	7,64	27	70
Okuryazarlık	107	115,92	15,27	71	145

Tablo 4.1'e göre EPOÖ'nden alınan en düşük puanın 71, en yüksek puanın ise 145 olduğu görülmektedir. Ölçeğin ortalaması 115,92 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'tir. Ölçeğin orta puanı ise 87 (29x3)'dir. Sınıf öğretmeni adaylarının EPOÖ'ne ilişkin ortalama puanları ölçek orta puanının üzerinde yer almaktadır. Okuma boyutuna ilişkin orta puan 48 (16x3); yazma boyutuna ilişkin orta puan ise 45 (15x3)'tir. Bu değerlere göre okuma ve yazma boyutlarına ilişkin ortalamaların da alt boyutların orta puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Aslan (2019) öğretmen adaylarının, okuma ve yazma alt boyutlarına ilişkin program okuryazarlığına ilişkin görüşlerin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdem ve Eğmir (2018) ile Çetinkaya ve Tabak (2019) çalışmalarında, öğretmen adaylarının eğitim program okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ariav (1991)'a göre eğitim programı okuryazarlığı düzeyinin yüksek şekilde olması, program geliştirme modelleriyle beraber dikkat edilmesi gereken etkenlere hâkim olmayı ve programı doğru okumayı gerektirmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin okuma ve yazma boyutlarına verdikleri yanıtların değerleri Tablo 4.2 ve Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin okuma boyutuna verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler

n=107	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ortalama
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	0	0,0	1	0,9	31	29,0	58	54,2	17	15,9	3,85
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	0	0,0	0	0,0	18	16,8	62	57,9	27	25,2	4,08
Hedefe uygun içerik seçebilirim.	0	0,0	1	0,9	31	29,0	58	54,2	17	15,9	4,23
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	0	0,0	2	1,9	19	17,8	62	57,9	24	22,4	4,01
İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	0	0,0	2	1,9	23	21,5	57	53,3	25	23,4	3,98
Ölçme araçlarını okuyabilirim.	1	0,9	7	6,5	31	29,0	43	40,2	25	23,4	3,78
Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim.	0	0,0	4	3,7	35	32,7	52	48,6	16	15,0	3,75
Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	0	0,0	3	2,8	20	18,7	48	44,9	36	33,6	4,09
Öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	0	0,0	4	3,7	18	16,8	53	49,5	32	29,9	4,06
Ölçme değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	0	0,0	6	5,6	18	16,8	49	45,8	34	31,8	4,04

n=107	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ortalama
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	0	0,0	5	4,7	26	24,3	43	40,2	33	30,8	3,97
Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	0	0,0	5	4,7	20	18,7	53	49,5	29	27,1	3,99
Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun	1	0,9	5	4,7	13	12,1	46	43,0	42	39,3	4,15

eğitim materyali seçebilirim.											
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	0	0,0	4	3,7	27	25,2	49	45,8	27	25,2	3,93
Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	0	0,0	6	5,6	15	14,0	49	45,8	37	34,6	4,09

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin ilk alt boyutu olan okuma boyutunda, sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar Tablo 3'de sunulmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları okuma alt boyutunda en yüksek değerlendirmeyi ortalama 4,23 ile "*Hedefe uygun içerik seçebilirim*." (madde 3) ve ortalama 4,15 ile "*Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.*" (madde 13) maddelerinde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları okuma alt boyutunda en düşük değerlendirmeyi ise ortalama 3,75 ile *"Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim."* ve ortalama 3,78 ile *"Ölçme araçlarını okuyabilirim."* maddelerinde yapılmıştır.

Bu bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları, ölçeğin okuma alt boyutunda kendilerini tanıma ve algılama konusunda program okuryazarlığı düzeylerinin yeterli düzeyde olduklarını düşünürken ölçme araçlarının ve hedeflerin sınırlarını belirleme konusunda bilgi açısından daha az yeterli olduklarını düşünmektedirler. Erdem ve Eğmir (2018)'in yaptıkları araştırmada da öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puanlarının okuma boyutunda olduğu ve *"Hedefe uygun içerik seçebilme"* ile *"Hedef davranışların anlayabilme"* maddelerinde en yüksek ortalama puanların olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan bu maddelerin eğitim programı, program ögelerini tanıma ve programın ögelerinin sahip olduğu özellikleri anlamlandırmaya yönelik beceriler olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 4.3. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin yazma boyutuna verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ortalama
n=107	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	

Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	1	0,9	2	1,9	21	19,6	46	43,0	37	34,6	4,08
Hedefe uygun ölçme aracını hazırlayabilirim.	0	0	5	4,7	22	20,6	48	44,9	32	29,9	4,00
Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	0	0,0	2	1,9	16	15,0	50	46,7	39	36,4	4,18
Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	0	0,0	8	7,5	27	25,2	52	48,6	20	18,7	3,79
Hedefleri beklenen öğrenci davranışa göre yazabilirim.	0	0,0	5	4,7	27	25,2	52	48,6	20	18,7	3,93
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	0	0	5	4,7	17	15,9	65	60,7	20	18,7	3,94
Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	0	0,0	3	2,8	20	18,7	64	59,8	20	18,7	3,88
Hedefe uygun soru yazabilirim.	0	0,0	3	2,8	25	23,4	61	57,0	18	16,5	4,15
Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlayabilirim.	0	0,0	2	1,9	16	15	53	49,5	36	33,6	4,03
Hedefe uygun içerik yazabilirim.	0	0,0	5	4,7	18	16,8	53	49,5	31	29,0	3,95
Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlayabilirim.	0	0,0	4	3,7	19	17,8	59	55,1	25	23,4	3,98
İçeriği konu alanın hedefine göre tasarlayabilirim.	0	0,0	2	1,9	20	18,7	65	60,7	20	18,7	3,96
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	0	0,0	2	1,9	32	29,9	56	52,3	17	15,9	3,82
İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	1	0,9	1	0,9	18	16,8	54	50,5	33	30,8	4,09

Eğitim programı okuryazarlık ölçeğinin ikinci alt boyutu olan yazma boyutunda, sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar Tablo 4.3'te sunulmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları yazma alt boyutunda en yüksek değerlendirmeyi ortalama 4,18 ile "*Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim*." (madde 3) ve ortalama 4,15 ile "*Hedefe uygun soru yazabilirim*." (madde 8) maddelerinde olduğunu belirtmişlerdir. En düşük değerlendirme ise ortalama 3,79 ile "*Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim*." ve ortalama 3,82 ile "*Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim*." maddelerinde yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri yanıtlarda eğitsel etkinlikler tasarlayabilme ve hedefe uygun

soru yazabilme konusunda kendilerini yeterli gördükleri; ancak uygulamaya dönük etkinliklerin yer aldığı değerlendirme ölçütü yazabilme ve yatay hedefleri belirleyebilme konusunda bilgi eksiklikleri olduğu görülmektedir. Erdem ve Eğmir (2018) ile Çetinkaya ve Tabak (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının, ölçeğin alt boyutlarından yazma boyutunda okuma boyutuna görüne daha düşük puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedenini de öğretmen adaylarının eğitim programları konusunda bilgi eksiklikleri olduğu ve uygulamaya yönelik çalışmaların yetersiz olması şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi için hedeflere ulaşılma düzeylerini belirlemek amacıyla, düzey belirleme testinde yer alan maddelerin doğru cevaplama yüzdelerinin ortalamaları hesaplanarak bu değerler sonucunda yer alan hedeflerin ulaşılabilme düzeyleri belirlenmiştir. Belirlenen hedeflere ulaşılma düzeylerinin belirlenmesinde, Bloom (1995)'un tam öğrenme modelinde tüm sınıfın öğrenme yüzdesi olan 0,70 ölçüt olarak kabul edilmiştir. Düzey belirleme testinde sınıf öğretmeni adaylarının hedeflere ulaşma yüzdelerinin genel ortalamasının 0,79 olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri için belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyleri Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri için belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyleri

Hedefler	%
Hedef davranışların ('kazanımların') ne anlatmak istediğini anlayabilme	71,03
Hedeflere uygun içeriği düzenleyebilme	72,90
Hedefler doğrultusunda öğrenme yaşantıları düzenleyebilme	92,52

Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun etkinlikler planlayabilme	90,32
Eğitim durumlarına uygun öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilme	56,07
Öğretme-öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde değerlendirebilme	69,16
Eğitim durumlarına uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme	86,60
Hedefe uygun ölçme ve değerlendirme yapabilme	74,07
Değerlendirme sonuçlarını etkin bir şekilde yorumlama	80,37
Eğitim programının ögeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olabilme	81,31
Programın felsefesi ile programın ögeleri arasındaki uygunluğu karşılaştırabilme	89,72

Tablo 4.4'te yer alan hedeflere ulaşılma düzeyleri incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının hedeflerin tamamına yakınında 0.70 düzeyine ulaşmış oldukları gözlenmektedir. Belirlenen hedefler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının düzey belirleme testindeki yanıtları neticesinde en yüksek hedefe ulaşılma düzeylerinin yüzdeleri (%92,5) "*hedefler doğrultusunda öğrenme yaşantıları düzenleyebilme*" iken sınıf öğretmeni adaylarının düzey belirleme testindeki yanıtları neticesinde en düşük hedeflere ulaşılma düzeylerinin yüzdeleri (%56) "*eğitim durumlarına uygun öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilme*" şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının düzey belirleme testinin sonucunda belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyleri ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinde yer alan değerlerle tutarlılık gösterdiği gözlenmektedir. Sınıf öğretmeni adayları ölçekte de en yüksek ortalamayı "*öğretme-öğrenme sürecine uygun eğitsel materyali tasarlayabilme*" ve en düşük ortalamayı "*hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim*" şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini öğrenme yaşantıları tasarlama, materyal geliştirme konusunda yeterli gördükleri ve bilgi düzeylerinin de yeterli olduğu görülürken; değerlendirme yapabilme konusunda daha az yeterli gördükleri ve bilgi düzeylerinde de eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Öğrenme yaşantılarını tasarlama konusunda sınıf öğretmeni adaylarının yeterli bulmalarının nedeni, üçüncü sınıfta aldıkları öğretim derslerinde yaptıkları uygulamalar ve "Öğretmenlik Uygulaması Dersi" kapsamında yaptıkları uygulamalardan kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Özdemir ve Çanakçı (2005) öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi I" dersini almalarıyla birlikte öğretmenlik mesleğine bakış açılarının

değiştiğini, öğretmenin görev ve sorumlulukları, sınıf ortamı ve öğretimin nasıl yapılması konusunda öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Darling Hammond (2006) öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde öğretim elemanlarının önderliğinde uygulamaya dayalı öğretim çalışmalarının yapılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Süral (2015) "Öğretmenlik Uygulaması" dersiyle öğretmen adaylarının mesleki açıdan eğitim ortamlarında uygulama yaparak bilgi sahibi olmaları ve tecrübe kazanmalarının önemine değinmiştir. Eker (2015) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması" ile ilgili öğretme-öğrenme sürecini nasıl düzenleyeceği, öğretmenlik mesleğine bakış açısı ve mesleki donanım yeterlilikleri bakımından pozitif yönde etkilediğini ifade etmiştir. Süral (2015)'ın çalışmasında öğretim derslerinin sınıf öğretmeni adayları için özellikle okul uygulaması dersi, ilk okuma ve yazma öğretimi ile Türkçe öğretimi derslerinin sınıf öğretmeni adayları için kritik öneme sahip olduğunu ve meslek öncesi gelişimleri bakımından eğitsel anlamda bilgi sahibi olmaları bakımından önemli etkisi olduğunu vurgulanmaktadır. Görgen, Çokçalışkan ve Korkut (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin öğretmen niteliklerinin kazanılmasında işlevsel ders olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

Belirlenen hedefler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının düzey belirleme testindeki yanıtları neticesinde en düşük hedefin "*Eğitim durumlarına uygun öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilme*" olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları lisans sürecinde "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama" dersinde hangi materyal ve özelliklerini teorik anlamda öğrendiğini düşünse de hangi materyalin hedef, konu ve öğrencinin gelişimsel özelliğine uygun olarak hangisini seçeceğini ve nasıl kullanacağı konusunda güçlükler yaşadığı düşünülebilir. Benzer şekilde öğretmenlerde de öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğretim teknolojileri ve materyali konusunda ciddi eksiklikleri olduğu görülmektedir. Ulaş ve Ozan (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim süreci içerisinde bilgisayar temelli teknolojilerin kullanımı konusunda istenilen yeterlilikte olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Yılmaz (2012) araştırmalarında öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde bilgisayar ve internet teknolojilerinden yeterli düzeyde kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. İşman (2002) araştırmasında Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin

eğitim sürecinde sınıf ortamında eğitim teknolojilerini yeterli düzeyde kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2007) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde teknolojiden faydalanma konusunda çok fazla eksiklikleri olduğu sonucuna varmıştır. Tatlı ve Akbulut (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerinden ve yazılım geliştirme konularında kendilerini yeterli düzeyde görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu konuda yapılan araştırmaların sonucunda öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerden yararlanma konusunda yaşadığı sorunları öğretmenlerin de yaşadığı görülmektedir. Özellikle bilgi çağı olarak adlandırılan dönemde teknolojik gelişmelerin hızla arttığı bu süreçte eğitim ortamlarında öğretmenlerin öğretim teknolojilerinden yararlanma konusunda ciddi sıkıntılar yaşadığı yapılan bu çalışma ile de tutarlılık göstermektedir.

Belirlenen hedefler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının "*öğretme-öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde değerlendirebilme*" hedefinde (%69) ile " *hedef uygun ölçme ve değerlendirme yapabilme*" hedefinde (%74) şeklinde düşük ortalamalara sahip hedefler olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramları, süreçleri, araçları hususunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları gözlenmektedir. Taşgın ve Köse (2013) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve değerlendirme çalışmalarının ne şekilde yapılacağı konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Karaman ve Şahin (2013) yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili inanç düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünü belirtmiştir. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) ve Evin Gencel ve Özbaşı (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik algı düzeylerinin ortalama üzerinde olduğu ancak istenilen seviyede olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda her ne kadar kavramsal olarak kendilerini yeterli görseler de ölçme araçları hazırlama ve uygulama konusunda sorunlar yaşadığı görülmektedir. Birgin ve Gürbüz (2008), Anıl ve Acar (2008) ile Evin Gencel ve Özbaşı (2013) ölçme ve değerlendirme konusundaki araştırmalarında öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve hedefe uygun değerlendirmelerin yapılması konusunda güçlük çektiklerini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmeni adayları programın ögelerinden ölçme

ve değerlendirme ögesinde zorlandıkları, kavramsal açıdan kendilerini algılama düzeylerini yeterli olarak görseler de ölçek ve düzey belirleme testlerinde en düşük gözlenen hedeflerin ölçme ve değerlendirme ile ölçme araçlarının uygulanmasıyla ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Bunun nedeni öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda kullanılacak alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, hedefe, konuya ve öğrencinin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin seçebilme konusundaki eksikliklere bağlanabilir.

Belirlenen hedefler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının "*programın felsefesi ile programın ögeleri arasındaki uygunluğu karşılaştırabilme*" hedefinde (%89) en yüksek ortalamaya sahip hedeflerden bir olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları eğitim programının felsefeleri hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Eğitim programının dayandığı eğitim felsefelerinin ne gibi özellikler taşıdığı ve temel felsefi akımların (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) kavramsal tanımlamaların taşıdığı özellikleri hakkında olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni öğretmen adaylarının lisans eğitiminde almış oldukları Eğitim Psikolojisi dersinde aldıkları eğitim felsefeleri ve felsefi akımlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları olarak görülebilir.

İlter (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim psikolojisi dersine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu yönünde belirtmiştir. Camadan, Kahveci ve Olgun Kılıç (2018) araştırmalarında öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında yer alan konuların gerekliliği ve yararlılığı hususunda olumlu görüşlere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programının amaçları, yapısı ve değişimleri hakkında kendilerini algılama düzeylerinin yüksek gördüklerini ancak eğitim programının uygulanması, eğitsel materyallerin hedeflere uygun bir şekilde kullanılması gerektiği ve hedeflere uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması konularında eksiklikleri olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılık durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre değişimi Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre değişimi

		n	$\overline{X}$	ss	t	df	p
Okuryazarlık Düzeyleri	Kadın	83	115,61	15,15	-0,417	105	0,678
	Erkek	24	117,14	16,00			

Elde edilen sonuçlara göre; eğitim programı okuryazarlığına ilişkin okuryazarlık düzeyleri bakımından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p: 0,678). Kadınların eğitim programı okuryazarlığına ilişkin ortalamaları 115,61 iken, erkeklerin ise 117,14'tür. Sınıf öğretmeni adaylarının puanlarının birbirine yakın olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Alanyazınında yapılan diğer araştırmalara bakıldığında cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık çıkmamıştır. Erdem ve Eğmir (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran (2018) ile Aslan ve Gürlen (2019) yaptıkları araştırmalarda, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediğini belirlemişlerdir.

Oysaki okuryazarlık türlerinden olan duygusal okuryazarlık konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde Özden, Kana ve Uzan (2018) çalışmalarında birinci sınıf öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından ele aldıklarında birinci sınıf kadın öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin birinci sınıf erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu aynı şekilde duyuşsal farkındalık beceri düzeylerinin, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Karatekin ve Aksoy (2012) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından ele aldıklarında kadın öğretmen

adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarında daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Duygusal okuryazarlık ve çevre okuryazarlığı konusunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha bilinçli ve bilgi sahibi oldukları yukarıdaki araştırmalarla da görülmektedir. Aksoy ve Karatekin (2011) ile Öcal (2013) çalışmalarında, çevreye yönelik tutumlar konusunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ersoy (2009) kadınların sosyal yaşamlarında duygusal, destekleyici ve daha açık bir kişiliğe sahip olduğunu, Alnıaçık (2010) ise kadınların çevre dostu duyarlılığına ilişkin davranış eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Duygusallık ve çevreyle ilişkili olan okuryazarlıklar cinsiyete göre farklılaşırken, programın cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermeyen bir değişken olduğu düşünülebilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine bağlı olarak farklılık durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişimi Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişimi

		N	$\bar{X}$	**ss**	**t**	**df**	**p**
Okuryazarlık Düzeyleri	3.Sınıf	48	113,98	15,05	-1,196	105	0,234
	4.Sınıf	59	117,53	15,39			

Elde edilen sonuçlara göre; eğitim programı okuryazarlığına ilişkin düzeyleri bakımından üçüncü sınıf ve dördüncü sınıfta okuyan katılımcılar arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p: 0,234). Üçüncü sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarının okuryazarlık düzeylerine ilişkin değerlendirme ortalamaları 113,98 iken, dördüncü sınıfta okuyanların ise 117,534'tür. Sınıf düzeyindeki artış eğitim programı okuryazarlığı düzeyine de yansımıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmamasının nedenini, öğretmen adaylarının program düzeyini geliştirecek uygulamalar yapılmaması, program ile ilgili derslerin lisans programlarında yer almaması olarak ifade edilebilir. Kızılaslan Tunçer ve Şahin (2019) çalışmalarında, öğretmen adaylarının eğitim programıyla ilgili bilgi düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından ele alındığında anlamlı farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda ise Gömleksiz ve Erdem (2018), Çetinkaya ve Tabak (2019) ve Esen Aygün (2019) araştırmalarında, eğitim programı okuryazarlık düzeylerini sınıf düzeyi değişkeni bakımından incelediklerinde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedeni olarak dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanmaları, sınav kapsamında eğitim programı ile ilgili bilgilerin yer aldığı eğitim bilimlerinin konularının bulunması şeklinde açıklanabilir. Sınıf öğretmenliği bölümünün programını incelediğimizde lisans programı içinde program geliştirme ile ilgili zorunlu bir ders yer almamaktadır. Küçükahmet (2007) öğretmen yetiştirme programlarında gerçek anlamda bir öğretmen yetiştirilmesinin önkoşulu olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemini, öğretmen yetiştiren lisans programları içinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin diğer derslere oranla okutulma oranını beşte birinden az olmaması gerektiğini yoksa atanan öğretmenlerin mesleki yaşamlarında büyük sorunlar yaşayacağını belirtmiştir. Munby (1987) araştırmasında öğretmenlerin program hakkında ne düşündükleri, kapsamı ve uygulamaları nasıl yapılacağına dikkat çekmiştir. Hıll, Gurdnoff ve Ell (2007) çalışmalarında öğretmenlerin programla ilgili bilgileri, programın nasıl uygulanacağı ve ne şekilde değerlendirileceği bilgisiyle birleştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmalardan yola çıkarak öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde eğitim programının ne kadar önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve sonuçlardan yararlanarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada, 107 sınıf öğretmeni adayına uygulanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği ve eğitim programı konusundaki bilgi düzeyleri testi ile elde edilen veriler yardımıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Eğitim Programı Düzey Belirleme Testinin sonuçlarının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinde, sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamalarının yüksek olduğu, Eğitim Programı Düzey Belirleme Testinde belirlenen hedeflerin tamamına yakınında ulaştıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinde, okuma boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplarda “Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim.” maddesi en düşük, “Hedefe uygun içerik seçebilirim.” maddesi en yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinde yazma boyutundaki maddelere verdikleri cevaplarda “Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.” maddesi en düşük, “Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim” maddesinde en yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Eğitim Programı Bilgi Düzeyini Belirleme Testindeki yanıtlar neticesinde “Eğitim durumlarına uygun öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde değerlendirebilme” hedefinin en düşük, “Hedefler doğrultusunda öğrenme yaşantıları düzenleyebilme” hedefinin ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçek ve testlerde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar neticesinde eğitim programı ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları görülürken programın uygulama konusunda sorunlar yaşadıkları özellikle ölçme ve

değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanması ile materyal tasarımı, eğitim ortamlarında teknolojik materyallerin kullanımıyla ilgili maddelere düşük yanıtlar verdikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ele alındığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonucuna dayalı olarak uygulamaya dönük ve araştırmaya yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Bu çalışmada "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi" ile öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda farklı veri toplama araçları ile çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Bu çalışma Kastamonu üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Eğitsel ve sosyal açıdan diğer öğretmenlik bölümlerinin katılımıyla daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.
- ✓ Bu çalışmada nicel veriler kullanılmıştır. Detaylı veri elde etmek amacıyla nitel yöntemlerle çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Sınıf öğretmenliği lisans programı içeriğinde, öğretmen adaylarının daha nitelikli ve etkin yetişmesi bakımından "program geliştirme" dersinin zorunlu ders olarak yer alması önerilebilir.

- ✓ Ölçme ve değerlendirme dersinin 2 ders saati ve teorik şekilde verilmesi yerine teorik bilgilerin yanında uygulamalı etkinliklerle ve daha fazla ders saati ile verilebilir.
- ✓ Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım derslerinin ders saatleri arttırılarak teorik çalışmaların yanında uygulamaya dayalı şekilde verilebilir.

KAYNAKÇA

Akınoğlu, O. & Doğan S. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program Okuryazarlığı.* 21.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 12-14 Eylül 2012 Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akpınar, B.(2017). *Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Data Yayınları.

Aksoy, B. & Karatekin, K. (2011). Farklı Programlardaki Lisans Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 15(3), 23-36.

Aktaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(461-469).

Akyıldız, S. (2020). Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. doi :10.17755/esosder.554205.

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Alak, G. & Nalçacı, A. (2012). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Ögelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.

Alnıaçık,Ü. (2010). Çevreci Yönelim,Çevre Dostu Davranış ve Demografik Özellikler: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 507-532.

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

Anıl, D, & Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(11), 44-61.

Arı, A. (2010). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programlarıyla İlgili Eğitim Fakültelerinde Kazandıkları Bilgi ve Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.

Ariav, T. (1991). Growıth in Teachers Curriculum Knowledge Through The Process of Curriculum Analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*,7(17), 9-26.

Aslan, S. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Aslan, S. (2019). An Analysis of Prospective Teacher's Curriculum Literacy Levels in Terms of Reading and Writing. *Universal Journal of Educational Reserach*, 7(4), 973-979.

Aslan A. & Eker C. (2019).*Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Aslan, S. & Gürlen, E. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(1), 171-186. doi:10.29299/kefad.2018.20.01.006.

Aslan, O. (2019). *İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Şanlıurfa.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.

Baş, G. (2013). Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Yaklaşımları Tercih Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.

Başar, T. (2016). *İlkokul 3.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Bawden, D. (2001). "Informatıon and Digital Literacies: A Review of Concepts", *Journal Documentation,* 57(2) : 218-259.

Behar, S.L. & George, S.P. (1994). Teachers Use of Curriculum Knowledge. *Peabody Journal of Educaion,* 69(3), 48-69. doi:10.1080/01619569409538777.

Bilen, M. (1999).*Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Sistem Ofset.

Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D.A. Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.

Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Program Okuryazarlığı Ölçeği. *International Periodical fort he Languages, Litertature and History of Turkish*, 12(18), 121-138.

Camadan, F., Kahveci, G. & Olgun Kılıç, Z.(2017). Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi Dersi ile İlgili Görüşleri ve Önerileri: Nitel Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 95-120.

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.

Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.

David R. Kratwohl, Benjamin S. Bloom & Bertram B. Masia (1964). *Taxonomy of Educatıonal Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook II: Affective Domain.* New York: David Mc Kay Company Inc.

Darlin Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 57(3), 300-314.

Demeuse, M. & Stravuen, C. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme Politik Kararlardan Uygulamaya* (Çev. Y.Budak). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(47), 628-635.

Demirtaş, B. & Batdal Karaduman, G. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim İnançları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 628-635.

Doğan, Y. & Yılmaz, M. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi,* 2(2), 107-121.

Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(3), 321-337.

Ege, P. (2005). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. Topbaş S.S. (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* (140-144). Ankara: Kök Yayıncılık.

Eker, C. (2015). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilikleri Kazanmaları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 246-256.

Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı Araştırmalarında Eğilimler: Lisansüstü Tezlere Yönelik İçerik Analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 693-717.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20(2),123-138.

Ersoy, E.(2009). Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği (Malatya Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(2), 209-230.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Yayıncılık.

Esen Aygün, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Açısından Yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220.

Evin Gencel, İ. & Özbaşı, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201, http://ilköğretim-online.org.tr/ 1439/1295.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.

Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık Yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3), 224-246. doi: 10.29250/ sead.634908.

Gömleksiz, M. N. & Erdem (2018). Eğitim Fakültesi Ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studiesi*, 73, 509-529.

Görgen, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.

Güzel A. & Karatay. H. (Editörler). (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Hıll, F.M., Grudnoff, L. & Ell, F. (2011). Learning to Thınk as an Effective Mathematıcs Teacher: Teacher Educator Impacts on Currıculum Knowledge and a Learnıng to Teach. *Teachers and Curriculum*, 12. doi: 10.15663/tandc.v12i1.26.

İlter, İ. (2012). Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitim Psikolojisi Dersine İlişkin Görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2), 54-69.

Johnson, P. A. (2017). *Okuma ve Yazma Öğretimi* (Çev. Ed. A.Benzer).Ankara: Pegem Akademi.

Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. & Elkıran, Y.M. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80(6) 233-245.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.

Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karadağ, E., Baloğlu, N. & Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*,12, 181-200.

Karadağ, Ö. & Maden, S.(2014).Yazma eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A.Güzel, H.Karatay (Ed.) içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s.65-334). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatekin, K. & Aksoy, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 1423-1438.

Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızılaslan Tunçer, B. & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260.

Klebansky, A. & Fraser, S. P. (2013). A Strategic Approach to Curriculum Design for Information Literacy in Teacher Education-Implementing an Information Literacy Conceptual Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11). doi:10.14221/ajte.2013v38n11.5

Kozikoğlu, İ. & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ile Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*İlköğretimOnline*,17(3),1566/1582.http://ilkogretimonline.org.tr. doi:10.17051/ilkonline.2018.466392.

Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. TÜBAR- XXVIII,283-298.

Kuyubaşıoğlu, R. (2019). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.

Ma, T. (2012). *Prospective and Practıcıng Mıddle School Teachers Knowledge of Currıculum For Teachıng Sımple Algebraıc Eqatıons*. Unpublished master's thesis, Texas A&M University, ABD.

Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları İle Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun" , Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

MEB. (2004). *Tebliğler Dergisi,* 67(2563). [Çevrim-içi: http://tebliğler.meb.gov.tr, Erişim Tarihi: 11.04.2020.]

MEB. (2008). *Öğretmen yeterlilikleri.* Ankara: Devlet Kitapları.

Munby, H. (1987). *Metaphorical Expressions of Teachers Practical Curriculum Knowledge*. 12p. Paper Presented at the Educational Reserach Association, Queens University of Kingston, Kanada.

Oliva, P.F. (2009). *Developing the Currıculuım.* (7 th Edition). Boston: Ally and Bacon.

Oral, B. & Yazar, T. (Edirörler).(2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2014). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues* (6th edition). London: Pearson.

Öcal, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(27), 333-352.

Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşamboyu Öğrenme ve Okuryazarlık Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.

Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Özdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(2), 126-149.

Özden, M., Kana, F., & Uzan, F. (2018). Öğretmen Adaylarının Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, 6(1), 236-249.

Özkan, H. H. (2016). An Analysis of Teachers Opinions About Their Knowledge Of Currıculum Term Awareness. *Unıversal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613.

Özer, B. & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.

Özer, Y. & Acar, M. (2011). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Üzerine İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.

Özdemir, A. Ş. & Çanakçı, O. (2005). Okul Deneyimi I Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretim-Öğrenme Kavramlarına Ve Öğretmen-Öğrenci Rollerine Bakış Açıları Üzerindeki Etkileri. *İlköğretim Online,* 4(1), 73-80, http://ilköğretim–online.org.tr /2025/1861 adresinden 07/06/2020 tarihinde erişilmiştir.

Pegrum, M. (2010). Network Literacy as a Core Digital Literacy. *E Learning and Digital Media,* 7(4): 346-354.

Selvi, K. (2009).Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili temel kavramlar. K. Selvi (Ed.).*Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

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 Reserach*, 7(2), 303-317. doi: 10.12973/eujer.7.2.303.

Sönmez Ektem, I. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402.

Sönmez, V. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şeker, H. (2010). Bloom'un Taksonomisinden, Bilişsel Süreç Boyutlarının Sınıflandırılmasına Doğru Revize Edilen Taksonomi Üzerine. Çukurova Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 01-09.

Süral, S. (2015). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programındaki Derslerin Gerekliliği ve İşevurukluluk Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-43.

Şahin, Ç. & Karaman, P. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.

Şahin, Ç. & Kartal, Y.O. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.

Şişman, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*: Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Tanhan, F.(2000). *Eğitimde Program Geliştirme'nin Kültürel Temelleri ve Öğretim Açısından Önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.

Taşgın, A. & Köse, E. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hedef ve Değerlendirme Kavramlarına İlişkin Metaforları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 116-130.

Tatlı, Z. & Akbulut, H. İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Alanda Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi,* 1 (18), 31-55.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.

Türk Dil Kurumu (1998). Türkçe Sözlük. (9.baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago. The University of Chicago Press.

Ulaş, A. H. & Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.

Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler".*Ankara: Alkım yayıncılık.

Yaman, S. & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 53-72.

Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. doi: 10.17679/inuefd.590695

Yıldırım, İ. (2019). Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 1-28. doi: 10.22596/2019.04.02.1.28.

Yıldız, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları ile Eğitim Programı Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Social Scıences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.

Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine. *Türk Kütüphaneciliğ*i 3(1), 48-53.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

Zhu, Y., Zhang,W., He, Y., Wen, J. & Li, M. (2018). Design and Implementatıon of Curriculum Knowledge Ontology Driven SPOC Flipped Clasroom Teaching Model. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(5), 1351-1374.doi: 10.12738/estp. 2018.5.034.

EKLER

EK 1. EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Sınıf:
Cinsiyetiniz:

	Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeğine ilişkin görüşünüzün karşısındaki ifadeye **X** işareti koyunuz.	**Hiç Katılmıyorum**	**Az Katılıyorum**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**	**Çok Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
	OKUMA					
1.	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
2.	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	1	2	3	4	5
3.	Hedefe uygun içerik seçebilirim.	1	2	3	4	5
4.	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
5.	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
6.	Ölçme araçlarını okuyabilirim.	1	2	3	4	5
7.	Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
8.	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9.	Öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
10.	Ölçme değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
11.	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	1	2	3	4	5
12.	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
13.	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	1	2	3	4	5
14.	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
15.	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
	YAZMA					
16.	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
17.	Hedefe uygun ölçme aracını hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
18	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
19.	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	1	2	3	4	5
20.	Hedefleri beklenen öğrenci davranışa göre yazabilirim.	1	2	3	4	5
21.	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	1	2	3	4	5
22.	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	1	2	3	4	5
23.	Hedefe uygun soru yazabilirim.	1	2	3	4	5
24.	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
25.	Hedefe uygun içerik yazabilirim.	1	2	3	4	5
26.	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
27.	İçeriği konu alanın hedefine göre tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
28.	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	1	2	3	4	5
29.	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	1	2	3	4	5

EK 2. EĞİTİM PROGRAM DÜZEY BELİRLEME TESTİNE İLİŞKİN MADDE ANALİZ SONUÇLARI

Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1.	.67	.35
2.	.46	.35
3.	.53	.50
4.	.78	.42
5.	.78	.42
6.	.64	.71
7.	.71	.57
8.	.39	.50
9.	.53	.78
10.	.67	.64
11.	.42	.28
12.	.28	.42
13.	.82	.35
14.	.42	.42
15.	.50	.42
16.	.46	.64
17.	.53	.78
18.	.60	.64
19.	.57	.71
20.	.35	.71
21.	.57	.71

EK: 3 EĞİTİM PROGRAMI DÜZEY BELİRLEME TESTİ

1-) Ali öğretmen öğrencilerinden "Dünya'nın yüzeyinde karalar ve suların yer aldığını kavrar." kazanımı için dünya modeli yapmalarını istemiştir. **Ali öğretmen bu çalışmayla hangi alandaki hedefi hangi yöntem/tekniği kullanarak kazandırmaya çalışmıştır?**

a)Bilişsel-Deney

b)Psikomotor-Benzetim

c)Bilişsel-Sunuş

d)Bilişsel-Gösteri

e)Duyuşsal-Gösteri

2-) Sınıf öğretmeni 3.sınıf Türkçe dersinde spor dalları ile ilgili konuyu işlerken Matematik dersinde spor dalları ile ilgili grafik ve tablo yorumlama konusunda bu konuya değinmektedir.

Bu öğretim sürecinde öğretmen hangi içerik düzenleme ilkesini uygulamaktadır?

a) Bitişiklik

b) Somutlama

c)Yatay Kaynaşıklık

d) Dikey Kaynaşıklık

e) Esneklik

3-) Aşağıdakilerden hangisi hedef davranışların (kazanımlar) belirlenmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli özelliklerden biridir?

a) Öğretmen merkezli olmasına özen göstermelidir.

b) Öğrencinin gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır.

c) Sonuca dönük olmalıdır.

d) Kaynaşıklık özelliğine sahip olamamalıdır.

e) Öğretme-öğrenme süreçlerinde uygun etkinlikler planlamalıdır.

4-) Sınıf öğretmeni Hasan Bey 3.sınıf Matematik dersi Romen rakamlarının öğretimi konusunda öğrencileriyle farklı bir öğrenme yoluna gitmiştir. Sınıfı üç gruba ayırarak

gruplardan birincisine slogan yazmalarını, ikincisine resim yapmalarını ve üçüncüsüne şiir yazmalarını isteyerek verilen süre içinde grupların kendi içinde yer değiştirerek tüm sınıfın birlikte öğrenmelerine katkı sağlayacak bir öğretim tekniği geliştirmiştir.

Sınıf Öğretmeni Hasan Çağlar Bey aşağıdaki öğretim tekniklerinden hangisini kullanmıştır?

a) Görüş Geliştirme
b) Soru-Cevap
c) İstasyon
d) Sandviç
e) Altı Şapkalı Düşünme

5-) Bir coğrafya öğretmeni öğrencilerini eski Türk evlerinin yapısal özelliklerini incelemeleri için Safranbolu'ya geziye götürmüştür. Öğrencilerine bu gezi sürecinde Safranbolu evlerinin tarihsel gelişimi ve Türk evleri içindeki yeri ve önemi hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir. Öğrenciler yaptıkları çeşitli incelemeleri ve topladıkları bilgilerin sonucunu sınıfta arkadaşları ile paylaşmışlardır.

Buna göre Coğrafya öğretmeni kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için hangi öğretim yöntemini kullanmıştır?

a) Analoji
b) Gösteri
c) Gezi
d) Öğrenme Halkası
e) Tam Öğrenme

6-) Öğretmenler girdikleri dersi öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda işlemekle birlikte dersine girdikleri öğrencilerin farklılıklarına, motivasyonlarına, algılarına ve hazırbulunuşluklarına dikkat etmelidir. Bu yüzden aynı yaş grubunda olan farklı sınıflarda derse giren öğretmenler bu farklılıklara çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda özen göstermelidir.

Yukarıda sözü edilen öğretim ilkesi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Yaşama Yakınlık
b) Etkin Katılım

c) Güncellik

d) Bilgi ve becerinin güvence altına alınması

e) Öğrenciye görelik

7-) Sınıf öğretmeni Ali ihsan bey 3.sınıflara Matematik dersinde 3 basamaklı doğal sayılarla toplama işlemi konusuna başlamadan önce öğrencileriyle geçen yıldan öğrendikleri 2 basamaklı sayılarla toplama işlemini hatırlamaya yönelik örneklerle öğrencilere önceden öğrendiklerini hatırlatarak derse bu şekilde başlamayı uygun görmüştür.

Sınıf öğretmeni Ali İhsan Bey derse bu şekilde başlaması hangi öğretim ilkesini dikkate aldığını göstermektedir?

a) Aktüalite

b) Yaşama Yakınlık

c) Basitten Karmaşığa

d) Yakından Uzağa

e) Bireysel Farklılıklara Saygı

8-) Öğretme-öğrenme süreçlerinde bir konu hakkında öğrencilerin istenilen hedef davranış düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan çalışmalar programın ölçme ve değerlendirme ögesidir.

Aşağıdakilerden hangisi programın ölçme ve değerlendirme ögesi düzenlenirken sorulması gereken sorulardan biri değildir?

a) Öğrenciler istenilen hedef davranışları ne kadar öğrendi?

b) Öğrencilerin öğrenme sürecindeki öğrenmeleri sonuç odaklı mı yoksa süreç odaklı mı?

c) Öğrenciler için hazırlanan ölçme ve değerlendirme araçları kullanışlı mı?

d)Öğrencileri ne düzeyde öğrendiklerini ortaya çıkarmak için sonuç odaklı ölçme araçları mı kullanılmalı

e) Öğrenciler için hazırlanan ölçme ve değerlendirme araçları geçerli ve güvenilir mi?

9-) Eğitim programının değerlendirilmesi eğitim programının önemsediği hedef davranışları doğru bir şekilde analiz etmeyi ve yorumlamayı hedeflemektedir. Ayrıca çeşitli ölçme araçları kullanarak program hakkında kabul edilen ölçütlerle karşılaştırmaktır.

Aşağıdakilerden hangisi program değerlendirme ile ilgili doğru bir ifadedir?

a) Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerin toplu şekilde değerlendirilmesidir.

b) Sübjektif açıdan ele alınıp yorumlanması gerekmektedir.

c) Uygulanan programın etkililiği konusunda karara varma sürecidir.

d) Eğitim programı sürecinin yeniden inşa edilmesidir.

e) Sınıf içinde öğretmen tarafından yapılan ölçme işlemidir.

10-) Bir sınıf öğretmeni, tartma konusu ile ilgili aşağıdaki etkinliği tasarlamıştır:

-Öğrencileri 3 gruba ayırmıştır.

-Sınıftaki sıra düzenini 3 gruba uygun şekilde oluşturmuştur.

-1.grubu Slogan,2.grubu Resim ve 3.grubu da şiir olacak şekilde düzenlenmiştir.

-Her grubun, masaları gezerek o masadaki görevleri yapması istenmiştir.

-Son olarak her grubun sırasıyla masaları gezerek arkadaşlarının yarım bıraktığı işleri bitirmeleri istenmiştir.

Buna göre sınıf öğretmenin kullandığı öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Konuşma Halkası

b) İstasyon

c) Benzetim

d) Rol Oynama

e) Çoklu Zekâ

11-) I.Öğretmen öğrencilerinin merak duygusunu uyandırarak derste öğrenci merkezli eğitsel öğrenme çalışmaları yapmak istemektedir.

II. Öğrenciler örnek olaylar ve sorular yardımıyla problemi çözmeyi yönlendirilir.

III. Öğrencilerin etkin olduğu öğretmenin yol gösterici olduğu öğretim stratejisidir.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıda özellikleri verilen öğretim stratejisi veya öğretim yaklaşımı olabilir?

a) İşbirliğine Dayalı Öğrenme
b) Aktif Öğrenme
c) Sunuş yoluyla Öğretim Stratejisi
d) Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi
e) Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi

12-) Amerikalı eğitimci Edgar Dale'nin geliştirdiği yaşantı konisine göre öğretme-öğrenme sürecinde çok boyutlu ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmek amacıyla aşağıdaki öğretim materyallerinden hangisini kullanmak daha etkili ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmeyi sağlamaktadır?

a) Eğitsel geziler yapılması
b) Sergi çalışmalarının düzenlenmesi
c) Gösteri çalışmalarına ağırlık verilmesi
d) Doğrudan kazandırılan planlı yaşantılar
e) Gerçek hayatta kullanılan model ve numuneler

13-) Öğrencilerin ders içinde somut öğrenmelerini gerçekleştirmek amacıyla yapmış oldukları bütün çalışmaları tek bir dosya içinde toplamayı hedefleyen, bu şekilde öğrencilerin aktif katılımı ile farklı yollardan öğrenmelerini amaçlayan sınıf öğretmeninin hangi tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemini kullanması daha doğru olur?

a) Rubrik
b) Portfolyo
c) Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
d) Yapılandırılmış Grid
e) Vee Diyagramı

14-) …… tekniği ile öğrenciler için hazırlanmış olan test maddesinde yer alan kutucukların içine resim, sayı, sembol ve kavramlar konulabilir. Kutucukların içinde yer alan içeriğin değiştirilebilmesi hem sözel hem görsel anlamda öğrencilerin çok yönlü bir şekilde öğrenmelerini amaçlamaktadır.

Yukarıda bırakılan boşluğa aşağıdaki ölçme ve değerlendirme araçlarından hangisi getirilmelidir?

a) Rubrik
b) Yapılandırılmış Grid
c) Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
d) Vee Diyagramı
e) Portfolyo

15-) Öğrenme süreci içerisinde öğrenme eksikliklerinin ve öğrenme yetersizliklerinin belirlenerek giderilmesi ve öğrencilerin tam öğrenme düzeyinde öğrenilmesinin sağlanması hedeflenmektedir?

a) Summatif Değerlendirme
b) Formatif Değerlendirme
c) Tanılayıcı Değerlendirme
d) Portfolyo Değerlendirme
e) Öz-Değerlendirme

16-) Bir sınıf öğretmeni 3.sınıf Matematik dersinde "Çarpma İşlemi" konusunda öğretim çalışmalarını tamamladıktan sonra kullandığı araç-gereçlerin ve materyallerin ne kadar etkili olduğunu görmek amacıyla değerlendirme yapmış ve öğrencilerin ortalama olarak istenilen hedeflerde büyük eksiklikler olmadığını gözlemlemiştir.

Sınıf öğretmenin yapmış olduğu değerlendirme ölçüt açısından hangi seçenekte doğru bir şekilde verilmiştir?

a) Mutlak Ölçüt
b) Bağıl Ölçüt
c) Medyana Dayalı Ölçüt

d) Summatif Ölçüt
e) Aritmetik Ölçüt

17-) Eğitim programının ögeleri arasında birbirini etkileyen önemli özellikler bulunmaktadır.
Aşağıda verilen ifadelerden hangisi bunun doğrudan kanıtıdır?
a) Hedefler oluşturulurken öncelikle öğretme-öğrenme süreçleri düzenlemelidir.
b) Ölçme ve değerlendirme araçları sadece devinişsel alan için hazırlanmalıdır
c) İçerik birden fazla öğrenme ürününü kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
d) Öğretme-öğrenme süreçleri sadece öğretmene yönelik hazırlanmalıdır.
e) Hedef ögesinde yaşanan değişimler içerik ögesindeki değişimleri de etkilemektedir.

18-) Hedeflerin öğrenci, toplum ve çevrenin ihtiyaçları dikkat alınarak geliştirilmesi hangi hedef yazma ilkesi ve ilişkilidir?
a) Ulaşılabilirlik
b) Genellik ve Sınırlılık
c) Davranışa dönüklük
d) İhtiyaca cevap verebilirlik
e) Tutarlılık

19-) Programın temel felsefesi eğitimin bir ürün olarak değil tüm yaşam boyu süren bir süreç olduğu düşüncesinden yola çıkılarak düzenlenmiştir. Felsefenin temel dayanağı değişmeyi gerçeğin değişmez özü olarak görmektedir. Aynı zamanda eğitim programları düzenlenirken bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının son derece önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.
Buna göre eğitim programı hangi eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir?

a) Daimicilik
b) Yeniden Kurmacılık
c) Esasicilik
d) İlerlemecilik
e) Realizm

20-) Bu eğitim felsefesine göre eğitimin temel amacı kültürel özellikleri yeni nesillere tüm yönleri ile aktarmaktır. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgi ve beceriye sahip değildir. Bu sebeple öğrenci öğretmen dikkatli bir şekilde dinlemeli ve öğretmenin ağzından çıkan tüm bilgileri ezberlemek ve tekrar etmek zorunda kalmaktadır.

Yukarıda açıklaması verilen eğitim felsefesi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Esasicilik

b) Daimicilik

c) Yeniden Kurmacılık

d) İlerlemecilik

e) Varoluşçuluk

21-) I. Hedef

II. Eğitim Durumları

III. Değerlendirme

İlerlemecilik eğitim felsefesi eğitim ortamı düzenlenirken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren, eğitimi bir ürün olarak değil yaşam boyu süren bir süreç ele alınması gerektiğini üzerinde duran öğrenciyi öğrenme merkezine alan ve buna önem veren eğitim felsefesidir.

İlerlemecilik felsefesini benimseyen bir programın yukarıdaki ögelerinden hangisi ya da hangileri bu felsefeden etkilenir?

a) Yalnız I

b) Yalnız II

c) I ve II

d) I,II ve III

e) II ve III

EK 4. EĞİTİM PROGRAMI DÜZEY BELİRLEME TESTİNİN BELİRLENMESİ AMACIYLA HAZIRLANAN HEDEFLER

1) Hedef davranışları (kazanımların) ne anlatmak istediğini anlayabilme

Hedef Davranışlar :

a) Hedef davranışların ne anlatmak istediğini söyleme/yazma

b) Hedef davranışların ne söylediğini açıklama

c) Hangi düzeyde olduğunu açıklama

d) Hangi alanda olduğunu bilme

2) Hedeflere uygun içeriği düzenleyebilme

Hedef Davranışlar:

a) İçeriğin ne söylemek istediğini anlama

b) İçeriği hedef davranışa uygun olarak zenginleştirme

c) İçeriği hedef davranışa uygun olarak tanımlama

3. Hedefler doğrultusunda öğrenme yaşantıları düzenleyebilme

Hedef Davranışlar:

a) Hedefe uygun şekilde düzenlenen eğitim ortamlarının bilgisine sahip olma

b) Hedefe uygun eğitim ortamlarını görsel şema ile ifade etme

c) Hedefe uygun eğitim ortamlarını hazırlama

4) Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun etkinlikler planlayabilme

Hedef Davranışlar:

a) Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun çalışmaları yazma

b) Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun hazırlıkları isimlendirme

c) Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun etkinlikleri tablo ve grafiklerle açıklama

d) Öğrencilerin hedef davranışlarına uygun etkinlikleri planlarken etkinliklerin uygulanabilirliğine dikkat etme

5) Eğitim durumlarına uygun öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilme

Hedef Davranışlar:

a) Hedefe uygun öğretim teknolojilerini konuya uygun şekilde seçme

b) Hedefe uygun öğretim teknolojilerini belirleme

c) Hedefe uygun öğretim teknolojilerinin öğrenci gelişimine etkisini yorumlama

d) Hedefe uygun öğretim teknolojilerini öğrencilerin karşılaştığı sorunların çözümünde kullanma

6) Öğretme-öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde değerlendirebilme

Hedef Davranışlar:

a) Programda adı geçen ölçme değerlendirme yaklaşımlarını anlama

b) Programda adı geçen ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yer verme

c) Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenin temel görevlerini söyleme

d) Öğretme-öğrenme süreçlerinde karşılaşılan problemleri çözme

7) Eğitim durumlarına uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme

Hedef Davranışlar:

a) Öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanacağı öğretim strateji ve yöntemlerin bilgisine sahip olma

b) Öğretme-öğrenme süreçlerinde yararlandığı yöntemleri ayırt etme

c) Öğretme-öğrenme süreçlerinde kullandığı yöntemleri belli bir durumda kullanma

8) Hedefe uygun ölçme ve değerlendirme yapabilme

Hedef Davranışlar:

a) Hedefe uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını listeleme

b) Hedefe uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme

b) Hedefe uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını açıklama

c) Hedefe uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını organize etme

9) Değerlendirme sonuçlarını etkin bir şekilde yorumlama

Hedef Davranışlar:

a) Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunları tanımlama

b) Ölçme değerlendirme sürecini kendi cümleleriyle özetleme

c) Değerlendirme sonuçlarının ortaya çıkardığı problemleri çözme

10) Eğitim programının ögeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olabilme

Hedef Davranışlar:

a) Eğitim programının ögelerini isimlendirme

b) Eğitim programının ögelerini tanımlama

c) Eğitim programının ögelerini açıklama

d) Eğitim programının ögelerini belirlenen ölçütler doğrultusunda değiştirme

11) Programın felsefesi ile programın ögeleri arasındaki uygunluğu karşılaştırabilme

Hedef Davranışlar:

a) Programın felsefesini anlama

b) Programda yer alan kazanımlar ile programın felsefesini ilişkilendirme

c) Programın felsefesi ile programın ögeleri arasındaki ilişkiyi yorumlama

d) Programın felsefesi ile programın ögeleri arasındaki ilişkiyi açıklama

EK 5. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

yavuz bolat <yavuzbolat06@gmail.com>

13.01.2020 Pzt 08:23

Merhaba Sayın Hocam

Çalışmanızda ölçeğimi kullanabilirsiniz. Araştırmanızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

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

yavuzbolat06@gmail.com
ybolat@mku.edu.tr

orcid.org/0000-0002-2398-9208

Assoc. Prof. Dr. Yavuz Bolat
Mustafa Kemal University,

Faculty of Education,

Department of Educational Science,

Cirruculum and Instruction,

HatayTurkey

yavuzbolat06@gmail.com
ybolat@mku.edu.tr

orcid.org/0000-0002-2398-9208

EK 6. ANKET UYGULAMA İZNİ

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

FUAT SEZGİN YILI 2019

Sayı : 96053312-044-E.10278
Konu : Anket İzni Hk.

26/02/2020

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 29/01/2020 tarihli ve 26350463-044-E.5228 sayılı yazınız.
b) Temel Eğitim Bölümü'nün 20/02/2020 tarihli ve 96053312-044-E.9212 sayılı yazısı.

İlgi yazıda belirtilen Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı 181191010 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ali İhsan ŞAHİN'in, Fakültemiz Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden anket yoluyla veri toplama çalışması yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Dekan Vekili

Adres: Aktekke mah. Yalçın Cad. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 37100 Kastamonu / TÜRKİYE
Telefon: (0 366) 280 33 01 Faks: (0 366) 212 33 53
Elektronik Ağ: http://www.kastamonu.edu.tr
5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi https://ebys.kastamonu.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx adresinden 0D6Z-TZZT-07J9 kodu ile yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ali İhsan ŞAHİN
Doğum Yeri ve Yılı : Karabük 1989
Medeni Hali : Evli
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : vuslat_ali782020@outlook.com

Eğitim Durumu

Lise : Demir Çelik Lisesi, 2006
Lisans : Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, 2012
Yüksek Lisans : Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim ABD/ Sınıf Eğitimi, 2020

Mesleki Deneyim

Milli Eğitim Bakanlığı 2014-…… (Halen)