

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİBEL TEZCİ

BALIKESİR, 2023

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel TEZCİ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. KEMAL OĞUZ ER

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 202012519019 numaralı Sibel TEZCİ'nin hazırladığı "Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri İle Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki " konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 12.06.2023 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonucu tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. İlke Evin Gencel

.....

Danışman: Prof. Dr. Kemal Oğuz Er

.....

Üye: Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

.....

...../...../2023

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarımı kabullendiğimi beyan ederim.

12/06/2023

İmza

Sibel TEZCİ

ÖNSÖZ

Bilginin artışı ve dağıtımındaki hız, sosyal ve kültürel yaşamın yanı sıra işgücünü dolayısı ile insan niteliklerini de derinden etkilemiştir. Bu çerçevede de birçok ülke program geliştirme çalışmalarına hız vermiş ve değişimi yönetmek adına değişime uygun nitelikte insan gücü yetiştirme amacına yönelmiştir. Bu amaç çerçevesinde de program geliştirme çalışmalarına yer vermiştir. Bununla birlikte programların sınıflarda etkili olarak uygulanması öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı programların etkili olarak uygulanmasında ve programın öngördüğü yaklaşıma uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayıp uygulamasında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin ve okuryazarlık düzeylerinin öğretim yaklaşımları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi öğretmen eğitime ve program geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşüncesinden hareketle bu çalışma yapılmıştır.

Tez konusu seçiminde ve tezi araştırmamda yardım ve katkısıyla bana rehberlik eden değerli tez danışmanım Prof. Dr. Kemal Oğuz Er'e ve ders döneminde bilim dünyasında ilerlememe katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a, Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e, Doç. Dr. Sümer AKTAN'a, Dr. Öğretim Üyesi Eyüp YÜNKÜL'e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim ve çalışma hayatım boyunca desteğini her zaman arkamda hissettiğim kıymetli aileme ve çalışmalarım boyunca motivasyonumu yükselten eşime destekleri için çok teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2023

SİBEL TEZCİ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

TEZCİ, Sibel

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2023, 96 sayfa

Programın tasarlandığı anlayış çerçevesinde uygulanmasında en önemli değişkenlerden birinin öğretmenler olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler programın uygulayıcılarıdır. Öğretmenlerin programı doğru anlaması ve yorumlaması, program tasarısındaki yaklaşımın uygulamaya konması öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile ilişkidir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hem programı doğru anlamalarına hem de uygulamalarına, dolayısı ile programın dayandığı öğrenme-öğretme anlayışına uygun bir öğretim yaklaşımı sergilemesine katkı sunma potansiyeli vardır. Bu perspektiften araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki ve söz konusu değişkenlerin bazı demografik faktörler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın amacı çerçevesinde çalışma yordayıcı korelasyonel ve nedensel karşılaştırma olarak desenlenmiştir. Çalışma, Balıkesir ilinde ortaokullarda görev yapan 287 öğretmenle yürütülmüştür. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde Bilgi, Planlama ve Uygulama boyutlarından oluşan Program Okuryazarlık ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının belirlenmesinde ise Öğretmen ve Öğrenci Merkezli boyutları içeren Öğretim Yaklaşım Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Korelasyon analizi ve Yol analizi uygulanmıştır. Analizler SPSS 24.0 ve Lisrel 8.5 paket programları ile yapılmıştır. Anlamlılık için 0.05 güven düzeyi dikkate alınmıştır.

Analiz sonuçları öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin her bir alt boyutta da yüksek olduğunu, cinsiyet ve mesleki kıdem açısından farklılık göstermediği, öğretim yaptıkları bilim alanı açısından sayısal alandakiler lehine farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Öğretim yaklaşımlarına ilişkin analizde hem öğrenci hem de öğretmen merkezli yaklaşım puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet açısından analizinde kadın öğretmenlerin öğretmen merkezli yaklaşımı daha fazla benimsedikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri azaldıkça daha fazla öğrenci merkezli yaklaşım benimsedikleri belirlenmiştir. Bilim alanı açısından yapılan analizde sayısal alanda öğretim yapan öğretmenler daha fazla öğretmen merkezli, sözel alanda öğretim yapanların daha fazla öğrenci merkezli yaklaşım sergilemişlerdir. Program okuryazarlığı ile öğretim yaklaşımları arasında pozitif orta düzeye yakın bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin hem öğrenci hem öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarında program okuryazarlığının tüm boyutları yordayıcı olmakla birlikte uygulama boyutunun daha fazla yordayıcı olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlığı, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı, ortaokul öğretmenleri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS' LEVEL OF CURRICULUM LITERACY AND TEACHING APPROACHES

TEZCİ, Sibel

Master of Science, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2023, 96 Pages

It can be said that one of the most important variables in the implementation of the curriculum within the framework of the designed understanding is the teachers. Because teachers are the implementers of the program. The correct understanding and interpretation of the curriculum by the teachers and the implementation of the approach in the curriculum design are related to the curriculum literacy of the teachers. Curriculum literacy of teachers has the potential to contribute to both their correct understanding of the curriculum and their implementation, and therefore to exhibit a teaching approach in accordance with the teaching-learning approach on which the curriculum is based. From this perspective, the relationship between teachers' curriculum literacy and teaching approaches and whether these variables differ in terms of some demographic factors were examined.

Within the framework of the purpose of the research, the study was designed as predictive correlational and causal comparison research. The study was carried out with 287 teachers working in secondary schools in Balıkesir province. The Curriculum Literacy scale consisting of Knowledge, Planning and Implementation dimensions was used to determine the curriculum literacy levels of the teachers. In determining the teaching approaches of the teachers, the Teaching Approach Scale, which includes the Teacher and Student Centered dimensions, was used. Independent Groups t-Test, ANOVA, Correlation and Path analysis were applied. Analyzes were made with SPSS 24.0 and Lisrel 8.5 package programs. A confidence level of 0.05 was taken into account for significance.

The results showed that the curriculum literacy levels of the teachers were high in each sub-dimension, did not differ in terms of gender and professional seniority, but a significant difference was determined in favor of those teaching in the field of hard science. In the analysis of teaching approaches, it was determined that both student-centered and teacher-centered approach scores were high. It has been determined that female teachers adopted the teacher-centered approach more and that as the professional seniority of the teachers decreases, they adopt a more student-centered approach. Teachers teaching in the hard science adopted a more student-centered approach, while those teaching in the soft science adopted a more student-centered approach. A positive moderate correlation was determined between curriculum literacy and teaching approaches. All three dimensions of curriculum literacy are predictive in both student and teacher-centered teaching approaches of teachers but the implementation is more predictive.

Keywords: Curriculum literacy, student-centered teaching approach, teacher-centered teaching approach, secondary school teachers

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Poblemleri.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.6. Araştırmanın Sınırlıkları.....	9
2. İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Program ve Eğitim Programı	10
2.1.2. Program Okuryazalığı.....	14
2.1.3. Öğretim Yaklaşımı.....	18
2.1.3.1. Öğretim Yaklaşımları İle İlgili Sınıflandırmalar	21
2.1.3.2. Öğretmen ve Öğrenci Odaklı Yaklaşım.....	23
2.1.4. Program Okuryazarlığı ve Öğretim Yaklaşımı.....	25
2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar	27
2.2.2. Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar	31

3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	41
4. BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz .	45
4.2. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımlarının Düzeyine İlişkin Betimsel Analiz .	47
4.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Açısından Analizi	50
4.4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi	51
4.5. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Disiplin Alanı Açısından Analizi	53
4.6. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımlarının Cinsiyet Açısından Analizi	55
4.7. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi	56
4.8. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımlarının Disiplin Alanı Açısından Analizi..	58
4.9. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Öğretim Yaklaşımları Arasında İlişkiye İlişkin Analiz	59
4.10. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Öğretim Yaklaşımlarını Yordama Gücüne İlişkin Analiz.....	60
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuç	65
5.2. Öneriler.....	76
5.2.1. Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öneriler	76
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	79
EKLER.....	91

CİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı	38
Çizelge 2. Program Okuryazarlığına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	45
Çizelge 3. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımı Betimsel Analiz Sonuçları	48
Çizelge 4. Program Okuryazarlığının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları.....	50
Çizelge 5. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel ve Levene Testi Analiz Sonuçları...	51
Çizelge 6. Program Okuryazarlığının Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları .	53
Çizelge 7. Program Okuryazarlığının Disiplin Alanı Açısından Analiz Sonuçları ...	54
Çizelge 8. Öğretim Yaklaşımlarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları.....	55
Çizelge 9. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel ve Levene Testi Analiz Sonuçları...	56
Çizelge 10. Öğretim Yaklaşımlarının Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları .	57
Çizelge 11. Öğretim Yaklaşımlarının Disiplin Alanı Açısından Analiz Sonuçları ...	58
Çizelge 12. Korelasyon Analizi Sonuçları.....	59
Çizelge 13. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum İndeksleri	61
Çizelge 14. Birleşik Güvenirlik, Ortalama Açıklanan Varyans ve Boyutlar Arasında Korelasyonlar	62
Çizelge 15. Modele İlişkin Uyum İndeksleri.....	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
<u>Sekil 1.</u> Öğretim Anlayışı, Öğretim Yaklaşımı ve Öğrenme Sonuçları Arasında İlişki	26
<u>Sekil 2.</u> Çalışmada Test Edilen Model.....	37
<u>Sekil 3.</u> Yol Analizi Şeması	63

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın probleminin çerçevesi çizilmiştir. Çalışmanın amacı, problemi, alt problemlerine yer verilmiştir. Son olarak çalışmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıkları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Programlar, okulların işgörüsünü yansıtır. Öğretmenlere rehberlik yapar ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde birlik ve bütünlüğün yanı sıra eğitim-öğretimin yönünü tayin eder (Külahçı, 1995). Programlar okulların varlık nedenini açıklar. Program okulun ya da eğitim kurumlarının öğrencilere sağlayacağı planlı eğitim yaşantıları olduğuna göre (Ertürk, 1998) bu yaşantılarda sağlanacak değişim, okulun işlerliğindeki değişimi de yansıtır. Program sayesinde eğitimin yönü tayin edilir. Neyin, ne kadar, nasıl, ne kadar sürede gerçekleştirileceği konusuna açıklık getirir (Aygören ve Er, 2018). Dolayısı ile yetiştirilecek insan niteliklerinin ne olacağı programlar sayesinde ortaya konulur (Tezci, Deniz ve Çoban, 2019). Bu çerçevede programda öngörülen değişimler, eğitimdeki değişimlerin neler olduğunu gösterir. İstendik niteliklerdeki değişimler programlar vasıtası ile hayata geçirilir. Bu nedenledirki program geliştirme eğitimde reform çabasıdır. Başka bir ifade ile eğitimde reform çabaları programlar vasıtası ile sağlanabilir (Oliva ve Gordon, 2018).

Her ne kadar eğitimde reform çabaları programlar vasıtası ile sağlansa da program geliştirme tek başına reformu sağlayacak bir husus değildir (Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti, 2017). Programlar değişimi öngörse de bu öngörünün hayata geçirilmesi gerekir. Başka bir ifade ile tasarlanan programın

öngördüğü değişimin uygulamaya konulmuş olması gerekir. Programları okullarda daha özeldede ise sınıfta uygulamaya koyanlar öğretmenlerdir. Öğretmenlerin programda belirlenen değişimi anlaması ve buna uygun bir eğitim-öğretim sürecini tasarlayarak yürütmesi değişimin uygulamaya konması açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar (Kırkgöz, 2008; Öztekin ve Er 2014; Roehrig ve Kruse, 2005; Roehrig, Kruse ve Kern, 2007) programların uygulanmasında okul işğörenlerinin özellikle de öğretmenlerin önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin programın uygulayıcısı olarak programın dayandığı yaklaşıma uygun bir öğretim sergilemesi gerekir. Öğretmenlerin programda öngörülen değişimi anlaması, programın özelliklerini kavraması, buna inanması bu reform çabalarının başarısını etkileyen bir husustur. Dolayısıyla ile programların tasarlanması kadar sınıfta ne şekilde uygulandığı da önem arz etmektedir. Marsh ve Willis (2007) planlanan/tasarısı hazırlanan programla uygulamaya konan ya da uygulamadaki program arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Dolayısıyla ile programın sınıfta uygulamasında ya da öğretmenlerin elinde hayat bulan bu tasarının uygulama esnasında farklı durumların oluşabileceğine, öğrencilerin geçirdiği yaşantıların da tasarlandığı gibi olamayabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geçirdiği yaşantıların sınıftan sınıfa, okuldan okula farklılık göstermesinde çevrenin, öğrencinin ve diğere değişkenlerin yanı sıra öğretmen faktörünün önemli olduğu açıktır.

Programlar ister ulusal ister okul temelinde olsun standart bir yapıya sahip olsalar da bir sınıfta uygulamadaki program ile bir başka sınıfta uygulamadaki program hem sınıftan sınıfa hem de tasarısı ile uygulama arasında farklılık gösterebilmektedir. Her öğretmen kendine özgü bir yaklaşımla programı hayata geçirmekte ve öğrencilerine geçirdiği yaşantılar da buna göre farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenlerin bu noktada uygulamadaki becerisi ve birikimi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin hazırlanan programları nasıl anladıkları ve algıladıkları, ne tür anlamlar çıkardıkları, programın öngördüğü öğretim anlayışı, stratejileri, yaklaşım ve modellere uygun öğrenme-öğretme sürecini nasıl tasarlayacakları programların etkililiği ve verimliliği açısından önemli görülmektedir (Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Bir ölçüde öğretmenin hayata ve evrene ilişkin vaziyet alışı, eğitime bakış açısı, insan nitelikleri hakkındaki düşünceleri, eğitimden beklentileri, okula ilişkin

vizyonu, okulun işlevi hakkındaki düşünceleri programa bakış açılarını etkileyebilmektedir (Ogar ve Opoh, 2015). Öğretmenlerin tasarlanan bir programı tasarlandığı biçimi ile uygulamaya yansıtmaları bu programı nasıl anladıkları ve içselleştirdikleri ile ilgili bir husustur. Çok zengin, değişim odaklı, öğren merkezli, üretimci vb. bir dizi farklı özelliklerde tasarlanmış bir programın öğretmenlerce uygulanması öğretmenlerin bu programı nasıl anlamlandırdıkları ile ilişkilidir. Bu durum öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile ilişkilidir.

Öğretmenlerin tasarlanan programları amacına uygun bir şekilde uygulaması, o programı anlaması ile ilişkilidir. Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman (1995) bir programın tasarlandığı biçimi ile sınıfta hayata geçirebilmesi için program okuryazarı olmak gerektiğini belirtmektedir. Bu kavram alanyazında “Öğretim Programı Okuryazarlığı” olarak ifade edilmektedir. Okuryazarlık kavramı burada sıradan bir okuma değil daha çok anlama, anlamlandırma, ilişkilendirme, program içeriğindeki unsurları açığa çıkarma gibi anlamlarda kullanıldığı açıktır. Okuryazarlık kavramı okuma ve yazma kavramlarının daha ötesinde bir anlam kazanmıştır. Nitekim Coşkun, Cumaoglu ve Seçkin, (2013) okumanın sıradan yazma kod çözmeye dayalı bilişsel bir davranıştan, anlamlandırma ve daha da ötesinde üst düzey bir zihinsel süreç olan anlam kurmayı ifade ettiğini belirtmişlerdir. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) ise üst düzey bir zihinsel çaba olarak anlamla ilişkili bir kavram olarak ele almaktadırlar. Kahramanoğlu (2019, s.829) öğretim programı okuryazarlığını, “öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerilerle resmi programı anlamlandırma ve çözümleme süreci” olarak tanımlamaktadır. Aslan (2019, s.973), program okuryazarlığını programı “bilmek, planlamak ve uygulamak” olarak açıklamaktadır. Program okuryazarlığı, programın yapısını ve özelliklerini anlamak ve buna göre bir öğretim yapmaktır.

Öğretmenlerin programları tanımaması, program okuryazarlıklarının düşük olması eğitimde birlik ve bütünlüğün bozulmasına neden olabileceği gibi sınıfta arzulanan süreçlerin yönetilememesine ve nihayetinde beklenen değişim ve başarının gerçekleşmesine engel de teşkil edebilir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile ilgili bir dizi araştırma (Camuzcu ve Duruhan, 2011; Duru ve Korkmaz, 2010; Erdem ve Eğmir, 2018; Kaymakçı, 2015; Şimşek, 2017) öğretmenlerin öğretim programlarını yeterince iyi tanımadığı başka bir ifade ile

program okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin düşük olması sınıf içinde uygulayacağı öğretim yaklaşımlarında da farklılığa neden olabilir. Çünkü öğretmen, programda öngörülen yaklaşımı, bu yaklaşımın dayandığı felsefeyi ve bu yaklaşıma göre bir öğretim tasarımı yapması, programı okuyup anlaması ile ilişkilidir (Sural ve Dedebali, 2018). Ornstein ve Hunkins (2004) programın etkili olarak uygulanmasının onun doğru anlaşılmasına bağlı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Steiner (2018), hazırladığı raporda öğretmenlerin program okuryazarlığının öğrencilerin etkili öğrenmeleri açısından önemine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerinin sağlanmasında öğretmenlerin program okuryazarlığı önemli bir husus olarak görülmektedir.

Doğru bir şekilde programı anlamayan ve yeterli program okuryazarlık düzeyi olmayan öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları ile tasarı arasında önemli farklılıklar ortaya çıkabilir. Program tasarısında öngörülen öğretim anlayışı ile öğretmenlerin sergiledikleri öğretim yaklaşımlarındaki farklılık da beklenen değişimlerin gerçekleştirilmesine engel olabilir. Beck, Czerniak ve Lumpe (2000) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu durumda programda öngörülen öğretim yaklaşımını sınıfta uygulayamadıklarına dikkat çekmektedir. Powell ve Anderson (2002) öğretmenlerin program okuryazarlıkları, onu nasıl algıladıkları sınıfta gerçekte neler olduğunu anlamamıza katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı, programı anlama ve yorumlama biçimi, öğretim stratejileri, materyal seçimi, sınıf düzenlemesi dolayısı ile öğretim yaklaşımlarını etkileyebilmektedir.

Program okuryazarı olan öğretmenler, programın öngördüğü yaklaşıma göre öğretimi düzenleyebilir ve buna uygun öğretim tasarımları gerçekleştirebilirler. Okuryazarlık, öğretmenin öğretim anlayışı açısından önemlidir. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ise öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen bir faktördür (Tezci, 2017). Öğretmenlerin öğretme anlayışları öğretim yaklaşımlarını etkilemekte ve bu durum da öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrenme biçimlerini etkilemektedir. Nitekim Coffey ve Gibbs (2004), Lindblom-Ylance, Trigwell, Nevgi ve Ashwin (2004) araştırmalarında öğretmenlerin sergiledikleri öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme

biçimleri arasındaki ilişkiye işaret etmişlerdir. Öğretim yaklaşımı öğrenci merkezli ve kavramsal değişime odaklanan öğretmenlerin öğrencilerinin derin öğrenme, öğretmen merkezli ve bilgi iletme temeline dayanan öğretim yaklaşımına odaklanan öğretmenlerin öğrencilerinin ise yüzeysel yaklaşım sergiledikleri belirtilmiştir (Kenber ve Kwan, 2000). Prosser ve Trigwell (1999) öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının onların öğretim ve öğretmenlik mesleğine bakış açılarını etkileyeceğini ve programları algılama biçimleri ilişkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Reform çabası olarak tasarlanan programın tasarıdaki anlayışının uygulamaya konulması öğretmenlerin program okuryazarlığına göre şekillenir (Krajcik, Blumenfeld, Marx ve Soloway, 1994; Roehrig ve Kruse, 2005). Öğretmenlerin program tasarısını doğru anladıkları durumda reform çabaları başarıya ulaşma olasılığı daha yüksektir. Çünkü programın öngördüğü değişim uygulamaya konulabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarlıkları önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlıklarının düzeyi, programın öngördüğü yaklaşımın ne olduğunu, bu yaklaşımın uygulamaya nasıl konulacağı (Bolat, 2017) gibi davranış ve algılarını etkiler. Steiner (2018) öğretmenlerin program okuryazarlığının nitelikli bir eğitim açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle programın öngördüğü yaklaşımın uygulamaya konabilmesi, öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde sergileyeceği yaklaşımı etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Öğretmenlerin öğretim anlayışı ise öğretim sürecini yönlendirmesine rehberlik eder. Öğretmenin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi programların başarılı olarak uygulanmasına ve sınıfta öğretmenin öğretim davranışlarına ve program uygulamalarına açıklık getirecektir. Alanyazında program okuryazarlığı ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını ele alan ayrı ayrı çalışmalar olmakla birlikte bu iki değişken arasında ilişkiyi ortaya koyan çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkinin yanı sıra bunların hangi demografik faktörlerden etkilendiğini incelemek öğretmen yetiştirme programlarına ve yeni araştırmaların gelişmesine katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ve program okuryazarlığı ile öğretim yaklaşımını etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasında anlamlı ilişki var mıdır? Sorusu çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının düzeyi nedir?
- 2- Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının düzeyi nedir?
- 3- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları;
3a-Cinsiyet
3b-Mesleki kıdem
3c-Öğretim yaptıkları bilim alanı açısından farklılık göstermekte midir?
- 4- Öğretmenlerin öğretim yaklaşımları;
4a-Cinsiyet
4b-Mesleki kıdem
4c-Öğretim yaptıkları bilim alanı açısından farklılık göstermekte midir?
- 5- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları öğretim yaklaşımlarını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin program okuryazarlık konusu çok yeni bir kavram olmamakla birlikte gün geçtikçe kavrama yüklenen anlamda da değişimler

meydana gelebilmektedir (Shawer 2010; Shawer, Gilmore ve Bank-Joseph, 2009; Yıldız ve Ozdoğan-Bicer, 2022). Özellikle program geliştirme çalışmaları nasıl ki süreklilik isteyen bir çaba ise, öğretmenlerin tasarısı hazırlanan programa ilişkin okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları açısından önem taşımaktadır. Çünkü program okuryazarlığı tasarımının nasıl uygulanacağına yön gösterir (Steiner, 2017). Her yeni tasarlanan ve değişen programlar hakkında öğretmenlerin okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi programların başarı ile uygulanıp uygulanmadığına ışık tutacaktır. Bu nedenle alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlığını ele alan çalışma olsa da bu çalışmaların süreklilik göstermesi gerekmektedir. Ayrıca program okuryazarlığının öğretmenlerin programları uygulamasına, program geliştirme sürecinde katkı sağlama potansiyeli vardır (Güneş-Şinego ve Çakmak, 2021).

Program okuryazarlığının farklı ülkelerde öğretmen yeterlilikleri kapsamında bir beceri olarak ele alındığı görülmektedir (Department of Education and Training of Australian, 2016; Opfer, Kaufman ve Thompson, 2016; Steiner, 2018). Türk Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından da öğretmen yeterlilikleri bağlamında programın öğelerini açıklama, diğer öğretim programları ile ilişkisini belirleme gibi özellikler bakımından program okuryazarlığına vurgu yapıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin program okuryazar olması, programı ve değişimi anlaması, sınıfa ve okula uyarlaması açısından önemlidir (Bolat, 2017). Bu nedenle de program okuryazarlığının öğretmen yeterlilikleri açısından hem alanyazında hem de öğretmen eğitiminde önemle vurgulandığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme-öğretme anlayışına uygun bir yaklaşım sergilemesi bakımından da program okuryazarlık becerisinin önemli olduğu söylenebilir. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) program okuryazarlığı ile programa yönelik doğru bir bakış açısına sahip olma arasında ilişkiye dikkat çekmiştir. Nitekim araştırmacılar, program okuryazarlığının program yönelimini ve program bağlılığı ile ilişkili ve yordayıcı olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazındaki araştırma sonuçları öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin programın etkili olarak uygulanmasına katkı sağladığını göstermesi bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının programda öngörülen yaklaşıma uygun bir öğretim tasarımı yapmaları açısından da önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin programda yer verilen öğretim anlayışını sergileyebilmeleri programı doğru anlama ve uygulamaya koymaları ile mümkündür (Saphier, Haley-Speca ve Gower, 2017). Programda öngörülen öğretim-öğrenme anlayışına uygun yaklaşımın öğretmenlerce sergilenebilmesi için programı doğru anlamaları, planlamaları ve sınıf ortamına uygulamaları önemlidir.

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı, öğrencilerin öğrenmelerine etki eden bir husustur (Gow ve Kember, 1993; Tezci, 2017; Tezci vd, 2017). Öğretmenlerin sergilediği öğretim yaklaşımı program ile uyumlu olduğunda programın başarılı olarak sınıf ortamında hayata geçirilmesi olasıdır (Brown, 2003; Richardson, 2005). Türk Milli Eğitim programlarında 2005 yılından itibaren öğrenci merkezliliği vurgulayan ve yapılandırmacılığı temele alan programlar hazırlanarak uygulamaya konmuştur (MEB-TTKB, 2005). Hazırlanan bu programı öğretmenlerin anlaması ve buna uygun öğretim süreçlerinin tasarlanması programın etkililiği ve verimliliğini açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin programda öngörülen anlayışa uygun bir öğretim yaklaşımına sahip olup olmadıklarının belirlenmesi de programların başarılı olarak hayata geçirilmesinde katkı sağlayabilecektir.

Öğretmenlerin hem program okuryazarlığı hem de öğretim yaklaşımları ile ilgili de alanyazında araştırmaların sayısı azımsanamayacak düzeydedir. Ancak ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysaki öğretmenlerin okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasında ilişkinin olup olmadığını belirlenmesi program geliştirme çalışmalarına katkı sağlamak bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin programları ne düzeyde uyguladıkları, uygulamaya konulan programın doğasına uygun bir anlayışla mı hayata geçirildiğine ışık tutacağı değerlendirilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ve öğretim yaklaşımlarının sürekli olarak incelenmesi öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim faaliyetlerine katkı sağlayabilecektir. Chan (2003) ve Richardson (2005) öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme anlayışlarını da etkilediğini belirtmektedirler. Öğrencilerin derin, anlamlı bir öğrenme anlayışı

geliştirmelerinde öğretmenlerin öğretim anlayışlarının belirlenmesinin etkisi olacaktır. Etkili bir öğretim tasarımına dolayısı ile eğitim reform çabalarına da katkı sunma potansiyelinin olabileceği değerlendirilmiştir. Bu çerçevede program okuryazarlığının öğretim yaklaşımlarını yordama gücünün olup olmadığının belirlenmesi öğretmen eğitimi programlarına dolayısı ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunacağı düşünülmüştür.

Çalışmanın sonuçları, mevcut programların başarısının değerlendirilmesinde yöneticilere ve politika yapıcılara önemli veri sunacaktır. Farklı değişkenlerin okuryazarlıkla ilişkisinin incelenmesinin araştırmacılara ışık tutacağı dolayısı ile alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Sonuçların, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretim yaklaşımları hakkındaki farkındalıklarının artırılmasına ilişkin yapılacak çalışmalara yön gösterebilecek olması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin uygulanan ölçeği samimi ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı Bahar Yarılarında çalışma evrenini oluşturan Balıkesir İl genelindeki ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde çalışmanın problemine temel oluşturacak kuramsal çerçeve ele alınmıştır. Kuramsal çerçevede program okuryazarlığı ve öğretim yaklaşımları ile bu kavramlar arasındaki ilişki ele alınmıştır. Ayrıca bu kavramlar bağlamında ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Program ve Eğitim Programı

Program kavramı milattan önce birinci yüzyıllarda atlı yarış arabalarının koşulduğu yuvarlak biçimli kuşu pisti anlamında “curriculum” kelimesini kullandığı (Oliva ve Gordon, 2018) görülmektedir. Egan (1978, s. 66) ise kelimenin latince olarak birincil anlamlarının “koşu”, “yarış” ve kurs” ikincil anlamlarının ise “yarış pisti” ve “kariyer” olduğunu belirtmektedir. Ancak kelimenin günümüzde evirilerek program anlamında kullanıldığı görülmektedir. Program kelimesinin bu etimolojik anlamı çerçevesinde program kelimesine izence denildiği görülmektedir (Demirel, 2007). Türk Dil Kurumu [TDK] (2022) program kelimesini, yedi farklı tanımla ele almaktadır. Ancak bunlardan bazıları eğitim programı kavramı çerçevesinde ele alınmıştır. Bunlar (1) “izence”, (2) okullarda haftanın belli günlerinde belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge, (3) “yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek, olarak sıralanmıştır.

Program kelimesi süreç içerisinde, deneyim, izlenen yol, kılavuz, rehber kelimeleri ile eğitim programı kavramı olarak kullanımı şeklinde değişim gösterdiği

görülmektedir (Johnson, 1969). Dolayısı ile program kelimesi olarak alanyazında ağırlıklı olarak eğitim programına atıfla kullanıldığını söylemek mümkündür. İzleyen araştırmacılara ait tanımlar bunu göstermektedir. Campbell program kavramını öğretmenlerin rehberliğinde çocukların geçirdiği tüm deneyimler (Aktaran Kridel, 2010, s.180), Tyler (1949, s. 127) ise belli amaçlar çerçevesinde yaşantıların seçilmesi, organize edilmesi ve değerlendirilmesi olarak ele almaktadır.

Varış (1996, s.32) eğitim programını “eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarını gerçekleştirilmesine yönelik ders içi dışı tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır. Programı “yetişek” kavramı ile ifade eden Ertürk (1998, s. 14) programı öğrenci yaşantılarının düzenlenmesi olarak ele almakta ve “belli bir zaman dilimi içinde öğrencileri yetiştirmeye yönelik eğitim durumlarının tümü” (s. 77) şeklinde tanımlamaktadır. Demirel ise (2007, s.43) eğitim programını “öğrenene okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak ele almıştır. Gerek ulusal ve gerekse uluslararası alanyazında program ve eğitim programı kavramı ile ilgili çok sayıda tanım vermek mümkündür. Ancak incelenen tanımlarda program olarak yapılan tanımlamaların eğitim programına işaret ettiği, öğrencilere sağlanabilecek öğrenme yaşantıları, planlı, geleceğe yönelik bir tasarım, öğretmenlere rehber, kurumun/okulların iş görüşü, öğrenciyi yetiştirme ve öğrenci deneyimleri anlamlarına işaret ettiği söylenebilir.

Program kavramına yüklenen anlamlar daha çok tasarlanan resmi programlara vurgu yapmaktadır. Posner (1995), resmi programı kılavuz olarak ele almaktadır. Hedefleri, ders planlarını, araç ve gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı bir dökümandır. Dolayısı ile bu programlar birer tasarıdır (Remilard, 2005). Planlanan program bir tasarı iken uygulananı öğretmenin elinde hayat bulan program uygulanan ve bu uygulama sonucunda öğrencilerin geçirdiği yaşantıları ifade eden ise elde edilen program olarak ifade edilebilir (Akker, 2013). Doyası ile yazılı bir doküman olan program bir tasarıdır. Program tasarımı kavramını Taba’ya (1962, s.421) göre ise program tasarımı “programın öğelerini tanımlayan ve bunların birbiri ile ilişkilerini gösteren, bu organizasyonun ilkelerini ve

uygulanması gerekli koşulları ve gereklilikleri ifade eder” şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka tanımla program tasarımı “okulda uygulanacak eğitim yaşantılarının seçilmesi, planlanması ve uygulanmasında kullanılan çerçeve ya da yapısal organizasyon”dur (Saylor ve Alexander, 1954, s.245). Bu nedenle tasarım, öğrenme deneyimlerinin sağlanmasında öğretmenlerin izleyeceği bir plandır. Program bir ürün olarak seçilmiş ve amaçlanmış öğrenme sonuçları veya amaçlanan öğrenme deneyimleridir (Johnson, 1969). Program, çocuk ve gençlerin yetişkin birer birey olarak toplumda başarılı olmalarını sağlayacak deneyimler olarak ifade edilebilir.

Program tasarımı neyin öğrenilmesine karar verildiğine, nasıl öğrenileceğine ve neden öğrenileceğine odaklanır. Dolayısı ile öğrenciler için düşünülen kavramlar, tutumlar, değerler ve yetenekleri içerir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu durum, programın temel unsurlarına işaret eder. Başka bir ifade ile hedefler, içerik, eğitim durumu ve sınav durumlarına vurgu yapar. Tasarlanan bir programın temel öğeleri olarak hedefler niçin öğretileceği başka bir ifade ile öğrencilerde gözlemlenmesi istenen davranışları içerir. İçerik, ne öğretilecektir? sorusu çerçevesinde kavramlar, ilkeler, genelleme ve uygulamalar, konular ve ünitelerden meydana gelen bir yapıyı, eğitim durumları ise hedeflere ulaşmak için nasıl bir sürecin izleneceğine dair öğrenme öğretme süreçlerini içerir. Yöntem ve tekniklerden araç ve gereçlere, kullanılacak uyarıcılardan sınıf düzenlemelerine kadar geniş bir değişkenleri içerir. Sınav durumları ise öğrencilerin hedeflere ulaşma dercesini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme durumlarını içerir (Akpınar, 2013; Demirel, 2007; Oliva, 1997a). Ornstein ve Hunkins (2004) program tasarımının uygulama sürecini sınıflarda dolayısı ile okullarda ürüne dönüştürülmesi olarak ele almaktadır.

Programın tasarlanan başka bir ifade ile de hedeflenen, öğretmenin elinde hayat bulan ya da sınıfta öğretmenlerce uygulamaya konulan ve öğretmenler tarafından uygulandığında öğrencilerin geçirdiği yaşantıları ifade eden, elde edilen veya yaşanan program (Aker, 2013) söz konusudur. Bir başka tanımlama ile işe vuru ya da öğretmenin sınıfta yaptığı uygulamaları, öğrencilerde gözlenen davranış değişimlerini ve öğrenme ürünlerini (Posner, 1995) ifade eden program türlerinden söz etmek mümkündür. Kuşkusuz burada sözü edilen resmi, örtük,

ihmal edilen ve ekstra gibi program türlerinden farklı program sınıflamalarından/türlerinden söz etmek de mümkündür. Örneğin her türlü medyaya maruz kalmada ve maruz kalma yoluyla yaygın olan mesajları ifade eden programı anlatan fantom program buna örnektir. Ya da evde ailenin deneyimlerinin bir parçası olarak aile tarafından onaylanan ve öğretilenler veya vurgulananlar olarak eşzamanlı program (Oliva, 1997b) gibi programlardan söz etmek mümkündür. Bununla birlikte program kelimesi ile ifade edilen daha ziyade resmi, yazılı veya açık programlardır. Bu programlar resmi öğretimin bir parçası olarak yazılı olan programlardır. Bunlar, okulun planlı öğretim yaşantılarını destekleyecek belgeler, materyaller ve uygulamalara atıfta bulunur. Yazılı anlayışlar ve yönergelerle yürütülür (Kridel, 2010). Yazılı olan resmi program bir tasarıdır. Bu tasarımın sınıfta öğretmenin elinde hayat bulan program ise uygulamadaki programdır. Bu programın başarılı olması birçok faktöre bağlıdır. Programın sınıfta tasarlandığı gibi uygulamasında ve sınıf, okul ve öğrenci özelliklerine uygun olarak adapte edilmesinde imkanlar, öğrenci nitelikleri, zaman gibi faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin niteliklerine de bağlıdır (Burul ve Tezci, 2022; Kahramanoğlu, 2019).

Program tasarımı, geliştirme ve değerlendirme sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde yer alır. Bu nedenle de programın öğretmenler tarafından iyi bilinmesi uygulama açısından o derece önemlidir. Özellikle öğrenciler için sağlanan öğrenme deneyimlerinin neler olduğunu, nasıl seçilip uygulanacağını, hangi yöntem ve araçların seçileceğini, hangi faktörlerin tasarımı etkileyeceğini bilmeleri için öğretmenlerin program okuyazar olmaları önemlidir (Chaudhary ve Kalia, 2015). Öğretmenlerin program ile ilgililerinin yanı sıra toplumun talep ettiği sosyo-ekonomik, teknolojik, politik ve çevrenin eğitim taleplerini, içeriği ve öğretme öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmalarını gerektirir. Bir program tasarısı yorum ve uygulamalara göre farklılık gösterebilmektedir. Program uygulamasından beklenen tasarlandığı gibi uygulanması ve amaçlandığı gibi deneyimlenmesi de o ölçüde önemlidir. Program tasarımının uygulanmasında okuldan okula farklılık gösterebileceği gibi öğretmenden öğretmene de farklılık gösterebilir. Programın uygulanması öğretmenlerin programla ilgili bilgi, beceri ve

deneyimlerine bağlıdır. Bu da bir ölçüde öğretmenlerin program okuryazarlığına bağlıdır.

2.1.2. Program Okuryazarlığı

Program bir tasarlanan bir de öğretmenlerin sınıfta ellerinde hayat bulan başka bir ifade ile uygulamadaki program olmak üzere iki farklı biçiminin olduğu söylenebilir. Aslan ve Gürten (2019), programın uygulanmasında beklenen tasarlanan, uygulanan ya da uygulamaya konan ve öğrencinin geçirdiği yaşantıları ifade eden deneyimlenen programın birbirine yakın olması gerektiğini bunun da öğretmenlerin program okuryazarı olması ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler eğitim hedeflerine ulaşılmasında anahtar role sahiptir. Öğretmenler açısından ise anahtar rolün program okuryazarlığında olduğu söylenebilir. Programın tasarıdaki anlayışa uygun olarak uygulamaya dönüşmesi, tasarıdaki anlayışa uygun sonuçların ortaya çıkması, beklenen verimliliğin sağlanmasında bir ölçüde öğretmenlerin program okuryazarı olmasına bağlı olduğu ifade edilebilir (Akyıldız, 2020; Fullan ve Pomfret, 1977).

Som ve Kurt'un (2012) belli bir özel alana ilişkin bilgi sahibi olarak ele alındığında okuryazarlık belli alana ilişkin bilgileri günlük yaşamda kullanma (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2000), farklı türden kanıtları kullanma, anlama, yorumlama ve bir araya getirme yeteneği (UNESCO, 1976'dan Akt. Güneş, 1994, s.499) olarak ele alındığında program okuryazarlığı da belli bir beceriyi gerektiren yetenektir. Okuryazarlık kavramı artık bir dildeki sembollerini çözme, harfleri sökme ve bir metni seslendirmeden öte anlamlar yüklenmeye başlanmıştır. Örneğin Aşıcı (2009), olaylara, durumlara anlam yükleme olarak ele almaktadır. Karagülle, Varki ve Hekimoğlu (2019) ise insanın kendini, çevresini (sosyal, kültürel ve politik bir çevre), doğayı ve başkalarını anlaması gibi kapsamlı bir kavram olarak ele almaktadır. Önal (2010) ise gerçekleri anlama ve ifade etme, çevreyi anlamlandırma, bilgiyi kullanma ve bu bilgiye yeni bilgiler ekleme, kazanılan bilgiyi davranışlara yansıtma ve kullanma, güncel bilgilere ve becerilere sahip olma gibi özellikler olarak sıralamaktadır. Bu tanımlamalar okuma-yazma kavramının, ilkokuma yazma kavramından ayrıştığı

söylenbilir. Dolayısı ile okuryazarlık kavramına günümüzde yüklenen bir şeyi anlama, anlamlandırma, o şeyi kullanma olarak ele alındığında program okuryazarlığı kavramı daha geniş bir anlam ifade ettiği söylenebilir. Programı anlama, programın yapısını bilme, programa eleştirel bakma, bağlama dayalı olarak tasarlama, tasarım anlayışına uygun olarak uygulamaya dönüştürme gibi anlamlar yüklendiği gözlenmektedir (Aslan, 2018a; Bolat, 2017; Erdem ve Eğmir, 2018).

Keskin ve Korkmaz (2021, s. 858) program okuryazarlık kavramını “öğretmenin eğitim programlarına özđü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerdendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesi” olarak tanımlamaktadır. Onlara göre program hakkında bilgi sahibi olunmadan yorumlanamayacağı ve yorumlama olmadan eleştirel bir yaklaşımla ele alınamayacağı ve şartlara göre uyarlanamayacağına dikkat çekmektedirler. Dilek (2020, s.19) ise program okuryazarlığını planlama ile ilgili bir kavram olarak ele almakta ve “bir öğretim planının yorumlama, uygulanma ve değerdendirilmesindeki tüm eylemlerle ilgili yeterlikleri” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımla ise program okuryazarlığı öğretim uyguladığı programı bilmesi ve doğasına uygun biçimde hayata geçirmesidir (Erdamar ve Akpınar, 2020, s.1864). Program bilgisi kavramına farklı bir bakış ise programın mevcut okul ve sınıf koşullarına uyarlanması bağlamında program adaptasyonuna vurgu yapan yazarlar da mevcuttur (Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Program okuryazarlığı ile ilgili tanımlar incelendiğinde öğretim programı program bilgisine sahip olması, uygulamaya koyacağı programı anlaması ve tasarım anlayışına uygun olarak sınıfında hayata geçirmesi olarak ele alındığı görülmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuryazarlık kavramı içinde aynı zamanda uygulama becerisine de vurgu yapıldığı söylenebilir. Ayrıca programı anlama, programı oluşturan hedef, içerik eğitim durumu ve sınav durumu öğeleri ile ilgili bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir.

Program okuryazarlığının bileşenleri, öğretim programı programı dayandığı yaklaşımlar, öğeleri ile ilgili bilgileri içerir. Program okuryazarlık becerileri programı dayandığı amaçlar ve hedefleri, içeriği, eğitim ve sınav durumları olan

öğeleri bilmesi; anlaması, yorumlaması, seçimler yapıp düzenlemesini gerektirir. Ayrıca tasarımın doğasına uygun şekilde planlanması ve okulda/sınıfta hayata dönüştürülmesini içerir. Başka bir ifade ile uygulamadır (Keskin ve Korkmaz, 2017). Yar-Yıldırım (2020, s. 212) ise alanyazında yer alan program okuryazarlığının bileşenlerini; bilgi, beceri, tutum, anlam oluşturma, düşünme, farkındalık, yaşamda kullanma, çoklu bakış ve uygulama olarak sıralamaktadır. Akyıldız (2020, s.329) ise program okuryazarlığının bileşenlerini bilgi ve beceri olmak üzere iki temel boyuttan oluştuğuna işaret ederek bilgi boyutunun programı anlama, uygulamak ve değerlendirme ilgili süreçlerin bilgisi, beceri boyutunun ise öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirme yapma becerisi olarak ele almaktadır.

Bolat (2017, s.129) program okuryazarlık becerilerini; program amaç ve hedefleri, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme boyutu olarak programın öğeleri bağlamında ele almıştır. Hedefler boyutunda, hedef ve davranışları anlama, öğrenci seviyesine uygun hedef ve davranışları yazma gibi beceriler olarak ifade etmiştir. İçerik boyutunda ise hedefe uygun içerik seçimi yapma, içerik-hedef, öğrenci düzeyine uygunluğunu denetleme ve yazma gibi becerileri ihtiva eder. Öğrenme-öğretme süreçleri boyutunda eğitsel materyal seçme, yöntem ve teknik belirleme, etkinlikleri tasarlama, değerlendirme etkinlikleri tasarlama gibi beceriler olarak sıralamıştır. Ölçme ve değerlendirme boyutundaki yeterlilikler ise; uygun değerlendirme yöntemleri belirleme, soru yazma, ölçütler belirleme, ölçme aracı hazırlama olarak belirlemiştir.

Aslan (2018a) program okuryazarlığını üç temel bileşen olarak sınıflandırmaktadır. Bunlar; program bilgisi, programın planlanması ve uygulamasıdır. Program bilgisi, programın yapısı, program öğeleri olarak amaç ve hedefleri hakkında bilgi sahibi olmayı ayrıca içeriği anlamayı içerir. Program geliştirme sürecini takip etmek gibi becerileri kapsar. Program planlaması boyutunda; programın planlanmasına dair süreçleri kapsar. Ders planları hazırlama, uygun materyal seçme, yöntem ve teknikleri belirleme, içerik seçimini yapmak gibi becerileri kapsar. Programın uygulama boyutu ise materyalleri hazırlama, etkinlikleri tasarlama ve uygun yöntem ve teknikleri kullanmak gibi becerileri kapsar. Erdem ve Eğmir (2018), programın uygulamasının öğretmenlere bağlı

olduğuna dikkat çekerek, öğretmenlerin program hakkında bilgisi olmadan etkili planlama yapamayacaklarını ve okul ve sınıf özelliklerini dikkate almadan yapılacak bir tasarımın uygulanma şansı olmayacağına dikkat çekmiştir. Keskin ve Korkmaz (2021), program okuryazarlık çalışmalarından yola çıkarak; programda yer alan kavramlar, içerik ve kazanımlar, yöntem ve teknikler bilgisi ve yeterliliği, programın nasıl uygulanması gerektiğine yönelik bilgi, programın felsefesi ve yaklaşımı, programda, ölçme yaklaşımı ve bu yaklaşımlar hakkında kendini yeterli ve yetkin görme gibi bilgi ve becerilerin programın etkili uygulanmasına önemli ölçütler olduğuna dikkat çekmiştir. Sözkonusu hususlarda bilgi yetersizliği ve yetkinliği olmayan öğretmenlerin başka bir değişle program okuryazarlığı düşük öğretmenlerle programdan beklenen sonuçlara ulaşılmaması zordur.

Mills ve Unsworth (2015) program okuryazarlığına bakış açıları okulun işlevi olarak ele almışlardır. Onlar, okuryazarlığı okulun işlev ve organizasyon yönü ile iç içe uygulamaları kapsayan semboller olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı hem bilgi hem de beceriyi kapsar. Dolayısı ile program okuryazarlığı program bilgisine hâkim olmakla başlar. Bu eğitim, öğretim ve ders programlarının yanı sıra diğer program türleri hakkında bilgi sahibi olmak, kendi öğretim faaliyetinde bulunacağı programı bilmek, programı anlamlandırmak, öğretim sürecini tasarlamak ve süreci değerlendirme becerilerlerinden oluşur (Akyıldız, 2020). Yukarıda yer verilen tanımlardan hareketle program okuryazarlığını, eğitimcilerin eğitim ve öğretim programları konusunda farkındalığa sahip olmak, programı anlamlandırabilmek ve uygulamada yetkin olmak şeklinde tanımlamak mümkündür. Programlar, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere kılavuzluk yaparken program okuryazarlığı öğretmenlerde olması gereken temel bir beceridir. Öğretmenlerin program okuryazarı olmadan programı doğru ve etkili olarak uygulaması zordur. Öğretmenlerin programı etkili olarak uygulamalarında başka bir ifade ile kuram ve uygulamayı birleştirmeden etkili bir uygulamanın zorluğuna işaret eden Fullan (2007) öğretmenlerin program okuryazarı olmadan program tasarımın, tasarıdaki anlayışa uygun olarak uygulamadaki ya da yaşanan programa dönüşmesinin zor olacağı açıktır. Ayrıca öğretmenlerin programı sınıflarına etkili olarak adapte edebilmesi için de program okuryazarı olmaları gerekmektedir (Wang ve Cheng, 2009). Öğretmenlerin

program değerlendirme sürecinde yer almaları gerektiği de (Aygören ve Er, 2018) dikkate alındığında program okuryazarlığını önemli bir yetenek olarak değerlendirmek mümkündür.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hem programı doğru anlama hem de öngördüğü anlayış ve yaklaşıma uygun bir öğrenme-öğretme sürecinin yürütülmesi açısından önemli ve gerekli bir beceridir. Nasıl ki bilimsel, teknolojik fonksiyonel okuryazarlık gibi okuryazarlık becerileri (Güngör-Demir, 2023) günümüz dünyasında bazı meslekler açısından önemli birer yetenek olarak görülmekte ise, program okuryazarlığı da öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bir yetkinlik olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin program okuryazarı olmadan, programın dayandığı yaklaşıma dayalı öğretim yapması da güçtür. Programlar, öğretim yaklaşımı, öğrenciden beklenen öğrenme anlayışı ve öğrenme sonuçlarını belirleyen uygulamaya dönük tasarımlardır (Mills ve Unsworth, 2015). Öğretmenlerin bu tasarımı doğru ve etkili olarak anlamadan ve kavramadan uygun bir öğretim süreci tasarlaması zordur.

2.1.3. Öğretim Yaklaşımı

Kavramlar, belli bir fenomenle ilişkili olan ve bu fenomeni içeren durumlara yönelik bir kimsenin tepkilerine aracılık eden özel olarak yüklediği anlamları içerir. İnsanlar her şeyin kavramını oluşturur. Bu da bireyin dünyayı kendi bakış açısından yorumlamasını sağlar. Kavramlar algılanan somut dünyaya ilişkin soyut temsillerdir (Fodor, 2015; Pratt, 1992). Kavramlar, algılanan evrene ilişkin bireyin zihindeki soyutlamalarıdır. Böylece evrene ilişkin zihinde bir temsil oluşturur. Bu soyutlamalar bireyin davranış ve eylemlerine aracılık eder. Daha sonra bu kavramlar bireyin dünyayı anlamasında ve olayları yorumlamasında bir lens görevi görür (Bruner, 2009; Marton, 1981). Dolayısı ile kavramlar ile eylemler arasında bir eşgüdüm vardır. Bu sayede de bireyin algıladığı kavramlara bakarak davranışları hakkında çıkarımda bulunmak mümkündür. Bireyin anlayışı ile davranışları arasındaki ilişki, öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeyi nasıl anladığını, yaklaşımının ne olduğunu belirlememize yardımcı olur. Bireyin kavramsallaştırma

süreci, davranışları hakkında ipucu verir. Öğretme eylemi kavramlarımıza göre şekil alır. Düşünsel ve amaçlıdır. (Apperly, 2012; Clark ve Peterson, 1986).

Öğretim, kültürel, sosyal, tarihsel, kişisel anlamlara göre şekillenir. Bir kimsenin öğretim kavramına yüklediği anlam değerlerine, inanç ve niyetlerine göre farklı anlamlar ifade eder. “Öğretim anlayışı, öğretmenin öğretimle ilgili bir durumu nasıl algıladığına ve öğretmenin eylemlerine rehberlik eden inançlarıdır. Öğretim yaklaşımı ise inançların uygulamaya konma şeklidir” (Lam ve Kember, 2006, p. 694). Pratt (1992), öğretim anlayışını inançlar, niyetler ve eylemler olarak ifade eder. Öğretim pratiği veya öğretim yaklaşımı düşüncelerle yönetilir. Başka bir ifade ile öğretim eylemi, öğrenme anlayışına göre şekil alır. Öğrenme ve öğretim pratiği düşüncelerle yönetilir. Olayları yorumlarken, öğrenme, bilme ve öğretmenin ne anlama geldiği belli bir anlayışı çerçevesinde şekil alır ve eylemler buna göre yönlendirilir (Apperly, 2012; Säljö, 1979). Bu nedenle öğretim-öğrenme anlayışı ile öğretim yaklaşımı arasında önemli bir ilişki vardır (Aslan, 2018b; Kember, 1997).

Postareff ve Lindblom-Ylänne, (2008, s.110) öğrenme anlayışı ile öğretim yaklaşımı kavramları arasındaki ayrıma da dikkat çekmiştir. Öğretime yönelik yaklaşımını “öğretmenlerin kendi öğretimleri için belirlediği stratejiler” olarak tanımlarken öğretim anlayışını “öğretmenlerin öğretime ilişkin sahip oldukları ve öğretimdeki amaç ve stratejilerin altında yatan inanç” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımlama ile “öğretmenlerin eğitim verirken niyetleri ve kullandıkları stratejilerin karmaşık bir kombinasyonu” dur (Cao, Postareff, Lindblom-Ylänne ve Toom, 2019, s.125). Öğretim yaklaşımı teriminin temelindeki varsayım, öğretim ve öğrenme ile ilgili açık ya da örtülü bir dizi inancı ifade eder. Bu inançların bir yaklaşım olarak ele alınabilmesi için kendi içinde tutarlı, eylemlere rehberlik edecek düzeyde kapsamlı ve eylemlerle uyumlu olması gerekir (Nezamedini, Rahimi ve Borujeni, 2013). Trigwell ve Prosser (1996) de öğretim anlayışı ile öğretim yaklaşımı arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin öğretim anlayışı ve yaklaşımı, kendilerinin öğretimle ilgili teorilerinin ne olduğunu gösterir. Öğretim anlayışı, öğretmenin iyi öğretimle ilgili inancını gösterir. Dolayısı ile öğretimde neye ve nasıl odaklanılacağına yönelik soruların cevaplarını nasıl yapılandırdıklarına dayanır. Öğretim yaklaşımı ise öğretim eylemini bütüncül bir

şekilde nasıl deneyimlediklerine vurgu yapar. Yaklaşım kavramı öğretimin amaçlarını ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere seçilen ve uygulamaya konan stratejileri içerir. Dolayısı ile bu iki kavram birbiri ile de ilişkilidir (Kálmán, Tynjälä ve Skaniakos, 2020).

Öğretimde yaklaşım kavramı alanyazında geniş bir mana ve şemsiye bir terim olarak da ele alınmaktadır. Lam ve Kember (2006, s. 695), “öğretmenlerin öğretimdeki planlamalarını, eylemlerini ve tepkilerini anlamlandırmalarına rehberlik eden tüm öğretimle ilgili felsefesi” olarak ele almaktadır. Bu tanımlama hem bir planlama hem de uygulama perspektifini ifade ettiği söylenebilir. Bu çerçeveden ele alındığında eğitim ve okulla ilgili politikalar, uluslararası, ulusal ve yerel bağlamda yapılan sınavlar, programlar öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını etkiler (Prosser ve Trigwell, 1999).

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı, öğrencilerinden beklediği öğrenme sonuçları, öğrenmeye olan inançları ile de ilişkilidir. Ama aynı zamanda öğretmenlerin sergilediği öğretim yaklaşımı, öğrencilerinin öğrenmelerine de etki eder. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme biçimlerine etki ettiğini ortaya koymaktadır (Gibbs ve Coffey, 2004; Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999). Gow ve Kember (1993), öğretime yönelik öğretmen merkezli bir yaklaşımın sergilendiği durumlarda yüzeysel bir öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmişlerdir.

Öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin öğretim ile ilgili kendi kişisel teorisini yansıtır. Ayrıca öğretmenin iyi ve etkili öğretimin ne olduğuna ilişkin inancını gösterir. Dolayısı ile öğretmenlerin öğretimde neyi kazandıracığı ve bunu nasıl kazandıracığı ile ilgili düşüncelerini ve eylemlerini yansıtır (Trigwell ve Prosser, 1996). Öğretmenlerin öğretim yaklaşımının öğretim uygulamaları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin benimsediği öğretim yaklaşımı öğrencilerin sınıfta oturma düzeninin sağlanması, yöntem ve tekniklerin seçilmesi, içeriğin organizasyonu, araç ve gereçlerin seçilip uygulanması, iletişim biçimi, sunacağı uyarıcılar gibi eğitim durumları ile ilişkili değişkenleri etkiler.

2.1.3.1. Öğretim Yaklaşımları İle İlgili Sınıflandırmalar

Öğretim yaklaşımı kavramı ile ilgili sınıflandırma, öğretmenleri kategorize etmek değil, temelde uygulamadaki yansımayı kavramsallaştırma ve öğretim uygulamalarını anlamaya yardımcı olmaktadır (Trigwell ve Prosser, 2004). Öğretim yaklaşımı, aynı zamanda öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını anlamaya ve daha etkili bir öğretim yapmalarına yardımcı olmak açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin daha pozitif ve yaratıcı bir sınıf atmosferi yaratmalarına ve nihayetinde etkili öğrenme sonuçlarının elde edilmesine yardımcı olmak açısından da önemli görülmektedir. Bu nedenle de kavramla ilgili sınıflamalar, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca yaklaşımlar, öğretmenin rolünü anlamaya yardımcı olması bakımından da önemlidir. Diğer taraftan da öğretmenin kendisinin öğretimi hakkında düşünmeye, kendini değerlendirmeye ve kendi işini kavramsallaştırmaya sevk eder (Fenstermacher ve Soltis, 2004).

Öğretim yaklaşımları ile ilgili alanyazında farklı sınıflamalar mevcuttur. Rando ve Menges (1991), öğretim yaklaşımı kavramını örtük teoriler olarak ele almaktadır. Kember ve Kwan (2000) yaklaşımları öğrenme merkezli ve içerik merkezli olarak sınıflandırmaktadır. Gow ve Kember (1993), bilgi iletimi ve öğrenmeyi kolaylaştırma, Fox (1983) ise öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu “aktarım”, hem öğretmen hem de öğrencinin aktif olduğu “şekillendirme” yaklaşımı olarak ele almaktadır. Fenstermacher ve Soltis (2004) ise öğretim yaklaşımlarını yönetici, kolaylaştırıcı ve özgürlükçü olarak ele almaktadır.

Kember (1997, ss.263-264), öğretim yaklaşımlarına ilişkin alanyazında ele alınan çalışmalardan yola çıkarak yeni bir kavramsallaştırma yapmıştır. Bu kavramsallaştırma çerçevesinde beş yaklaşım belirlemiştir. Bunlar:

(1) Bilgi aktarma: Öğretimin tamamen bir bilgi aktarımı olduğu yaklaşım. Öğretmenler önceden hazırlanmış notlara dayanarak anlatım yöntemini kullanır. Burada doğrudan öğretim söz konusudur. Öğrenci, bu öğretim yaklaşımında genellikle dikkate alınmaz. Metaforik olarak öğrenciler, bilginin içine döküldüğü bir kap olarak algılanır.

(2) Yapılandırılmış bilgi aktarımında yine aktarım metaforu kullanılır ancak sunumun kalitesi vurgulanır. Öğretmen sunduğu bilginin öğrenciler tarafından anlaşılabilir, ilgilerini çekecek ve motive edecek şekilde açık, mantıklı ve basitleştirilmiş bir şekilde yapılandırır ve düzenler. Öğrencinin bilgiyi alma olasılığı önceki yaklaşıma göre daha fazladır ancak yine de pasif bir alıcıdır.

(3) Öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşime odaklanır ve öğrencinin anlamasını ve keşfetmesini vurgular. Anlatım, deneyler veya sınıfta problem çözme gibi öğrenme etkinliklerine daha fazla vurgu yapılır.

(4) Anlamayı kolaylaştırma yaklaşımında öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaya doğru kayar. Öğrenciler homojen bir kitle olarak değil, farklı ihtiyaçları olan bireyler olarak kabul edilir. İhtiyaç ve ilgileri dikkate alınmaya başlanır.

(5) Kavramsal değişim/entelektüel gelişim yaklaşımı, öğretmenin ana rolünü, sempatik ve destekleyici bir çevre içinde öğrenci kavramlarını değiştirmek olarak görür. Kember, üçüncü yaklaşım dışındaki dört yaklaşımı iki kutbu olarak görülebilecek iki yönelim altında (bir yönelimi iki veya daha fazla yaklaşımı kapsayan bir kavram olarak tanımlar) düzenlemiştir. Bunlar öğretmen merkezli/içerik odaklı ve öğrenci merkezli/öğrenme odaklı. Öğrenci-öğretmen etkileşimi olan orta yaklaşım, bir geçiş yaklaşımı olarak kabul edilir. Öğretmen merkezli yönelim, tanımlanmış içerik veya bilgi yapılarının iletişimine odaklanırken, öğrenci merkezli yönelim “öğrencilere ve onların bilgi anlayışlarına yönelik gelişimsel bir yaklaşım benimser. Öğretimin bileşenlerinden ziyade öğrencilerin bilgisine odaklanır.

Trigwell, Prosser ve Taylor (1994), kavramsal değişim/öğrenci odaklı, bilgi aktarımı/öğretmen odaklı yaklaşım olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımlar bir ölçüde geleneksel ve yapılandırmacı anlayışla paralellik göstermektedir. Trigwell vd. (1994), bu yaklaşıma dayalı bir ölçek geliştirmişlerdir. Söz konusu öğretmen ve öğrenci yaklaşım mevcut araştırmanın da kuramsal temelini oluşturmuştur. Ayrıca ölçek de bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.1.3.2. Öğretmen ve Öğrenci Odaklı Yaklaşım

Öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşım Trigwell vd (1994), iki üniversiteden fizik ve kimya alanlarında toplam 24 öğretim elemanları ile yürüttükleri fenomenolojik çalışmanın sonucunda ortaya attıkları bir teoridir. Bu çalışmada 5 farklı yaklaşım belirlemişlerdir. Bunlar (s.78):

1. Yaklaşım: Öğrencilere bilgi aktarmaya odaklanan öğretmen odaklı strateji.
2. Yaklaşım: Öğrencilerin belli bir disiplin alanın kavramlarını edinmelerine odaklanan öğretmen odaklı strateji.
3. Yaklaşım: Öğrencilerin belli bir disiplin alanın kavramlarını edinmelerine odaklanan öğretmen-öğrenci etkileşimine odaklanan strateji.
4. Yaklaşım: Öğrencilerin belli bir disiplin alanındaki kavramları geliştirmelerine odaklanan öğrenci odaklı strateji.
5. Yaklaşım: Öğrenci tutumlarını değiştirmeyi amaçlayan geliştirmelerine odaklanan öğrenci odaklı strateji.

Çalışmada ortaya konulan strateji ve niyetler arasındaki ilişkiyi; Bilgi iletimi (1. Yaklaşım) ve Kavram edinimi (2. Yaklaşım) öğretmen odaklı strateji altında, Kavramsal gelişme (4. Yaklaşım) ve kavramsal değişim (5. Yaklaşım) niyetleri ise öğrenci odaklı strateji olarak kategorize edilmiştir. 3. Yaklaşımı ifade eden niyet ise öğretmen –öğrenci etkileşim stratejisi olarak sınıflandırılmıştır.

Daha sonraki çalışmalarında Trigwell ve Prosser (1996, 2004), Trigwell vd, (1999), iki temel yaklaşıma odaklanan teorilerini ve bu teorilerine dayalı ölçeklerini geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım Öğretmen Odaklı ve Öğrenci Odaklı Yaklaşımlar olarak kategorize edilmiştir. Bu yaklaşımlar arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bu iki yaklaşımın birbirinden farklı yaklaşımlar olduğunu belirtmişlerdir.

A-Öğretmen Odaklı Yaklaşım: Öğretmen odaklı yaklaşım, öğretimde öğretmenlerin bilgi iletmeye odaklandıkları ve bunun için öğretmen odaklı stratejilerin kullanıldığı yaklaşımı ifade eder. Yaklaşımın odak noktasını gerçekler ve becerilerin öğrencilere aktarılması vardır. Belli bir disiplin alanı ile ilgili kavramlar ve gerçeklerin öğrencilerce özümsemesi, bu sayede bilgi birikimine sahip

olmalarının önemli olarak görüldüğü bir anlayışı temsil ettiği söylenebilir. Öğrencilerin ön bilgileri önemsenmekle birlikte derste aktif olmalarının gerekmediği varsayan bir anlayışı temsil eder (Trigwell ve Prosser, 2004). Kember ve Kwan (2000) tarafından yapılan içerik merkezli öğretim yaklaşımı ile bu yaklaşım paralellik gösterir. Bu yaklaşımda öğretmenle öğrenci arasında sınırlı ya da hiçbir etkileşim olmadan bilgi aktarımında bulunacak bir öğretim süreci işletirler (Entwistle, 2002). Bilginin yeniden üretimine odaklanan bu yaklaşım (Tezci ve Gürol, 2003) dışsal bir gerçekliğin olduğu gibi içselleştirilmesine dolayısı ile içeriğin programda yer aldığı biçimi ile öğretmen tarafından yapılandırılarak aktarılması söz konusudur (Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2008).

Öğretmenler bu yaklaşımda ağırlıklı olarak, ileri dönük planlama, iyi bir sınıf yönetimi gibi kendi görevine odaklanır. Programda yer verilen bilgileri iletme ve bunun öğrencilerce öğrenilmesi yeterli olarak görülür. Öğrenciler arasında öğrenme bakımından bazı farklılıklar gözlenebilir. Bu farklılıkların nedeni ise öğrencilerin yeteneklerinden veya öğretmen yeterliliklerinden kaynaklanabileceğine yönelik bir inanç vardır (Ramsden, Prosser, Trigwell ve Martin, 2007). Bu yaklaşımın geleneksel bir öğretim anlayışını yansıttığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı ile öğrenci öğrenmesi arasında yapılan araştırmalar, öğretmen odaklı yaklaşım ile öğrencilerin ezberleme ya da bilgilerin kopyalanması olarak ifade edilebilecek öğrenmeye yönelik yüzeysel yaklaşım ile pozitif ilişki belirlenmiştir (Gibbs ve Coffey, 2004).

B-Öğrenci Odaklı Yaklaşım: Bu yaklaşımda öğrenciyi merkeze alan öğrenci dolaylı öğretim stratejileri benimsenir ve öğrencilerde kavram edinimi yerine kavramsal değişime odaklanılır. Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almaları ve bilgilerinin geliştirilmesi önemsenir. Öğrenciler arasında ve öğrenci-öğretmen etkileşimi en üst düzeydedir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturacaklarını varsayarlar. Soru-cevap, tartışma, problem çözme, işbirlikli öğrenme gibi yöntemler ve buna dayalı teknikleri kullanırlar (Lam ve Kember, 2006). Bu yaklaşımda da öğretmenler sunum tekniklerini kullansalar bile, öğretim bu tekniklerin ötesine geçer. Bu teknik sadece bir başlangıç olarak kullanılır. Bu yaklaşım Kember ve Kwan (2000) tarafından geliştirilen teorideki öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak öğretim anlayışı ile paralellik

gösterir. Ya da öğrenci merkezli, çağdaş yapılandırmacılığı temele alan öğretim anlayışı gibi anlayışlarla paralellik arz ettiği söylenebilir.

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımında öğretmen, öğrenmeyi öğrenci için kolaylaştırır. Öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmaları için destekler. Bunun için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alır. Öğrenci merkezli yaklaşım ile öğrencilerin derin öğrenme ve öğrenmeye yönelik istekleri arasında pozitif ilişki belirlenmiştir (Gibbs ve Coffey, 2004).

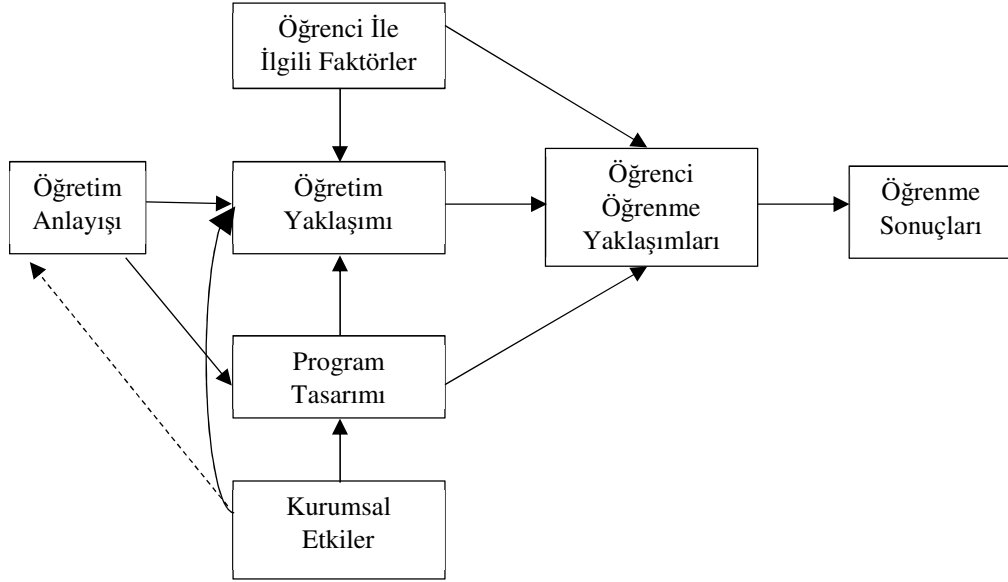
Öğrenci merkezli yaklaşımda içerik yerine öğrenci öğrenmesine odaklanılır. Öğrencinin öğrenme anlayışının gelişimi dikkate alınır. Öğrencinin öğrenme sürecinde ön bilgilerinin yanı sıra, deneyimleri, inançları ve ihtiyaçları dikkate alınır (Gibbs ve Coffey, 2004; Prosser ve Trigwell, 1993, 2006). Öğretmen merkezli yaklaşımda vurgulanan kavram edinimi yerine öğrenci merkezlikte vurgulanan kavramsal değişime odaklanılır. Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrencilerin konu alanı ile ilgili düşünmelerine ve kendi anlamlarını oluşturmalarına odaklanan bir uygulamada bulunur. Öğrenci odaklı/merkezli yaklaşım öğretmen merkezliliğe göre daha esnek ve daha sofistike olarak görülebilir.

2.1.4. Program Okuryazarlığı ve Öğretim Yaklaşımı

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde uygulayacakları temel stratejileri yansıtır (Prosser ve Trigwell, 1993). Öğretmenler, sınıfta uygulayacakları stratejileri belirlerken kendi inançları, yatkınlığı, sınıf mevcudu gibi bir dizi değişken belirleyici özelliğe sahiptir (Cao vd, 2019; Fenstermacher ve Soltis, 2004). Programın dayandığı yaklaşım da öğretmenlerin öğretim anlayışlarını etkileyebilen bir diğer değişkendir (Cornett, 1990).

Programlar, öğretim sürecinde uygulanacak stratejilere yol gösterir. İçeriğin nasıl ele alınacağına, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını belirler. Bu nedenle de program okuryazarlığı öğretmenin öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalarını doğrudan etkileme potansiyeli vardır. Kember ve Kwan (2000, s. 471), öğretme

anlayışı, öğretim yaklaşımı, program ve öğrenme sonuçları arasındaki ilişkiyi Şekil 1’de görüldüğü gibi ifade etmişlerdir.



Şekil 1: Öğretim Anlayışı, Öğretim Yaklaşımı ve Öğrenme Sonuçları Arasında İlişki

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğretim anlayışı ve program tasarımı öğretim yaklaşımını etkileyen değişkenlerdir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında kurumsal etkilerin yanı sıra öğrenci ile ilgili faktörlerde etki edebilmektedir. Bu değişkenlerle birlikte öğretim yaklaşımı öğrenci öğrenme yaklaşımını ve sonuçta da öğrenme sonuçlarını etkilediği varsayılmaktadır. Hawthorne (1990), öğretmenlerin öğrencilere, öğrenmeye, öğretmeye ve programa yönelik inançlarının, öğretmenlerin neyi ve nasıl öğrettiklerini doğrudan etkilediğini ileri sürmektedir. Snyder, Bolin ve Zumwalt (1992) programların öğretmenin gelişimine, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarını değiştirmelerine etki ettiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin program okuryazarlığı, öğretim sürecindeki stratejileri seçiminden, içerik seçimine programın yaklaşımını anlamalarına kadar bir dizi değişkeni kapsar. Öğretmenlerin bu değişkenleri doğasına uygun olarak uygulaması ise onun öğretim yaklaşımı ile doğrudan ilişkilidir.

Programlar, öğretmen gelişiminde önemli role sahiptir. Programın yapısı, temele aldığı felsefe dolayısı ile öğretim faaliyetlerinin yönünü tayin eder. Öğretmen de buna uygun öğretim yapabilmek için programı hem anlamak hem de öğretimle ilgili inançlarını ve kendi öğretim anlayışını değiştirmek ve geliştirmek durumundadır. Bu nedenle öğretmen gelişiminde önemli bir role sahiptir (Lee, 1995; Shulman 1986). Öğretmenler programın hedeflerine ulaşmak için içeriği seçip sıralar, öğretim stratejileri seçip kullanır ve öğrencilerin ihtiyaçları temelinde öğrenmelerini değerlendirir (Shawer, 2010). Bu çerçevede öğretmenlerin söz konusu görevleri programın doğasına uygun olarak başarabilmeleri onların program okuryazarlığına bağlıdır. Programı okuyup yazabilen öğretmenler, programı adapte edebilir. Öğretim sürecini öğrenen ihtiyaçlarına, okul ve sınıf koşullarına uygun olarak uygulamaya koyabilirler (Snyder, vd, 1992).

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazında yer alan hem program okuryazarlığı hem de öğretim yaklaşımı ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu çerçevede de çalışmalar program okuryazarlığı ve öğretim yaklaşımı şeklinde sınıflandırılmıştır. İlgili çalışmaların güncel olanları incelenerek kısaca özetlenmiştir.

2.2.1. Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar

Aslan (2018a), Ortaokul Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri öğretmenleriyle program okuryazarlıklarını incelemiştir. Çalışma 311 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyutların planlama olduğu bunu uygulama ve bilgi boyutlarının izlediği gözlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve branş açısından anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak planlama alt boyutunda eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanlar ile eğitim fakültesi mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Sural ve Dedebali (2018) de öğretmen adaylarının bilgi ve program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi konulu çalışmasında farklı üniversite ve bölümlerden toplam 895 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından 4. Sınıflar lehine ve öğrenim gördükleri üniversite açısından anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim bazında farklılık belirlenmemiştir. Bilgi okuryazarlığı ile program okuryazarlığı arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Yar-Yıldırım (2018) ise okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada onların program okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesini amaçlayan doktora çalışmasında okul yöneticilerinin program okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik bir program hazırlayarak uygulamıştır. Analiz sonuçlarında hazırlanan hizmet içi program okuryazarlık eğitiminin etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca nitel verilerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin uygulanan eğitimle ilgili olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Kahramanoğlu (2019), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterliliklerinin incelendiği çalışma 277 öğretmenle yürütülmüştür. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları Öğretim Programının Temelleri, Programın Öğeleri ve Programın Yapısal Özellikleri olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Analiz sonucunda kadın öğretmenlerin program okuryazarlıkları erkek öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerin branşları (sınıf öğretmeni ile branş öğretmenleri), mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) öğretmen adaylarının program okuryazarlık yeterliliklerini inceledikleri çalışma eğitim fakültesi 3 ve 4. Sınıftan toplam 345 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından yapılan karşılaştırmada 4. Sınıf düzeyi öğrencilerinin okuryazarlık düzeyi

3. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü anabilim dallarında farklılık gözlenmiştir.

Demir, Yücesoy ve Serttaş (2020) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde öğrenim gören öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi konulu yaptıkları çalışma 129 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma 4. Sınıf öğrencilerini kapsamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının program hedefleri, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında okuryazarlıklarının genel itibari ile düşük olduğu gözlenmiştir.

Kasapoğlu (2020), öğretmenlere yönelik eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesinin amaçladığı çalışmada güvenilir ve geçerli bir ölçek elde edilmiştir. Çalışmada 237 öğretmenden elde edilen verilerin betimsel analizinde ortalamaların yüksek dolayısı ile program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi açısından yapılan analizinde programın algılanan özellikleri ve algılanan yararlar/sonuçlar boyutunda anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Keskin (2020), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını incelediği doktora çalışmasını 713 öğretmenle nicel veri için ölçek uygulanmış, 181 öğretmene açık uçlu soru formu ve 18 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlık algılarının hizmet içi ve program geliştirme çalışmalarına katıldıkça daha olumlu olduğu değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları cinsiyet ve öğretim kademesi açısından farklılık göstermediği ancak branş bazında farklılık olduğu gözlenmiştir. Farklılığın temelde sosyal alanlar (tarih, coğrafya, felsefe, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler) ile matematik arasında matematik aleyhine olduğu belirlenmiştir.

Güneş-Şinego ve Çakmak (2021) “öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi” konulu çalışmayı 158 öğretmenle yürütmüştür. Çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlığı okuma veyazma olarak ele alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okuma ve yazma boyutu yüksek

bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkeni açısından farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim düzeyi açısından farklılık gözlenmiştir. Lisansüstü düzeyde eğitim alanların program okuryazarlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Moon, Harris ve Hays (2021) “Avustralya’da ortaöğretim program okuryazarlık ve öğretmenlerin kelime bilgisi” konulu çalışmayı öğretmen adaylarının İngilizce programındaki bazı kelimelerin anlamı ve morfolojisi konusunda bilgileri incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin programda geçen kelime bilgilerinin etimolojik anlamlarını bilme konusunda yeterli olmadığı ve program okuryazarlıklarının bu bakımdan düşündürücü olduğu değerlendirilmiştir.

Yıldız ve Ozdoğan-Biçer (2022) “İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının açıklanması” konusunda 179 öğretmenle nicel, bu öğretmenlerden 65 ile nitel çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada nicel veriler Program Okuryazarlık Envanteri, nitel veriler ise görüşme yoluyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademesi açısından farklılık gözlenmemiştir. Ancak öğretmenlerin mezun oldukları program ve mesleki kıdem açısından farklılık gözlenmiştir. Mesleki kıdemi düşük olanların yüksek olanlara göre program okuryazarlıkları daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Nitel veri analizinde öğretmenlerin program kavramının tanımını yeterince doğru anlamadıkları ve öğretmenlerin program okuryazarı olmanın program uygulamasına ve sınıf yönetimine bir katkısı olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Şahin ve Aşkın-Tekkol (2023) Sınıf Öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi konulu çalışmasını 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden toplam 107 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Çalışmada program okuryazarlık düzeyleri okuma veyazma boyutlarında incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının hem okuma hem de yazma düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Güngör-Demir (2023), yüksek lisans çalışması olarak öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ve eğitim programı hakkındaki metaforik algılarını

incelemiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının program okuryazarlık algılarının cinsiyet açısından kadın öğretmenler lehine sınıf düzeyi açısından 4. Sınıflar lehine, branş açısından sınıf öğretmeni branşındakiler lehine anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Program okuryazarlığı ile ilgili metaforik algılarında ise farklılık olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar

Trigwell vd (1999), öğretmenlerin öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma 46 fen bilgisi öğretmeni ve 3956 fen öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin öğretim anlayışları öğrencilerin öğrenme anlayışları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derin öğrenme anlayışı geliştirdikleri durumda daha yüksek kalitede öğrenme çıktıları elde etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci odaklı yaklaşım sergilediklerinde öğrencilerin öğrenmede daha derin yaklaşımı benimsedikleri gözlenmiştir.

Campbell vd. (2001), lise öğrencilerin öğretim ve öğrenmeye yönelik algılarının öğrenmeye yönelik yaklaşımlarına etkisi ve öğretmenlerin öğretime yönelik yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışma iki farklı liseden 490 öğrenci ile yürütülmüştür. Ayrıca 92 öğrenci ve 24 sınıftan birer öğretmenle de görüşme yapmıştır. Öğrencilerin derin öğrenme anlayışı geliştirenlerin öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarını öğrenci merkezli olarak algıladıkları ve ifade ettiklerini bunun yapılandırmacı sınıf özelliklerini desteklediğini belirtmiştir.

Gibbs ve Coffey (2004), 8 ülkeden 22 üniversitede öğretim elemanlarının eğitiminin etkililiği üzerine yürüttükleri çalışmada eğitimin kalitesi, öğrencilerin öğretimin kalitesinin değerlendirmeleri ve öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ne düzeyde yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımları benimsedikleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney öncesi öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında anlamlı farklılık gözlenmezken, deneysel işlem sonrasında öğrenci merkezli öğretim yaklaşımında anlamlı farklılık

belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının bir yıllık izleme testi sonrasında öğretim yaklaşımlarında değişim gözlenmemiştir. Ancak grupların sontest izleme testi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme anlayışlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerin deneysel işlem sonrasında yüzeysel öğrenme anlayışlarında düşüş anlamlı bulunurken derin öğrenme anlayışlarındaki artış anlamlı bulunmamıştır.

Lam ve Kember (2006), öğretmeye yönelik anlayış ile öğretim yaklaşımları arasında ilişkiyi inceledikleri çalışma Hong Kong'da 18 ortaokul sanat öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretim yaklaşımı için (1) ne elde edileceği, (2) sanat öğretimi içeriği, (3) öğretmenin rolü, (4) öğrencinin rolü, (5) öğretim yöntemleri ve (6) değerlendirme yönelimi olmak üzere alt kategoride değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının bağlamsal etkilere göre şekillendiğini belirlemişlerdir. En önemli bağlamsal etkinin öğretmen ya da okulda yapılan sınavların dışındaki sınavlar olduğu, bu sınavlarda ölçülen bilgi ve beceriler ile yönelimlerle öğretmenlerin öğretim yaklaşımları arasında tutarlılık olduğu belirtilmiştir. Ayrıca düşük ya da yüksek başarılı sınıf ile öğretim yaklaşımı arasında tutarlılık gözlemlendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin düşük başarılı okullarda daha çok konu merkezli yaklaşımlara odaklandığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının inançlarından etkilendiğine işaret etmişlerdir.

Demetriou, Wilson ve Winterbottom (2009), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında kadın ve erkekler arasında farklılık olup olmadığında duyguların rolünü incelediği çalışmasında önce 305 fen öğretimi yapan mesleğinde yeni başlayan öğretmenle ve ikinci olarak da 512 öğretmenle yürütülmüştür. Ayrıca nitel veri analizi için 11 öğretmenle görüşme yapmışlardır. Çalışma sonucunda erkek ve kadın öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında kadınlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin öğrencileri ile öğretimde daha fazla empati ile yaklaştıklarını belirlemişlerdir. Öğretimde zorluklarla karşılaştıklarında kadın ve erkek öğretmenlerin farklı stratejiler kullandıklarını belirlemişlerdir.

Nezamedini vd. (2013), İngilizce öğretmenlerin öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf içindeki kaba davranışları arasında ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 137 öğretmenle yürütülmüştür. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı yönetici, kolaylaştırıcı ve özgürleştirici olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin kolaylaştırıcı öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin sınıf içindeki kaba davranışları arasında pozitif ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerden kolaylaştırıcı öğretim yaklaşımı sergilediğini belirtenler sınıfta öğrencilerinin daha fazla kaba davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla kolaylaştırıcı yaklaşım sergilediklerini belirtmişlerdir.

Monroy, González-Geraldo ve Hernández-Pina (2015), Prosser ve Trigwell tarafından geliştirilen ölçeğin İspanyolca versiyonunun geçerlik ve güvenilirliğini analiz etmişlerdir. Çalışma 239 üniversite öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda Öğrenci Odaklı ve Öğretmen Odaklı Öğretim Yaklaşımı olarak iki faktör yapısını destekleyen güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edildiği göstermiştir. Ölçeğin Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımları arasında alanyazındaki çalışmanın aksine pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Tavakoli, ve Baniasad-Azad (2017), öğretmenlerin etkili öğretimle ilgili anlayışları ve etkili öğretimle ilgili uygulamaları üzerine İranda lise öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmada karma desen uygulamıştır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı onayladıkları ama aynı zamanda sınav odaklı bir öğretim uygulamasında bulduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin öğretim anlayış ve etkili öğretime ilişkin uygulamaları olarak öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşımda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Kervan (2017), Kosova'da çeşitli öğretim kademelerinde görev yapan 661 öğretmenle yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin hem öğrenci hem de öğretmen odaklı öğretim yaklaşımının yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının cinsiyet, etnik köken açısından farklılık gözlenirken, görev yaptıkları eğitim kademeleri bakımından farklılık gözlenmediğini belirlemiştir. Öğretmenlerin yaş açısından yapılan analizinde yaş düzeyi yüksek olanların daha fazla öğretmen odaklı yaklaşım sergilediği ancak öğrenci merkezli yaklaşım

bakımından farklılık olmadığı gözlenmiştir. Diğer taraftan öğrenci odaklı yaklaşımın çok kültürlü eğitime yönelik tutumu pozitif öğretmen odaklı yaklaşımın negatif yordayıcı olduğunu belirtmiştir.

Tezci (2017), Öğretim Yaklaşım Ölçeğinin Türk örneğine adaptasyonuna dayalı yaptığı çalışmada dilsel çeviri için 40 ve güvenirlik geçerli analizi için 485 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada ölçeğin Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli olmak üzere iki faktör yapısını destekleyen sonuçlar elde ettiğini raporlamıştır. Ölçeğin her iki faktör yapısı arasında negatif korelasyon belirlemiştir. Türk örneğinde öğretmen adaylarının hem öğrenci hem öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Matematik, fizik, kimya gibi sayısal alanlar ile Türkçe, Sosyal Bilgiler, yabancı dil, sınıf öğretmenliği gibi sosyal bilim alanları arasında öğretmen merkezli öğretim yaklaşımında farklılık gözlenmezken öğrenci merkezli öğretim yaklaşımında sosyal bilimler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Tezci vd. (2017), öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretim yaklaşımlarını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmayı 2011 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının geleneksel öğretme öğrenme anlayışlarının düşük, yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme öğrenme açısından kadınlar lehine, geleneksel öğretme öğrenme açısından erkekler lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır. Bilim alanı açısından ise sözel alanda öğrenim görenlerin yapılandırmacı puanları daha yüksek, geleneksel öğretme öğrenme anlayışlarının ise sayısal alanda öğrenim görenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Cao vd (2019) Çin'de eğitimcilerinin öğretim yaklaşımları ve araştırma eğilimleri ve öğretimleri ile ilişkisine ilişkin algıları üzerine yaptığı çalışmada 115 katılımcı ile yürütmüşlerdir. Eğitimcilerin bilgi aktarımını öğrenci odaklı yaklaşımın bir unsuru olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca analiz sonucunda öğretmen ve öğrenci odaklı yaklaşımların farklı kombinasyonlarını içeren üç farklı küme belirlenmiştir. Eğitimcilerin öğretmen odaklı öğretim yaklaşım puanları öğrenci odaklı yaklaşımdan daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Kálmán vd (2020) üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımları, mesleki gelişim ve algılanan bölüm kültürü arasında ilişkiyi ele aldıkları çalışmayı Finlandiya ve Macaristan üniversitelerinden 1141 akademisyenle yürütmüşlerdir. Çalışmada yapılan sınıflama analizinde farklı öğretim yaklaşımına sahip olanlar, bölüm kültürünü destekleyenler ve işbirlikli çalışmaya odaklı olanlar, bireyci ve bilgi odaklı olanlar ve öğrenci odaklı olanlar olmak 4 farklı grup olduğu gözlenmiştir. Deneyimin, disiplin alanının, cinsiyetin ve akademik unvan açısından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Fen ve matematik bilimleri alanlarındaki öğretmenler daha bilgi odaklı, sosyal bilim alanlarındaki öğretmenlerin daha fazla uygulama odaklı yaklaşıma sahip oldukları, doktora derecesindeki akademisyenlerden mesleki deneyimi daha fazla olanların uygulama odaklı yaklaşıma sergiledikleri belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin daha bilgi odaklı öğretim sergiledikleri ancak bu öğretmenlerin daha fazla fen ve sosyal bilim alanlarında öğretim yaptıklarından bu sonucun tartışmaya açık ve teyit edilebilir olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin program okuryazarlıklarının genel itibari ile yüksek olduğunu göstermektedir. Program okuryazarlığının branş, mesleki kıdem ve cinsiyet gibi değişkenlere göre analiz sonuçları da farklılıklar göstermektedir. Bazı araştırmalarda farklılıklar gözlenirken bazı araştırmalarda farklılık belirlenmemiştir. Bazı çalışmalar ise öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bu araştırmalarda ise sınıf düzeyi bakımından genel itibari ile son sınıflar lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımları ile ilgili araştırma sonuçları da farklı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin genel itibari ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına sahip oldukları ancak öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının da yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre analiz sonuçlarının farklı sonuçlar ortaya koyduğu gözlenmiştir.

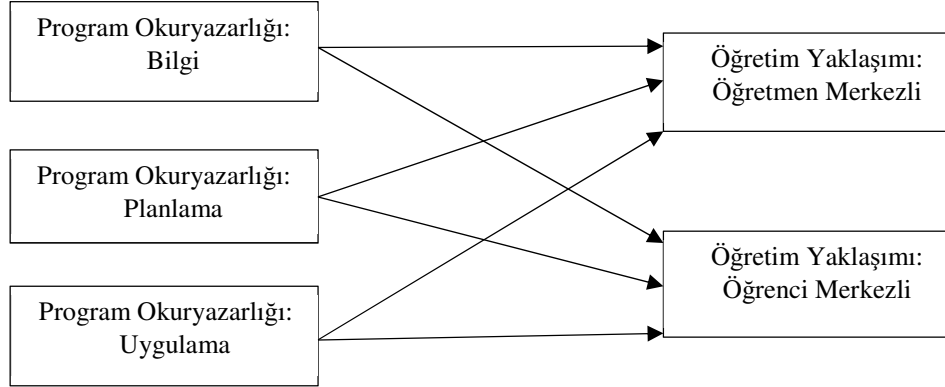
3. YÖNTEM

Çalışmanın yöntem bölümünde öncelikle araştırma soruları bağlamında ele alınan araştırma modeli açıklanmıştır. Araştırmada test edilen model hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü evren ve örneklemin yanı sıra veri toplama süreci ve araçları son olarak verilerin analizi konusunda bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tama modeli, mevcut bir durum, olay ya da olgunun her hangi bir müdahalede etmeden olduğu biçimi ile ortaya konulmasını sağlar (Balcı, 2001). Tarama modelleri kendi içinde farklı şekillerde desenlenebilmektedir. Bunlardan biri de ilişkisel taramadır. İki ya da daha fazla değişkenin birbiri ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanır (Balcı, 2001). Bu çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasında ilişkinin belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları keşfedici ve yordayıcı olarak tasarlanabilir (Büyüköztürk vd 2008). Araştırmada program okuryazarlığı ile öğretim yaklaşım arasında ilişki belirlemede keşfedici, program okuryazarlığının öğretim yaklaşımlarını yordama gücünü belirlerken yordayıcı korelasyonel araştırma olarak desenlenmiştir. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar bir değişken (yordanan) üzerinde yordayıcı değişken/lerin etkileri incelenerek yordanan değişkendeki değişim belirlenebilmektedir. Böylece yordanan değişkenleri etkileyen değişkenlerin neler olduğu hakkında bilgi sahibi olunmuş olur (Abbott ve McKinney, 2013). Bu araştırmada kuramsal çerçevede ele alınmış olan Kember ve Kwan (2000) tarafından önerilen modelden yola çıkılarak

geliştirilen teorik modele dayalı olarak Şekil 2’de sunulan model test edilmiştir. Söz konusu jenerik model bağlamında yol analizi ile model test edilmiştir.



Şekil 2: Çalışmada Test Edilen Model

Araştırmada Program Okuryazarlık Ölçeğinin Bilgi, Planlama ve Uygulama boyutlarının Öğretim Yaklaşımı Ölçeğinin Öğrenci ve Öğretmen Merkezli Yaklaşımı boyutları üzerindeki etkisi test edilmiştir.

Ayrıca araştırmada program okuryazarlığı ile öğretim yaklaşımlarının çeşitli demografik (cinsiyet, mesleki kıdem ve bilim alanı) açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ise nedensel karşılaştırma deseni olarak çalışma tasarlanmıştır (Abbott ve McKinney, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Balıkesir ilinde devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Dolayısı ile araştırmanın çalışma evrenini Balıkesir ilinde devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında yürütülmüştür. Çalışmanın yürütüldüğü 2022 yılında Balıkesir ilinde 2131 (%41.42) erkek 3014 (%58.52) kadın olmak üzere toplam 5145 ortaokul öğretmeni görev yapmaktadır (MEB, 2022).

Çalışmanın örnekleme, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden gelişigüzel örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin dezavantajlı yönü, örneklemin evrenden ne düzeyde farklılık gösterdiğinin belirlenememesidir. Ancak zaman ve maliyet açısından oldukça kolay ve uygulanabilirdir (Lin, 1976). Ayrıca veri toplama aracının çevrimiçi olarak sunulduğu ve belli bir amaç gütmeyen belli bir gruptan veri toplanılmak istendiği durumlarda da uygun bir örnekleme yöntemidir (De Vaus, 2013). Çalışmada kullanılan veri toplama araçları internet üzerinden ortaokul öğretmenlerine iletilerek gönüllü olanların doldurmaları sağlanmıştır. Çalışmada veri toplama araçları 2022 Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında çevrimiçi ortamda sunularak öğretmenlerin çalışmaya katılımları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya 287 öğretmen katılım göstermiştir. Çalışmada 0.05 örnekleme hatasına göre ve 0.08 gerçekleşme (p), 0.02 gerçekleşmeme olasılığına (q) göre (Sencer ve Sencer, 1978) 5000 civarında bir evren için 234 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterli olduğu (Balcı, 2001) ölçüsü dikkate alınmıştır. Bu çerçevede de Mayıs ayından sonra çok sınırlı düzeyde öğretmenin çalışmaya katılım göstermesi nedeni ile veri toplama süreci Haziran ayı sonunda sonlandırılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımı Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		Sayı (n)	%
Cinsiyet	Kadın	207	72.1
	Erkek	80	27.9
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	2	.7
	6-10 Yıl	57	19.9
	11-15 Yıl	74	25.8
	16-20 Yıl	81	28.2
	21 ve Üstü	73	25.4
Disiplin Alanı	Sosyal	131	45.6
	Sayısal	156	54.4
Eğitim Düzeyi	Lisans	248	86.4
	Lisansüstü	39	13.6
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	259	90.2
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	5.2
	Diğer	13	4.5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 207'si (%72.1) kadın, 80'i (27.9) erkektir. Örneklemde yer alan kadın öğretmen sayısı daha yüksektir. Araştırma evreninde de kadın öğretmen sayısı daha fazladır. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından dağılımı incelendiğinde en düşük 1-5 (n=2, %7), en yüksek ise 16-20 yıl (n=81, %28.2) mesleki kıdeme sahip olanlardır. Öğretmenlerin atama ve yer değiştirmede hizmet puanlarına göre yapıldığı (MEB, 2016) dikkate alındığında Balıkesir ilinin daha yüksek hizmet puanı gerektirmesi nedeni ile meslekte yeni olanların daha düşük olmasında bu durumun etken olduğu değerlendirilmiştir. Mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin sayısı ve oranı daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim yaptıkları disiplin (bilim alanı) açısından incelendiğinde sayısal alanda 156 (%54.4), sosyal bilimler alanında 131 (%45.6) öğretmen yer almaktadır. Disiplin alanları: fen bilimleri, matematik, bilişim teknolojileri, teknoloji ve tasarım öğretmenleri sayısal; Türkçe, sosyal, din kültürü ve ahlak bilgisi, resim, müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar, yabancı dil gibi alanlar ise sosyal bilimler olarak kodlanmıştır.

Öğretmenlerin 248'i (%86.4) lisans, 39'u (%13.6) lisansüstü düzeyde öğrenime sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler açısından dağılım incelendiğinde 259'u (%90.2) Eğitim Fakültesi, 15'i (%5.2) Fen Edebiyat Fakültesi ve 13'ü (%4.5) diğer fakültelerden mezun olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Eğitim Fakültesi mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerden verilerin toplanmasında demografik bilgileri için Demografik Bilgiler Anketi, program okuryazarlıklarını belirlemek için Program Okuryazarlık Ölçeği ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının belirlenmesinde Öğretim Yaklaşım Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgiler Anketi, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi gibi soruları içermektedir. Bu sorular araştırmaya katılan öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesi için analiz edilmek üzere düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin belirlenmesinde kullanılan Program Okuryazarlık Ölçeği Aslan (2018a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Bilgi, Planlama ve Uygulama olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır (EK 1). Bilgi boyutunda 6, Planlama boyutunda 7 ve Uygulama boyutunda 5 olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5=Kesinlikle Katılıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum olarak derecelendirilmiş 5'li likert türündedir. Ölçeğin açıkladığı varyans %58.396, Cronbach Alpha güvenirliği ise 0.774 olduğu belirtilmiştir. Ölçekteki tüm maddeler olumludur.

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının belirlenmesinde kullanılan Öğretim Yaklaşım Ölçeği Trigwell ve Prosser (1999) tarafından geliştirilmiş ve Tezci (2017) tarafından Türk örneğine adapte edilmiş 22 maddeden oluşmaktadır (EK 1). Ölçek Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı; Bilgi İletimi ve Öğretim Odaklı Öğretim Stratejisi olmak üzere iki faktöre sahiptir. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı ise Öğrenci Odaklı ve Kavramsal Değişim Odaklı Strateji olmak üzere iki faktöre sahiptir. Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım alt boyutunun her biri 11 maddeye sahiptir. Tüm maddeler olumludur. Ölçek, 5=Kesinlikle Katılıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum olarak derecelendirilmiş 5'li likert türündedir. Ölçeğin Türk örneğinde Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda iyi düzeyde uyum indeksleri elde edildiği Cronbach Alpha güvenirliği 0.84 ile 0.93 arasında yer aldığı Tezci (2017) tarafından rapor edilmiştir.

Bu araştırmada toplanan verilerin güvenirliği Likert türünde ölçekler için yaygın olarak kullanılan ve bir tür iç tutarlık hesaplaması olan Cronbach Alfa güvenirliği ile hesaplanmıştır. Buna göre Program Okuryazarlık Ölçeğinin Bilgi alt boyutu için 0.92, Planlama için 0.97 ve Uygulama boyutu için 0.94 güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Program Okuryazarlık Ölçeğinin geneli için güvenirlik katsayısının 0.97 olduğu gözlenmiştir. Öğretim Yaklaşım Ölçeğinin Öğretmen Merkezli Yaklaşım alt boyutunun güvenirliği 0.94, Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşım alt boyutunda 0.97, ölçeğin genelinin ise 0.92 olduğu ve gözlenmiştir. Hesaplanan güvenirlik katsayıları oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010; Özdamar, 1999).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin program okuryazarlık ve öğretim yaklaşımlarının düzeyini belirlemek için öncelikle betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde ortalama ve standart sapmalar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Yorumlamada eşit düzey aralıklar dikkate alınmıştır (Kaptanoğlu, 2014). Buna göre:

1.00 – 1.80 (Olumsuz-Katılmıyor)

1.81 – 2.60 (Olumsuz-Katılmıyor)

2.61 – 3.40 (Olumsuz-Katılmıyor)

3.41 – 4.20 (Olumlu-Katılıyor)

4.21 – 5.00 (Olumlu-Katılıyor) olarak değerlendirilmiştir.

Betimsel analizde tek doğrusal normallikleri için Çarpıklık ve Basıklık ölçüleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve Basıklık ölçüleri için ölçüt olarak George ve Mallery, (2019) ile Hair, Black, Babin ve Anderson (2010) tarafından önerilen Çarpıklık için ± 2 ve Basıklık için ± 3 değerleri dikkate alınmıştır. Tek doğrusal normalliğin yanı sıra uç değerler incelenmiştir. Bunun için Mahalanobis D^2 uzaklıkları hesaplanmıştır. Ayrıca Histogramlar, P-P ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Analiz öncesinde bağımsız değişkenin her bir kategorisi için Çarpıklık ve Basıklıkları da incelenerek her bir kategori düzeyinde normal dağılım ve varyansların homojenliği için Levene istatistiği ile analiz yapılmıştır. Dağılımlar normal ve varyanslar homojen (Levene Testi sonucu 0.05 düzeyinde anlamlı değil ise) dağılmış ise;

Cinsiyet ve bilim alanı gibi iki kategorili bağımsız değişkenlere dayalı analizde varyansların eşit olduğu serbestlik derecesi dikkate alınarak Bağımsız Gruplar/İlişkisiz Örneklemeler t Testi ile analiz yapılmıştır. Dağılımlar normal ancak varyansların homojen olmadığı durumdaki varyansların eşit olmadığı serbestlik derecesi ve t değeri dikkate alındığı Bağımsız Gruplar/İlişkisiz Örneklemeler t Testi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları bilim alanı, branşlarından yola çıkılarak kategorize edilmiştir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin brans

sayısı oldukça yüksek olmakla birlikte araştırmaya katılan katılımcı sayısının azlığı nedeni ile bu yönde bir gruplama yapılmıştır. Bu grupta Becher (1989) tarafından belirlenen kategorileştirme dikkate alınmıştır. Buna göre Bilişim Teknolojileri, Teknoloji ve Tasarım, Matematik, Fen Bilimleri gibi alanlarda öğretim yapan ve lisans mezuniyeti bu alanlardan olan öğretmenler bilim alanı bakımından sayısal, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Yabancı Dil, Resim Müzik, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi alanlar sosyal bilimler olarak sınıflandırılarak analiz edilmiştir.

Bağımsız değişkenin (mesleki kıdem) kategorisi sayısı 3 ve daha fazla olduğu karşılaştırmalarda dağılımlar normal ise Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Dağılımların Normal olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda farklılık gözlemlendiğinde farkın kaynağını belirlemek için varyanslar homojen ise Tukey, varyanslar homojen değil ise Games-Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Dağılımların normal olmadığı Kruskal Wallis H testinde farklılık gözlemlendiği durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır.

Öğretmenlerin program okuryazalığı ile öğretim yaklaşımları arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının öğretimsel yaklaşımları yordayıp yordamadığını belirlemek için yol analizi yapılmıştır.

Yol Analizi uygulamadan önce ölçüm modellerinin her biri test edilmiştir. Bu modellerin test edilmesinde ve yol analizinde aşağıdaki indeksler dikkate alınmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1996; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009).

Ki-Kare İyilik Uyum İndeksi: χ^2 testi örneklemin genişlik düzeyinin yeterliliği ve elde edilen verilerin çok değişkenli istatistiğin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı konusunda da bilgi verir. Ancak bu değer tek başına değil serbestlik derecesi (sd) ile birlikte değerlendirilir. Serbestlik derecesi değerinin χ^2 değerine oranı, ölçeğin yeterliliği hakkında bilgi verir. Büyük örneklerde χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu gösterir. Bu değer 5'in altında olması durumunda ise orta düzeyde uyum olduğu şeklinde yorumlanır. Bu oran örneklem

büyükliğünden etkilenmektedir. Bu nedenle diğer indekslerle birlikte değerlendirilmesi daha sağlıklı değerlendirmeye imkan verir.

GFI ve AGFI (İyilik ve Düzelenmiş İyilik) Uyum İndeksleri (GFI=Goodness of Fit Index, GFI; AGFI-Adjusted Goodness of Fit Index): GFI ve AGFI, örneklem büyüklüğünden etkilenmez. Bu nedenle de örneklem büyüklüğünden etkilenen χ^2 'ye alternatiftir. Örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak model uyumunu gösteren bu indeksler 0.95'in üzerinde ise mükemmel, 0.85'in üzerindeki değerler ise iyi uyuma işaret eder.

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation): Bu indeks merkezi olmayan popülasyon/anakütle kovaryanslarını belirlemede kullanılmaktadır. Bu indeks 1 ile 0 arasında değer alır ve bu değer 0'a yaklaştıkça uyumun mükemmelleştiğini ve 1'e yaklaştıkça uyumun düştüğünü gösterir. İndeks değeri 0.08 ise iyi, 0.05 ise mükemmel uyum olduğuna işaret eder.

RMR ve SRMR Artık ve Standardize Edilmiş Ortalamaların Karekökü (RMR=Root Mean Square Residuals, SRMR=Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR): Bu indeksler evren ile örnekleme ilişkin ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarını ifade eden değerlerdir. RMR ve SRMR de 1 ile 0 arasında bir değerler alır. Yeterli ve/veya iyi bir uyumdan söz edilebilmesi için en az 0.10'dan düşük olması; mükemmel uyum için ise 0.05'den düşük olması gerekir.

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=Comparative Fit Index): Genellikle yokluk veya bağımsızlık modeli olarak da isimlendirilmektedir. CFI, değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığı dikkate alınan temel bir modelle karşılaştırarak belirlenir. CFI, küçük örneklemlerde daha iyi sonuç vermesinin nedeni örneklem büyüklüğünden etkilenmesidir. CFI değeri 1'e yaklaştıkça uyumun mükemmelleşmekte, 0'a yaklaştıkça uyumun mükemmelliği azalmaktadır. Genellikle 0.90 üstü kabul edilir ancak 0.96 üstü mükemmel uyuma işaret eder.

NFI ve NNFI: Normleştirilmiş ve Normleştirilmemiş Uyum İndeksi (NFI=Normed Fit Index, NNFI=Non-normed Fit Index): Bu indeksler CFI'ya benzer ancak karşılaştırma yaparken χ^2 dağılımının gerektirdiği varsayımlara uyma zorunluluğu söz konusu değildir. Değerin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma, 0'a

yaklaşması ise uyumun bozulması anlamına gelir. Mükemmel uyum için 0.96 üstünde olması beklenir.

Ölçüm modeli analizinde yakınsama geçerliği, ırsama geçerliği ve ayırt edici geçerlik hesaplanmıştır. Bunun için örtük değişkenler arasındaki korelasyonlar, Birleşik güvenirlik ve ortak açıklanan varyanslar hesaplanmıştır (Fornell ve Larcker, 1981; Peterson, 2000). Ayırt edici geçerlik için Fornel ve Larcker (1981) ölçütü kullanılmıştır.

Araştırma verileri Google Forms üzerinden çevrimiçi şekilde toplanmıştır. Öncelikle ilgili kurumlardan izin alınmış (EK-2) ve izin yazısı ile öğretmenlere resmi yazı ile bildirilmiştir. Arkasından okullara ölçeklerin internet adresi sosyal medya ve mail üzerinden iletilerek duyurulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 24.0 ve Lisrel 9.1 Paket programları kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak dikkate alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma soruları çerçevesinde ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sunulmuştur. Çalışmanın bulguları her bir araştırma problemi bağlamında ele alınmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz

Çalışmanın 1. Problemi “öğretmenlerin program okuryazarlıklarının düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabı için betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca verilerin tek doğrusal normallik gösterip göstermediğini belirlemek için Çarpıklık ve Basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Program Okuryazarlığına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
B1.Program geliştirme süreçlerini takip ederim.	3.35	1.23	-.358	-.807
B2.Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim.	3.91	1.17	-1.083	.359
B3.Programın nasıl hazırlandığını bilirim.	3.30	1.13	-.465	-.515
B4.Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.	3.94	1.16	-.946	-.095
B5.Programın genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.	3.76	1.17	-.973	.196

Çizelge 2- devamı

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
B6.Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim.	4.05	1.15	-1.158	.389
P7.Ders planı hazırlarken programı temele alırım.	4.05	1.20	-1.277	.636
P8.Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.	4.09	1.19	-1.284	.602
P9.Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/uyarıları dikkate alırım.	4.11	1.24	-1.407	.882
P10.Hedef - davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım.	4.08	1.18	-1.257	.536
P11.İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım.	4.03	1.23	-1.213	.423
P12.Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.	4.06	1.17	-1.192	.416
P13.Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.	3.95	1.22	-1.096	.212
U14.İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım.	4.05	1.22	-1.112	.044
U15.Öğretme - öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.	4.15	1.25	-1.479	.979
U16.Programda yer alan hedef / davranışa uygun farklı öğretim yöntemi veya teknikleri kullanırım.	4.03	1.17	-1.205	.535
U17.Farklı öğrenme alanlarına uygun alternatif etkinlikler planlarım.	3.83	1.20	-.907	-.077
U18.Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.	3.77	1.19	-.779	-.261
Bilgi Boyutu Ortalama	3.71	.99	-.991	.121
Planlama Boyutu Ortalama	4.05	1.13	-1.339	.571
Uygulama Boyutu Ortalama	3.96	1.09	-1.164	.354
Program Okuryazarlık Genel Ortalama	3.91	1.02	-1.389	.747

N=287, B=Bilgi, P= Planlama, U= Uygulama

Analiz sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlıklarının düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir (\bar{X} =3.91, SS=1.02). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeğinin Bilgi (\bar{X} =3.71, SS=.99), Planlama (\bar{X} =4.05, SS=1.13) ve Uygulama boyutunda (\bar{X} =3.96, SS=1.09) da ortalamaların yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin maddeleri incelendiğinde; sırası ile en düşük ortalamaya

sahip maddelerin “Programın nasıl hazırlandığını bilirim” ($\bar{X}=3.30$, $SS=1.13$) olarak ifade edilen B3 ve “Program geliştirme süreçlerini takip ederim” ($\bar{X}=3.35$, $SS=1.23$) olarak ifade edilen B1 maddeleri olduğu ve bu maddelerde öğretmen görüşlerinin olumsuz olduğu gözlenmiştir. Olumsuz olarak görüş belirtilen maddelerin Bilgi boyutunda olduğu belirlenmiştir. Diğer tüm maddelerde ortalamaların yüksek olduğu gözlenmiştir. En yüksek ortalama sahip maddenin “Öğretme - öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim” ($\bar{X}=4.15$, $SS=1.25$) olarak ifade edilen Uygulama boyutundaki 15. Madde olduğu ve bunu Programda verilen hedef/ davranışlarla ilgili açıklamalar/ uyarıları dikkate alırım ($\bar{X}=4.11$, $SS=1.24$) olarak ifade edilen Planlama boyutundaki 9. Maddeye ait olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin genelinin ve her bir alt boyutunun Çarpıklık ve Basıklık düzeyinin ± 1.5 aralığı içinde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uç değerlerin olmadığı gözlenmiştir. Gerek çarpıklık ve basıklık ölçüleri ve gerekse uç değerlerin olmadığı gözleendiğinden verilerin tek doğrusal normalliğe sahip olduğu belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010; Hair vd, 2010). Verilerin tek doğrusal normallik gösterdiğinden tek doğrusal normalliğin arandığı karşılaştırma analizlerinde bağımsız değişkenin her bir kategorisinde de normallik gözleendiğinde parametrik testler uygulanmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımlarının Düzeyine İlişkin Betimsel Analiz

Araştırmanın 2. Problemi “Öğretmenlerin öğretimsel yaklaşımlarının düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretimsel yaklaşımlarını belirlemek için betimsel analiz ve verilerin tek doğrusal normalliği için Çarpıklık ve Basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımı Betimsel Analiz Sonuçları

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÖĞ1. Öğrenciler derste sunulanlara odaklanmalıdır.	4.11	1.11	-1.334	1.060
ÖĞ2. Derste, önemli metinlerdeki bilgiler üzerinde yoğunlaşırım.	4.11	1.04	-1.212	.961
ÖĞ3. Öğretimi, öğrencilerin sınav sorularını cevaplayabilmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlerim.	3.90	1.24	-.977	-.089
ÖĞ4. Öğrencilere sınavı geçmelerine yardımcı olacak bilgiler sağlarım	3.95	1.10	-.821	-.203
ÖĞ5. Konuların öğretiminde, bilgilerin öğrencilere iyi bir şekilde sunulmasına odaklanırım.	4.20	1.08	-1.489	1.526
ÖĞ6. Konuların dersin sınavına göre belirlenmesi çok önemlidir.	3.78	1.19	-.643	-.614
ÖĞ7. Öğrenciler, derste ne öğrenmeleri gerektiğini bilebilmeleri için birçok olguyu öğrencilere sunmak önemlidir	4.07	1.12	-1.141	.442
ÖĞ8. Bence derslerde öğretimi yürütmenin önemli bir yolu öğrencilere iyi hazırlanmış notlar vermektir.	3.57	1.18	-.403	-.750
ÖĞ9. Ders esnasında öğrencilerin bana sorabileceği herhangi bir sorunun cevabını bilmeliyim.	4.14	1.11	-1.310	.907
ÖĞ10. Öğretimde bilgilerimi öğrencilerime nasıl aktaracağıma odaklanırım.	4.26	1.07	-1.574	1.839
ÖĞ11. Öğrencilere ders ile ilgili bilgilerini artıracak materyaller sunarım.	4.07	1.14	-1.298	.885
ÖM12. Öğrencilerimi bir konu hakkındaki mevcut bilgilerini geliştirerek yeniden yapılandırmaları ve bu noktada yeni yöntemler öğrenmeleri için cesaretlendiririm.	4.05	1.29	-1.185	.071
ÖM13. Öğrencilerin dersle ilgili kendi notlarını oluşturmaları benimkileri kopyalamalarından iyidir.	4.10	1.27	-1.240	.264
ÖM14. Dersin önemli bir kısmı öğrencilerin düşüncelerine yönelik sorulara ayrılmalıdır.	3.84	1.24	-.854	-.365
ÖM15. Öğretim, öğrencilerin yeni düşünme yollarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.	4.21	1.18	-1.462	1.082
ÖM16. Öğretim, öğrencilerin konularla ilgili kendi düşüncelerini sorgulamalarına imkân sağlamalıdır.	4.15	1.25	-1.341	.501
ÖM17. Öğrencilerle olan etkileşimimde, konular hakkında onlarla diyalog kurmaya çalışırım.	4.24	1.16	-1.445	.932
ÖM18. Dersin bir kısmını, öğrencilerin kendi aralarında dersle ilgili önemli fikirleri ve anahtar kavramları tartışabilmeleri için ayırım.	3.76	1.24	-.706	-.600

Çizelge 3-devamı

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÖM19. Derslerde konuyla ilgili tartışma ve münazaraları bilerek kızıştırırım.	3.59	1.20	-.503	-.669
ÖM20. Öğrencilerin konu hakkındaki farklı düşüncelerini tartışmak için onlara fırsat veririm.	3.88	1.18	-.887	-.119
ÖM21. Öğretimde önemli olan, konuları öğrencilerin farklı anlama düzeylerine uygun şekilde düzenleyerek rehberlik etmektir.	4.15	1.18	-1.321	.633
ÖM22. Öğretim, öğrencilere kendi öğrenme kaynaklarını bulmalarına yardımcı olmalıdır.	4.10	1.31	-1.342	.479
Öğretim Yaklaşımı: Öğretmen Merkezli	4.01	.90	-1.174	.850
Öğretim Yaklaşımı: Öğrenci Merkezli	4.00	1.09	-1.271	.417

ÖĞ=Öğretmen Merkezli, ÖM= Öğrenci Merkezli

Betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı (\bar{X} =4.01, SS=.90) ile Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşım (\bar{X} =4.00, SS=1.09) düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımında en yüksek ortalama (\bar{X} =4.26, SS=1.07) “Öğretimde bilgilerimi nasıl aktaracağıma odaklanırım” olarak ifade edilen 10. Maddeye aittir. Bunu 4.20 (SS=1.08) ortalama ile “Konuların öğretiminde, bilgilerin öğrencilere iyi bir şekilde sunulmasına odaklanırım” olarak ifade edilen 5. Madde izlemiştir. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımında en düşük ortalama (\bar{X} =3.57, SS=1.18) “Bence derslerde öğretimi yürütmenin önemli bir yolu öğrencilere iyi hazırlanmış notlar vermektir” olarak ifade edilen 8. Maddeye aittir. Bunu 3.78 (SS=1.19) ortalama ile “Konuların dersin sınavına göre belirlenmesi çok önemlidir” olarak ifade edilen 6. Madde izlemiştir.

Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.24, SS=1.16) “Öğrencilerle olan etkileşimde, konular hakkında onlarla diyalog kurmaya çalışırım” olarak ifade edilen 17. Maddeye aittir. Bunu 4.21 (SS=1.18) ortalama ile “Öğretim, öğrencilerin yeni düşünme yollarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdır” şeklinde ifade edilen 15. Madde izlemiştir. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımında en düşük ortalama (\bar{X} =3.59, SS=1.20) “Derslerde konuyla ilgili tartışma ve münazaraları bilerek kızıştırırım” olarak ifade

edilen 19. Maddeye aittir. Bunu 3.76 (SS=1.24) ortalama ile “Dersin bir kısmını, öğrencilerin kendi aralarında dersle ilgili önemli fikirleri ve anahtar kavramları tartışabilmeleri için ayırırım” olarak ifade edilen 18. Madde izlemiştir.

Öğretim Yaklaşım Ölçeğinden elde edilen puanların Çarpıklık ve Basıklık ölçümlerinin ± 1.5 aralığında olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uç değerler olmadığı belirlenmiştir. Öğretim Yaklaşım Ölçeği verilerinin tek doğrusal normallik ölçüsüne uygun olduğu değerlendirilmiştir.

4.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Açısından Analizi

Araştırmanın 3. Problemi, “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet açısından farklılık göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Program Okuryazarlığının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Bilgi	Kadın	207	3.74	.97	1.111	.293*	.801	284	.424*
	Erkek	80	3.64	1.06					
Planlama	Kadın	207	4.13	1.12	.036	.850*	1.930	284	.055*
	Erkek	80	3.84	1.13					
Uygulama	Kadın	207	3.97	1.11	.758	.385*	.382	284	.703*
	Erkek	80	3.92	1.05					
Genel Ortalama	Kadın	207	3.95	1.01	.311	.578*	1.109	284	.268*
	Erkek	80	3.80	1.03					

*p>.05

Cinsiyet açısından yapılan analiz sonucunda Bilgi (t=.801, p>.05), Planlama (t=1.930, p>.05) ve Uygulama (t=.382, p>.05) boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ölçeğin genelinde de kadın öğretmenlerin ortalamaları (\bar{X} =3.95, SS=1.01) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları (\bar{X} =3.80, SS=1.03) arasında anlamlı

farklılık gözlenmemiştir ($t=1.109$, $p>.05$). Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet açısından farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi

Araştırmanın 4. Problemi “öğretmenlerin program okuryazarlıkları mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. Mesleki kıdem açısından dağılımda 1-5 kıdem yılındaki öğretmenlerin sayısı çok az ($f=2$) olduğundan bu kıdem düzeyi 6-10 yıl ile birleştirilerek analiz edilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü Balıkesir iline norm kadro uygulaması nedeni ile yeni-açıktan ya da ilk kez mesleğe atanan ortaokullardaki öğretmen sayısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca aynı nedenlerle tayin olarak Balıkesir iline gelen düşük mesleki kıdemde ortaokullardaki öğretmen sayısı da sınırlıdır. Bu durum düşük mesleki kıdemde öğretmen sayısının az olmasına neden olmuştur. Bu çerçevede de düşük sayıya sahip alttaki kategori (1- 5 yıl) bir üst kategori (6-10) ile birleştirilerek (1-10 yıl) analiz edilmesi yoluna gidilmiştir. Analiz öncesinde mesleki kıdem açısından betimsel ve varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel ve Levene Testi Analiz Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
					F	p
Bilgi	1-10 Yıl	59	3.78	1.02	1.535	.206*
	11-15 Yıl	74	3.65	.86		
	16-20 Yıl	81	3.67	1.10		
	21 ve Üstü Yıl	73	3.77	.98		
Planlama	1-10 Yıl	59	4.09	1.17	2.385	.069*
	11-15 Yıl	74	4.10	.94		
	16-20 Yıl	81	3.99	1.22		
	21 ve Üstü Yıl	73	4.03	1.17		

Çizelge 5-devamı

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
					F	p
Uygulama	1-10 Yıl	59	4.08	1.14	2.618	.051*
	11-15 Yıl	74	3.99	.89		
	16-20 Yıl	81	3.81	1.21		
	21 ve Üstü Yıl	73	3.99	1.11		
Genel	1-10 Yıl	59	3.98	1.04	2.408	.063*
Ortalama	11-15 Yıl	74	3.91	.82		
	16-20 Yıl	81	3.82	1.14		
	21 ve Üstü Yıl	73	3.93	1.03		
	Toplam	287	3.91	1.02		

*p>.05

Analiz sonucunda Bilgi boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =3.98, SS=.83) ile 1-10 Yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük ortalama da (\bar{X} =3.60, SS=1.09) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Planlama boyutunda da en yüksek ortalama (\bar{X} =4.32, SS=.86) 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama (\bar{X} =3.84, SS=1.33) da yine 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Uygulama boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.19, SS=.92) 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =3.81, SS=1.21) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genel ortalaması açısından ise en yüksek ortalama (\bar{X} =4.16, SS=.77) 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =3.78, SS=1.33) 21 ve üstü yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere aittir.

Varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi sonuçları hem Program Okuryazarlık Ölçeğinin genelinde hem de alt boyutlarında anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Başka bir ifade ile varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki kıdem her bir kategorisinin ölçeğin hem geneli hem de alt boyutlarında Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin ± 2 'ün aralığında veya daha düşük olduğu bu nedenle de normal dağılım gösterdiği değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının mesleki kıdem açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Program Okuryazarlığının Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi	Gruplar Arası	.869	3	.290	.290	.833*
	Gruplar İçi	283.104	283	1.000		
	Toplam	283.973	286			
Planlama	Gruplar Arası	.676	3	.225	.174	.914*
	Gruplar İçi	366.372	283	1.295		
	Toplam	367.048	286			
Uygulama	Gruplar Arası	2.790	3	.930	.768	.513*
	Gruplar İçi	342.753	283	1.211		
	Toplam	345.543	286			
Genel Ortalama	Gruplar Arası	.944	3	.315	.300	.826*
	Gruplar İçi	296.954	283	1.049		
	Toplam	297.898	286			

*p>.05

Analiz sonucunda ölçeğin genelinde (F=.300, p>.05) ve Bilgi (F=.290, p>.05), Planlama (F=.174, p>.05), Uygulama (F=.768, p>.05) alt boyutlarında da anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Program okuryazarlığının mesleki kıdem açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.5. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Disiplin Alanı Açısından Analizi

Araştırmanın 5. Problemi “öğretmenlerin program okuryazarlıkları öğretim yaptıkları disiplin alanı açısından farklılık göstermekte midir? Şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları disiplin alanı (sosyal ve sayısal [fen, matematik ve teknoloji]) açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Disiplin alanının her bir düzeyi için Çarpıklık ve Basıklık düzeyinin ± 1 aralığında olduğu bununla birlikte varyanslar homojen olmadığından varyansların homojen olmadığı serbestlik derecesi ve t değeri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Program Okuryazarlığının Disiplin Alanı Açısından Analiz Sonuçları

	Disiplin	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p	Cohen <i>d</i>
					F	p				
Bilgi	Sosyal	131	3.54	1.15	24.848	.000*	-2.672	229.439	.008*	.33
	Sayısal	156	3.86	.82						
Planlama	Sosyal	131	3.80	1.26	18.371	.000*	-3.334	238.758	.001*	.41
	Sayısal	156	4.25	.96						
Uygulama	Sosyal	131	3.81	1.24	13.356	.000*	-2.061	239.736	.040*	.25
	Sayısal	156	4.08	.94						
Genel Ortalama	Sosyal	131	3.72	1.17	24.872	.000*	-2.833	229.530	.005*	.35
	Sayısal	156	4.07	.83						

* $p < .05$

Öğretmenlerin öğretim yaptıkları bilim alanı açısından program okuryazarlığının genel ortalamasında sosyal bilimler alanında öğretim yapanlar ($\bar{X}=3.72$, $SS=1.17$) ile sayısal alanda öğretim yapanların ($\bar{X}=4.07$, $SS=.88$) puan ortalamaları arasında sayısal alanda öğretim yapanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2.833$, $p < .05$). Etki büyüklüğü değeri farklılığın orta düzeye yakın denebilecek bir değer olduğunu göstermektedir. Bilgi boyutunda sosyal bilimler alanında öğretim yapanlar ($\bar{X}=3.54$, $SS=1.15$) ile sayısal alanda öğretim yapanların ($\bar{X}=3.86$, $SS=.82$) puan ortalamaları arasında sayısal alanda öğretim yapanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2.672$, $p < .05$). Planlama boyutunda sosyal bilimler alanında öğretim yapanlar ($\bar{X}=3.80$, $SS=1.26$) ile sayısal alanda öğretim yapanların ($\bar{X}=4.25$, $SS=.96$) puan ortalamaları arasında sayısal alanda öğretim yapanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-3.334$, $p < .05$). Etki büyüklüğü değeri farklılığın orta düzeyde denebilecek bir değer olduğunu göstermektedir. Uygulama boyutunda sosyal bilimler alanında öğretim yapanlar ($\bar{X}=3.81$, $SS=1.24$) ile sayısal alanda öğretim yapanların ($\bar{X}=4.08$, $SS=.94$) puan ortalamaları arasında sayısal alanda öğretim yapanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2.061$, $p < .05$). Etki büyüklüğü değeri farklılığın düşük denebilecek bir değer olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarında öğretim yaptıkları bilim alanının etkili olduğu söylenebilir.

4.6. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımlarının Cinsiyet Açısından Analizi

Araştırmanın 6. Problemi, “Öğretmenlerin öğretim yaklaşımları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Öğretim Yaklaşımlarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p	Cohen <i>d</i>
					F	p				
Öğretmen	Kadın	207	4.08	.87	.352	.554*	2.026	284	.044**	.27
Merkezli	Erkek	80	3.84	.95						
Öğrenci	Kadın	207	4.02	1.06	1.160	.282*	.544	284	.587*	-
Merkezli	Erkek	80	3.94	1.19						

* $p > .05$, ** $p < .05$

Cinsiyet açısından yapılan analiz sonucunda Öğretmen Merkezli öğretim Yaklaşımında kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.08$, $SS=.87$) ile erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.84$, $SS=.95$) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.026$, $p < .05$). Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı sergiledikleri söylenebilir. Ancak etki büyüklüğü değerinin düşük olması farklılığın dikkate alınabilecek düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğrenci Merkezli öğretim yaklaşımında ise kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.02$, $SS=1.06$) ile erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.94$, $SS=1.19$) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t=.544$, $p > .05$). Analiz kadın öğretmenlerin daha fazla öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Öğrenci merkezlilik açısından ise farklılık yoktur.

4.7. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi

Araştırmanın 7. Problemi “öğretmenlerin öğretim yaklaşımları mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. Mesleki kıdem açısından dağılımda 1-5 kıdem yılındaki öğretmenlerin sayısı çok az ($f=2$) olduğundan bu kıdem düzeyi 6-10 yıl ile birleştirilerek analiz edilmiştir. Bu birleştirme en yakın grup ilkesine göre yapılmıştır. Birleştirme yapıldıktan sonra veriler analiz sürecine alınmıştır. Böylece bu düzeydeki mesleki kıdem 1-10 yıl olarak alınmıştır. Analiz öncesinde mesleki kıdem açısından betimsel ve varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel ve Levene Testi Analiz Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
					F	p
Öğretmen Merkezli	a)1-10 Yıl	59	4.10	.85	4.480	.004*
	b) 11-15 Yıl	74	3.78	.83		
	c) 16-20 Yıl	81	4.02	1.07		
	d) 21 ve Üstü Yıl	73	4.16	.76		
Öğrenci Merkezli	a)1-10 Yıl	59	4.51	.52	23.733	.000*
	b) 11-15 Yıl	74	4.08	.93		
	c) 16-20 Yıl	81	3.95	1.18		
	d) 21 ve Üstü Yıl	73	3.57	1.09		

* $p<.05$

Betimsel analiz sonucunda Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımında en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.16$, $SS=.76$) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.78$, $SS=.83$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Öğrenci Merkezli öğretim Yaklaşımında ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.51$, $SS=.76$) 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.57$, $SS=1.09$) ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip

öğretmenlere aittir. Her iki yaklaşımda tüm mesleki kıdem düzeylerinde öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen Yaklaşım Ölçeğinden elde edilen puanların varyanslarının homojenliğini belirlemek amacı ile Levene Testi uygulanmıştır. Levene testi analiz sonuçları Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımında da anlamlı olduğu başka bir ifade ile varyansların homojen olmadığı gözlenmiştir. Mesleki kıdem her bir alt boyutunda Çarpıklık ve Basıklık ölçümlerinin ± 1.5 aralığında olduğu ve uç değerlerin olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin Öğretimsel Yaklaşımlarının mesleki kıdem açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için dağılımlar normal ancak varyanslar homojen olmadığından Games-Howell analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Öğretim Yaklaşımlarının Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Öğretmen Merkezli	Gruplar Arası	6.114	3	2.038	2.536	.057*	-	-
	Gruplar İçi	227.401	283	.804				
	Toplam	233.515	286					
Öğrenci Merkezli	Gruplar Arası	29.608	3	9.869	8.865	.000**	a>b>d	.43
	Gruplar İçi	315.075	283	1.113			a>c	
	Toplam	344.683	286					

*p<.05

Analiz sonucunda Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı üzerinde mesleki kıdem anlamlı etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir (F=2.536, p>.05). Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımında ise anlamlı farklılık gözlenmiştir (F=8.865, p<.05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan analiz sonucunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} =4.51, SS=.53), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından (\bar{X} =4.08, SS=.93) ve her iki mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin

ortalamasından ($\bar{X}=3.57$, $SS=1.30$) daha yüksektir. Ayrıca 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.51$, $SS=.53$), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.95$, $SS=1.18$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Etki büyüklüğü analizi farkın önemli ve anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem arttıkça daha az öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı sergilediklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen merkezli öğretim yaklaşımında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.8. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımlarının Disiplin Alanı Açısından Analizi

Araştırmanın 8. Problemi “öğretmenlerin öğretim yaklaşımları öğretim yaptıkları disiplin alanı açısından farklılık göstermekte midir? Şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları disiplin alanı (sosyal [Türkçe, sosyal, yabancı dil gibi] ve sayısal [fen, matematik ve teknoloji]) açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Disiplin alanının her bir düzeyi için Çarpıklık ve Basıklık düzeyinin ± 1.5 aralığında olduğu gözlenmiştir. Dağılımlar bu açıdan normallik gösterse de varyanslar homojen olmadığından varyansların homojen olmadığı serbestlik derecesi ve buna dayalı olarak t Testi değeri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11. Öğretim Yaklaşımlarının Disiplin Alanı Açısından Analiz Sonuçları

	Disiplin Alanı	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p	Cohen <i>d</i>
					F	p				
Öğretmen	Sosyal	131	3.80	1.05	26.225	.000*	-3.648	219.076	.000*	.45
Merkezli	Sayısal	156	4.19	.70						
Öğrenci	Sosyal	131	4.29	.86	41.110	.000*	4.318	278.326	.000*	.50
Merkezli	Sayısal	156	3.76	1.21						

* $p < .05$

Öğretmenlerin Öğretmen Merkezli Öğretimsel Yaklaşımları sosyal bilimler alanında öğretim yapanların ortalaması (\bar{X} =3.80, SS=1.05) sayısal alanda öğretim yapanların ortalamasından (\bar{X} =4.19, SS=.70) daha düşüktür (t =-3.648, p <.05). Sayısal alanda öğretim yapan öğretmenler sosyal alandakilere göre daha çok öğretmen merkezli öğretimi tercih etmektedirler. Etki büyüklüğü farkın önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrenci Merkezli Öğretim yaklaşımında ise sosyal bilimler alanında öğretim yapan öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} =4.29, SS=.86), sayısal alanda öğretim yapanların ortalamasından (\bar{X} =3.76, SS=1.21) daha yüksektir (t =4.318, p <.05). Etki büyüklüğü farklılığın orta düzeyde önemli olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimler alanında öğretim yapan öğretmenler öğretmen merkezli yaklaşımını daha az, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını daha çok benimsemişlerdir. Sayısal alanda öğretim yapan öğretmenler ise öğrenci merkezli yaklaşımını daha az, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

4.9. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Öğretim Yaklaşımları Arasında İlişkiye İlişkin Analiz

Araştırmanın 9. Problemi “öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Program Okuryazarlık Ölçeği ile Öğretim Yaklaşım Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Korelasyon analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12. Korelasyon Analizi Sonuçları

	Bilgi	Planlama	Uygulama	PO Genel Ortalama	Öğretmen Merkezli
Planlama	.683**				
Uygulama	.702**	.713**			
PO Genel Ortalama	.882**	.899**	.905**		
Öğretmen Merkezli	.249**	.206**	.303**	.315**	
Öğrenci Merkezli	.243**	.298**	.299**	.314**	.400**

** p <.01; PO=Program Okuryazarlığı

Korelasyon analizi sonuçları tüm alt boyutlar arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı ile Program Okuryazarlık Ölçeğinin Uygulama alt boyutu arasında ($r=.303, p<.05$) en yüksek pozitif ilişki gözlenmiştir. Bunu Bilgi ($r=.249, p<.05$) ve Planlama ($r=.206, p<.05$) boyutları izlemiştir. Öğretmen Merkezli Yaklaşım ile Program Okuryazarlık Ölçeğinin bütün alt boyutları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımının da ise en yüksek korelasyon ($r=.299, p<.05$) Program Okuryazarlık Ölçeğinin Uygulama boyutunda gözlenmiştir. Bunu Planlama ($r=.298, p<.05$) ve Bilgi boyutu ($r=.243, p<.05$) izlemiştir. Öğrenci Merkezli öğretim yaklaşımı ile program okuryazarlığı arasında da pozitif orta düzeyde ilişki vardır.

Program Okuryazarlık Ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ölçeğin geneli ile de alt boyutları arasında da yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Öğretim Yaklaşımı Ölçeğinin Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı ile Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı arasında orta düzeyde pozitif ilişki belirlenmiştir. Öğretmenler, genel itibari öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı sergileseler de öğretmen merkezli öğretime dayalı yaklaşım ve buna dayalı stratejilere de yer yer öğretim sürecinde yer vermeleri normal ve gerekli bir durum olduğu söylenebilir

4.10. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Öğretim Yaklaşımlarını Yordama Gücüne İlişkin Analiz

Çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının öğretim yaklaşımları üzerindeki yordama gücünü belirlemek için önerilen modelin test edilmesinden önce ölçüm modeli incelenmiştir. Bu çerçevede öncelikle ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile analizi yapılmıştır. Analiz sonucu da elde edilen indeksler Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum İndeksleri

Ölçek	X^2	sd	X^2/sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI	SRMR	AGFI	GFI	IFI
Program Okuryazarlığı	394.06	125	3.15	.08	.98	.98	.98	.04	.82	.87	.98
Öğretim Yaklaşımı	589.00	200	2.94	.08	.97	.96	.97	.07	.80	.84	.97

Analiz sonucunda elde edilen indeksler incelendiğinde Program Okuryazarlık Ölçeğinin $X^2/sd=3.15$ olduğu, RMSEA=0.08, AGFI=0.82 ve GFI=.87 değerlerinin kabul edilebilir düzeyde ve diğer indekslerin ise mükemmel düzeye sahip (Bayram, 2010; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007) olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin en yüksek faktör yükü 0.93 ile Planlama boyutunda 11. Maddeye aittir. En düşük faktör yükü ise 0.73 ile Bilgi Boyutunda 1. Maddeye aittir. Gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen tüm yolların anlamlı olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Program Okuryazarlık Ölçeğinin geneline ilişkin Cronbach Alpha güvenirliği 0.97, Bilgi boyutunun 0.92, Planlama boyutunun 0.94 ve Uygulama Boyutunun 0.92 olduğu gözlenmiştir.

Öğretim Yaklaşımı Ölçeğinin $X^2/sd=2.94$ olduğu, RMSEA=0.08, AGFI=0.80 ve GFI=.84 değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, diğer indekslerin ise mükemmel düzeye sahip olduğu gözlenmiştir (Bayram, 2010; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçeğin en yüksek faktör yükü 0.91 ile Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda 15. Maddeye aittir. En düşük faktör yükü ise 0.69 ile Öğretmen Merkezli Yaklaşım Boyutunda 8. Maddeye aittir. Gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen tüm yolların anlamlı olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Öğretim Yaklaşım Ölçeğinin genelinin Cronbach Alpha güvenirliği 0.92, Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımının Cronbach Alpha güvenirliği 0.94, Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımının Cronbach Alpha güvenirliği 0.96 olarak belirlenmiştir.

Yol analizi yapılmadan önce ikinci olarak ölçüm modeli test edilmiştir. Bu çalışmada 40 yansıtıcı ifade 2 yapıya karşılık gelen 5 gizil faktör vardır. 18 yansıtıcı ifade ve 3 gizil faktör Program Okuryazarlığı, 22 yansıtıcı ifade ve 2 gizil faktör ise Öğretim Yaklaşımı ile ilgilidir. Ölçüm modeli için yakınsama (convergent) ve

iraksama (divergent) ya da ayırt edici geçerlik (discriminat validity) kullanılarak ölçüm modeli test edilmiştir. Örtük değişkenler arasındaki korelasyonlar ve yakınsama geçerliğine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14. Birleşik Güvenirlik, Ortalama Açıklanan Varyans ve Boyutlar Arasında Korelasyonlar

	BG	OAV	1	2	3	4	5
1-Bilgi	.91	.65	(.81)				
2-Planlama	.96	.80	.77	(.89)			
3- Uygulama	.93	.75	.76	.72	(.87)		
4-Öğretmen Merkezli	.93	.57	.23	.29	.32	(.75)	
5-Öğrenci Merkezli	.96	.72	.13	.12	.14	.13	(.85)

BG= Birleşik Güvenirlik, OAV=Ortalama Açıklanan Varyans

Not: Ortalama Açıklanan Varyansın (OAV) karekök değeri köşegenler üzerinde gösterilmiştir

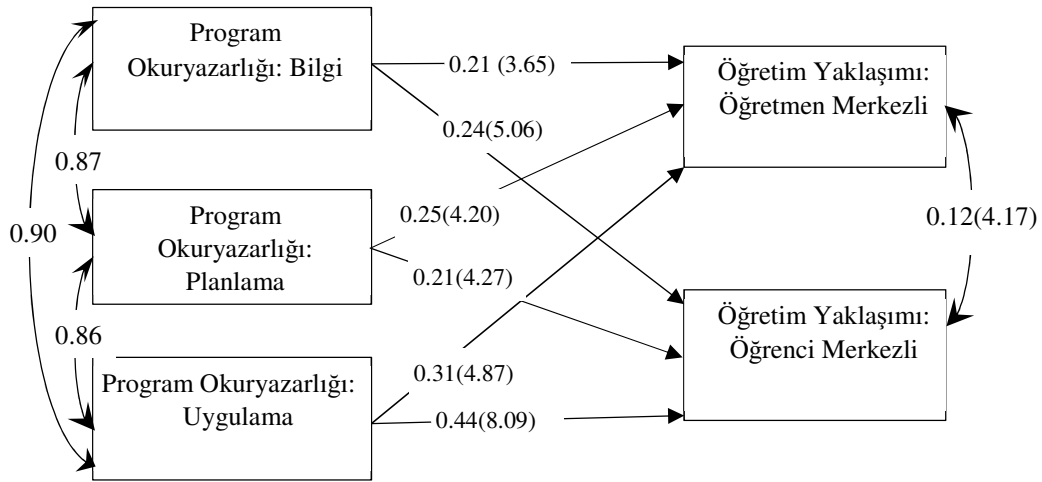
Analiz sonucunda her bir boyutun Birleşik Güvenirlik değerlerinin 0.90’ın üzerinde olduğu gözlenmiştir. En yüksek Birleşik Güvenirlik ölçüsü 0.96 ile Program Okuryazarlığının Planlama ile Öğretim Yaklaşımının Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımında olduğu belirlenmiştir. En düşük ise 0.91 ile Program Okuryazarlığının Bilgi boyutunda gözlenmiştir. Hair, Anderson, Tatham ve Black (1997) Birleşik Güvenirlik ölçüsünün 0.70, Fornell ve Larcker (1981) ise en az 0.60 ve üstünde olmasını önermiştir. Birleşik Güvenirliğe ilişkin ölçümler gerekli kriterleri karşıladığı söylenebilir. Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değeri tüm boyutlarda 0.50’nin üstündedir. En yüksek OAV değeri 0.80 ile Program Okuryazarlığının Planlama boyutunda gözlenmiştir. En düşük OAV değeri ise 0.57 ile Öğretim Yaklaşımının Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımında gözlenmiştir. Birleşik Güvenirlik 0.70’in üzerinde olduğu durumda OAV değerinin 0.40 ve üstünde olabileceğini belirtilmektedir (Hair vd, 1997; Peterson, 2000). Sonuçlar. ölçeğin yakınsama geçerliğini (convergent validity) desteklediği söylenebilir. Ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) ise her bir boyutun (örtük değişken ifade edilen) OAV değerinin karekökünün her bir satır-sütundaki boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının üstünde olması ile sağlanır (Chin, 1998; Fornell ve Larcker, 1981). Buna göre her bir örtük değişken (yapı) arasındaki korelasyon

katsayıları OAV değerinin karekökünün altıdadır. Bu nedenle her bir yapının birbirinden ayrı özelliği ölçtüğü ve ayırt edici geçerliği desteklediği başka bir ifade ile ölçüm modelinin uygun ve yerinde olduğu söylenebilir (Hair vd., 1997, 2010). Ölçüm modeli test edildikten sonra önerilen teorik model test edilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri Çizelge 15’te sunulmuştur.

Çizelge 15. Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Ölçek	X^2	sd	X^2/sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI	SRMR	AGFI	GFI	IFI
Teorik Model	000	0	0.00	.000	1.00	1.00	1.00	.00	1.00	1.00	1.00

Analiz sonucunda önerilen modelin mükemmel düzeyde uyum indeksleri olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Teorik modele ilişkin yol analizi diyagramı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3: Yol Analizi Şeması

Yol analizinden elde edilen sonuçlarda tüm yol katsayılarının t değerlerinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımını en yüksek yordama gücüne sahip değişken ($\beta=.31$, $t=4.87$, $p<.05$) Program Okuryazarlığı Ölçeğinin Uygulama boyutudur. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımını da en yüksek yordama gücüne sahip değişken ($\beta=.44$, $t=8.09$, $p<.05$) yine Program

Okuryazarlık Ölçeği Uygulama Boyutudur. Modelde elde edilen yol katsayıları aşağıdaki gibidir:

$$\begin{array}{cccc} \text{Öğretmen} = 0.21 * \text{Bilgi} + 0.25 * \text{Planlama} + 0.31 * \text{Uygulama}, & \text{hata varyansı} = 0.77, & R^2 = 0.45 \\ (0.057) & (0.059) & (0.064) & (0.064) \\ 3.65 & 4.20 & 4.87 & 11.90 \end{array}$$

$$\begin{array}{cccc} \text{Öğrenci} = 0.24 * \text{Bilgi} + 0.21 * \text{Planlama} + 0.44 * \text{Uygulama}, & \text{hata varyansı} = 0.54, & R^2 = 0.61 \\ (0.048) & (0.050) & (0.054) & (0.046) \\ 5.05 & 4.27 & 8.09 & 11.90 \end{array}$$

Analiz sonuçları, Program Okuryazarlık Ölçeğinin toplamda Bilgi, Planlama ve Uygulama boyutlarının Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımının $R^2 = 0.45$, Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımını ise $R^2 = 0.61$ düzeyinde yordadığı söylenebilir. Program okuryazarlığının toplam etkileri (Bilgi, planlama ve uygulama) öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına katkısı öğretmen merkezli öğretim yaklaşımından daha fazladır. Bununla birlikte okur yazarlık öğretim yaklaşımlarını anlamlı ve önemli denebilecek düzeyde yordamaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak sonuçlar ele alınmış ve alanyazın ışığında sonuçlar tartışılmıştır. Ayrıca sonuçlardan yola çıkarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim yaklaşımlarının düzeyi ve bu değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler, programla ilgili bilgi, planlama ve uygulama alt boyutları açısından da okuryazarlıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ölçek maddelerinden genel itibari ile “program geliştirme süreçlerini takip etme ve programın nasıl hazırlandığı” ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışındaki tüm maddelerde öğretmenler olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan bazı araştırmalarda (Aslan ve Gürten, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Güneş-Şinago, ve Çakmak, 2021; Sural ve Dedeşali, 2018; Yıldız ve Ozdoğan-Biçer, 2022) da benzer şekilde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmasında öğretmen yetiştirme programlarında (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018) program geliştirme konusunda derslerin yer almasının ayrıca öğretmen yeterlilikleri içinde program okuryazarlığına vurgu yapılmasının önemli bir etkisinin olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca Türkiye’de ulusal düzeyde öğretmen atamasına temel teşkil eden sınavlardan biri olan Kamu Personeli Seçme Sınavı, Öğretmenlik Alan Bilgisi Eğitim Bilimleri sınavlarında program alanı ile ilgili soruların da yer almasının (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2021) öğretmen

adaylarının sınava program okuryazarlığı çerçevesinde de hazırlanmalarına ve bilgi birikimlerinin gelişmesine etki etmiş olabileceği de değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet ve mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmemiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin program okuryazarlıkları yüksektir. Ayrıca tüm mesleki kıdem düzeylerinde de okuryazarlık düzeyi yüksektir. Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından farklılık gözlenmemiş olması öğretmenlerin demografik özelliklerden ziyade eğitimleriyle ilgili başka bir ifade ile okuryazarlığın bilgi birikimi ile ilişkili bir değişken olmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim yaptıkları disiplin alanı açısından yapılan analizde sayısal alanda (fen ve matematik gibi) öğretim yapan öğretmenlerin okuryazarlığının bilgi, planlama ve uygulama açısından sosyal bilimler (sözel alan- Türkçe, Sosyal Bilgiler, Resim, Müzik Yabancı Dil gibi) alanında öğretim yapanlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değerinin uygulama boyutu dışında dikkate alınması gereken bir önemde olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimler alanında öğretim yapan öğretmenlerin de program okuryazarlıkları yüksek olmakla birlikte sayısal alanda öğretim yapan öğretmenlerin program okuryazarlıkları istatistiksel bakımdan daha yüksektir.

Bu araştırmanın sonuçları cinsiyet ve mesleki kıdem bakımından alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçlarını (Aslan ve Gürten, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Sarıca, 2021; Güneş-Şinego, ve Çakmak, 2021) destekler niteliktedir. Bununla birlikte Yıldız ve Özdoğan-Bicer (2022) cinsiyet bakımından farklılık belirlemezken, mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık belirlemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça tecrübeleri artmaktadır. Meslekte daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin tecrübenin yanı sıra öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin program okuryazarlıklarında etkili olabileceği değerlendirilmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin öğretim yaptıkları disiplin alanına dayalı program okuryazarlığı açısından karşılaştırmayı ele alan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak branş bazında yapılan analizlerde program

okuryazarlığının farklı boyutlarında anlamlı farklılığın belirlendiği bazı çalışmalar (Demir ve Toroman, 2021; Erdem ve Eğmir, 2018; Keskin, 2020) mevcuttur. Bununla birlikte branş açısından yapılan karşılaştırmaların yer aldığı bazı araştırmalarda (Aslan ve Gürlen, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Kahramanoğlu, 2019) farklılık belirlenmemiştir. Anlamlı farklılığın olduğu çalışmalarda Türkçe, Sınıf Eğitimi gibi sözel/sosyal bilimler ile Matematik gibi sayısal alanlardaki branşlarda gözlenmiştir. Diğer taraftan sosyal bilimler alanlarına ilişkin branşlarda öğretim yapan öğretmenler arasında da anlamlı farklılığın belirlendiği çalışmaların (Sural ve Dedeşali, 2018) olduğu da gözlenmiştir. Temel eğitim ile ortaokullara öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin Meslek Bilgisi Dersleri programlarda standart olmakla birlikte öğretmenlerin hizmet öncesi öğrenim gördükleri fakültelerin farklılık göstermesi, alan eğitimi ile ilgili alınan dersler, bu dersleri veren öğretim elemanlarının deneyimi ve branşları bilim alanındaki farklılıkta etkili olabilir. Ayrıca ortaokullardan liselere geçişte uygulanan sınavlar, öğretmenlerin görev yaptıkları okullar vb. de bir etken olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada veriler internet yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere okul adı etik nedenlerle sorulmamıştır. Bu nedenle çalışmaya katılan öğretmenlerin aynı okuldan ve farklı disiplin alanlarından mı olup olmadığı belirlenememiştir. Bu durumda da öğretmenlerin öğretim yaptıkları bilim alanındaki farklılığın temel nedeni yeterince irdelenme imkânı vermemiştir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim ile program alanı ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları da çalışmada ele alınmamıştır. Bu nedenle disiplin alanı ile ilgili belirlenen farklılığın temel nedenleri detaylı analiz edilememiştir. Bununla birlikte okuryazarlığın öğretmenlerin bilgi birikimleri ile daha fazla ilişkili bir değişken olduğu bilgi birikimine etki eden faktörlerin ayrıca analiz edilerek incelenmesinin faydalı olabileceği değerlendirilmiştir.

Çalışmada ele alınan bir diğer bağımlı değişken ise öğretmenlerin öğretim yaklaşımıdır. Öğretmenlerin hem öğrenci merkezli hem de öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının ortalamalarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin hem öğrenci merkezli hem de öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı benimsemelerinde 2005 yılından itibaren uygulamaya başlanan öğretim programlarının etkisi olabileceği değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu

programlarda temele alınan öğrenci merkezli anlayışı benimsemekle birlikte öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından da vazgeçemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Sınıf içi öğretim uygulamalarında öğretmenler hem öğretmen hem de öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar (Trigwell, Prosser ve Ginns, 2005; Tezci, 2017). Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımları hiyerarşik bir yapı arz etmemektedir (Monroy vd, 2015). Dolayısı ile öğretmenlerin gerektiğinde öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı sergilemeleri de beklenir. Bununla birlikte programların daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım odaklı olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin her iki yaklaşımı benimseme düzeylerinin hemen hemen aynı olması, mevcut programın yaklaşımını benimseme ve/veya benzer anlayış geliştirmedikleri şeklinde de değerlendirilebilir.

Türk Eğitim sisteminde ortaokullardan liselere geçiş sınavı, bunun için ağırlıklı bilgi iletme ve sınavlara hazırlık; sınıfların kalabalık oluşu, bazı okullarda hala ikili öğretimin varlığı, öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim gibi faktörler öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını öğrenci merkezli kadar benimsemelerindeki etkenler olabilir. Trigwell ve Prosser (2004, s.419), öğretmenlerin okuldaki öğretimle ilgili iş yükünün uygun, öğrencilerin akademik bakımdan homojenlik gösterdiği, sınıfların kalabalık olmadığı ve öğrenilenler üzerinde kontrol sahibi olduklarında daha fazla öğrenci merkezli yaklaşım sergilediklerini belirtmektedir. Prosser ve Trigwell (1997) öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmadığını anladığında öğrenci merkezli, kalabalık olarak algıladıkları durumda ise öğretmen merkezli öğretim yaklaşımları sergilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerinde gerçek bir bağlılık-sorumluluk, istek ve motivasyon olmadığını bir boş vermişlik olduğunu gözlediklerinde ve öğrenilenler üzerinde kontrol sahibi olmadıkları durumda öğretmen merkezli anlayış geliştirebileceklerini belirtmişlerdir. Dolayısı ile okulların ve sınıfların kalabalık olması, ortaokullardan liselere geçişte uygulanan sınavların neden olduğu baskı gibi nedenler kendilerinin öğrenilenler üzerinde kontrol sahibi olmadıkları yönünde bir algı gelişmesine neden de olabileceğini düşündürmüştür. Ayrıca her okulda olmasa bile bazı okullarda öğrencilerde ve velilerde öğretmenlerce gözlenen boşvermişlik durumu da öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yaklaşım benimsemelerinde bir etken olabilir. Benzer şekilde

Tavakoli ve Baniasad-Azad (2017) İran’da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrenci odaklı yaklaşımı benimsedikleri ama aynı zamanda sınav odaklı bir yaklaşıma da yer verdikleri gözlenmiştir. Bu durum ülkedeki sınav odaklı eğitim-öğretim süreçlerinin ve yüksek puanlara verilen aşırı önem olarak ifade etmiştir. Benzer durum Türkiye’de de söz konusu edilebilir. Öğrencilerin ortaokuldan liselere geçiş, liseden üniversiteye giriş sınavları, memurluk, lisansüstü eğitim sınavları vb. dikkate alındığında bilginin önemszenmesi ailelerin okuldan bu yöndeki beklentileri ve yöneticilerin başarıyı puanlara yüklemeleri, bilgi iletmeyi temele alan öğretmen odaklı yaklaşımında öğretmenlerce benimszenmesindeki etkenler olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci odaklı bir yaklaşıma dayalı öğretim uygulamasına yer vermeleri, daha nitelikli bir öğrenci öğrenmesine ve öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin artmasına (Trigwell, 2002) neden olabilir. Gibbs ve Coffey (2004) öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımlarının geliştirildiği bir çalışmada öğretmen merkezli öğretim anlayışında azalma buna karşı öğrenci merkezli öğretim anlayışında bir artış gözlenmiştir. Öğretmen merkezli anlayıştaki değişimde istatistiksel açıdan farklılık göstermezken, öğrenci merkezlilikteki değişim (artış) istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının öğretmen merkezli bir yaklaşımdan vazgeçmek yerine öğrenci merkezli yaklaşım sergilemede artışı ifade etmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim anlayışı geliştirmelerinde gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerin önemli bir etkisi olabileceği de değerlendirilebilir. Burada hem program içeriği hem de bu eğitimleri yapan bu öğretmen/öğretim elemanının sergileyeceği öğretim yaklaşımının model olma açısından da dikkate değer olduğu söylenebilir.

Alanyazında yer alan bazı araştırmalarda (Gibbs, ve Coffey, 2004; Tezci, 2017) hem öğretmen hem de öğrenci merkezli öğretmen yaklaşımları yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte alanyazında yer alan bazı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı da gözlenmiştir. Cao vd. (2019) ile Tezci vd. (2017) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı öğretmen merkezli yaklaşıma tercih ettikleri belirlenmiştir. Benzer çalışma sonuçlarını alanyazında gözlemlemek mümkündür (Norton, Richardson, Hartley, Newstead ve Mayes, 2005). Trigwell ve Prosser (1996) ile Trigwell, vd. (1999)

öğretmenlerle yaptıkları araştırmada öğretmen merkezli anlayışa sahip öğretmenlerin daha fazla bilgi iletmeye çalıştıklarını ve bu durumda da öğrencilerin öğrenmeye yüzeysel bir anlayış geliştirdiklerini belirlemiştir. Aynı çalışmada öğrenci merkezli bir anlayış geliştiren öğretmenlerin daha fazla kavramsal değişim odaklı bir yaklaşım sergiledikleri ve bu durumda da öğrencilerin öğrenmeye derin bir anlayış geliştirdiklerini belirlemiştir. Campbell vd. (2001), öğretmen ve öğrencilerle ilgili yaptıkları çalışmada öğrenci merkezli öğretim sergileyen öğretmenlerin öğrencilerinin derin öğrenme anlayışı geliştirdiklerini ve sınıfta öğretmenin uyguladığı yapılandırmacı ilkeleri ve yöntem-teknikleri farkında olduklarını belirlemiştir. Säljö (1979) yaptığı bir çalışmada öğrenme anlayışının hem bilgi iletme hem de kavramsal değişim odaklı sonuçlar ortaya koymuştur. Marton ve Säljö (1976) geleneksel öğretimde öğrencilerin yüzeysel bir öğrene gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Gibbs (1992) öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında bağlamsal faktörlerin etkisine dikkat çekmiştir. Bağlamsal faktörler olarak; aileler, öğrenciler, okuldaki diğer personel, yöneticiler vb. etkenlerin yanı sıra programın yapısı, sınıf mevcudu, imkânlar gib değişkenler sayılabilir. Hem bu araştırmanın hem de alanyazındaki araştırma sonuçları öğrenci merkezli bir program anlayışının ortaya konulması açısından değerlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretime dayalı bir öğretim tasarımının ve sınıf içinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine dayalı etkinliklerin nasıl tasarlanıp uygulanacağı konusunda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin cinsiyetinin özellikle öğretmen merkezli yaklaşımda önemli olduğu gözlenmiştir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha az öğretmen merkezli yaklaşım benimsemişlerdir. Bununla birlikte öğrenci merkezli öğretim anlayışında cinsiyetin önemli bir etken olmadığı gözlenmiştir. Farklılığın gözlendiği öğretmen merkezliliğe ilişkin analizdeki etki büyüklüğü değeri farklılığın dikkate değer olmadığını da göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimsel deneyimleri, ifade biçimleri açısından ve uygulamalarında cinsiyetin bir faktör olabileceğine işaret eden Demetriou vd. (2009) yaptıkları çalışmada da bu yönde kanıtlar sunmuşlardır. Beusaert, Segers ve Wiltink (2013), cinsiyetin öğretmen

merkezli yaklaşımla negatif, öğrenci merkezli yaklaşımla ise pozitif ilişkili ve yordayıcı olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretim yaklaşımında mesleki kıdemin etkisi ise sadece öğrenci merkezli öğretim yaklaşımında gözlenmiştir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin daha fazla öğrenci merkezli öğretim anlayışı geliştirdikleri mesleki kıdem yükseldikçe daha az öğrenci merkezli bir yaklaşımın geliştiği söylenebilir. Richardson (2005) Öğretmenlerin öğretim anlayışlarının artan deneyimle birlikte arttığını gösteren yeterli kanıt olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Norton, vd (2005) mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin öğretim anlayış ve yaklaşımlarının geliştiğine ilişkin çok az kanıt olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kıdeminin öğretim anlayışında önemli bir etken olduğunu (Ballantyne, Bain, ve Packer, 1999; Trigwell, 2002) belirlemişlerdir. Gerek bu çalışmanın sonuçları gerekse alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçları öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında mesleki kıdemin etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin Postareff, Lindblom-Ylänne ve Nevgi, (2007) mesleki kıdemi yüksek olanların daha fazla bilgi iletim, mesleki kıdemi düşük olanların daha fazla öğrenci merkezli yaklaşım sergilediğini belirlemiştir. Düşük mesleki kıdemdekiler daha az öğretmen merkezli dolayısı ile bilgi iletim temelli yaklaşım sergilediğini belirlemiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, geçmiş öğrenmeleri ve buna dayalı gelişen inançları öğretim yaklaşımlarının tercihinde önemli bir etken olduğu söylenebilir (Gibbs ve Coffey, 2004; Monroy vd, 2015; Prosser ve Trigwell, 1999). Marton (1981, 1994) da yaptığı fenomenolojik araştırmada bireylerin anlayış geliştirmelerinde deneyim, algı, kavrayış, anlama ve bir kavramı kavramsallaştırmanın etkisini belirlemiştir. Öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına dayalı eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha fazla öğrenci merkezli öğretim anlayışı geliştirdiklerine ilişkin kanıtlar söz konudur (Monroy vd, 2015; Richardson, 2005).

Çalışmada gözlenen bir başka farklılık ise bilim alanı ile ilişkilidir. Sosyal bilimler alanı ile ilişkili bir branşta öğretim yapan öğretmenler daha az öğretmen, daha fazla öğrenci merkezli anlayış geliştirmişlerdir. Buna karşın fen ve matematik gibi sayısal alanla ilişkili bir branşta öğretim yapan öğretmenler daha fazla öğretmen ve daha az öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına sahip oldukları

gözlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin branşları açısından bir inceleme yapmak yerine öğretim yaptıkları alanların sayısal ve sosyal alanlar olarak kategorize ederek karşılaştırma yapılmıştır. Bunun nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısının az olmasından kaynaklanmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda (Lindblom-Ylänne vd, 2004; Lueddeke, 2003; Tezci, 2017; Trigwell vd., 1999) da sayısal alanlar ile sosyal alanlar arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Campbell (2001) öğrenci değerlendirmelerine göre sayısal alanlarda özellikle de matematik gibi alanlarda öğretim yapan öğretmenlerin doğrudan öğretime odaklanan öğretmen merkezli yaklaşım sergilediklerini belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları branşların bilim alanı açısından farklılık, genellikle sayısal alanlardakilerin (fen ve matematik alanlarındaki) daha çok öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı lehine gözlenmiştir. Bunun nedenlerinin başında özellikle matematik alanında öğrenci merkezli bir öğretimin nasıl yapılacağına dair öğretmen deneyimlerinin eksik olması, tartışma, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı yöntemler gibi uygulamalara dayalı öğretim uygulamasına yer verememelerinin etkisi olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları alt boyutu olan bilgi, planlama ve uygulama arasında orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Bilgi ile planlama ve uygulama arasında pozitif, planlama ile uygulama arında ise yine pozitif ancak daha yüksek korelasyon vardır (Akyıldız, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Keskin ve Korkmaz, 2021; Yar-Yıldırım, 2020; Yıldırım, 2019). Bir başka çalışmada Yar-Yıldırım (2018) tarafında yürütülmüş ve okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları incelenmiştir. Bu çalışmada da program okuryazarlığı alt boyutları arasında da anlamlı ilişki belirlenmiştir. Program okuryazarlığı alt boyutları arasında pozitif ilişki olması beklenen bir durum olarak değerlendirilmiştir. Program öğelerini, amaçları, süreçleri bilmek, buna uygun bir plan yapmak ve son olarak da planı uygulamaya koymaları beklenir. Bu nedenle de program okuryazarlığının bilgi, planlama ve uygulaması arasında pozitif anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı arasında pozitif orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Öğretmen merkezli

öğretim yaklaşımı ile öğrenci merkezli yaklaşım birbirine zıt iki yaklaşım gibi algılansa da aslında birbirine zıt değil tamamlayıcı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle de hiyerarşik bir anlayışı yansıtır. Ancak bu hiyerarşik yaklaşım öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliliğe doğru olabilir. Başka bir ifade ile öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı sergileyen öğretmenler yerine göre gerektiğinde öğretmen merkezli bir öğretim anlayışı da uygulayabilir. Ancak öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımına sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemesi zor olduğu söylenebilir. Trigwell ve Prosser (2004), öğretmen merkezli bilgi iletim anlayışının öğrenci merkezli kavramsal değişim odaklı bir yaklaşımı içermeyeceğini ancak öğrenci merkezli kavramsal değişim odaklı bir yaklaşımın öğretmen merkezli bilgi iletim yaklaşımını içerebileceğini belirtir. Dolayısı ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşıma sahip bir öğretmen bir bağlamda kavramsal değişimi içeren öğrenci merkezli yaklaşımı sergilerken bu öğretmen bir başka bağlamda öğretmen merkezli yaklaşımı yansıtan bilgi iletimi gerektiren bir yaklaşım uygulayabilir. Bu çalışmada olduğu gibi Trigwell vd (1999) yaptıkları çalışmada öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı arasında pozitif orta düzeyde korelasyon belirlemişlerdir. Goh, Wongve Hamzah (2014) Malezya örneğinde yaptıkları çalışmada iki yaklaşım arasında pozitif ve yüksek ilişki belirlemişlerdir. Bununla birlikte Tezci (2017) Türk örneğinde yaptığı çalışmada öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı arasında negatif korelasyon belirlemiştir. Trigwell ve Prosser (2004, 1996) de her iki yaklaşım arasında negatif orta düzeyde bir ilişki belirlemişlerdir. Monroy vd (2015) İspanyol versiyonuna ilişkin yaptıkları çalışmada her iki yaklaşım arasında negatif korelasyon olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazındaki araştırmalar öğretim yaklaşımları arasında ilişkinin olduğunu ancak yönü konusunda farklı bulguların ortaya konulduğunu göstermektedir. Bu durum, kültür, çalışılan grup, hedef kitlenin eğitim düzeyi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler vb. faktörlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim yaklaşımları arasında pozitif orta düzeye yakın ilişki belirlenmiştir. Çalışmada uygulanan yol analizi bulgularına göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları öğretim yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Program okuryazarlığı Uygulama

boyutunun hem Öğrenci Merkezli Öğretim hem de Öğretmen Merkezli Öğretim yaklaşımını en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu gözlenmiştir. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımını ikinci sırada Bilgi ve en az yordayan değişkenin Planlama olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımını ikinci sırada Planlama ve en son olarak Bilgi alt boyutlarının yordadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli veya öğretmen merkezli öğretim yaklaşımında program okuryazarlığına ilişkin uygulama davranışlarının önemli bir etken olduğu bununla birlikte programı nasıl planlayacakları ve mevcut program bilgisinin de önemli olduğu söylenebilir. Mevcut ortaokul programlarının felsefesi, öğrenme ve öğretme anlayışı (MEB, 2018) dikkate alındığında bunun sınıfta uygulama konması programı bilmeye, öngörülen yaklaşıma uygun bir planlamayı ve en önemlisi de hayata geçirilmesini gerektirir. Dilek (2020) öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile pedagojik becerileri arasında pozitif anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bolat'ın (2017) da işaret ettiği gibi öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde (MEB, 2017) ele alındığında öğretmenlerin program okuryazarı olması ve programı etkili olarak uygulaması beklenir. Bu perspektiften öğretmenlerin sınıfta mevcut programlar ele alınan öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun bir öğretim yapabilmesi için hangi etkinliklerin öğrenci merkezli hangi uygulamaların öğretmen merkezli olduğunu bilmesi, buna göre programı planlaması ve etkinliklere yer vermesi önemlidir. Suratrı (2018), program perspektifi ve bilgisinin öğretmenlerin öğretim yaklaşımı açısından önemine dikkat çekmiştir. Özellikle programın başarısı onu uygulayan öğretmenlere bağlı olduğu ve programın doğru anlaşılması ve sınıfta hayat bulmasına bağlı olduğu belirtilmiştir (Soifer, 1990). Gelmez-Burakgazi, (2020) öğretmenlerin uygulama ile program tasarısı arasında bazı tutarsızlıklar olduğunu belirlemiştir. Bunun nedenleri arasında kavramsal yanılgılar, programa katılmama, sınıf ve öğrenci değişkenlerinin etkililiğini belirlemiştir. Öğretmenlerin bazen doğrudan öğretime dayalı uygulamalara yer vermelerinde söz konusu bağlamsal özelliklerin etkili olduğunu belirlemiştir. Ramsden vd (2007) üniversitede yürüttükleri çalışmada yönetim, dönüşümsel liderlik davranışlarının öğrenci öğrenmesine bağlılığı ve bunların bağlamı ve nihayetinde de öğretim yaklaşımlarını yordama gücünü araştırmışlardır. Araştırmada söz konusu değişkenlerin toplam ve dolaylı etkilerinin öğrenci odaklı

yaklaşımı yordama gücü yüksek bulunmuştur. Bağlamın öğretmen odaklı yaklaşımı yordama gücü negatif ve söz konusu değişkenlerin toplam etkileri daha düşüktür. Alanyazındaki çalışmalar ile mevcut araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin program okuryazarlığının öğretim yaklaşımlarının gelişimine önemli bir etken olduğu şeklinde değerlendirilebileceğini göstermektedir. Program okuryazarlığı programı doğru anlama ve uygulama koymak açısından öğretmenlerin öğretim anlayışında da etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin hem program okuryazarlıkları yüksek hem de öğrenci ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşlarının sınıflandırıldığı bilim alanının hem program okuryazarlığında hem de öğretim yaklaşımlarında etkili olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler, hem öğretmen hem de öğrenci merkezli öğretim anlayışına sahip oldukları ve bu öğretim anlayışlarında program okuryazarlığının etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin arttığında öğretim anlayışlarının da geliştiği söylenebilir. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının geliştirildiği özellikle de programın uygulamalarına ilişkin deneyimlerinin artırıldığı durumda öğrenci odaklı yaklaşımı benimseme durumlarının artacağı söylenebilir. Bu durum aslında öğretmenlerin gerçekte öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı uygulamaların neler olduğu bilgisinden çok uygulamadaki farklılıklarına ilişkin deneyimlerinin artırılmasına gerek duyulduğunu göstermektedir. Program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin programın doğası, felsefesi ve getirdiği yeniliklere dayalı bilgi ve bu programı planlamaya dayalı okuryazarlığın artırılmasının doğrudan uygulamaya dönüşmesinin beklenmemesi gerektiğini öğretmenlerin uygulama örneklerine dayalı deneyimlerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısı ile eğitimde reform çabalarının başarısının sadece program tasarısı ile değil bunun uygulamada nasıl şekillendiği ile ilgilenilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu başlığı altında araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen eğitimi bağlamında önerilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın sınırlıkları ve ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öneriler

1-Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşım düzeylerinin bilim alanı açısından farklılık olduğu sayısal alanlarda öğretim yapan öğretmenlerin olumlu ancak sosyal bilim alanındaki öğretmenlere göre daha düşük okuryazarlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle fen ve matematik gibi branşlardaki öğretmenlere hem program hem de sınıfta öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına dayalı örnek uygulamaların olduğu eğitimler verilmesi yararlı olacaktır.

2- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri de öğrenci merkezli öğretim anlayışının gelişiminde etkili olduğu özellikle mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin daha fazla öğrenci merkezli bir yaklaşım geliştirdikleri bu nedenle de mesleki deneyimi daha fazla öğretmenlerin programın öngördüğü anlayışa paralel bir anlayış geliştirmelerinin önemli olduğu değerlendirilmiştir. Mesleki kıdemi dolayısı ile mesleki deneyimi yüksek öğretmenlerin 2005 öncesi programlara göre eğitim almış olabilecekleri ve bu anlayışlarını değiştirmedikleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle de bu öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim anlayışı geliştirmeleri yönünde örnek etkinliklerin tasarlanıp uygulandığı hizmet içi eğitimlere yer verilmesinin yararlı olabileceği değerlendirilmiştir.

3- Çalışmada program okuryazarlığının öğretme yaklaşımları ile pozitif ilişki olduğu ve anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmiştir. Bu nedenle hem hizmet öncesi öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde program geliştirme alanı ile ilgili derslerin tüm bölümlerde zorunlu olarak yer verilmesi hem de hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program okuryazarlığını geliştirmesine odaklanan çalışmalar, öğretme yaklaşımlarının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

4-Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında hem öğretmen hem de öğrenci merkezli yaklaşımlara yer verdikleri gözlenmiştir. Mevcut programların dayandığı felsefi anlayışın yanı sıra öğrenme-öğretme anlayışı olarak yapılandırıcı yaklaşımın temele alındığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerden daha fazlası ile öğrenci merkezli bir yaklaşım geliştirmiş olmaları beklenir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin, öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlere öğretim uygulamalarında rehber ve rol model olması ve uygun şartların (sınıf mevcutları, araç gereç, beklentiler vb.) sağlanması öğrenci merkezli yaklaşımların daha fazla gelişmesine katkı sağlayabilir.

5- Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı üzerinde en etkili yordayıcı program okuryazarlığının uygulama boyutu olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim anlayışı geliştirmeleri için deneyimlerinin artırılmasına yönelik eğitimler ve rehberliğin yapılması yararlı olacaktır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu çalışmada örneklem sayısı sınırlı kalmıştır. Bu nedenle daha geniş bir örnekleme içeren çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

2- Çalışmadaki örneklem sayısının sınırlılığı nedeni ile öğretmenleri branşları bakımından hem program okuryazarlık hem de öğretim anlayışları bakımından karşılaştırma yapılmamıştır. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları bilim alanı bakımından ise farklılık gözlenmiştir. Bu çerçevede bilim alanındaki gözlenen değişimi de anlamak bakımından öğretmenlerin söz konusu değişkenleri ele alan branş bazında karşılaştırma yapılması yararlı olacaktır. Böylece bilim alanında gözlenen farklılıkların öğretmenlerin öğretim yaptıkları bilim alanlarına temel oluşturan hangi branşlardan kaynaklandığına ışık tutacaktır.

3- Program okuryazarlığının öğretim yaklaşımı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Program okuryazarlığının yanı sıra öğretim yaklaşımını etkileyebilecek farklı değişkenlerin etkilerinin incelenmesi yararlı olacaktır.

4-Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma ve yordayıcı korelasyonel araştırma deseni olarak nicel araştırma olarak yürütülmüştür. Öğretmenlerin hem program okuryazarlığı hem de öğretim yaklaşımlarının karma desen araştırma yöntemleri ile yürütülmesi derinliğine ve genişliğine analiz yapılmasına açıklık getirecektir.

5- Araştırma öğretmenlerle yürütülmüştür. Benzer çalışmaların öğretmen yetiştiren kurullarda öğretim elemanları ve öğrencilerle yürütülmesi öğretmen eğitimine ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

6- Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin başarı düzeylerine ve öğrenme anlayışlarına etkilerinin incelenmesi hem öğretmenlerin hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına ve reform çabalarına ışık tutacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. L., ve McKinney, J. (2013). *Understanding and applying research design*. John Wiley & Sons.
- Akker, J. V. (2013). Curricular development research as a specimen of educational design research. T. Plomp, N. Nieveen (Ed.), *Educational design research* içinde (s. 53-72). Enschede, Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (73), 315-332.
- Apperly, I. A. (2012). What is “theory of mind”? Concepts, cognitive processes and individual differences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65 (5), 825-839.
- Aslan, S. (2018a). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, S. (2018b). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8 (2), 307-326
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (4), 973-979.
- Aslan, S., ve Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 171-186.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-25.
- Aygören, F. ve Er, K. O. (2018). *Eğitimde program değerlendirme: Sınıflamalar-modeller*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Ballantyne, R., Bain, J. D., ve Packer, J. (1999). Researching university teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24 (2), 237-257.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOSs uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

- Beusaert, S. A., Segers, M. S. R., ve Wiltink, D. P. (2013). The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: The student perspective. *Educational research*, 55 (1), 1-15.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckinghamshire: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Beck, J., Czerniak, C. M., ve Lumpe, A. T. (2000) An exploratory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11 (4), 323– 243.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim program okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12 (18), 121-138. Doi: <http://dx.Doi.org/10.7827/Turkish Studies. 12103>.
- Brown, G. T. (2003). Teachers' instructional conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy. In *joint conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE)*, Auckland (Vol. 28), <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&Doi=d1631a3f5cb6ca98af184ded9ba734562e1605f4>. (Erişim tarihi: 12.12.2022).
- Burul, C., ve Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (235), 2417-2446.
- Bruner, J. (2009). Culture, mind, and education. Illeris, K. (ed.) *Contemporary theories of learning* (ss. 167-176). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, J., Smith, D., Boulton-Lewis, G., Brownlee, J., Burnett, P. C., Carrington, S. ve Purdie, N. (2001). Students' perceptions of teaching and learning: The influence of students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching. *Teachers and Teaching*, 7 (2), 173-187.
- Camuzcu, S. ve Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmet-içi eğitim ihtiyaçları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 15-29.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. ve Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125-136.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Chaudhary, G. K. ve Kalia, R. (2015). Development curriculum and teaching models of curriculum design for teaching institutes. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 1 (4), 57-59.

- Clark, R. ve Peterson, P. (1986). Teacher thinking. M.C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) içinde (ss. 255-296). New York: Macmill.
- Cornett, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory & Research in Social Education*, 18 (3), 248-273.
- Coşkun, Y. D., Cumaoğlu, G. K., ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1259-1272.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 296-309. Doi: 10.7822/omuefd.535482.
- Demetriou, H., Wilson, E. ve Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?. *Educational studies*, 35 (4), 449-473.
- Demir, E., ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, B., Yücesoy, Y. ve Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 28-37.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme (10. baskı.)*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Department of Education and Training of Australian (2016). Literacy and numeracy test for initial teacher education students. *Department of Education and Training*. <https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/> (Erişim tarihi: 12.11.2022).
- De Vaus, D. (2013). *Surveys in social research*. Routledge.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 67-81.
- Egan, K. (1978). What is curriculum?. *Curriculum Inquiry*, 8 (1), 65-72.
- Entwistle, N. (2002). Research-based university teaching: what is it and could there be an agreed basis for it? *The Psychology of Education Review*, 26, 3-9.
- Erdamar, F. T. ve Akpınar, B. (2020). Yönetici perspektifinden sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin analizi. *Journal of History School*, 52, 1861-1884.

- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 123-138.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş
- Fenstermacher, G. D. ve Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. New York, NY: Teachers College press.
- Fodor, J. A. (2015). *Minds without meanings: An essay on the content of concepts*. MIT Press.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in higher education*, 8 (2), 151-163.
- Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. Burger, J. M., Webber, C. F. Ve Klinck, P. (Editör), *Intelligent leadership* (pp. 27-39). Netherlands: Springer.
- Fullan, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47, 335–397.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30 (3), 920-942.
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol, UK: Technical and Educational Services.
- Gibbs, G. ve Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5 (1), 87-100.
- Goh, P. S. C., Wong, K. T., ve Hamzah, M. S. G. (2014). The approaches to teaching inventory: A preliminary validation of the Malaysian translation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (1), 16–26. doi: 10.14221/ajte.2014v39n1.6
- Gow, L. ve Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20–33.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27 (2), 499-507.
- Güneş-Şinego, S. ve Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (27), 223-256
- Güngör-Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algularının incelenmesi.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hair, J. T., Anderson R. E., Tatham, R. L., ve Black, W. C. (1997). *Multivariate data analysis with readings*, New York: Macmillan.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th Edition)*. NJ: Prentice Hall.
- Hawthorne, R. (1990). Analyzing school-based collaborative curriculum decision making. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (3), 279-286.
- Johnson, M. (1969). On the meaning of curriculum design. *Curriculum Theory Network*, 1 (3), 3-9.
- Jöreskog, K. ve Sorbom, D. (1996). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65), 827-840.
- Kálmán, O., Tynjälä, P. ve Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25 (5), 595-614.
- Karagülle, S., Varki, E. ve Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Journal of Educational Reflections*, 3 (2), 85-97.
- Kasapoglu, K. (2020). Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers: A Scale Development and Validation Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21 (2), 963-977.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 293-309. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3901>.
- Kember, D. (1997) A review and reconceptualization of the research into academics' conception of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D. ve Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Keskin, H., ve Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin program okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlam. *5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla*, 26 -28 Ekim.
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1859-1875.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, S. W. ve Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94, 483– 497.
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Külahçı, Ş. (1995). *Külahçı, Ş. (1995). Öğretmen yetiştirme modül serisi*. Ankara: Özışık Ofset M.
- Lam, B-H. ve Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (6), 693-713, Doi: 10.1080/13540600601029744.
- Lee, O. (1995). Subject matter knowledge, classroom management, and instructional practices in a middle school science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (4), 423–440
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. New York: McGraw-Hill.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., ve Ashwin, P. (2004). Variation in approaches to teaching: The role of discipline and teaching context. Paper presented at the EARLI SIG Higher Education conference, June 18-21.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28, 213–228.
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. T. Husen and T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Vol 8, içinde (ss. 4424-4429) Pergamon, Oxford.
- Marton, F. and Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal Of Educational Psychology*, 46 (1), 4-11.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Sayı: 29825. (Erişim tarihi: 06.05.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355, (Erişim tarihi: 06.05.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> (Erişim tarihi: 06.05.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022). *Milli Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf (Erişim tarihi: 06.05.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB-TTKB] (2005). *Yeni programlar ile ilgili açıklamalar*. <http://ttkb.meb.gov.tr/index800.htm> (Erişim tarihi: 06.05.2022).
- Mills, K. A. ve Unsworth, L. (2015). The literacy curriculum: A critical review. D. Wyse, L. Hayward ve Z. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* içinde (ss. 621-637). Australia
- Monroy, F., González-Geraldo, J. L. ve Hernández-Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31 (1), 172-183.
- Moon, B. R., Harris, B. R. ve Hays, A. (2021). Secondary curriculum literacy and teacher word-knowledge: further findings from a Western Australian ITE cohort study. *Australian Journal of Teacher Education*, 46 (11), 89-109. Doi: 10.14221/ajte.2021v46n11.6.
- Nezamedini, M. S., Rahimi, A. ve Borujeni, S. A. M., (2013). A Study of the relationship between English teachers' approaches to teaching and students' incivilities. *International Journal of English Language Education*, 1 (1), 281-299.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S. ve Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.
- Ogar, O. E. ve Opoh, F. A. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in Cross River State of Nigeria. *Journal of Education and practice*, 6 (19), 145-151.
- Olivia, P. F. (1997a). *Developing the curriculum (4th Ed.)*. New York, NY: Longman
- Oliva, P. (1997b). *The curriculum: Theoretical dimensions*. New York: Longman.
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme*. (Kerim Gündoğdu Çev. Edit.) Ankara: Pegem.
- Opfer, V. D., Kaufman, J. H. ve Thompson, L. E. (2016). *Implementation of K-12 state standards for mathematics and English language arts and literacy*

- RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1529-1.html (Erişim tarihi: 16.08.2022).
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2000). *Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>, (Erişim tarihi: 11.07.2022)..
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principals and issues*. Allyn and Bacon.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (2021). KPSS geçmiş yıllarda çıkmış sorular. <https://www.osym.gov.tr/TR,15071/kpss-cikmis-sorular.html> (Erişim tarihi: 06.09.2022).
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 11 (1), 101-121.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztekin, A. ve ER, K. O. (2014). Ortaöğretim 10. sınıf kimya dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8 (1), 128-152. Doi: 10.12973/nefmed.2014.8.1.a6
- Peterson, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11, 261-275.
- Pinar, W. F., Slattery, P., Reynolds, W. M., ve Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). Peter lang.
- Posner, G. F. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Postareff, L. ve Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109-120.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. ve Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher education*, 23 (5), 557-571.
- Powell, J. ve Anderson, R. D. (2002). Changing teachers' practice: Curriculum materials and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37, 107- 135.
- Pratt, D. (1992) Conceptions of teaching, *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203–220.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1993). Development of an approaches to teaching questionnaire. *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.
- Prosser, M., ve Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 25-35.

- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405-419. Doi: 10.1348/000709905X43571.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. ve Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17 (2), 140-155.
- Rando, W. C. ve Menges, R. J. (1991). College Teaching: from theory to practice'. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 7-14.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75 (2), 211-246.
- Richardson, J. T. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25 (6), 673-680.
- Roehrig, G. H. ve Kruse, R. A. (2005). The role of teachers' beliefs and knowledge in the adoption of a Reform-Based curriculum. *School Science and Mathematics*, 105 (8), 412-422.
- Roehrig, G. H., Kruse, R. A. ve Kern, A. (2007). Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44 (7), 883-907.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: I. Some common-sense assumptions (Report no. 76)*. Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education. ERIC Number: ED173369
- Saphier, J., Haley-Speca, M. A. ve Gower, R. R. (2017). *The skillful teacher: The comprehensive resource for improving teaching and learning (7th ed.)*. Research for Better Teaching.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 132-170.
- Saylor, G. ve Alexander, W. (1954). *Curriculum planning*. New York: Rinehart,
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters, *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 173-184.
- Shawer, S., Gilmore, D. ve Banks-Joseph, S. (2009). Learner-driven EFL curriculum developments at the classroom level. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2), 125-143.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Snyder, J., Bolin, F. ve Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. P. W. Jackson, (ed) *Handbook of research on curriculum* içinde (ss. 402–435). New York: Macmillan.
- Soifer, R. (1990). *The complete theory-to-practice handbook of adult literacy: Curriculum design and teaching approaches* (Vol. 1). Teachers College Press.
- Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 104-119.
- Steiner, D. (2017). *Curriculum research: What we know and where we need to go*. Johns Hopkins School of Education. <http://edpolicy.education.jhu.edu/?p=1360> (Erişim tarihi: 10.10.2022).
- Steiner, D. (2018). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*. Johns Hopkins Institute For Education Policy. <https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/8.-Curriculum-literacy-in-schools-of-education.pdf>. (Erişim tarihi: 16.08.2022).
- Sural, S. ve Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7 (2), 303-317.
- Suratrı, U. K. (2018). English teachers' teaching approaches in applying the 2013 curriculum. A case study at Sman 1 Mataram. *Unpublished Doctoral Dissertation, Universitas Mataram*.
- Şahin, A. İ. ve Aşkın-Tekkol, İ. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9 (1), 1-12.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 143-157.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Fifth Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Tavakoli, M. ve Baniasad-Azad, S. (2017). Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: a mixed-method approach. *Teachers and Teaching*, 23 (6), 674-688. Doi: 10.1080/13540602.2016.1218326
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R scale to Turkish samples: Validity and reliability analyses. *International Education Studies*, 10 (1), 67-81.
- Tezci, E., Deniz, U. ve Çoban, H. (2019). Eğitim felsefesi sarmalında vatandaşlık eğitimi. E. Tezci Tezci, (ed). *Eğitim felsefesi: Temeller, ekoller ve kavramlar* içinde (pp.239-254). Ankara: Nobel.

- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. ve Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12 (4), 163-176.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Olusturmaci öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Trigwell, K. (2002). Approaches to teaching design subjects: A quantitative analysis. *Higher Educ.* 1, 69–80.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 349-360. Doi:10.1080/07294360500284730.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37 (1), 57-70.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yay. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 12.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkim Yay.
- Wang, H. and Cheng, L. (2009). Factors affecting curriculum implementation. *Linguistics Journal*, 4 (2), 135-166.
- Yar-Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yar-Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 208-224.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (2), 1-28.
- Yıldız, H. ve Ozdoğan-Bicer, S. (2022). Exploring the curriculum literacy level of English language teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14 (5), 1340-1360.

- Yılmaz, V. ve Çelik, H. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, G. ve Kahramanoglu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (10), 178-187.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Öğretmen yetiştirme programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim tarihi: 12.11.2022).

EKLER

EK 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Değerli Meslektaşlarım

Program okuryazarlığı, eğitim programlarının içeriği hakkında bilgi sahibi olma, bu içeriği doğru anlama, planlama ve uygun eğitim ortamlarında uygulama olarak ifade edilebilir. Program okuryazarlığı ölçeği, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Öğretim yaklaşımı ise sınıfta öğretimi hangi anlayışı temele alarak yürüttüğünüz ile ilgilidir. Bu amaç doğrultusunda siz öğretmenlerin görüşleri araştırma için büyük önem taşımaktadır. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliği sizlerin ölçek maddelerine vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik özellikleri belirleyici, ikinci bölüm Program Okur Yazarlığı, Üçüncü Bölüm Öğretim Yaklaşımları ile ilgili maddelerinden oluşmaktadır. Ankette Kesinlikle Katılmıyorum, Kısmen Katılmıyorum, Kararsızım, Kısmen Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size uygun olanı (X) işaretleyeceğiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel çalışma için kullanılacağından adınızı, soyadınızı belirtmeniz gerekmemektedir. Araştırmanın gerçekleşmesine değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırmacı: Sibel Tezci

Danışman: Prof. Dr. Kemal Oğuz Er

Cinsiyet: (1) Kadın (2) Erkek

Mesleki Kıdem: (1) 1-5 yıl (2) 6-10 Yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 yıl
(5) 21 ve üstü

Branş: Lütfen yazınız:

.....

Mezun Olunan Okul: () Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat () Diğer
(Yazınız):.....

Eğitim Düzeyi: (1) Lisans (2) Yüksek Lisans (3) Doktora

Görev Yeriniz (Görev Yaptığınız İl) Lütfen yazınız:

.....

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Program geliştirme süreçlerini takip ederim.					
2. Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim					
3. Programın nasıl hazırlandığını bilirim.					
4. Program geliştirme aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak programı anlamamı kolaylaştırır.					
5. Programın genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
6. Programda MEB tarafından belirlenen dersime ait özel amaçlar hakkında bilgi sahibiyim.					
7. Ders planı hazırlarken programı temele alırım.					
8. Ders planı hazırlarken programda yer alan öğrenme hedefine uygun plan hazırlarım.					
9. Programda verilen hedef/davranışlarla ilgili açıklamalar/uyarıları dikkate alırım.					
10. Hedef-davranışın içerikle bağlantısını kurarak uygun içerik hazırlarım.					
11. İçerik hazırlarken programda yer alan açıklamaları dikkate alırım.					
12. Dersimi programda yer alan öğrenme alanlarına ait ünite ve zaman dağılımına göre planlarım.					
13. Programda yer alan hedef/davranışa uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlerim.					
14. İçerik hazırlarken öğrenciden gelen dönütleri dikkate alırım.					
15. Öğretme-öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçerim.					
16. Programda yer alan hedef/davranışa uygun farklı öğretme yöntemi veya teknikleri kullanırım.					
17. Farklı öğrenme alanlarına uygun alternatif etkinlikler planlarım.					
18. Hedef/davranışlara uygun öğrenme materyalleri tasarlarım.					

Öğretim Yaklaşımları Ölçeği

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğrenciler derste sunulanlara odaklanmalıdır.					
2. Derste, önemli metinlerdeki bilgiler üzerinde yoğunlaşırım.					
3. Öğretimi, öğrencilerin sınav sorularını cevaplayabilmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlerim.					
4. Öğrencilere sınavı geçmelerine yardımcı olacak bilgiler					
5. Konuların öğretiminde, bilgilerin öğrencilere iyi bir şekilde sunulmasına odaklanırım.					
6. Konuların dersin sınavına göre belirlenmesi çok önemlidir.					
7. Öğrenciler, derste ne öğrenmeleri gerektiğini bilebilmeleri için birçok olguyu öğrencilere sunmak önemlidir					

8. Bence derslerde öğretimi yürütmenin önemli bir yolu öğrencilere iyi hazırlanmış notlar vermektir.					
9. Ders esnasında öğrencilerin bana sorabileceği herhangi bir sorunun cevabını bilmeliyim.					
10. Öğretimde bilgilerimi öğrencilerime nasıl aktaracağıma odaklanırım.					
11. Öğrencilere ders ile ilgili bilgilerini artıracak materyaller sunarım.					
12. Öğrencilerimi bir konu hakkındaki mevcut bilgilerini geliştirerek yeniden yapılandırmaları ve bu noktada yeni yöntemler öğrenmeleri için cesaretlendiririm.					
13. Öğrencilerin dersle ilgili kendi notlarını oluşturmaları benimkileri kopyalamalarından iyidir.					
14. Dersin önemli bir kısmı öğrencilerin düşüncelerine yönelik sorulara ayrılmalıdır.					
15. Öğretim, öğrencilerin yeni düşünme yollarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.					
16. Öğretim, öğrencilerin konularla ilgili kendi düşüncelerini sorgulamalarına imkân sağlamalıdır.					
17. Öğrencilerle olan etkileşimimde, konular hakkında onlarla diyalog kurmaya çalışırım.					
18. Dersin bir kısmını, öğrencilerin kendi aralarında dersle ilgili önemli fikirleri ve anahtar kavramları tartışabilmeleri için ayırırım.					
19. Derslerde konuyla ilgili tartışma ve münazaraları bilerek kızıştırırım.					
20. Öğrencilerin konu hakkındaki farklı düşüncelerini tartışmak için onlara fırsat veririm.					
21. Öğretimde önemli olan, konuları öğrencilerin farklı anlama düzeylerine uygun şekilde düzenleyerek rehberlik etmektir.					
22. Öğretim, öğrencilere kendi öğrenme kaynaklarını bulmalarına yardımcı olmalıdır.					

EK 2. Etik Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.03.2022-E.127430



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-20381301 -302.99-127430
Konu :Etik Kurul Onayı

23.03.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22.03.2022 tarihli ve 19928322/302.99/127241 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sibel TEZCİ'nin Öğretim Üyesi Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ile birlikte hazırladığı "Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki " başlıklı Yüksek Lisans Tezinde kullanılması düşünülen Anket Formu için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 17.03.2022 tarihli ve 2022/02 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Ruhi İNAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK 3. Program Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

Ara

Evrak Çantası Open Drive Tercihler

İlet Arşivle Sil İstenmeyen Posta İşlemler

Re: **Ölçek izni** 8 Mart 2022 14:29

Kimden: "nergisseda"
Kime: "ERDOĞAN TEZCI"

Merhabalar, söz konusu makale benim yüksek lisans tezimden oluşturulmuştur. Ölçek yüksek lisans tezimde bulunmaktadır. Ölçeğe oradan ulaşabilirsiniz. Öğrenciniz çalışmasında kullanabilir.
Kolay gelsin
Seda Aslan

8 Mar 2022 Sal, saat 03:12 tarihinde ERDOĞAN TEZCI şunu yazdı:

Seda hanım merhabalar
Sizlerin geliştirmiş olduğunuz ve Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi'nde makale olarak yayınladığınız Program Okur Yazarlık ölçeğini anabilim dalımız Yüksek Lisans Öğrencisi Sibel Tezci tarafından kaynak göstererek kullanmak istemektedir.
İziniz olursa ölçeği bizimle paylaşmanız ve kullanmamız mümkün müdür?
Şimdiden katkılarınız için teşekkür ederiz

Prof. Dr. Erdoğan Tezci
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

YASAL UYARI: Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar kişiye özeldir ve sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımı içindir. Eğer söz konusu yetkili alıcı siz değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yonlendirmez ve kullanmaz kesinlikle yasaktır. Bu mesajın gönderilmek istendiği kişi değilseniz (ya da bu e-posta'yi yanlışlıkla aldıysanız), lütfen yollayan kişiyi haberdar ediniz ve mesajı sisteminizden derhal siliniz. Kurumumuz, bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu e-postanın ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından kurumumuz sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler

EK 4. Öğretim Yaklaşımları Ölçeği İzin Belgesi

ÖLÇEK KULLANIM İZNI

Sayın Sibel TEZCI

Trigwell ve Prosser tarafından geliştirilen
Taratımcı Türkçe ve Türk Kültürüne adapte-
yonunu yaptığım 2012 tarihinde yayımlanan
"Öğretim Yaklaşım Ölçeği"ni araştırmalarda
kullandığınızda salıncıya yerleştirilmiştir.

08.03.2012,
Evdoğdu TEZCI

