T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK PROGRAM OKURYAZARLIĞI HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ: TASARIM, UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME

SERDAR ERDEM
16706002

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. BANU YÜCEL TOY

İSTANBUL
2023

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK PROGRAM OKURYAZARLIĞI HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ: TASARIM, UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME

SERDAR ERDEM
16706002
ORCID NO: 0000-0001-9047-6819

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. BANU YÜCEL TOY

İSTANBUL
2023

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK PROGRAM OKURYAZARLIĞI HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ: TASARIM, UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME

SERDAR ERDEM
16706002

Tezin Savunulduğu Tarih: 24.02.2023
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	**: Prof. Dr. Banu Yücel Toy**	
Jüri Üyeleri	**: Doç. Dr. Sertel Altun**	
	Prof. Dr. Levent Deniz	
	Prof. Dr. Mehmet Gürol	
	Doç. Dr. İlker Cırık	

İSTANBUL
ŞUBAT 2023

ÖZ

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK PROGRAM OKURYAZARLIĞI HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ: TASARIM, UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME

Serdar Erdem

Şubat, 2023

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi için bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesidir. Bu amaçla, ihtiyaç analizine dayalı olarak "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı (ÖYPOHEP)" tasarlanmış, uygulanmış, uygulama süreci ve sonucu değerlendirilmiştir.

Karma yöntem araştırmalarından çok aşamalı desenin kullanıldığı çalışmanın ilk aşamasında; öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi için Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan 13 öğretim üyesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, 700 öğretmene "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği (POKÖYÖ)" uygulanmış, beş ilkokul Sınıf Öğretmeni ve beş ortaokul branş öğretmeninden oluşan iki grupla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. İhtiyaç analizinde elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçları tespit edilmiş ve ÖYPOHEP tasarlanmıştır. Programın süreç değerlendirmesinin yapıldığı ikinci aşamada katılımcı 24 öğretmenin süreç boyunca ortaya koyduğu ürünler değerlendirme formları ve rubrikler kullanılarak değerlendirilmiş, katılımcı öğretmenlerin doldurduğu öz-değerlendirme formları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve araştırmacı tarafından tutulan yansıtma raporları betimsel olarak analiz edilmiştir. Programın sonuç değerlendirmesinin yapıldığı son aşamada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve katılımcıların yazdıkları eğitim değerlendirme formları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, katılımcılar tarafından hazırlanan ders planları değerlendirme formu kullanılarak değerlendirilmiş, katılımcıların POKÖYÖ'nün ön-test ve son-test uygulamasından aldıkları puanlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Bulgulara göre, programın süreç değerlendirmesi sonucunda, katılımcıların kendi öğretim programlarına ilişkin bilgilerinin ve farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu ancak programın uygulamaya aktarılması hususunda problem yaşadıkları ortaya konulmuştur. Katılımcılar; program ögeleri arasındaki ilişkileri ve eğitim felsefeleri arasındaki farkları anlama, kazanım ve içerik uyumunu değerlendirme, strateji-yöntem-teknik kavramlarının farklarını anlama ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini kullanma konularında zorlandıklarını dile getirseler de hizmet içi eğitim programının amaçlarına büyük ölçüde ulaşıldığı görülmüştür. Programın sonuç değerlendirmesi sonucunda; verilen eğitimin, öğretmenlerin programa ilişkin konuları hatırlamasına, program farkındalığının artmasına, programı daha iyi anlamasına ve

uygulamasına, programa ilişkin olumlu tutum geliştirmesine ve ders planı hazırlama becerilerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim sonucunda 24 öğretmenin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program Okuryazarlığı, Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen Eğitimi, Program Geliştirme, Mesleki Yeterlik

ABSTRACT

DEVELOPING CURRICULUM LITERACY IN-SERVICE TRAINING CURRICULUM FOR TEACHERS: DESIGN, IMPLEMENTATION AND EVALUATION

Serdar Erdem
February, 2023

The aim of this study is to develop an in-service training curriculum to improve teachers' curriculum literacy levels. For this aim, “Curriculum Literacy In-Service Training Curriculum for Teachers (ÖYPOHEP)” was designed based on the needs analysis, implemented, the process and the result of implementation were evaluated.

At the first stage of the study, in which the multi-phase mixed method was used, semi-structured interviews were conducted with 13 faculty members working in the field of Curriculum and Instruction, the "Curriculum Literacy Self-Efficacy Scale" (POKÖYÖ) was applied to 700 teachers, focus group interviews were conducted with two groups consisting of five primary school classroom teachers and five secondary school branch teachers to determine the needs of teachers. In the light of the data obtained from the interviews and the scale, the needs of teachers regarding the curriculum literacy were determined and the ÖYPOHEP was designed. At the second stage, where the process evaluation of the curriculum was made, the products produced by the 24 participating teachers during the training process were evaluated using evaluation forms and rubrics, the self-evaluation forms filled by the participants were analyzed by content analysis method and reflection reports kept by the researcher were analyzed descriptively. At the last stage, where the summative evaluation of the curriculum was made, the data obtained from the interviews with the participants and the training evaluation forms written by the participants were analyzed by content analysis method, the lesson plans prepared by the participants were evaluated using evaluation form, the scores of the participants from the pre-test and post-test application of POKÖYÖ were examined comparatively.

According to the findings, as a result of the process evaluation of the curriculum, it was revealed that the knowledge and awareness of the participants regarding their own curricula was at a good level, but they had problems in transferring curriculum into practice. Although the participants stated that they had difficulties in some subjects such as understanding the relations between curriculum elements and the differences between educational philosophies, evaluating the objectives and content compatibility, understanding the differences of strategy-method-technique concepts and using alternative measurement-evaluation methods, it was seen that the objectives of the in-service training curriculum were achieved to a large extent. As a result of the summative evaluation of the curriculum; it was determined that the training provided contributed to the teachers' remembering the subjects related to curriculum, increasing the awareness of the curriculum, better understanding and implementation of the

curriculum, developing a positive attitude towards the curriculum and preparing lesson plan. In addition, it was determined that the curriculum literacy self-efficacy level of 24 teachers increased significantly as a result of the training.

Key Words: Curriculum Literacy, In-Service Training, Teacher Training, Curriculum Development, Professional Competence

ÖN SÖZ

Eğitimde niteliği etkileyen pek çok unsur mevcuttur. Ancak, bu unsurlar arasında öğrenci, öğretmen ve öğretim programının ön plana çıktığı söylenebilir. Eğitim-öğretim sürecinin başarıya ulaşması için öğretmenlerin kendi derslerinin öğretim programlarını tanıma, programı ve program ögeleri arasındaki ilişkileri doğru anlama, programı doğru bir şekilde uygulamaya aktarma yeterliklerine sahip olması; diğer bir deyişle program okuryazarı olması beklenir. Bu çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen hizmet içi eğitim programıyla son yıllarda önemi araştırmacılar tarafından da ortaya konulan program okuryazarlığına ilişkin bir uygulama önerisi sunulmuştur. Geliştirilen programın öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Doktora eğitimim süresince kendisinden aldığım derslerde ve yaptığımız akademik çalışmalarda büyük kazanımlar edinmemi sağlayan, akademik bilgisi, bilimsel etik anlayışı, titizliği ve özverisi ile tez çalışmamın son anına kadar bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Banu Yücel Toy'a,

Tez izleme komitemde yer alan ve çalışmam süresince ihtiyaç duyduğum her anda görüşlerine ve önerilerine başvurabildiğim, alandaki bilgi ve deneyimleriyle çalışmamın yönünü tayin etmede bana büyük destek ve motivasyon sağlayan Prof. Dr. Levent Deniz'e ve Doç. Dr. Sertel Altun'a

Tez savunma jürimde bulunarak tezime ve gelecekteki akademik çalışmalarıma ilişkin değerli görüşlerini ve önerilerini paylaşan Prof. Dr. Mehmet Gürol'a ve Doç. Dr. İlker Cırık'a,

Çalışmamızın veri toplama ve uygulama aşamalarına gönüllü olarak katılım sağlayan ve görüşleri ile destek olan değerli öğretim üyelerine ve öğretmenlere,

Tezimin redaksiyon sürecinde destek sunan değerli çalışma arkadaşlarım Elif Akpınar'a ve Fatih Şener'e,

Doktora eğitimim süresince 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı 2016/1 kapsamında bana burs desteği sunan TÜBİTAK'a,

Çalışmam süresince desteğini hiç esirgemeyen, çalışma yoğunluğumdan dolayı evimizdeki boşluğu büyük fedakarlıkla dolduran eşim Melike'ye,

Teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tezimle beraber büyüyen çocuklarım Hüma ve Yusuf'a

İstanbul; Şubat, 2023 Serdar Erdem

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **v**
ÖN SÖZ ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR ..... **xiv**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Problemleri 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sayıltılar 9
1.5. Sınırlılıklar 9
1.6. Tanımlar 10

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE **11**
2.1. 21. Yüzyılda Eğitim 11
2.2. Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Unsurlar 13
2.2.1. Eğitim Programı 14
2.2.1.1. Eğitim Programının Türleri 15
2.2.1.2. Eğitim Programının Ögeleri 16
2.2.2. Öğretmen 22
2.3. Öğretmen Yeterlikleri 23
2.4. Öğretmen-Program İlişkisi 26
2.5. Okuryazarlık 29
2.6. Program Okuryazarlığı 31
2.6.1. Program Okuryazarlığının Boyutları ve Göstergeleri 33
2.6.2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliklerinin Önemi 34
2.6.3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Eğitimi Gerekliliği 36
2.7. Hizmet İçi Eğitim 40
2.7.1. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitimin Ülkemizdeki Gelişimi 42
2.7.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi 43
2.8. İlgili Araştırmalar 44
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar 44
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar 64

3. YÖNTEM **72**
3.1. Araştırmanın Deseni 72
3.1.1. Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması 75

3.1.2. Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması ve Süreç Değerlendirme ..76
3.1.3. Hizmet İçi Eğitim Programının Sonuç Değerlendirmesi 76
3.2. Veri Kaynakları: Katılımcılar ve Dokümanlar 77
3.2.1. Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması 77
3.2.2. Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması ve Süreç Değerlendirme ..80
3.2.3. Hizmet İçi Eğitim Programının Sonuç Değerlendirmesi 82
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması 82
3.3.1. Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması 83
3.3.2. Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması ve Süreç Değerlendirme ..98
3.3.3. Hizmet İçi Eğitim Programının Sonuç Değerlendirmesi 100
3.4. Verilerin Analizi 102
3.4.1. Nitel Verilerin Analizi 102
3.4.2. Nicel Verilerin Analizi 104
3.5. Araştırmacının Rolü 105
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği 106

4. BULGULAR..... 110
4.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığına İlişkin İhtiyaçları 110
4.1.1. Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Öğretim Üyelerinin Program Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri 110
4.1.2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular 127
4.1.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 131
4.1.4. Ortaya Çıkan İhtiyaçlar..... 154
4.2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması..... 159
4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Özel Amaçları, Bilgi ve Beceriler 159
4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği 163
4.2.3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci 164
4.2.4. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci..... 165
4.3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitimi Programının Uygulama Sürecinde Yaşanılan Deneyimler, Karşılaşılan Sorunlar ve Edinilen İzlenimler..... 165
4.4. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi..... 218
4.4.1. Öğretmenlerin Uygulama Sonrasında Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı ve Mesleki Gelişimlerine Etkisi Hakkındaki Düşünceleri 218
4.4.2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı Uygulamasının Öğretmenlerin Hazırladığı Ders Planlarına Yansıması 244
4.4.3. Öğretmenlerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Fark 246

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 248
5.1. ÖYPOHEP'nın Tasarım (İhtiyaç Analizi ve Tasarım) Sürecine Yönelik Sonuç ve Tartışma 248
5.2. ÖYPOHEP Süreç ve Sonuç Değerlendirmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma .259
5.3. Öneriler 270
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 270
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 273

KAYNAKÇA.....276
EKLER.....305
Ek 1. Akademik Etik Kurul Kararı 305
Ek 2. Veri Toplama İzni 306
Ek 3. Öğretim Üyesi Görüşme Formu 307
Ek 4. Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği 308
Ek 5. İhtiyaç Analizi Odak Grup Öğretmen Görüşme Formu 311
Ek 6. Program Ögeleri Arası İlişkiler Metafor Resim Çizimi Etkinliği Değerlendirme Rubriği.....315
Ek 7. Ders Kitabından Seçilen İçeriğin Değerlendirilmesi Etkinliği Değerlendirme Formu 316
Ek 8. Yöntem-Teknik-Materyal Belirleme Etkinliği Değerlendirme Rubriği 317
Ek 9. Ders Planı Değerlendirme Formu 318
Ek 10. KWL Formu 319
Ek 11. 3-2-1 Öz-Değerlendirme Formu 320
Ek 12. Kare-Üçgen-Daire Öz-Değerlendirme Formu.....321
Ek 13. Eğitim Değerlendirme Formu.....322
Ek 14. Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....323
Ek 15. Öğretim Planları.....325
Ek 16. Katılımcı Metafor Çizimleri 337
Ek 17. Ders Kitabı İçeriği Değerlendirmeleri 340
Ek 18. Kazanımlara Uygun Yöntem-Teknik-Materyal Belirleme Etkinliği Ürünleri 344
Ek 19. Katılımcı Öğretmenler Tarafından Hazırlanan Ders Planları.....347
Ek 20. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı Nihai Hali 353

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 25
Tablo 2. Araştırma Deseni 73
Tablo 3. Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik Bilgiler 77
Tablo 4. POKÖYÖ Uygulanan Öğretmen Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler 79
Tablo 5. Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler 80
Tablo 6. ÖYPOHEP Uygulama Sürecine Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler 81
Tablo 7. POKÖYÖ Kapsam Geçerliği Analiz Sonuçları 86
Tablo 8. POKÖYÖ Deneme Uygulamasına Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler 88
Tablo 9. POKÖYÖ Deneme Uygulaması KMO ve Barlett Testi Sonuçları 90
Tablo 10. AFA Sonucunda Açıklanan Toplam Varyans Yüzdeleri 91
Tablo 11. AFA Sonucunda Ulaşılan Faktör Yük Değerleri 93
Tablo 12. DFA Çalışmasına Dahil Edilen Öğretmen Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler 95
Tablo 13. DFA Sonucunda Ulaşılan Uyum İndeksi Değerleri ve Referans Aralıkları 96
Tablo 14. Program Okuryazarlığı Tanımı Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 111
Tablo 15. Program Okuryazarlığı Boyutları Temasına İlişkin Kodlar 114
Tablo 16. Program Okuryazarlığı Göstergeleri Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 115
Tablo 17. Program Okuryazarlığı Yetersizlik Sebepleri Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 120
Tablo 18. Hizmet İçi Eğitim Programı Önerileri Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 123
Tablo 19. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri 127
Tablo 20. Program Geliştirmede Temel Kavramlar Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 131
Tablo 21. Program Geliştirme Süreci Bilgisi Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 133
Tablo 22. Program Ögeleri Arası Tutarlık Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 135
Tablo 23. Eğitim Felsefesi Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 136
Tablo 24. Değerler ve Temel Yetkinlikler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 138
Tablo 25. Hedef Bileşeni Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 140
Tablo 26. İçerik Bileşeni Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 143
Tablo 27. Öğrenme-Öğretme Süreci Bileşeni Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 145
Tablo 28. Değerlendirme Bileşeni Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 148
Tablo 29. Dersin Planlanması ve Programı Uyarlama Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 151
Tablo 30. Öğretim Programının Uygulanması Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 153
Tablo 31. Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İhtiyaçlar ve Öneriler 154

Tablo 32. ÖYPOHEP Bilgi ve Becerileri 160
Tablo 33. ÖYPOHEP Özel Amaçları, Bilgi ve Becerileri Matrisi 162
Tablo 34. ÖYPOHEP İçeriğinde Yer Alan Konular 163
Tablo 35. Katılımcıların Birinci Gün KWL Formu Cevapları 167
Tablo 36. Program Ögeleri Arası İlişkiler Metafor Resim Çizimi Etkinliği Değerlendirme Sonuçları 173
Tablo 37. Sınıf Öğretmenliği Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme 180
Tablo 38. Türkçe Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme 180
Tablo 39. Matematik Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme 181
Tablo 40. Fen Bilimleri Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme 181
Tablo 41. Sosyal Bilgiler Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme 182
Tablo 42. İngilizce Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme 183
Tablo 43. Eğitimin Birinci Gününe İlişkin Katılımcı Değerlendirmeleri 184
Tablo 44. Kazanımlara İlişkin Değerlendirme Sonuçları 190
Tablo 45. Ders Kitabından Seçilen İçeriğin Değerlendirilmesi Etkinliği Değerlendirme Sonuçları 196
Tablo 46. Eğitimin Üçüncü Gününe İlişkin Katılımcı Değerlendirmeleri 198
Tablo 47. Yöntem-Teknik-Materyal Belirleme Etkinliği Değerlendirme Sonuçları 204
Tablo 48. Eğitimin Dördüncü Gününe İlişkin Katılımcı Değerlendirmeleri 205
Tablo 49. Branş Gruplarının Belirledikleri Kazanımlar ve Kazanımlara Ulaşma Durumunu Belirlemek için Önerdikleri Ölçme-Değerlendirme Teknikleri 210
Tablo 50. Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesine İlişkin Değerlendirme Sonuçları 213
Tablo 51. Katılımcıların KWL Formu Cevapları 216
Tablo 52. Program Okuryazarlığı İhtiyacı Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 219
Tablo 53. Mesleki Gelişime Katkı Temasına İlişkin Kodlar 221
Tablo 54. Program Amaçları, Bilgi ve Beceriler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 224
Tablo 55. Program İçeriği Temasına İlişkin Kodlar 225
Tablo 56. Öğrenme-Öğretme Süreci Temasına İlişkin Kodlar 226
Tablo 57. Araç-Gereç-Materyal Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 228
Tablo 58. Ölçme-Değerlendirme Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 230
Tablo 59. Eğitimin Yeterliği Temasına İlişkin Kodlar 233
Tablo 60. En Yararlı Konular/Etkinlikler Temasına İlişkin Kodlar 233
Tablo 61. En İyi Öğrenilen Konular/Etkinlikler Temasına İlişkin Kodlar 235
Tablo 62. En Zorlayıcı Konular/Etkinlikler Temasına İlişkin Kodlar 236
Tablo 63. Eğitimin Güçlü Yönlerine İlişkin Kodlar 238
Tablo 64. Eğitimin Zayıf Yönleri Temasına İlişkin Kodlar 240
Tablo 65. Öneriler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar 242
Tablo 66. Ders Planlarına İlişkin Değerlendirme Bulguları 245
Tablo 67. POKÖYÖ Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar T Testi Bulguları 247

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ÖYPOHEP Program Geliştirme Modeli 74
Şekil 2. POKÖYÖ Geliştirme Basamakları 84
Şekil 3. AFA Sonucunda Ulaşılan Çizgi Grafiği.....91
Şekil 4. DFA Sonucu Ulaşılan Kavramsal Model.....95
Şekil 5. Öğretmenlerin Öğretim Programı ile İlişkilendirdiği Kavramlar 166
Şekil 6. Katılımcıların Resmi Programda Yer Aldığını Belirttikleri Değerler 177
Şekil 7. Katılımcıların Resmi Programda Yer Aldığını Belirttikleri Anahtar Yetkinlikler.....177
Şekil 8. Öğretim İlkeleri, Stratejileri, Yöntemleri ve Tekniklerine İlişkin Zihin Haritası.....200
Şekil 9. Katılımcı Öğretmenlerin Bildikleri Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinden Oluşan Kelime Bulutu.....208

KISALTMALAR

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
EPÖ : Eğitim Programları ve Öğretim
KGİ : Kapsam Geçerliği İndeks
KGO : Kapsam Geçerliği Oranı
KGÖ : Kapsam Geçerliği Ölçütü
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYGM : Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖYPOHEP : Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı
POKÖYÖ : Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
TDE : Türk Dili ve Edebiyatı
TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu ilk bölümünde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırma problemleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun varoluşundan beri bütün zamanlarda ve alanlarda hayati öneme sahip olan eğitim (S. Aslan, 2019), toplumların içinde bulundukları döneme uyum sağlayabilmesi ve gelişmelere katkıda bulunabilmesi için büyük rol oynamıştır (Aslan, 2018). Çünkü eğitim süreci olmadan bireylerin, dolayısıyla toplumların gelişmesi beklenemez (Aslan, 2018). Eğitimin tanımlarına bakıldığında genellikle bireylere zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandırmanın amaçlandığı ve bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları aracılığıyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirilmek istendiği belirtilmektedir (Ertürk, 2013). Bu tanımdan anlaşılabileceği gibi eğitim aracılığıyla bireylere planlı ve istendik bir şekilde bilgi, beceri kazandırılması beklenilmekte; böylelikle bireysel ve toplumsal gelişmeye katkıda bulunulmaktadır.

Hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanan günümüz dünyasında eğitim sayesinde insan kaynaklarının gelişmesine katkıda bulunulmakta, dolayısıyla çağın gerektirdiği üretim ve hizmetin kalitesine ulaşabilmek için eğitimde kalitenin önemi de giderek artmaktadır (Kayadibi, 2001). Eğitimin kalitesinin arttırılması ancak sağlam bir altyapının oluşturulması, gerekli koşulların iyi düzenlenmesi (Kayadibi, 2001) ve nihayetinde okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliklerinin iyileştirilmesi ile mümkün olmaktadır (Seferoğlu, 2004). Öğretmen nitelikleri, eğitim programları, eğitim ve okulların fiziki yapısı ve donanımı, eğitim-öğretim uygulamaları, eğitime ayrılan kaynaklar (Kayadibi, 2001), öğrencilerin sosyo-ekonomik çevresi, etnik kimlikleri, cinsiyetleri (Considine & Zappala, 2002), değerlendirme uygulamaları, aile desteği, öğrenme çevresi (Fehintola, 2017) gibi pek çok faktör eğitim niteliğini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Eğitim programı, öğrenci ve öğretmenin

ise bu faktörler arasında en temel üç öge olduğu söylenebilir. Bu üç ögenin niteliği ve aralarında kurulan bağlantı oldukça önemlidir (Aslan, 2018).

Eğitim programının eğitimin kalitesi ile olan ilişkisi incelenmeden önce tanımının verilmesi yerinde olacaktır. Eğitim programı; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerinden oluşan, okul içinde ve okul dışında öğrenenlere sağlanması planlanan yaşantılar düzeneği (Demirel, 2013) olarak tanımlanabilir. Eğitim programları, dünyadaki bütün ülkelerde nitelikli insan gücü yetiştirilmesi amacıyla işe koşulmaktadır (Özdemir, 2012). Toplumun amaçlarına ve politikalarına uygun olarak hazırlanan eğitim programları, bireylerin bu amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesini sağlayan önemli eğitim araçlarıdır (Aslan, 2018). Bu tanımdan ve açıklamalardan yola çıkarak eğitim programlarının toplum için değerli görülen unsurların öğrenenlere aktarılması amacıyla hazırlanmış teknik bir belge olduğu (Stabback, 2016), eğitim-öğretim etkinliklerini biçimlendirmekte ve kalitenin geliştirilmesinde büyük rol oynadığı söylenebilir (Özpolat, 2015).

Eğitim programlarının yanında eğitim kalitesini etkileyen en temel üç faktörden ikincisi olan öğretmenlerin niteliği de eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir (Başkan vd., 2006; Darling-Hammond, 2017; Kayadibi, 2001; Seferoğlu, 2004). Öğretmen nitelikleri arttıkça eğitim kalitesinin de yükseldiği açıkça bilinmektedir (Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Mentiş Taş, 2004; Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerin eğitim ve öğretimi başlatan, geliştiren ve uygulayan bireyler olarak niteliklilerinin arttırılmasına ilişkin öğretmen yetiştirme çalışmaları her dönemde gündemi meşgul etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu nedenle öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri hususunda ülkemizde (Millî Eğitim Bakanlığı, 2002; Millî Eğitim Bakanlığı, 2006; Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a; Karacaoğlu, 2008) ve diğer ülkelerde (Heck & Williams, 1984; Laczko-Kerr & Berliner, 2002; McNess vd., 2003; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008; Caena, 2011; European Commission, 2013; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2005) pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğine ilişkin nitelikler öğretmenlerin mesleki yeterlikleri olarak sıralanmıştır. Bu yeterlikler genellikle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtildiği gibi genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olarak üç alanda incelenmektedir (Karacaoğlu, 2008). Ancak zaman içinde çalışmalarda belirlenen yeterlikler ve yeterlik alanlarında değişiklikler olduğu görülmüştür. Örneğin, son olarak 2017 yılında MEB, YÖK, ÖSYM, TTKB, Mesleki

Yeterlik Kurumu ve bazı akademisyenlerin öncülüğünde "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" güncelleme çalışması yapılmıştır. Bu yeterlik belgesinde öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi amacıyla mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler adı altında 3 yeterlik alanı, 11 yeterlik ve 65 gösterge belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında belirlenen öğretmen yeterlikleri ve göstergelerden yola çıkarak bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programları ile ilişkisine yönelik yeterlikleri konu alınmıştır. Daha önce belirtildiği gibi eğitim programı ve öğretmen, eğitim niteliğini en fazla etkileyen üç faktörden ikisidir. Bu anlamda eğitim niteliği açısından bu iki öge kadar, aralarında inşa edilen ilişkinin boyutu da oldukça önemlidir (Aslan, 2018). Öğretmenlerin program geliştirme sürecinde kendi fonksiyonları ve programla olan ilişkilerine dair net bir anlayış geliştirmesi gereklidir. Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan çalışmaların neredeyse tamamında nitelikli öğretmenlerin eğitim programlarıyla ilgili birtakım yeterliklere sahip olması beklendiği ifade edilmektedir (Bunchberger vd., 2000; Caena, 2011; Department of Education and Training, 2004; European Commission, 2013; Heck & Williams, 1984; Millî Eğitim Bakanlığı, 2002; Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). Ülkemizde öğretmenlik mesleği yeterlikleri için çerçeve planı sayılabilecek "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde; öğretmenlerin, mesleki bilgi yeterlik alanında, *alanındaki öğretim programlarının bilgisine* ve mesleki beceri yeterlik alanında, *öğretim programları uyarınca eğitim-öğretim ortamı planlama becerilerine* sahip olmasının beklendiği açıkça vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a). Öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların yanı sıra eğitim programları alanında gerçekleştirilen pek çok çalışmada da eğitim programları ile en yakın ilişkide olan kişiler olarak öğretmenlerin (Fitzpatrick vd., 2004) program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin merkezinde yer alması gerektiği ifade edilmiştir (Alsubaie, 2016; Doll, 1996; Handler, 2010; Oliva, 2009; Ornstein & Hunkins, 2009; Hewitt, 2006). Öğretmenlerin bilgi, deneyim ve yeterliklerini program geliştirme süreçlerinde kullanmaları neticesinde toplumun ihtiyaçlarının programlara yansıtılması (Alsubaie, 2016) ve eğitim reformlarının hayata geçirilmesi mümkün olabilmektedir (Fullan, 1991). Bu bağlamda ele alındığında öğretmenlerin süreçlere katılımı için program

okuryazarlığı kavramı ön koşul öğretmen yeterliği niteliğinde gündeme gelmektedir (Aslan, 2018).

Alanyazında program okuryazarlığına ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. En genel haliyle program okuryazarlığı; bilme, planlama ve uygulama olarak tanımlanmıştır (Aslan, 2018). Bu tanımın yanında Bolat (2017), program okuryazarlığını eğitim programı ögelerine ilişkin bilgi sahibi olma olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Keskin ve Korkmaz (2017) da eğitim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma, programları yorumlayarak, koşullara uygun şekilde uygulamaya aktarma olarak tanımlamıştır. Aslan ve Gürlen (2019), bu tanımları geliştirerek program okuryazarlığını; öğretmenlerin programa ve programın içeriğine ilişkin bilgi sahibi olması, program içeriğini doğru anlayabilmesi, program planı yapabilmesi ve programı ilkelerine uygun şekilde uygulayabilmesi olarak tanımlamıştır. S. Aslan (2019) ise program okuryazarlığını; programın yapısını ve özelliklerini anlama kazanım/hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bileşenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma ve bu bileşenler arasındaki tutarlılığı anlama; bu bileşenlerin çağın gereklilikleri doğrultusunda ve eğitimcilerin kültürel özellikleri dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığını belirleme olarak tanımlamıştır. Yar Yıldırım ve Dursun (1999); program okuryazarlığının program bilgisi, beceriler ve tutum adında üç boyuttan oluştuğunu, program bilgisi boyutu dâhilinde programa ilişkin kavramlar ve program felsefesinin yer aldığını; beceriler boyutu altında program hazırlama, uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme ve yönetme becerilerinin yer aldığını; tutum boyutu altında ise programa destek, yardım ve açıklamaların yer aldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerine sahip olması, programların hedeflere ulaşması ve eğitim kalitesinin arttırılması açısından büyük önem teşkil etmektedir (S. Aslan, 2019). Program okuryazarlığı öğretmenlerin programları okuma, anlama ve uygulama becerilerine etki ederek hazırlanan resmi program ile uygulanan program arasındaki farkın olabildiğince azaltılmasını sağlamakta; böylelikle program hedeflerine ulaşılmasını ve eğitim kalitesinin arttırılmasını mümkün hâle getirmektedir (Aslan, 2018). Bunun yanında program okuryazarlığı gerekli durumlarda öğretmenlere programı yorumlayarak içinde bulundukları duruma uygun planlar yapabilmelerine izin vermektedir (Nsibande & Modiba, 2012). Ancak ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinde, ders

planı hazırlama ve programı uygulama yeterliklerinde eksikler olduğu açıkça belirtilmiştir. Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun program bilgilerinin yetersiz olduğu, programlarda yapılan değişiklikleri öğretim programından değil de öğretmen kılavuz kitaplarından takip ettiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Sánchez ve Valcárcel (1999), Kauffman ve diğerleri (2002) çalışmalarında öğretmenlerin referans olarak ders kitaplarını kullanmayı tercih ettiklerini, programda yer alan hedefleri ve içerikleri takip etmediklerini belirtmişlerdir. Yine Acar (2007), Kasapoğlu (2010), Aykaç ve Ulubey (2012) çalışmalarında pek çok öğretmenin hazırlanan programlardan uzaklaşarak sınıflarındaki uygulamalarda programdan bağımsız davrandıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında öğretmenlerin programa ilişkin yeterliklerini konu alan bazı araştırmalarda öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu (Ariav, 1991; Baştürk & Dönmez, 2011; Kırmızı & Akkaya, 2009; Schwarz vd., 2008), programı uygulama sürecinde öğretmenlerin yetersiz kaldığı (Arı, 2010; Ogar & Awhen, 2015) ve öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin iyi düzeyde olmadığı (Kahramanoğlu, 2019) belirtilmiştir. Araştırmalarla ortaya konulan bu yetersizliklerden hareketle ülkemizde program okuryazarlığı konulu pek çok araştırma (Aslan, 2018; Altuncu, 2021; Boncuk, 2021; Çelik, 2022; Dağ, 2021; Erdamar, 2020; Güler, 2021; Güleş, 2022; Kahraman, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Kuyubaşıoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019; Oruç, 2022; Nasırcı, 2022; Saral, 2019; Tutuş, 2021; Ünal, 2022; Yılmaz, 2021) yürütülmüştür. Ancak bu çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi ile sınırlıdır. Program okuryazarlığına ilişkin bir program geliştirme çalışması Yar Yıldırım (2018) tarafından yapılmıştır fakat bu program okul yöneticilerinin program okuryazarlığı yeterliliklerinin geliştirilmesine yöneliktir. Diğer taraftan, Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin bir dizi çalışma gerçekleştirmektedir. Bunlardan ilki; Millî Eğitim Bakanlığı (2022) tarafından 2022 yılı sonunda yayınlanan "Öğretim Programı Okuryazarlığı: Öğretmen Rehber Kitabı"dır. Öğretmenlerin, öğretim programlarındaki hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarını doğru anlaması ve kendi bağlamına uygun şekilde uygulamaya aktarması için bir rehber görevi üstlenen bu kaynakta öğretim programlarında dikkat edilecek hususlar ayrıntılı olarak ifade edilmiş, ayrıca ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenlere yönelik ders planları ve uygulama

önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin yeterliklerinin gelişimi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir diğer çalışma ise ÖYGM tarafından organize edilen "Program Okuryazarlığı Eğitici Eğitimi Kursu" ve "Matematik Dersi Program Okuryazarlığı Semineri"dir. ÖYGM tarafından sunulan "Program Okuryazarlığı Eğitici Eğitimi Kursu"nda, gelecekte düzenlenmesi planlanan "Program Okuryazarlığı Seminerleri"nde görev alacak eğitmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Öte yandan "Matematik Dersi Program Okuryazarlığı Semineri" programında ise Matematik Öğretmenlerinin hedef grup olarak belirlendiği ve program içeriğinin program okuryazarlığına ilişkin temel kavramlar, program okuryazarlığının önemi ve gerekçelerinden oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmacılar ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu çalışmalar, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin son yıllarda daha önemli hâle geldiğini ve bu yeterliklerin alanyazında geniş bir yer tuttuğunu açıkça göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının giderilmesi ve yeterliklerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin program okuryazarlığına yönelik bir hizmet içi eğitim programı önerisinin sunulduğu bu çalışma ile Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesine ilişkin faaliyetlerine destek sağlanabileceği de düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Problemleri

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi için bir hizmet içi eğitim programı geliştirmektir. Bu amaçla bir hizmet içi eğitim programı tasarlanmış, uygulanmış ve uygulanan eğitim programı hem eğitim süresince hem de eğitim sonunda değerlendirilmiştir. Program geliştirmeye dayalı bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçları nelerdir?

   1.1. Eğitim programları ve öğretim alanındaki öğretim elemanları program okuryazarlığı kavramını nasıl anlamlandırmaktadır?

   1.2. Öğretmenlerin program okuryazarlık öz-yeterlik düzeyleri nedir?

   1.3. Öğretmenlerin program okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?

1.4. İhtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan program okuryazarlığına ilişkin öğretmen ihtiyaçları nelerdir?

2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının (ÖYPOHEP) tasarısı nasıl olmalıdır?
   2.1. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının özel amaçları, bilgi ve becerileri neler olmalıdır?
   2.2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının içeriğinde neler yer almalıdır?
   2.3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının öğrenme-öğretme süreci nasıl olmalıdır?
   2.4. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının değerlendirme süreci nasıl olmalıdır?
3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının uygulama sürecinde yaşanılan deneyimler, karşılaşılan sorunlar ve edinilen izlenimler nelerdir?
4. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini nasıl etkilemiştir?
   4.1. Öğretmenlerin uygulama sonrasında Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı ve mesleki gelişimlerine etkisi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
   4.2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı uygulamasının öğretmenlerin hazırladığı ders planlarına yansıması nasıldır?
   4.3. Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrası program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan bu araştırma, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bir niteliği ele alması ve eğitim niteliği açısından en temel faktörler arasındaki öğretmenlerin diğer temel faktör olan programa ilişkin yeterliğini konu edinmesi açısından önemli görülmektedir.

Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun program bilgilerinin yetersiz olduğu, programlarda yapılan değişiklikleri öğretim programından değil de öğretmen kılavuz kitaplarından takip ettiği ortaya çıkmış (Türk Eğitim Derneği, 2009);

pek çok öğretmenin de hazırlanan programlardan uzaklaşarak derslerinde bağımsız hareket ettiği görülmüştür (Aykaç & Ulubey, 2012). Ariav (1991), Baştürk ve Dönmez (2011), Kırmızı ve Akkaya (2009), Schwarz ve diğerleri (2008) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu; Ogar ve Awhen (2015) programların uygulanması sürecinde öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını; Kahramanoğlu (2019) ise öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu dile getirmiştir. Bu araştırmada da öğretmenlerin programa ilişkin bu yetersizliklerinden hareketle program okuryazarlığı kavramı, kapsamı ve göstergeleri alan uzmanları tarafından yeniden ele alınmış, öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçları belirlenmiş ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında, Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerin ardından program okuryazarlığı kavramının alan uzmanları tarafından yeniden tanımlanması ve program okuryazarlığı göstergelerinin belirlenmesinin Eğitim Programları ve Öğretim alanı için büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen hizmet içi eğitim programının tamamen ihtiyaç analizi aşamasında ortaya konulan öğretmen ihtiyaçlarına dayanmasının programın başarısına önemli bir katkı sunduğu söylenebilir.

Ülkemiz alanyazınında, öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin yeterliklerini ve algılarını betimsel olarak inceleyen pek çok araştırma (Aslan, 2018; Altuncu, 2021; Boncuk, 2021; Çelik, 2022; Dağ, 2021; Erdamar, 2020; Güler, 2021; Güleş, 2022; Kahraman, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Kuyubaşıoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019; Oruç, 2022; Nasırcı, 2022; Saral, 2019; Tutuş, 2021; Ünal, 2022; Yılmaz, 2021) yer alsa da farklı araştırmalarda (Arı, 2010; Ariav, 1991; Baştürk & Dönmez, 2011; Kahramanoğlu, 2019; Kırmızı & Akkaya, 2009; Ogar & Awhen, 2015; Schwarz vd, 2008) belirtilen öğretmen yetersizliklerinin giderilmesine ve öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir program geliştirme çalışması bulunmamaktadır. Bu araştırmada geliştirilen hizmet içi eğitim programı ile öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerini geliştirmeye yönelik önemli bir ürün ortaya konulduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte hazırlanan hizmet içi eğitim programının yaygınlaştırılmasıyla MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin eksikliklerinin giderilebileceği

ve mesleki yeterliklerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, hazırlanan hizmet içi eğitim programının eğitim fakültesi programlarına dâhil edilmesi durumunda, hizmet öncesinde öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilebilmesi mümkün olacak; böylelikle öğretmen adayları göreve başladıklarında programları doğru yorumlayabilecek ve uygulamaya koyabilecekledir.

1.4. Sayıltılar

- Katılımcılar, hizmet içi eğitim programının tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarında veri toplama araçlarında sorulan sorulara doğru ve samimi cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanan "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı"yla,
- Araştırmanın program tasarımı aşamasında nitel ve nicel verilerin toplandığı öğretim üyeleri ve öğretmenlerle, araştırma kapsamında geliştirilen hizmet içi eğitim programın uygulama ve değerlendirme aşamasında yer alan katılımcı öğretmenlerle,
- Veri toplama yöntemi olarak belirlenen görüşme, tarama, doküman analizi yöntemleriyle,
- Veri toplama aracı olarak belirlenen görüşme formları, "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği", yansıtma raporları, eğitim değerlendirme formları, öz-değerlendirme formları, rubrikler ve değerlendirme formlarıyla,
- "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı"nın uygulanması için ayrılmış olan 18 saat süre ile,
- Covid-19 salgın süreci nedeniyle "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı"nın çevrimiçi uygulamasıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim Programı: Eğitim programı; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerinden oluşan, okul içinde ve okul dışında öğrenenlere sağlanması planlanan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2013).

Hizmet İçi Eğitim: Özel ve tüzel kişilerin yönetiminde olan iş yerlerinde yeni işe alınmış veya bir süredir çalışmakta olan kişilerin mesleklerine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi amacıyla sunulan eğitimdir (Taymaz, 1997).

Program Okuryazarlığı: Programa ve içeriğine ilişkin bilgi sahibi olma, program içeriğini doğru anlayabilme, program planı yapabilme ve programı ilkelerine uygun şekilde uygulayabilmedir (Aslan & Gürlen, 2019).

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusuna ilişkin kuramsal ve kavramsal çerçevenin çizilmesi amaçlanmıştır. Kuramsal ve kavramsal çerçevenin birinci bölümünde 21. yüzyılda eğitimin önemi, özellikleri ve gereklilikleri üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde eğitimde kaliteyi etkileyen unsurlardan öğretmen ve eğitim programına değinilmiştir. Ayrıca bu bölümde eğitim programının türleri ve eğitim programının ögelerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde öğretmen yeterlikleri, dördüncü bölümde öğretmen-program ilişkisi, beşinci bölümde okuryazarlık ve altıncı bölümde program okuryazarlığı kavramı üzerinde durulmuştur. Program okuryazarlığı kavramının ele alındığı altıncı bölümde; program okuryazarlığının boyutları ve göstergeleri, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin önemi, öğretmenlere yönelik program okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği üzerinde de durulmuştur. Yedinci bölümde hizmet içi eğitimin tanımına ve özelliklerine değinilerek öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin ülkemizdeki gelişimine ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimine ilişkin bilgiler verilmiştir. Kuramsal ve kavramsal çerçevenin sekizinci ve son bölümünde ise araştırma konusuna ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. 21. Yüzyılda Eğitim

Eğitim, kesin ve tek bir tanımı bulunmayan; kişinin etnik kökenine, cinsiyetine, sosyo-ekonomik düzeyine ve kültürel altyapısına göre değişiklik gösterebilecek şekilde çeşitli tanımları olan bir kavramdır (Robinson & Aronica, 2015/2018). Varış (1983), eğitimi içinde yaşanılan toplumun davranış biçimlerini edinme süreci olarak tanımlarken Fidan ve Erden (1998), eğitimin belli amaçlar uyarınca insan yetiştirme süreci olduğunu ifade etmiştir. Sönmez (2012) ise psikolojik yaklaşımların ve felsefi sistemlerin eğitim tanımları üzerinde etkisi olduğunu belirtmiş ve eğitimi fiziksel uyaranların etkisiyle beyinde oluşan istendik biyo-kimyasal değişimler oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Ertürk (2013) de eğitime ilişkin farklı tanımlamalar yapılabileceğini belirterek eğitimin en bilinen tanımlarından birini gündeme getirmiş

ve eğitimin bireylerin kendi yaşantıları yoluyla elde ettikleri istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olduğunu ifade etmiştir. Ertürk'e (2013) göre bireylerin kendi deneyimleri sonucu yaşadıkları davranış değişiklikleri bazen istendik bazen de istenmedik değişiklikler olabilir. Eğitim sayesinde bireylerin davranışlarında ortaya çıkmasını beklediğimiz değişiklerin istendik olmasını sağlayabilir ve bireylerin yeteneklerini geliştirebiliriz (Şişman, 2014). Sosyo-kültürel altyapıları birbirinden çok farklı bireyler dahi eğitim ile aynı amaçlar doğrultusunda davranış değişikliği tecrübe edebilirler (Şahin, 2006). İnsanların varoluş sürecinden bu yana yaşamın pek çok aşamasında önemli role sahip olan eğitim (S. Aslan, 2019), bireylere yapılan en büyük yatırımlardan biri olarak kabul edilebilir (Senemoğlu, 2016).

Bilgi çağı olarak nitelendirilen yirmi birinci yüzyıl, çeşitli alanlarda hızlı gelişmelerin tecrübe edildiği bir dönemdir (Kılınçarslan, 2013). Çeşitli alanlarda yaşanan bu gelişmeler insan hayatını farklı şekillerde etkilemektedir (Altınbilek & Sanalan, 2005). Küresel dünyada söz sahibi haline gelebilmek için bireylerin gelişmeleri yalnızca karşıdan takip etmesi yetmeyecek (O. Aslan, 2019), nitelikli insan gücünün yetiştirilerek bireylerin gelişimin merkezinde yer alması gerekecektir (Aksoy, 2006). Gelişime ve değişime yön verecek nitelikli insan gücünün temel kaynağı ise eğitimdir (S. Aslan, 2019; Gündoğan, 2019; Yüksel & Sağlam, 2014). Çünkü eğitim yoluyla bireyler; içinde bulunduğumuz çağın gereksinimleri doğrultusunda bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmekte (Yıldız, 2019) ve var olan becerilerini geliştirebilmektedir (Pineda, 2010). İnsan doğası, durağan bir yapıya sahip olmadığı için kendini geliştirmeyi ister ve bunu da sağlayacak olan eğitimdir (Özan Boydak, 2014). Bireylerin ve içinde bulundukları toplumun geleceğine rehberlik eden eğitim, içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurmamızı kolaylaştırmakta ve toplumsal gelişimin sağlanmasında büyük rol oynamaktadır (Aslan, 2018). Bunun yanında eğitimin, ülkeler arasında iş birliğinin oluşturulması, uluslararası huzur ve barışın sağlanması hususunda önemli role sahip olduğu (Gündoğan, 2019); insanların kapsayıcı ve sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmasını sağlayacak gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasını sağladığı söylenebilir (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018).

2.2. Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Unsurlar

Kökeni Latincedeki "qualitas" kelimesine dayanan kalite terimi (Meraler, 2010) bir ürün ya da hizmetin belirlenen gereksinimleri karşılama durumunu gösteren özellikler olarak tanımlanabilir (Erişti, 2004). Kalite; çağın şartları, teknolojik gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilebilmektedir (Erişti, 2004). İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilişim teknolojilerinde yaşanan büyük gelişmeler ve her geçen gün artış gösteren rekabet, değişimi kaçınılmaz hâle getirmekte ve kaliteli ürün ve hizmet üretilmesini gerektirmektedir (Aktan, 2008). Bugünün kalitesinin yarının güvencesi olduğu düşüncesinden hareketle kalitenin teşvik edilmesi, geleceğin güvence altına alınması anlamına gelmektedir (Adıgüzel, 2008). Sürekli geliştirilebilen bir olgu olarak kalitenin (Aksu, 2002) gelecek nesillerin inşasında önemli rol oynayan eğitim içindeki payı çok büyüktür (Çakıl, 2006). Eğitimde kalitenin sağlanması ile toplumdaki insanların çağın, toplumun, bilimin, teknolojinin ve çalışma yaşamının gerekliliklerine uygun olarak yetiştirilmesi mümkün hâle gelebilmektedir (Yıldırım, 2021)

Eğitimde kalite, eğitim sürecine dahil olan bireyin istenilen bilgi, beceri ve tutumları kazanarak mezun olması şeklinde nitelendirilebilir (Yıldırım, 2012). Ya da daha geniş bir bakış açısıyla eğitimde kalitenin, eğitim sürecine dahil edilen bireylerin kazanması beklenen özellikleri ne düzeyde kazandığı ve öğrenme-öğretme sürecinin belirlenen standartlara ne düzeyde uyduğu ile ilgili bir olgu olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2008). Eğitimde kalitenin doğru anlaşılması, eğitimde kalitenin sağlanması için oldukça önemlidir. Çünkü eğitim kalitesinin artırılabilmesi için kaliteyi etkileyen unsurların iyi bilinmesi (Yıldırım, 2012), zamanında ve doğru müdahalelerde bulunulması gerekmektedir (Özdemir, 2002). Eğitimde kalitenin sağlanmasının okul paydaşları arasındaki ilişkilerle ilgili olduğu (Oktay, 1999) ve bu nedenle de pek çok faktöre bağlı olduğu söylenebilir (Szell, 2013).

Schweinhart ve diğerleri (1993) eğitimde kaliteyi etkileyen faktörlerin fiziksel ortam ve kaynaklar, öğrenme ve öğretme stratejileri, program ve öğrenme deneyimleri, planlama, personel, ilişkiler ve etkileşimler, değerlendirme ve kayıt tutma, aile ve toplum iş birliği ve yönetim olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (2021); eğitimde kaliteyi etkileyen unsurların öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, mekân ve eğitim felsefesi olduğunu belirtmiştir. Tan (1989); Türk eğitim sisteminde kaliteyi etkileyen dört

unsurun (1) seçilen hedeflere ilişkin öncelikler ve denge, (2) öğretim programları, (3) öğretmen ve (4) sistemden kaynaklanan yetersizlikler ve uygulama hataları olduğunu ifade etmiştir. Kayadibi (2012) de öğretmen, okulların fiziki yapısı ve donanımı, eğitim programları, öğretim yöntemleri, yanlış uygulamalar, eğitim-istihdam ilişkisi, hayat boyu öğrenme, rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri, kaynak ve finansman gibi bazı faktörlerin eğitim kalitesini etkilediğini vurgulamıştır. Alak ve Nalçacı (2012) ise eğitim kalitesinin temelde eğitim programlarıyla ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Öte yandan Stabback (2016) program geliştirme basamakları ve ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan programların nitelikli eğitim için gerekli olduğunu ancak bunun yanında programın uygulamaya da doğru şekilde aktarılması gerektiğini belirtmiştir. Başaran ve Aksu (2007) ise program başarısının program, öğretmen ve öğrenci arasındaki uyuma bağlı olduğunu; öğretmenin programı uygulayan kişi olarak hem program hem de öğrenci ile etkileşim halinde olduğunu ifade etmiştir.

2.2.1. Eğitim Programı

Kökeninin M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı bilinen eğitim programı kavramının, o dönemde "koşu pisti" anlamına gelen Latince "curriculum" kelimesinden geldiği ve daha sonraları "izlenen yol" anlamında eğitimde kullanılmaya başlandığı bilinmektedir (Oliva, 2009). 1900'lü yıllara kadar konular listesi anlamında kullanılan eğitim programı kavramı (Oliva, 2009), pek çok araştırmacı tarafından konu alınan ve 120'nin üzerinde tanımı olan (Marsh & Willis, 2007) bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oliva (2009), eğitim programını bir okulun öğrenenleri yönlendirmesiyle öğrenenlerin deneyimlediği tüm yaşantılar olarak tanımlamıştır. Varış (1994), eğitim programını milli eğitimin amaçlarının hayata geçirilmesi için öğrenenlere yönelik yapılan faaliyetlerin tamamı olarak tanımlarken Demirel (2013)'e göre ise, eğitim programı, öğrenenlere okul içi ve okul dışı ortamlar için "planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan ögrenme yaşantıları düzeneği"dir (s. 4).

Eğitim-öğretim sürecinin çerçevesini çizen eğitim programları (Pinar vd., 2008); sınırları tam belirlenemeyen eğitim sürecinde (Tutkun & Aksoyalp, 2010) neyi, nasıl ve hangi ölçüde öğretecekleri konusunda öğretmenlere ışık tutan (Aslan, 2018) ve uygulamaya yönelik öneriler getiren kılavuz belgelerdir (Kaufman vd, 2002). Öğretmenler eğitim programlarını kaynak alarak kendi öğrenme ortamlarını tasarlar ve kendi derslerini planlar (Aslan, 2018). Eğitim programları yalnızca öğretmenlere

ışık tutmakla kalmaz; eğitim-öğretim sürecinin temel değişkenlerinden biri olarak öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi arasındaki etkileşime rehberlik eder (O. Aslan, 2019). Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaşantılarını planlayarak gereksinim duydukları bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını hedefleyen eğitim programları (Yakar, 2016); eğitim niteliğinin artırılmasında anahtar rol oynar (Atik & Aykaç, 2017).

Eğitim programlarının işlevine daha geniş bir çerçeveden bakıldığında programların, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini ve toplumların gelişimini sağlayan temel kaynaklardan biri olduğu söylenebilir (Özdemir, 2012). Ulusların önemli belgeleri arasında yer alan eğitim programlarının ülkelerin politikalarını ve toplumsal değerlerini yansıtması (Stabback, 2016) ve toplum hedeflerini öğrenciye kazandırması beklenir (Festus & Kurumeh, 2015). Eğitim programları, toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli olan toplumsal hedeflerin ve kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlar (Aslan, 2018). Öğrenenlere aktarılması planlanan bilgi, beceri ve değerlerin yer aldığı eğitim programları (Marsh & Willis, 2007) bir yandan çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirerek geleceğe yatırım yaparken diğer yandan da geçmişle günümüz arasında köprü görevi gören kültürel değerlerin korunmasına hizmet ederek ülkenin gelişimini sağlamaktadır (Özdemir, 2009).

2.2.1.1. Eğitim Programının Türleri

Eğitim programlarının kapsamı incelendiğinde genelden özele eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olmak üzere temelde üç farklı program türünden söz etmenin mümkün olduğu söylenebilir (Demirel, 2013; Gültekin, 2017). Eğitim programı; sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin, rehberlik hizmetlerinin, gezi, gözlem etkinliklerinin, sağlık hizmetlerinin, belirli günler ve haftaların kutlanması da dahil olmak üzere öğrenme ve öğretme sürecinin tamamını kapsayan bir program olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçükahmet, 2001). Öğretim programı ise eğitim programı doğrultusunda okul içinde veya okul dışında bir dersin hedeflerine ulaşmak için hazırlanmış ve o dersin öğrenme-öğretme sürecinin tamamını kapsayan program türüdür (Demirel, 2013). Ders programı öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ve belirlenen ders süresi içerisinde kazanıdırılması planlanan hedeflerin ve bu hedeflerin nasıl kazandırılacağına ilişkin planlamanın yer aldığı program türüdür (Demirel, 2013). Kapsamlarına göre program türleri incelendiğinde ders programının, öğretim programı kapsamında olduğu; öğretim programının, eğitim programı

kapsamına alınabileceği; dolayısıyla bu üç program türü arasında hiyerarşik bir yapının olduğu açıkça anlaşılmaktadır (Gültekin, 2017).

Eğitim programlarının en bilinen sınıflandırmasını yapan Posner (1995) ise program türlerini işlevlerine göre sınıflandırmış; resmi program, işevuruk program, ihmal edilen program, destekleyici program ve örtük program olmak üzere beş farklı program türünün olduğunu dile getirmiştir:

- *Resmi eğitim programı,* dersin hedeflerini, konu sıralamasını, ders planlarını, araç-gereçleri, öğrenciden beklenen ürünleri ve değerlendirme sürecini kapsayan yazılı programdır.
- *İşevuruk eğitim programı;* öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini ve öğrenci ürünlerini kapsayan uygulamadaki programdır.
- *İhmal edilen eğitim programı;* öğrenci, öğretmen ya da okuldan kaynaklanan nedenlerden ötürü öğretilemeyen konuları içeren ve uygulamaya aktarılamayan programdır.
- *Destekleyici eğitim programı;* öğrencilerin ilgileri doğrultusunda gönüllülük esasına uygun olarak hazırlanan ve resmi programın dışında kalan programdır.
- *Örtük eğitim programı;* resmi programda yer almayan ancak sosyal etkileşim aracılığıyla toplumsal değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlayan programdır.

Millî Eğitim Bakanlığı politikalarının hayata geçirilmesini sağlayan eğitim programları (O. Aslan, 2019) ile ülkemizin her yerinde aynı düzeyde eğitim alan öğrenenlerin aynı hedeflere ulaşması beklenmektedir (Aslan, 2018). Ancak yazılı programda belirlenen bazı hedefler; öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı değişkenlerinden dolayı öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaya aktarılamayabilir ve öğrenciler tarafından kazanılamayabilir (Aslan, 2018). Diğer bir deyişle resmi program ile uygulanan program arasında fark ortaya çıkabilir. Ancak eğitim programlarının başarısı resmi program ile uygulanan program arasındaki farkın en aza indirilmesiyle mümkün olabilecektir (Aslan, 2018)

2.2.1.2. Eğitim Programının Ögeleri

Eğitim programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört bileşenden meydana gelmektedir (Ertürk, 2013; Demirel, 2013; Ornstein & Hunkins, 2009).

Hedef: Eğitimde hedef kavramı bireylerde gözlenmesi beklenen istendik özellikler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2012). Hedefler, eğitim-öğretim sürecinin niçin sürdürüldüğünü ortaya koyarken öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecine rehberlik eder (Demirel, 2013). Alanyazında hedef kavramının yerine zaman zaman hedef davranış, amaç ve kazanım kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir (Brandt & Tyler, 1995/2016). Ülkemizde de 2004 yılından önce yayınlanan öğretim programlarında, hedef ve hedef davranış kavramları kullanılmışken, bu tarihten sonra yayınlanan programlarda kazanım ifadesine yer verilmiştir (Saracaloğlu, 2019). Kazanım "öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2004, s. 464). Davranışsal yaklaşımı yansıtan hedefler daha çok sonuca odaklanırken bilişsel yaklaşımı yansıtan kazanım ifadesi ile hem sürece hem de sonuca odaklanılmaktadır (Saracaloğlu, 2019). Kazanımlar, öğretim programının hedeflerine ne düzeyde ulaştığı hakkında bilgi verebilmektedir (Demirel, 2015). Bilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerin doğrudan gözlemlenemeyeceğini belirten Demirel (2013), istendik davranışların en etkili nasıl kazandırılabileceğinin ve hedeflerin öğrenenler tarafından ne düzeyde kazanıldığının belirlenmesi için hedef cümlelerinin davranışsal olarak tanımlanması gerektiğini dile getirmiştir.

Eğitimde hedeflerin, dikey hedefler ve yatay hedefler olmak üzere sınıflandırıldığı görülmektedir. (Bolat, 2021). Hedeflerin dikey sınıflamasında uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak üç düzeyde hedefin varlığından söz etmek mümkündür (Saracaloğlu, 2019). Ülkelerin politik felsefesini yansıtan uzak hedefler, daha çok o ülkelerin vizyonunu tanıtan ve uzun süreyi kapsayan hedeflerdir (Sönmez, 2012). Uzak hedeflerin somut hâle getirilmesiyle oluşan genel hedefler, Millî Eğitim'in ya da okulların ulaşmak istediği hedefleri gösterirken özel hedefler ise bir ders ile öğrenciye kazandırılması beklenen hedefleri ifade etmektedir (Sönmez, 2012). Özel hedefler, programın öğrenme-öğretme sürecinin belirlenmesine ve ölçme-değerlendirme sürecine kılavuzluk etmektedir (Kablan, 2017). Hedeflerin yatay sınıflandırılmasında ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedef alanları karşımıza çıkmaktadır (Saracaloğlu, 2019). Bilişsel hedefler öğrenenlere kazandırılması hedeflenen zihinsel davranışları; duyuşsal hedefler ilgi, istek ve tutum gibi duygusal özellikleri; psikomotor hedefler ise zihin ile kas arasında koordinasyon gerektiren becerileri kapsamaktadır (A. Arslan,

2022). Hedef alanlarında yer alan istendik davranışlar ifade edilirken basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora ve ön koşul ilkesi göz önünde bulundurulmaktadır (Sönmez, 2012).

Eğitimde hedefler belirlenirken öncelikle toplumsal gerçekler, konu alanı, birey ve doğa dikkate alınarak aday hedefler belirlenir; daha sonra belirlenen aday hedefler eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek kesinleşmiş hedefler belirlenir (Kablan, 2017). Oliva (2009) hedefler ifade edilirken (1) öğrenciden beklenen davranışın, (2) o davranışın sergileneceği koşulların ve (3) o davranış için kabul edilebilir kriterlerin ifade edilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Grounland (1981) ise hedefler ifade edilirken dikkat edilmesi gereken ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenlerin yapması gerekenleri değil, öğrencilerin yapması gerekenleri belirtmelidir.
- Öğrenme sürecine dönük değil, öğrenme ürününe dönük ifadeler yer almalıdır.
- İçeriğe dönük değil, öğrenme ürününe dönük olmalıdır.
- Öğrenme ürününü ortaya koyacak özellikte olmalıdır.
- Öğrenme ürününün tek tip olmamasına dikkat edilmelidir.
- Öğrenciler tarafından kazanılması beklenen davranışı belirten bir eylem ifadesi kullanılmalıdır.

İçerik: İçerik, öğrenme-öğretme sürecinde program hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılan araçtır (Varış, 1994). Programlarda, "ne öğretelim?" sorusunun cevap bulabilmesi için içeriğin belirlenmesi gerekir (Saracaloğlu, 2019). İçerik belirlenirken ünite ve konuların, programda belirlenen hedef davranışları kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Sönmez, 2012). Ornstein ve Hunkins (2009); gerçeklerin, kavramların, genellemelerin, ilkelerin ve kuramların içeriğin bileşenleri olduğunu dile getirmiştir. Program hedeflerine uygun farklı içerik seçeneklerinin olması, içerik seçeneklerinin önem düzeyi ve içerik için ayrılan zaman gibi bazı kriterlerin oluşturulmasını ve içerik ögeleri arasındaki önceliklerin belirlenerek içerik ögelerinin sıralanmasını ve organize edilmesini gerektirir (Armstrong, 2003). Varış (1994); içerik seçilirken ve düzenlenirken (1) toplumsal fayda, (2) bireysel fayda, (3) öğrenme ve öğretme, (4) içeriğin bilgi yapısı içindeki yeri olmak üzere dört ölçütün dikkate alınması gerektiğini dile getirmiştir. Varış (1994), ifade ettiği bu ölçütlerle

öğrenenlerin topluma fayda sağlaması için gerekli öğrenmelerin neler olduğu, kendi gelişimlerine, ihtiyaç ve ilgilerine uygun içeriğin neler olduğu, içeriğin öğrenciye uygun yöntemlerle nasıl öğretilebileceği ve sunulan içeriğin ne kadarının öğrenilmesi gerektiği konusunda bir çerçeve belirlemiştir. Demirel (2013) de içerik düzenlenirken dikkat edilmesi gereken hususları belirterek seçilen bilgi kategorileri ile alt boyutları arasında tutarlılık ve denge olması gerektiğini; seçilen bilgi türlerinin arasında etkileşim olması gerektiğini; içeriğin öğrenmeye elverişli, faydalı ve öğrenenlerin yaşantısına dönük olması gerektiğini dile getirmiştir. Demirel (2013), içeriğin öğrenenlere daha anlamlı gelebilmesi için önce genel yapılardan daha sonra ayrıntılardan bahsedilmesi gerektiğini, yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerin üzerine inşa edilmesi gerektiğini ve yeni bilgilerle ön bilgilerin ilişkilendirilmesi gerektiğini ifade ederek bazı içerik düzenleme ilkelerini ortaya koymuştur. Demirel (2012, s. 127) içerik düzenlenirken "somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya, günümüzden geçmişe, olaylardan kavram ve genellemelere, yakın çevreden uzak çevreye, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgilerle örtüşme, birbirinin önkoşulu olabilecek şekilde sıralanma, hedeflerle tutarlı olma, öğrenciler için anlamlı olma" ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenme-Öğretme Süreci: Program hedeflerine ulaşmak amacıyla öğrenme-öğretme sürecine ilişkin deneyimlerin ve dış faktörlerin düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2016). Programların öğrenme-öğretme süreci ögesinin belirlenmesiyle "Nasıl?" sorusunun cevabı verilmiş olur (Demirel, 2013, s. 95). "Pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme, öğrenci katılımı, öğretmen nitelikleri, sevgi, zaman, eğitim teknolojisi, öğretme ortamının fiziksel özellikleri, süreç değerlendirme, strateji, kuram, yöntem ve teknikler" öğrenme-öğretme sürecinin değişkenleri olarak bilinmektedir (Sönmez, 2012, s. 149). Öğrenme-öğretme süreci; giriş etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri olmak üzere üç aşamalı olarak düzenlenebilir (Demirel, 2013). Tyler (1949), belirlenen öğrenme-öğretme sürecinin; öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrenenlerin bilgi edinmesine ve ilgilerini geliştirmesine destek olması, öğrencilerde sosyal tutum gelişimine aracılık etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Demirel (2013, s.) öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken "amaca görelik, öğrenciye görelik, ekonomiklik, dikey/yatay kaynaşıklık, içeriğe görelik, öğretim ilkelerine görelik" ilkelerine riayet edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda istendik davranışların kazanılması için geçerli öğrenme yaşantılarının sağlanması ve geçerli eğitim durumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir (Ertürk, 2013). Ertürk (2013) de geçerli eğitim durumlarının sağlanabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin şu özellikleri taşıması gerektiğini dile getirmiştir:

- Hedeflenen davranışları kazandırmalıdır.
- Öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır.
- Öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır.
- Belirlenen yaşantılar ekonomik olmalıdır.
- Birden fazla hedef davranışı kazandırıcı nitelikte olmalıdır.
- Belirlenen yaşantılar birbiri ile tutarlı olmalıdır.
- Hedeflenen davranışların kazanılması için tekrar yapılmalıdır.
- Belirlenen yaşantılar basitten karmaşığa doğru ilerlemelidir.

Ertürk (2013); öğrenme-öğretme sürecinin bu özellikleri taşıyabilmesi için öğrencilerin gelişim düzeyinin ve özeliklerinin dikkate alınması, eğitim ihtiyaçları benzerlik gösteren öğrencilerin gruplandırılması, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilerin çevresinde bazı değişiklikler yapılması ve öğretmenlerin bu süreçte planlı bir şekilde uygulamanın bir parçası olması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenin çok önemli bir işleve sahip olduğu öğrenme-öğretme süreci ögesi düzenlenirken öğretmen, program hedefleri ve kazanımları ile uyumlu olabilecek öğretim stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini belirler (Saracaloğlu, 2019). Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenebilmesi için öğretmenlerin öğretim programlarını nasıl kullanacağına ilişkin bilgilendirilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılabilecek en etkili yöntem, teknik, araç ve gereçlerin öğretmenlere tanıtılması gerekmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin duruma uygun bir şekilde hangi yöntem ve teknikleri kullanabileceğine karar vermesi sağlanabilir (Demirel, 2013).

Değerlendirme: Değerlendirme, program hedeflerinde ifade edilen davranışların kazanılıp kazanılmadığını, kazanılmışsa hedeflerin gerçekleşme düzeyini ortaya koyan kanıtların toplanması ve buna uygun olarak yargıda bulunulmasıdır (Bloom, 1971). Program ögelerinden sonuncusu olan değerlendirme ile öğrenenlerin hedeflenen davranışların ne kadarına ulaştığına ilişkin bilgi alınabilmekte ve öğrenme-öğretme süreci, öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre ayarlanabilmektedir

(Saracaloğlu, 2019). Program geliştirmede önemli bir yeri olan değerlendirme ile program ögelerinin devamlı olarak geliştirilmesine olanak sağlanmaktadır (Bilen, 1996). Ertürk (2013) tarafından belirtildiği gibi;

- Değerlendirme, eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine yardım eder.
- Değerlendirme, öğretmenleri program hedeflerini gerçekleştirmeye yönlendirir.
- Değerlendirme sayesinde öğrenenler neyin nasıl ölçüleceğine ilişkin bilgi sahibi olduğu için öğrenenlerin daha iyi öğrenmeler elde etmesi sağlanır.
- Değerlendirme sürecinde öğrenenlere ilişkin bilgiler toplanır ve daha sonra bu bilgiler rehberlik faaliyetleri için kullanılabilir.
- Değerlendirme; öğretmenlere, öğrenenlere ve diğer eğitimcilere yapılan çalışmaların ve ortaya konulan ürünün genel tablosunu çizer.
- Değerlendirme süreçleri ile öğretmenler kendilerini daha iyi tanır hâle gelirler.

Ertürk (2013), değerlendirme faaliyetlerinin temelde ikiye ayrıldığını ifade etmiştir: düzenli değerlendirme ve gelişigüzel değerlendirme. Düzenli değerlendirme; hedeflerin ve ölçütlerin nesnel olduğu, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanıldığı, değerlendirmenin yapılacağı zaman, mekân, kişi, sistemlerin önceden belirlendiği değerlendirme türüdür (Sönmez, 2012). Düzensiz değerlendirme ise hedeflerin ve ölçütlerin çoğunlukla belirlenmediği, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğinin çoğu zaman tespit edilmediği, değerlendirmenin yapılacağı zaman, mekân, kişi, sistemlerin önceden belirlenmediği (Sönmez, 2012) ve öznel yargıların hakim olduğu (Ertürk, 2013) değerlendirme türüdür.

Ertürk (2013), değerlendirme faaliyetlerinin ayrıca kıyaslama esaslarına göre de gruplanabileceğini ifade ederek "norma dayalı değerlendirme" ve "hedefe dayalı değerlendirme" türlerinden söz etmiştir. Norma dayalı değerlendirmede öğrenenler kendi arasında kıyaslanırken hedefe dayalı değerlendirmede öğrenenlerin hedeflenen davranışları kazanma durumu dikkate alınmaktadır (Ertürk, 2013). Ertürk (2013) son olarak değerlendirme faaliyetlerinin yapılış amacına göre (1) tanılayıcı değerlendirme, (2) biçimlendirici değerlendirme ve (3) düzey belirleyici değerlendirme olmak üzere üç başlık altında incelenebileceğini dile getirmiştir. Daha çok öğrenenlerin ön koşul niteliğindeki özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan tanılayıcı değerlendirme

öğrenme-öğretme sürecinin başında yapılır (Demirel, 2013). Öğrenenlerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde yapılan ve süreç boyunca deneyimlenen sorunların ortaya çıkarılması ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak veren değerlendirme türü biçimlendirici değerlendirmedir (Demirel, 2013). Öğrenme-öğretme süreci sonunda uygulanan ve öğrenenlerin program hedeflerine ulaşma düzeyine ilişkin bilgi veren değerlendirme türü ise düzey belirleyici değerlendirmedir (Demirel, 2013). Uygulanan bütün programlarda uygun değerlendirme türleri seçilerek değerlendirme amacı, araçları, zamanı daha önceden belirlenmeli ve program kazanımlarına ulaşma durumunun kontrol edilmesi sağlanmalıdır (Güven & Alan, 2017)

2.2.2. Öğretmen

Eğitimin en temel üç ögesi eğitim programları, öğrenen ve öğretmendir (Aslan, 2018). Öğretmenler hem program hem de öğrenci ile etkileşime girerek öğrenci ile program arasında bağlantıyı oluşturmakta ve öğrenenlerin program hedeflerine ulaşmasına aracılık etmektedir (Aslan, 2018; Kaptan, 1999). Bu bağlamda öğretmenlerin ülkelerin eğitim sistemi kalitesini doğrudan etkilediği söylenebilir (Başkan vd., 2006). Öğretmenlerin eğitim sürecinde çok önemli sorumlulukları vardır (Sünbül, 1996). Öğrenci özelliklerine uygun özel hedeflerin seçilmesi, öğrenme-öğretme yaşantılarının planlanması, öğrenme ortamının düzenlenmesi, öğrenme sürecine rehberlik edilmesi, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin tespit edilmesi, yanlış ve eksik öğrenmelerin telafi edilmesi bu sorumluluklardan bazılarıdır (Senemoğlu & Özçelik, 1989). Eğitimde niteliğin arttırılabilmesi için öğretmenlerin hem mesleki sorumluluklarını çok iyi bilmesi hem de bu sorumlulukları yerine getirmesi şarttır (Aslan, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin hizmet öncesinde çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde yetiştirilmeleri, gerekli mesleki yeterlikleri edinerek göreve hazır hâle gelmeleri gerekmektedir (Güven-Yıldırım & Köklükaya, 2017). Çünkü öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ne kadar yüksekse öğrencilerin de öğrenmeleri o kadar kalıcı hâle gelecek (Karacaoğlu, 2008) ve eğitim kalitesi artacaktır (Özer & Alkan, 2017).

Teknolojinin hızlı bir gelişim gösterdiği günümüz dünyasında öğretmenlerin birbirinden oldukça farklı olan öğrenci grupları ile ders yapmaları, güncellenen programları doğru şekilde uygulamaları, mesleki becerileri geliştirmeye yönelik bir çaba içinde olmaları (Yıldız, 2019), mesleki bilgi ve becerilerde uzmanlaşmaları ve üst düzey becerileri kullanarak doğru bilgiye ulaşabilmeleri beklenmektedir (Özdemir

& Çanakçı, 2005). Ancak doğru bilgiyi ve gerekli becerileri edinmek de her zaman yeterli olmayacaktır. Çünkü öğretmenlerin yenilikleri eğitim ortamında başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri ancak o yenilikleri içselleştirmelerine bağlıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017b).

2.3. Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik, bir mesleğin başarılı bir şekilde icra edilebilmesi için gerekli özelliklerdir (Şişman, 2002). Öğretmen yeterlikleri ise mesleklerinin etkili ve verimli olarak sürdürülebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi, hizmet öncesi eğitim veren fakültelerde akademik derslerin içeriklerinin belirlenmesinde ve öğretmenlik uygulamasının planlanması ve düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca belirlenen mesleki yeterlikler hem istihdam edilme süreci hem de istihdam sonrası adaylık sürecindeki sınavlarda öğretmene destek olmakta, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin çerçevesini oluşturmakta, öğretmenin performansının doğru bir şekilde değerlendirilmesine destek olarak kariyer gelişimi ve ödüllendirme sürecinde yol göstermekte, öz değerlendirme yaparken öğretmenlere kılavuzluk etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a).

Öğretmenlik mesleği standartlarını ve yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar, 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi bazı ülkelerde başlamış; 2000'li yıllar itibariyle de tüm dünyaya yayılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a). Türkiye'de öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin ilk resmi çalışma, Yükseköğretim Kurulunun Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi dahilinde 1998 yılında başlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde standartlar ortaya konulmuş ve öğretmenlerin (a) konu alanı ve alan eğitimine, (b) öğrenme-öğretme sürecine, (c) öğrencilerin öğrenmelerini izlemeye (d) değerlendirme ve kayıt altına almaya ilişkin yeterliklere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a). Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlik mesleği yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmaları ise 1999 yılında başlamış ve 2002 yılında öğretmen yeterlikleri belgesi yürürlüğe koyulmuştur. Bu belgede öğretmenlerin (a) eğitim-öğretim yeterlikleri, (b) genel kültür bilgi ve becerileri, (c) özel alan bilgi ve becerilerine sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Millî Eğitim

Bakanlığı, 2017a). Ülkemizde öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik bir sonraki çalışma, Avrupa Birliği Komisyonu ile Türk Hükümeti arasında imzalanan protokol sonucu yürürlüğe giren Temel Eğitimi Destekleme Projesi kapsamında 2002 yılında başlamıştır. Beş bileşeninden biri öğretmen yetiştirme olan proje kapsamında YÖK, MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) ve diğer bazı resmi kuruluşların ve araştırmacıların öğretmen yetiştirme konusunda yaptığı çalışmalar dikkate alınmış ve "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir. 2006 yılında yürürlüğe giren bu belgede öğretmen yeterliklerine ilişkin 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi yer almıştır. Öğretmenlerin altı yeterlik alanı ise şöyle sıralanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a, s. 7):

1.Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
2.Öğrenciyi tanıma
3.Öğrenme ve öğretme süreci
4.Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5.Okul, aile ve toplum ilişkileri
6.Program ve içerik bilgisi

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesinin ardından öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmış ve 2008 yılında ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik "Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri", 2011 yılında ise ortaöğretim kademesi öğretmenlerine yönelik "Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri" yürürlüğe girmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a). Öğretmenlik mesleğine yönelik genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesinin ardından Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, daha önce kabul ettikleri "Avrupa Yeterlikler Çerçevesi" uyarınca ülkelerin kendi ulusal yeterlikler çerçevesini belirlemelerini talep etmiştir. Bu talep doğrultusunda hazırlanan "Türkiye Yeterlikler Çerçevesi" 2017 yılında onaylanarak uygulamaya koyulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a). Yaşanan bu gelişmelerin ardından öğretmenlik mesleği yeterliklerinin tekrar gözden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülerek 2017 yılında bir güncelleme çalışması yapılmıştır. YÖK, MEB, Mesleki Yeterlik Kurumu ve TTKB gibi ilgili pek çok resmi kurum ile birlikte akademisyen ve öğretmen işbirliğinde gerçekleştirilen güncelleme çalışmalarının sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik üç yeterlik alanı, on bir alt yeterlik ve altmış beş gösterge belirlenmiştir (Millî Eğitim

Bakanlığı, 2017a). Yapılan son güncellemeni ardından belirlenen yeterlik alanları ve alt yeterlikler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün Öğrencileri için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkileşim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanılır.	Öz-değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a, s. 8

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin çalışmaların yanında Türk Eğitim Derneği (2009) de 2009 yılında bir rapor yayınlayarak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması
2. Teknolojik pedagojik alan bilgisi
3. Öğretimi planlama ve uygulama
4. Değerlendirme ve izleme
5. Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme
6. Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme
7. Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde çalışabilme

8. Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama (s. 7)

Ülkemizde yapılan çalışmalar gibi yurt dışında da öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir örneği niteliğinde olan ve Avrupa Öğretmen Eğitimi Politikaları Ağı temsilcileri tarafından toplanan veriler ışığında hazırlanan rapora göre 21. yüzyıl öğretmenlerinin kendi konu alanlarında derin bilgi sahibi olması ve öğretimi başarı ile sürdürebilecek becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden şu becerilere sahip olması beklenmektedir (Perrenoud, 1999; akt. Gasner vd., 2010) .

1. Öğrencilerin öğrenme fırsatlarını organize etme
2. Öğrenci öğrenme ilerlemelerini yönetme
3. Öğrenci farklılıkları ile ilgilenme
4. Öğrencilerin çalışmayla ve öğrenmeyle olan bağını geliştirme
5. Ekip çalışması yapma
6. Eğitim programı ve kurum gelişimine katılma
7. Ebeveynlerin ve toplumun okula bağlılığını teşvik etmek
8. Günlük uygulamalarda yeni teknolojileri kullanmak

Öğretmen yeterliklerinin yanında alanyazında öğretmen bilgisi üzerine çalışmalara (Fennema & Franke, 1992; Grossman, 1990) da rastlanmaktadır. Öğretmen bilgisi alanında öncü kabul edilebilecek Shulman (1987), öğretmenlerin sahip olması gereken bilgileri yediye ayırarak öğretmenlerin genel pedagoji, pedagojik alan, alan, öğretim programı, öğrenci özellikleri, eğitim ortamı, eğitsel içerikler ve amaçlara ilişkin bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

2.4. Öğretmen-Program İlişkisi

Başlangıç ve bitiş noktaları tam belirlenemeyen eğitim sürecini (Tutkun & Aksoyalp, 2010) düzenleyerek belirli bir sisteme oturtan eğitim programları (O. Aslan, 2019), eğitime ilişkin sorunlarda akla ilk gelen unsurlardandır (Posner, 1995). Eğitime ilişkin yapılan her reform çalışmasında eğitim programları üzerinde daha fazla durulduğu bilinmektedir (Doğan, 2010). Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında John Dewey tarafından hazırlanan raporun etkisiyle başlanan ders ve konu listeleri belirleme

çalışmaları, 1950'li yıllarda Kate Vixon Wofford tarafından hazırlanan raporun etkisiyle sistematik program geliştirme çabalarına dönüşmüştür (Demirel, 1992). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen süreçte program güncelleme ve geliştirme çalışmaları devam etmiştir (Gözütok, 2003). 2000'li yıllardan sonra ise hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim programlarını geliştirme çalışmalarının günden güne artış gösterdiğine şahit olunmaktadır (O. Aslan, 2019). Çünkü günümüzde, çağın ve geleceğin ihtiyaçlarının iyi analiz edilmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik program güncellemeleri yapılması oldukça önemli ve gereklidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017c).

Eğitim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi kadar önemli olan bir diğer konu da öğretmen ile program arasında kurulan ilişkidir (Keskin, 2020). Her ne kadar bazı araştırmacılar öğretmenlerin hem program geliştirmeye yönelik yetiştirilmemiş olduğunu hem de ders yüklerinin fazla olduğunu ileri sürerek öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılmaması gerektiğini ifade etse de diğer bazı araştırmacılar öğretmenlerin program geliştirme sürecinde çok aktif rol oynaması gerektiğini belirtmiştir (Wingerter, 1987). 1900'lü yılların başında öğretmenlerin program geliştirme sürecinde rol olmaları gündeme bile gelmemiştir (Saylor, 1941). 1960'lı yıllara kadar programların geliştirilmesinde hükümetlerin, ders kitabı yazarlarının, milli komitelerin ve yöneticilerin ağırlıklı etkisi devam etmiş (King, 1956) ve öğretmenler yalnızca programların uygulayıcısı olarak görülmüştür (Akt., Wingerter, 1987). Ancak 1970'li yılların sonunda öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarının önemli bir parçası olduğu gerçeği gündeme gelmeye başlamıştır (Wingerter, 1987). Saylor ve Alexander (1954) öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarının içinde yer almasının önemli olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin program geliştirme sürecinde iki anahtar role sahip olduğunu belirtmişlerdir:

1. Her öğretmen bölgesel ya da ulusal düzeyde bir program geliştirme komitesi, kurulu ya da grubunun üyesi olarak programı planlar.
2. Her öğretmen öğrencileri için sunulan gerçek öğrenme fırsatları konusunda son kararı verir.

Demirel (2013) de öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki önemini vurgulayarak öğretmenlerin bu süreçteki görevlerini şöyle sıralamıştır:

1. Konu alanında uzman bir öğretmenin sahip olması gereken yeterli güncel bilgiye sahip olmak,
2. Öğrencilerinin gelişim düzeylerine ilişkin bilgiyi program geliştirme alan uzmanı ile paylaşmak,
3. Program geliştirmeye yönelik olumlu tutum sahibi olmak ve süreçte aktif katılım göstermek,
4. Program geliştirme alanı uzmanları ve zümre öğretmenleriyle iş birliği içerisinde derse ilişkin özel hedefleri ve hedef davranışları belirlemek, hedef davranışları ölçmek için araç geliştirmek ve ders içeriğini düzenlemek,
5. Program geliştirme alan uzmanları ile iş birliği içerisinde öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak araç-gereç ve materyalleri hazırlamak ve hazırlanan araç ve materyalleri derslerde kullanmak,
6. Aynı kurumda görev yapmakta olan diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde uygulanan programı izlemek ve gerekli olduğu düşünülen değişiklikleri saptamak ve bunları program geliştirme alan uzmanlarına iletmek,
7. Seminer, kongre ve sempozyum gibi bilimsel etkinliklere katılarak eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmek,
8. Program geliştirme alan uzmanıyla iş birliği yaparak İhtiyaçlara ve eldeki olanaklara göre öğretimi uyarlamak,
9. Program geliştirme uzmanına bilgi sağlayarak sahip olunan şartların geliştirilebilmesini sağlamak.

Yapılan pek çok araştırmada da görülmüştür ki program geliştirme süreçlerine dahil olan öğretmenler, programın uygulanmasına ilişkin daha olumlu tutum geliştirmektedir (Wingerter, 1987). Bu nedenle öğretmenler program geliştirme sürecinde oldukça önemli bir konuma sahiptir (Yıldız, 2019). Öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine katılması, geliştirilen programın niteliğini de arttıracaktır (Alsubaie, 2016).

Öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkılarının yanında en önemli görevlerinden biri de programı uygulamadır (Saral, 2019). Olivia (2009), öğretmenlerin programın uygulanışına ilişkin bir dizi sorumluluğa sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sorumluluklar; hangi içeriğin daha ön plana çıkarılacağını belirlemek, konu ve üniteler için uygun öğretim süresini belirlemek, etkinliklerin öğrencilere uygunluğunu ve kullanılabilirliğini incelemek, amaç ve kazanım yazmak, öğrenme-

öğretme sürecinin etkililiği için uygun öğretim stratejileri belirlemek, amaç ve kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme aracı belirlemek ve geliştirmektir (Oliva, 2009). Programlar uygulamaya dökülürken de öğretmenler hem program ilkelerine uygun davranarak programın doğru bir şekilde yaşam bulmasını sağlamakta hem de uygulamakta oldukları programın iyileştirilmesine yönelik dönüt sağlayabilmektedirler (Yıldız, 2019). Böylelikle öğretmenler programa ilişkin geri bildirim sunarak kendi tecrübelerini program geliştirme sürecine yansıtabilmektedirler (Taşdemir, 2003).

Öğretmenlerin geliştirilen programların kendi sınıflarında nasıl uygulaması gerektiğinin farkında olması hazırlanan programın niteliği, programın doğru şekilde uygulanması ve böylece öğrenme hedeflerine ulaşılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Marsh & Willis, 2007; Stabback, 2016). Çünkü programın doğru bir şekilde yorumlanması ve uygulamaya aktarılması ancak öğretmene bağlıdır (Buli-Holmberg vd., 2014). Eğitimin niteliği, programın uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin kalitesi ile doğrudan ilişkili (Ekinci vd., 2014) olduğu için programların temel ögeleri ne kadar özenli hazırlanmış olursa olsun programın başarıya ulaşmasında anahtar rol öğretmendedir (Arslan & Özpınar, 2008; Fer, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin programa ilişkin yeterliklerini artırması ve program okuryazarı olması oldukça önemlidir (Bolat, 2017).

2.5. Okuryazarlık

Her geçen gün yeni bir tanımla kaşımıza çıkan okuryazarlık (Erdem & Eğmir, 2018) ile ilgili alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında "okuma-yazma" ve "okuryazarlık" kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Daha geleneksel anlamda kullanılan "okuma-yazma" kavramı, bireylerin bir yazar tarafından hazırlanan metindeki harfleri çözümlemesi olarak tanımlanabilir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Okuma ve yazma eylemlerinden oluşan okuma-yazma kavramı daha çok yazılan kodları çözümleme anlamına gelirken; okuryazarlık daha üst düzeydeki zihinsel süreçleri gerektiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarıgöz, 2012). Önceleri okuma-yazma kavramı okuryazarlığın temelini oluşturan bir kavram olarak ele alınmışsa da (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010) zaman içerisinde yaşanan gelişmelerle birlikte okuryazarlık kavramının kapsamı genişlemiş ve

geleneksel anlamdaki okuma-yazma kavramının ötesinde bir boyuta ulaşmıştır (Houff, 2002).

O. Aslan'a (2019) göre, günümüzde okuryazarlık sadece bilgiyi okuyup yazma becerisi olarak değil, bilgiyi yorumlama ve uygulama becerisi olarak da tanımlanmaktadır. Yar Yıldırım (2018), okuryazarlığı edinilen bilgiyi düşünme ve anlamlandırma olarak tanımlamıştır. Kavramın tanımlanma sürecinin devam ettiği savunan Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010), okuryazarlığın anlamlandırmaya dayalı bir yeterlik olduğunu bu nedenle de belirli bir alfabesinin olmadığını ve dünyadaki her şeyin okuryazarlığın alfabesi olabileceğini ifade etmektedir. Okuryazarlık becerilerine sahip bireylerin gerçekleri görebilmesi ve ifade edebilmesi, çevresini anlamlandırabilmesi, edindiği bilgiyi kullanabilmesi ve yeni fikirler ortaya koyabilmesi, edindiği bilgiyi davranışlara yansıtabilmesi ve güncel bilgi ve becerilere hakim olması beklenmektedir (Gee, 2000; Gee, 2001; Morrow, 2004; Street, 1993) (Akt., Önal, 2010). Okuryazarlık ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda da okuryazarlığın bilgi (Snavely & Cooper, 1997), beceri (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010), tutum (Yore vd., 2007), anlamlandırma (Potter, 2005; Disessa, 2000), farkına varma (Lewis & Jhally, 1998), hayata aktarma (Pugalee, 1999), çoklu bakış açısına sahip olma (Gregory & Cahill, 2009), uygulama (Şahin & Say, 2010) gibi farklı bileşenleri olduğundan söz edilmektedir (Akt., Yar Yıldırım, 2018).

Gelişim ve değişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde okuryazarlık, çağın bir gerekliliği olarak kabul edilmekte ve hayat boyu öğrenmenin önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (O. Aslan, 2019). Beceri ve yeterlik kavramları ile eş anlamda kullanılan okuryazarlık kavramının (Goodfellow, 2011); sosyal, ekonomik ve teknolojik unsurlar ile doğrudan bağlantılı olduğu bilinmektedir (Kress, 2003). Teknolojik gelişmeler ve yaşam şartlarının değişmesi ile birlikte (Aşıcı, 2009) 2000'li yıllardan itibaren bireylerin ihtiyaçlarının da değişim göstermesi farklı okuryazarlık türlerinin gündeme gelmesine ortam hazırlamış (Au, 2006; Bruce, 2003; Grisham & Wolsey, 2006) ve okuryazarlık, şemsiye bir terim olarak farklı becerilerle ilgili kullanılmaya başlanmıştır (Ntiri, 2009). Günümüzde okuryazarlığın pek çok farklı türü ile karşılaşmak mümkündür (Önal, 2010). Stordy (2015) yaptığı çalışmada teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, siber okuryazarlık, medya okuryazarlığı, çok katmanlı okuryazarlık, meta okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı ve diğer

pek çok okuryazarlık türünün alanyazında yer aldığını ortaya koymuştur. Stordy (2015) tarafından belirtilen okuryazarlıklarından farklı olarak Bolat (2017), ağ okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı, finans okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığının; Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) ise görsel okuryazarlığının alanyazında yer alan diğer okuryazarlık türleri olduğunu ifade etmişlerdir. Okuryazarlık pek çok farklı alanda karşımıza çıktığı gibi eğitim alanında da program okuryazarlığı kavramı ile karşımıza çıkmaktadır.

2.6. Program Okuryazarlığı

1980'li yıllarda kullanılmaya başlanan program okuryazarlığı kavramı, öğretmen bilgisi üzerine çalışmalar yapan Shulman'ın (1987) etkisiyle başlangıçta materyallerin ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi olarak öğretmenlerin sahip olması gereken program bilgisi kapsamında ele alınmıştır. Ancak daha sonra Ariav (1991) öğretmenlerin program bilgisinin materyal ve eğitim ortamı düzenleme ile sınırlandırılmasının doğru olmadığını belirtmiş ve program okuryazarlığı kavramını kullanmıştır. Program okuryazarlığı ifadesinin içinde de yer alan okuryazarlık kavramı yalnızca okuma ve yazma anlamına gelmemekte ayrıca anlama, yorumlama ve uygulama becerilerini de kapsamaktadır. Bu bağlamda program okuryazarlığı kavramı da programın incelenerek anlamlandırılması, yorumlanması, programa uygun şekilde yapılan planlama ile uygulamaya doğru şekilde koyulması olarak tanımlanabilir (Aslan, 2018).

Öğretmenler ve öğretmen adayları için temel yeterliklerinden biri olan program okuryazarlığı (Bolat, 2017), literatürde birbirini tamamlayan farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Program okuryazarlığına ilişkin öncül tanımlardan birini Ariav (1991) yapmış ve program okuryazarlığını iki düzeye ayırmıştır. Ariav'a (1991) göre başlangıç düzey program okuryazarlığı programa uygun materyallerin belirlenmesi, belirlenen materyallerin eğitim ortamına uyarlanması ve materyallerin değerlendirilmesini içermektedir. İleri seviye program okuryazarlığı ise en azından program geliştirme yaklaşımlarına ve bu süreçte dikkate alınması gereken değişkenlere aşina olmayı kapsamaktadır (Ariav, 1991). Kahramanoğlu (2019) en genel çerçeveyle program okuryazarlığını öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerileri kullanarak resmi programı anlamaları ve yorumlamaları olarak tanımlamıştır. Aslan'a (2018) göre program okuryazarlığı; programlardaki içeriğe ilişkin bilgi sahibi olma,

programda sunulan içeriği doğru bir şekilde anlama, programa uygun şekilde planlama yapma ve programı doğru bir şekilde uygulama olarak tanımlanabilir.

Aygün'e (2019) göre ise program okuryazarlığı, öğretmenin öğretim programının farkında olması, programı anlamlandırabilmesi ve uygulamaya doğru şekilde aktarabilmesidir. Keskin ve Korkmaz (2017), program okuryazarlığını, öğretim programına ilişkin bilgi sahibi olma, programı yorumlayabilme, eleştirel bakış açısıyla programı inceleme ve öğretim programını eğitim ortamlarında etkili bir şekilde uygulama olarak tanımlanmıştır. S. Aslan (2019), bu tanımları daha da geliştirerek program okuryazarlığını; programın yapısını ve özelliklerini anlama, hedef-kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bileşenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilme, programın bu dört temel bileşeni arasındaki tutarlılığı anlama, programın çağın gereklerine ve kültürel özelliklere uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını belirleme olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Yar Yıldırım (2018) da program okuryazarlığına ilişkin detaylı bir tanım yaparak program okuryazarlığının; programla ilgili kavram bilgisine sahip olma, kavramların arasındaki ilişkiyi anlayabilme, programı yönetebilme, programın uygulamasına ilişkin yeni kararlar alabilme, program uyarınca öğrenme-öğretme sürecine ilişkin planlama yapabilme, programın ögelerine ve uygulanışına ilişkin yorum yapabilme olduğunu ifade etmiştir. Keskin (2020) ise program okuryazarlığının sadece öğretim programına ilişkin bilgi sahibi olma, eleştirel bir bakış açısıyla programı inceleme ve programın uygulamaya nasıl koyulacağını yorumlamadan ibaret olmadığını; öğretmenlerin programa ilişkin olumlu bakış açısına sahip olmasının da program okuryazarlığı tanımına girmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Pek çok araştırmacının yaptığı çalışmalarla program okuryazarlığının tanımını ortaya koyduğu; dolayısıyla "Program okuryazarlığı nedir?" sorusuna cevap verdiği görülmektedir. Ancak Keskin (2020), "Program okuryazarlığı ne değildir?" sorusunun da cevaplandırılması gerektiğini; böylelikle kavramın daha iyi anlaşılabileceğini belirtmiştir. Keskin'e (2020) göre program okuryazarlığı bir program geliştirme uzmanının sahip olduğu bilgilere sahip olmak, programda yer alan temel kavramları veya yeni ifadeleri anlamak, konular listesini doğru sırayla bilmek ve derslerini bu sıralamayı dikkate alarak planlamak değildir. Program okuryazarlığı programda yer alan metinlerin amacını, varoluş nedenini ve bağlamını sorgulamadan ve dikkate almadan o metinler üzerinden yüzeysel değerlendirme yapmak da değildir. Program

okuryazarlığı programı bilinçsizce eleştirmek, öznel bakış açısıyla değerlendirme yapıp programın sorunlu ya da yetersiz olduğunu söylemek hiç değildir (Keskin, 2020).

2.6.1. Program Okuryazarlığının Boyutları ve Göstergeleri

Program okuryazarlığının boyutları literatürde pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Okuryazarlık kavramının bilgi, beceri ve tutum boyutlarından oluşmasından (Kurbanoğlu, 2010; Miller, 1983) dolayı Yar Yıldırım (2018) program okuryazarlığının da program bilgisi, program becerisi ve programa yönelik tutum olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Aslan (2018) program okuryazarlığının program bilgisi, planlama ve uygulama boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Bolat (2017) ise program okuryazarlığını hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört boyutta ele almıştır.

Program okuryazarlığının, program bilgisi, planlama ve uygulama boyutlarından oluştuğunu belirten Aslan (2018) program okuryazarlığının göstergelerini bu üç boyut altında ele almıştır. Aslan'a (2018) göre program okuryazarı bir öğretmenin program bilgisi boyutu kapsamında program geliştirme süreçlerini takip etmesi, kendi alanındaki bilimsel gelişmeleri takip etmesi, programların nasıl hazırlandığı konusunda bilgi sahibi olması ve programın genel ve özel amaçları hususunda bilgi sahibi olması beklenmektedir. Planlama boyutu kapsamında öğretmenlerin öğretim programını, hedefleri, programdaki açıklama ve uyarıları, ünite-zaman dağılımını temele alarak ders planı hazırlaması, içerik hazırlarken kazanımlarla ilişki kurması ve programdaki açıklamaları dikkate alması ve programdaki kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yöntemi seçmesi beklenmektedir (Aslan, 2018). Son boyut olan uygulama boyutu kapsamında ise öğretmenlerden içerik oluştururken öğrenci dönütlerini dikkate alması, öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken öğrenci düzeyini dikkate alması, kazanımlara uygun olarak farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanması, materyal tasarlaması, alternatif/tamamlayıcı etkinlikler planlayarak farklı öğrenme alanlarına hitap etmesi beklenmektedir (Aslan, 2018).

Program okuryazarlığını hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört boyuta ayıran Bolat'a (2017) göre program okuryazarı olan öğretmenlerin; hedef boyutu altında kazanımların ne anlatmak istediğini anlayabilmesi, kazanımların hangi hedef boyutunda olduğunu ayırt

edebilmesi, hedeflerin sınırlılıklarını ortaya koyabilmesi, hedefler arası tutarlılığı tespit edebilmesi, öğrencilerin seviyesine ve beklenen davranışa uygun dikey ve yatay hedefler yazabilmesi gerekmektedir. Program okuryazarı öğretmenlerin; içerik boyutu altında hedeflere uygun olarak içerik seçebilmesi, tasarlayabilmesi, zenginleştirebilmesi ve yazabilmesi, içeriğin kazanımın gerçekleşme süresine ve öğrenci seviyesine uygunluğunu tespit edebilmesi ve kazanıma ulaşmayı sağlayacak içeriğin eksikliklerini ortaya koyabilmesi gerekmektedir (Bolat, 2017). Program okuryazarı öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçleri boyutu altında sıralanan göstergeleri; hedeflere uygun öğretim yöntem ve tekniği belirleyebilmesi, öğrenme-öğretme sürecine uygun materyal ve etkinlik tasarlayabilmesi, eğitim materyali seçebilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini değerlendirebilmesi, seçilen öğretim yöntem ve tekniğine göre öğrenme-öğretme sürecini tasarlayabilmesidir (Bolat, 2017). Bolat'a (2017) göre program okuryazarı öğretmenlerden ölçme-değerlendirme boyutunda hedefe uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleyebilmesi, ölçme araçlarını analiz edebilmesi, ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilmesi, hedefe uygun soru ve değerlendirme ölçütü yazabilmesi ve ölçme aracı geliştirebilmesi beklenmektedir.

Kahramanoğlu (2019) öğretmenlerin sahip olması gereken bir dizi beceriyi program okuryazarlığı göstergesi olarak sıralamıştır. Kahramanoğlu'na (2019)'a göre program okuryazarı öğretmenlerin; öğretim programına ilişkin temel kavramları açıklayabilmesi, programın felsefesini, programın temel aldığı sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik faktörleri, programın temel ögelerini ve bu ögeler arası bağlantıları ve programın yapısını anlayabilmesi; beceri ve kazanım, içerik ve kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci ilişkisini açıklayabilmesi, kazanım alanı ve basamağına uygun yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyebilmesi, programın nasıl uygulanması gerektiğini açıklayabilmesi, programı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi ve programın genel amaçlarına bağlı kalarak kendi ders planını tasarlayabilmesi ve programı uygulamaya koyabilmesi gerekmektedir.

2.6.2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliklerinin Önemi

Eğitimin en önemli üç unsurundan ikisi olan öğretmen ve program arasındaki etkileşimin niteliği eğitimde kalitenin sağlanması için oldukça önemlidir (Aslan,

2018). Hazırlanan öğretim programlarında öğretmenlerin farklı rolleri vardır (Sünbül, 1996). Wiles ve Bondi (2007) öğretmenlerin programa ilişkin görevlerini sıralamış ve öğretmenlerin öğrenme görevlerini ve çıktılarını belirlemesi, kazanımlarla öğrenci becerilerini eşleştirmesi, öğretim sürecini tasarlaması, resmi programı uygulaması, program ve öğretimi analiz edebilmek için geri bildirim alması ve öğretim sürecini uyarlaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde programı kullanabilmeleri, eğitim ortamı oluşturabilmeleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilmeleri için program ve ilgili terimlere ilişkin bilgi ve farkındalığa sahip olmalarının (Özkan, 2016) yanı sıra programlardaki bileşenlerin farkına varabilmeleri, bileşenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmeleri ve programı doğru şekilde anlamaları oldukça önemlidir (S. Aslan, 2019).

Eğitim uygulamalarına bakıldığında tasarlanan programlar ile gerçekleşen programların her zaman aynı olmadığına şahitlik etmek mümkündür. Herhangi bir branştaki bütün öğretmenler, aynı programı takip etmelerine rağmen programın uygulamasına bakıldığında farklılıklar görülebilmektedir (Bümen vd., 2014). Okulların sahip olduğu imkânlar, eğitim ortamı, materyal eksikliği, öğretmen yeterlikleri ve kararları gibi pek çok değişkenden dolayı okullarda gerçekleşen programın tasarlanan programdan farklı olduğu gözlemlenmektedir (Aykaç & Ulubey, 2012; Çobanoğlu, 2011). Ancak programların belirtildiği gibi doğru şekilde uygulanması Millî Eğitim Bakanlığının temel politikalarından biridir (Özdemir, 2009). İstendik davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi için tasarlanan ve gerçekleşen program arasındaki farkın azaltılması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997; Karaman & Bakaç, 2017). Hazırlanan öğretim programının niteliği nasıl olursa olsun, program öğretmenler tarafından doğru bir şekilde uygulanmazsa belirlenen program hedeflerine ulaşılamayacağı için öğrenenler etkili öğrenmeler elde edemeyecek ve program başarısından söz edilemeyecektir (Aslan, 2018; Ogar & Awhen, 2015). Çünkü programı uygulayan kişiler olarak programın hedeflerine ulaşmasını ve başarısını sağlayacak olan öğretmenlerdir (Arı, 2010). Bu nedenle program okuryazarlığı yeterliği öğretmenler ve öğretmen adaylarının sahip olması gereken temel yeterliklerden biridir (Aslan, 2018; Bolat, 2017; Gündoğan, 2019; Kahramanoğlu, 2019; Pinar vd., 1995). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin olması durumunda programın planlandığı şekliyle uygulamaya aktarılması, program hedeflerine ulaşılması, programın başarıya ulaşması (Aslan,

2018) ve dolayısıyla da eğitim hedeflerine ulaşılması ve eğitimde kalitenin artırılması mümkün olacaktır (S. Aslan, 2019). Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğine sahip olması ile birlikte program materyallerinin içeriğine, materyallerin farklı öğrenci kitlelerine uyarlanabilirliğine, program materyallerinin kullanımı ve oluşturulması için gerekli olan müfredat bilgisinin eksikliğine ve programla ilgili karar verme sürecinde özerk davranabilmeye ilişkin endişeleri ortadan kalkacaktır (Ben-Peretz, 1990).

National Board for Professional Teaching Standarts (2016) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler raporlanmış ve bu raporda öğretmenlerin programa hakim olmaları, programı eleştirel bakış açısıyla analiz edebilmeleri, programı doğru şekilde yönetmeleri ve program uyarınca öğretimi sürdürmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve halihazırda uygulamada olan ilköğretim ve ortaöğretim programlarında da öğrenci gelişim özelliklerinin dikkate alınarak programların oluşturulduğu; ancak buna rağmen öğretmenlerin programı uygulama sürecinde hedeflere ulaşmak için belirli uyarlamalara ihtiyaç duyacağı belirtilerek aslında öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğine sahip olmasının önemine dolaylı yoldan vurgu yapılmıştır. Nsibande ve Modiba (2012) da program okuryazarı öğretmenlerin içinde bulundukları durumu yorumlayarak kendilerine uygun planlama yapabildiklerini ve böylelikle rutin öğretim programını olduğu gibi uygulamak zorunda kalmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca günümüzde ülkemizde öğretim programlarında çerçeve program anlayışına doğru bir geçiş gözlemlenmesi de öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin daha büyük önem kazanmasına sebep olmuştur (Erdem & Eğmir, 2018). Bu nedenle program okuryazarlığının öğretmen yetiştirme programlarına (Ariav, 1988; S. Aslan, 2019) ve hizmet içi eğitim programlarına eklenmesi oldukça önemlidir (Kahramanoğlu, 2019).

2.6.3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Eğitimi Gerekliliği

Bilimsel, teknolojik, kültürel ve sosyal alanlarda yaşanan gelişmeler eğitim ihtiyaçlarını farklılaştırmakta ve bu farklılaşma da öğretim programlarında bazı değişiklik ve güncellemeleri gerekli kılmaktadır (Aslan, 2018). Bu nedenle Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar ülkemizde çok defa program güncelleme ve geliştirme çalışmaları yapılmış ve 2000'li yıllardan itibaren de program geliştirme

ve güncelleme çalışmalarının sıklığının arttığı görülmüştür (Keskin, 2020). Program geliştirme çalışmalarındaki bu durum göze alındığında öğretmenlerin kendi meslek hayatlarında birden fazla program değişikliğine şahit olacağı ve program hedeflerine ulaşabilmek için yeni programa hızlı bir şekilde uyum sağlamaları gerektiği unutulmamalıdır (Keskin, 2020). Öğretmenlerin yeni programlara uyum sağlayabilmesi için ise öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerekmektedir (Keskin, 2020). Program okuryazarlığı becerileri ile öğretmenler programı anlayabilecek, gerekli uyarlamaları yaparak programı uygulayabilecek ve karşılaşabileceği problemlere yönelik gerekli tedbirleri önceden alabilecektir (Keskin, 2020).

Alanyazında yapılan bazı çalışmalar (Arslan & Demirel, 2007; Duru & Korkmaz, 2010; Kahramanoğlu, 2019; Kaymakçı, 2015; Yapıcı & Demirdelen, 2007) incelendiğinde öğretmenlerin kendi öğretim programlarını çok iyi bilmediğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Altun ve Şahin (2009) Sınıf Öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerinin büyük bir kısmının programların kuramsal altyapısı ve programın uygulanmasına ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Kahramanoğlu (2019), öğretmenlerin programa ilişkin temel kavramları açıklama, programın felsefesini anlama, programın psikolojik temellerini açıklama, programın ülkenin ekonomik durumu ile ilişkisini ortaya koyma ve programı eleştirel bir bakış açısıyla ölçme-değerlendirme hususlarında öğretmenlerin kendilerini düşük düzeyde yeterli gördüklerini belirterek öğretmenlerin programları yeterli düzeyde tanımadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin programa ilişkin bu eksikliklerine ek olarak Güven (2013) öğretmenlerin kazanım okuryazarlığı düzeyinin de düşük olduğunu belirtmiştir.

Yapılan bazı çalışmalarda programları uygulama konusunda öğretmenlerin çok başarılı olmadığı belirtilmektedir (Gallagher & Tobin, 1987). Öğretim programları değişim ve gelişim gösterse de bazı öğretmenlerin programla uyumsuz şekilde geleneksel öğretim yapmaya devam ettikleri bilinmektedir (Penick, 1995). Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin programlarda yapılan değişiklikleri iyi takip etmedikleri ifade edilmiştir. Arı (2010) aday öğretmenler ile bir çalışma yürütmüş ve aday öğretmenlerin programı yeterince tanımadığını, programdaki öğrenci ve öğretmen rollerinin tam anlamıyla farkına varmadıklarını, programı planlama ve uygulamada zayıf kaldıklarını belirtmiştir. Baştürk ve Dönmez (2011) ise yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının program

güncellemelerini iyi takip etmediklerini, ders planı hazırlarken programdan bağımsız hareket edebildiklerini ve programdaki açıklamaları göz ardı edebildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin programı değil de ders kitabını kılavuz olarak kullanmaları eğitim-öğretim sürecinin bir problemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin, 2020). Eğitim-öğretim sürecinin öğretim programı üzerinden değil de ders kitabı üzerinden yönlendirilmesi, ders kitabının ve yazarının otorite figürü olarak karşımıza çıkmasına sebep olmaktadır (Varış, 1994). Karakuş (2016), öğretmen adaylarının program okuryazarlığı algısına ilişkin bir çalışma yapmış ve çalışmasında öğretmen adaylarının program okuryazarlığı yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Sağ ve Sezer (2012) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Kahramanoğlu (2019) da öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada Küçüktepe (2013), öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu beceriler arasında program okuryazarlığının ikinci sırayı aldığını tespit etmiştir. Kızılaslan Tunçer (2019) Program Geliştirme dersinin öğretmen yetiştiren fakültelerin pek çok bölümünde zorunlu ders olmamasından ve programa ilişkin içeriğin Öğretim İlke ve Yöntemleri ve bazı alan dersleri kapsamında verilmesinden dolayı öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin genellikle eksik olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Tan Şişman (2017) da eğitim fakültesi programlarında programlara ilişkin kuramsal ve uygulamalı içeriğe yeterli zaman ayrılmadığını belirtmiştir. Araştırmacılar tarafından da belirtildiği gibi her ne kadar 1983-1984 öğretmen yetiştirme programlarında Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri adında bir ders bulunsa da 1998-1999 Eğitim Fakültesi Lisans Programlarının hiçbirinde ve 2006-2007 Eğitim Fakültesi Lisans Programları'nın büyük bir kısmında Program Geliştirme alanına ilişkin zorunlu bir ders yer almamıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2007). Yalnızca 2006-2007 Eğitim Fakültesi Programlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık lisans programlarında Program Geliştirme dersi zorunlu ders olarak yer almıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2007). Bu bağlamda düşünüldüğünde halihazırda MEB personeli olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin programa ilişkin yeterlikleri hususunda eksiklikleri olduğu söylenebilir. Bulut ve Arslan (2010) tarafından yapılan

araştırmada da programın geliştirilme gerekçeleri, felsefesi, uygulama esasları, uygun materyallerin kullanımı, eğitim ortamını düzenleme hususlarındaki öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki eğitim verilmesinin doğru olacağı belirtilmiştir.

Öğretim programları, öğretmenlerin eğitim sürecinde başvurabilecekleri en temel kaynak olduğu için (Baştürk & Dönmez, 2011) öğretmenlerin sahip olması gereken temel becerilerden biri de program okuryazarlığıdır (O. Aslan, 2019). Öğretmenlerin programı başarılı bir şekilde uygulamaya aktarabilmeleri için program bilgisine sahip olmaları, programı takip etmeleri ve resmi programın hedefleri ve ilkeleri doğrultusunda dersi planlayabilmeleri, uygulayabilmeleri ve değerlendirebilmeleri oldukça önemlidir (Aslan, 2018). Her ne kadar eğitim programları kılavuz olarak öğretmenlere içeriği ve yapılacak çalışmaları sunuyor ve uygulamaya ilişkin öneriler veriyor (Kauffman vd., 2002) olsa da öğretmenlerin programa ilişkin farkındalığı ve programı uygulamaya aktarma becerileri yetersizse o programın yalnızca konular listesi olarak kalması muhtemeldir (Aslan, 2018). Öğretmenlerin programdaki değişikliklerden ve güncellemelerden haberdar olması ve programı iyi bir şekilde anlayarak eğitim ortamında doğru bir şekilde uygulaması gereklidir (Aslan, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı (2017a) da öğretmenlerin alanındaki öğretim programının ögelerini açıklayabilmesi, kendi öğretim programını ilgili diğer programlarla ilişkilendirebilmesi ve programa uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini planlaması gerektiğini ifade etmektedir. Eğitim programlarını geliştirmenin amacı bütün öğrenenlerin ortak hedeflere ulaşmasını sağlamak olduğu için öğretmenlerin uygulama sürecinde programı doğru şekilde kullanmayıp farklı uygulamalara yönelmeleri hedeflere ulaşmanın önüne geçen ciddi bir engeldir. Bu nedenle öğretmenlerden program okuryazarlığı yeterliklerine sahip olmaları ve bu doğrultuda dersi doğru planlamaları ve uygulamaları beklenmektedir (Aslan, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı da son yıllarda öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerini ön plana çıkarmış ve bu konuya ilişkin dizi çalışma yapmıştır ve yapmaya da devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2022) tarafından 2022 yılı sonunda yayınlanan "Öğretim Programı Okuryazarlığı: Öğretmen Rehber Kitabı" bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ürünlerden biridir. Öğretmenlerin, öğretim programlarının boyutlarını doğru anlaması ve öğretim programlarını kendi bağlamına uygun şekilde uygulamaya aktarması için bir rehber görevi üstlenen bu kaynakta öğretim programlarında dikkat edilecek

hususlar ayrıntılı olarak ifade edilmiş, ayrıca ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenlere yönelik ders planları ve uygulama önerilerine yer verilmiştir. ÖYGM tarafından organize edilen "Program Okuryazarlığı Eğitici Eğitimi Kursu" ve "Matematik Dersi Program Okuryazarlığı Semineri" ise öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişmesi için yapılan diğer faaliyetlerdir. ÖYGM tarafından sunulan "Program Okuryazarlığı Eğitici Eğitimi Kursu"nda, gelecekte düzenlenmesi planlanan "Program Okuryazarlığı Seminerleri"nde görev alacak eğitmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. "Matematik Dersi Program Okuryazarlığı Semineri" programında ise matematik öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması amaçlanmaktadır.

2.7. Hizmet İçi Eğitim

Çağımızda yaşanan hızlı değişme ve gelişmelerle birlikte toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarında da farklılıklar gözlemlenmektedir (Ulus, 2009). Bu gelişmelere paralel şekilde bireylerin niteliklerinin geliştirilmesi, mesleki yeterliklerine katkı sunulması ve çağın gerekliliklerine uygun bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların bireylere kazandırılması oldukça önemlidir (Gültekin & Çubukçu, 2008). Gelişmelerin hızla arttığı düşünüldüğünde çalışan personelde aranan yeterliklerin de değiştiği, bu nedenle insan kaynaklarının yeterliklerinin artırılmasının gerektiği ve dolayısıyla hizmet içi eğitim ihtiyacının arttığı söylenebilir (Taymaz, 1997). Hizmet içi eğitim; üretim ve hizmetin kalitesinin, etkililiğin ve verimin artırılması, üretim ve tüketim aşamalarında deneyimlenebilecek yanlışlıkların ve kazaların azaltılması, üretim ve hizmet maaliyetinin düşürülmesi, kârın artırılması, ürün ve hizmetin sağlanmasında hem sayısal hem de niteliksel iyileşmenin sağlanması amacıyla meslek yaşamları süresince çalışanların bilgi, beceri ve verimini geliştirmeye yönelik planlı eğitim faaliyetleri olarak tanımlanabilir (Taymaz, 1997). Meslek yaşamına iyi bir başlangıç yapılabilmesi için hizmet öncesi eğitim ne kadar önemliyse meslek yaşamı devam ederken alınan hizmet içi eğitim de mesleğin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için o kadar önemlidir (Erçetin, 2000). Çalışan personelin ve kurumun ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan ve doğru bir şekilde uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetleri, çalışan personele ve kuruma büyük katkılar sağlamaktadır (Tortop, 1994). Hizmet içi eğitim faaliyetleri hem kurumların üretim verimini artırmakta hem de o kurumda çalışmakta olan personelin mesleki yaşamına ilişkin ilgi ve beklentilerinin

olumlu yönde değişmesini (Balyiyen, 2010) ve işe yakınlaşmasını sağlayabilmektedir (Selimoğlu & Yılmaz, 2009). Taymaz (1997), aşağıda belirtilen durumlarda hizmet içi eğitimin büyük bir gereklilik olduğunu dile getirmiştir:

1. Mal veya hizmet üretiminde niteliğin beklenen düzeyin altında olması
2. Mal veya hizmet üretiminde niceliğin gerekli veya beklenen miktardan az olması
3. Hedeflenen zamanda üretimin gerçekleşmemesi ve verimliliğin azalması
4. Üretim sürecinde ihtiyaç fazlası ürünlerin kullanılması
5. Bakım ve onarım giderlerinin artması
6. Mal veya hizmet üretilirken karşılaşılan hataların, kazaların ve kusurların artış göstermesi
7. Göreve yeni başlayan çalışanların işe uyum sorunu yaşaması
8. Çalışanlarının istekleri ile performanslarında azalma gözlemlenmesi
9. Kurum içi iletişimde ve koordinasyonda problemlerin ortaya çıkması
10. Çalışanlarda moral bozukluğu saptanması
11. Çalışanlar arası uyuşmazlık ve disiplin olayları deneyimlerinin artması
12. Kurum içinde personel hareketliliğinin artış göstermesi
13. Nitelikli çalışan temininde zorluk yaşanması
14. Rakip kurum ve kuruluşlara karşı çalışanların dikkatli olma gerekliliği
15. Saygınlığın kurum içinde ve dışında azalması

Belirtilen bu gereklilikler dışında çalışanların bireysel gelişim talepleri, çalışanlar üzerinde yapılan araştırma sonuçları, değerlendirme sonuçlarında ortaya konulan eksiklikler, yasal düzenlemelerdeki değişiklikler, teknolojik değişimler, yeni araçların kullanımı, yeni yönetici belirleme, görev yeri değişikliği ve güvenlik sorunları gibi bazı faktörlerin de hizmet içi eğitim ihtiyacını ortaya koyduğu söylenebilir (Aydın, 2021). Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetleri ile şu amaçlar gerçekleştirilebilir (Aydın, 2021):

1. Tüm çalışanların kurumun yasal dayanakları, kurallar, normlar, değerler, tutumlar ve kendilerinden beklenen davranışlar konusunda bilgilendirilmesi
2. Tüm çalışanların kalite standartlarını öğrenmesi ve uygulaması
3. Çalışma strateji, yöntem ve tekniklerinin standardize edilerek hizmet sunumunda eşitliğin sağlanması
4. Kurum ve çalışanlar arası güvenin artırılması

5. Çalışanların sürekli gelişim hususunda motivasyonlarının artırılması ve bireysel gelişimin sağlanması
6. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine yeterli kaynakların ayrılarak gelişmeyi isteyen nitelikli çalışanların kuruma çekilmesi
7. Kurum içinde bir öğrenme kültürünün oluşturulması ve kurumsal başarının artırılması

2.7.1. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitimin Ülkemizdeki Gelişimi

Ülkemizde hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin çalışmalar, hizmet içi eğitimin öneminin anlaşılmaya ve özel sektörün bu alanda atılımlar yapmaya başlamasıyla 1960'lı yıllarda artış göstermeye başlamıştır (Öz, 2012). 1960'lı yıllardan önce, 1937 yılında uygulamaya koyulan gezici başöğretmen uygulaması ile öğretmenlere hizmet içi eğitimler sunulmuştur (Günel & Tanrıverdi, 2014). 1960 yılında ülkemizdeki hizmet içi eğitim faaliyetleri kurumsal zemine oturtulmuş ve öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları sağlayan "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu" açılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012). 1966 yılında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim için "Eğitim Birimi Müdürlüğü" kurulmuş ve 1975 yılında bu müdürlüğün ismi "Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı" olarak değiştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012). 1981 yılına gelindiğinde "Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı"nın ismi "Hizmet İçi Eğitim Daire Müdürlüğü" olarak değiştirilmiş; 1982 yılında tekrar "Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı" ismiyle hizmet içi eğitim faaliyetlerine devam etmeye başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012). 2011 yılında ise "Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı" kaldırılarak "Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Günel & Tanrıverdi, 2014).

Günümüzde sürdürülen hizmet içi faaliyetlerinin yasal temeli 1965 yılında yayınlanan ve daha sonra kısmı değişikliklere uğrayan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na dayanmaktadır (Devlet Memurları Kanunu, 1965). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun yedinci bölümünde devlet memurlarının hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kimler tarafından, hangi planlar çerçevesinde, nerede sürdürüleceği belirtilmiş ve "Devlet memurlarının yetişmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla uygulanacak hizmet içi eğitim, Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kurumlarla birlikte hazırlanacak yönetmelikler dahilinde yürütülür." ifadesine yer verilmiştir (Devlet Memurları Kanunu, 1965, s. 89). 657

sayılı Devlet Memurları Kanunu ile kamu kurumlarında sürdürülecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin yeni bir dönem başlamıştır (Aydın, 2021). 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ise öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesi için kurs ve seminerlerin, yaz ve akşam okullarının açılabileceği belirtilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). 1992 yılına gelindiğinde 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun yayınlanmış ve bu kanun uyarınca "Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı", Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı'nın yardımcı birimleri arasına girmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 1992). 1995 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği yayınlanmış ve "Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin her türlü hizmet içi eğitimlerini sağlamak maksadıyla yapılacak eğitim faaliyetlerinin hedefleri, ilkeleri, planlaması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetimi ile ilgili esaslar" belirlenmiştir. (Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 1995, s. 1). 14 Eylül 2011 tarihinde yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011) ile Millî Eğitim Bakanlığı kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin hizmet birimleri yeniden yapılandırılmış ve hizmet içi faaliyetlerinin ÖYGM tarafından düzenlenmesine karar verilmiştir. 14 Şubat 2022 tarihinde yayınlanan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmen atamaları, kariyer basamakları ve kariyer basamaklarının gerekliliği olan mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kararlar ifade edilmiştir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). 11 Mart 2022 tarihinde ise 31775 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği yayınlanmış ve bu tarihten sonra düzenlenecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin "planlanması, uygulanması, yönetimi, izlenmesi ve değerlendirilmesi" sürecinde bu yönetmelikte ifade edilen usul ve esasların geçerli olacağı ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 2022, s.1).

2.7.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Eğitim sistemi içinde en önemli unsurlardan biri olan ve eğitim-öğretim faaliyetlerine kılavuzluk eden öğretmenlerin çağımızda yaşanan gelişmeleri yakından takip etmesi gerekmektedir (Baykan & Oktay, 2016). İçinde yaşadığımız çağ için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere kazandırılabilmekte (Ayvacı vd., 2014); böylelikle öğretmenler çağın gereksinimleri karşılayabilecek eğitimsel faaliyetleri

uygulama yeterliğini elde edebilmektedir (Aytaç, 2000). Eğitim politikalarındaki yeniliklerin başarısı daha çok öğretmen yeterliklerine bağlı olduğu için (Gökmenoğlu, 2013) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin organize edilmesi önemli bir gerekliliktir (Çelen & Seferoğlu, 2016). Öğretmenlik mesleği; standartları olan, öğretmenlerin mesleki özellikleri ile beraber bilgi ve becerileri de içeren bir meslek olduğu için (Türk Eğitim Derneği, 2009) öğretmen yeterliklerinin hem hizmet öncesi eğitimle hem de hizmet içi eğitimle geliştirilmesi gerekmektedir (Saban, 2000). Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun, üst düzey mesleki yeterliklerin kazanılması için hizmet içi eğitime sürekli olarak ihtiyaç vardır (Öztürk vd., 2016). Hammerness ve diğerleri (2005) yalnızca hizmet öncesi eğitimle öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların geliştirilemeyeceğini; öğretmen eğitiminde başarıyı yakalamak ve öğretmen niteliklerini geliştirmek için öğretmen eğitiminde hayat boyu öğrenme kapsamında sürekliliğin sağlanması gerektiğini ve öğretmenlerin kendi tecrübelerinden yararlanmanın fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen niteliklerinin ve eğitim sistemlerinin geliştirilmesi amacıyla faaliyete geçirilen sürekli mesleki gelişim çalışmaları, günümüzde giderek artış göstermektedir (Borg, 2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin, öğrenmelerine katkı sağlayan ve sınıf içindeki uygulamalarını geliştiren, mesleki eğitim faaliyetlerine katılmasının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Darling-Hammond & Bransford, 2005)

2.8. İlgili Araştırmalar

Alanyazında, eğitim faaliyetlerini düzenleyen eğitsel kılavuz olarak nitelendirilebilecek eğitim programlarının (Bolat, 2017) ve eğitim faaliyetlerini başlatan, geliştiren ve uygulayan öğretmenlerin (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a) birlikte konu alındığı pek çok araştırma yer almaktadır. Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin program okuryazarlığına ve program yeterliklerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde program okuryazarlığı yeterliğine ilişkin ülkemizde yapılan araştırmaların son beş yılda artış gösterdiği görülmektedir. Program okuryazarlığına ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalarda daha çok nicel araştırma yaklaşımının hakim olduğu ve araştırmaların öğretmen adayları, öğretmenler ve okul yöneticileri gibi farklı

katılımcı grupları ile sürdürüldüğü söylenebilir. Bu bölümde program okuryazarlığına ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar kronolojik bir şekilde sunulurken araştırmaların katılımcı gruplarına göre de bir sıralama yapılmıştır. Öncelikle, öğretmen adaylarının katılımcı olarak yer aldıkları araştırmalar, daha sonra da sırasıyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program okuryazarlığının incelendiği araştırmalar sunulmuştur. Bölüm sonunda ise öğretmenlerin program yeterliklerine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

Bolat (2017) "Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" başlıklı çalışmasında program okuryazarlığı kavramı ve kapsamını inceleyerek bir ölçek geliştirmiş ve kendisinden sonra yapılan araştırmalara ışık tutmuştur. Araştırmada eğitim programı kavramı, kapsamlı bir şekilde ele alınmış ve eğitim programı okuryazarlığına ilişkin göstergeler belirlenmiştir. Bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 313 öğretmen adayının araştırmacı tarafından geliştirilen taslak ölçeği cevaplamasının ardından, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin okuma ve yazma alt boyutlarından toplam 29 maddeden oluştuğu görülmüştür. Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek daha sonra pek çok araştırmacı tarafından kullanılmıştır.

Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri" başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bir devlet üniversitesinde öğrenim görmeye devam eden 210 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Bolat (2017) tarafında geliştirilen ölçeğin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının 'okuma' alt boyutunda, 'yazma' alt boyutuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyi; cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğrenim görülen bölüm ve akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Kana ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkçe Öğretmeni adaylarının program okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bir üniversitenin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 155 öğretmen adayına Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Ölçek verilerinin

analizinden elde edilen sonuçlara göre Türkçe Öğretmeni adayları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme konularında kendilerinin yeterli olduklarını düşünmektedirler. Bu dört temel öge arasında ise kendilerini en yeterli gördükleri öge içerik, en az yeterli gördükleri öge ise ölçme-değerlendirmedir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı yeterliklerinin sınıf, ekonomik durum ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Sural ve Dedebali (2018) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlığı düzeyinin saptanması, bu ikisi arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle araştırmacılar ilişkisel tarama modelini kullanarak iki üniversitenin Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında öğrenim görmekte olan 895 öğretmen adayına Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçeği uygulamışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonrası ulaşılan bulgulara göre öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyi ölçekte her iki boyutta da üniversite ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversitelerden birinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerinin diğer üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olduğu; benzer şekilde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının da üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına kıyasla program okuryazarlığı düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyi ile bilgi okuryazarlığı düzeyi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır

S. Aslan (2019) tarafından yapılan “An Analysis of Prospective Teachers' Curriculum Literacy Levels in Terms of Reading and Writing” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyleri belli değişkenler açısından incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde kurgulanan araştırmada Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek, bir devlet üniversitesinin dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 383 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıktığı, öğretmen adaylarının yazma alt boyutuna kıyasla okuma alt boyutunda daha başarılı oldukları ve program

okuryazarlığının yazma alt boyutundaki puanların programa ilişkin ders alma değişkenine göre ders alanlar lehine farklılaştığı görülmüştür.

Aygün (2019) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Açısından Yordanması" başlıklı korelasyonel araştırmada Marmara bölgesinde bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 708 öğretmen adayına Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği", Güven Yıldırım ve Köklükaya (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin ve öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu; program okuryazarlığı düzeyinin, öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Yıldız (2019) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları ile Eğitim Programı Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki" başlıklı ilişkisel tarama modelindeki araştırmada Karadeniz bölgesinde yer alan bir Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan dördüncü Sınıf Öğretmen adaylarına, Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilmiş olan "Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendi program okuryazarlığına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu; öğretmen adaylarının program okuryazarlığı algı düzeyleri ile program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Dilek (2020) tarafından hazırlanan "Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninde kurgulanan araştırmada Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmeye devam eden 213 öğretmen adayına Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği", Wong ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen, Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyinin, pedagojik bilgi ve beceri düzeyinin iyi olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma

sonuçlarına göre öğretmen adaylarının hem program okuryazarlık düzeylerinde hem de pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde cinsiyet ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı fark tespit edilememiş, ancak sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın görüldüğü belirlenmiştir. Örneklem grubuna alınan dördüncü Sınıf Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin ikinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Şahin (2020) tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ortaya konulması ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımında kurgulanan araştırmada Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı bölümünde öğrenim görmekte olan toplam 107 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayına Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olan ölçek ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi" uygulanmıştır. Ölçek uygulamasından elde edilen araştırma sonuçlarına göre Sınıf Öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. "Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi" sonuçlarına göre ise Sınıf Öğretmeni adaylarının eğitim programlarının amaçları, yapısı ve değişimleri hususunda yeterli oldukları ancak eğitim programının uygulamaya aktarılması, materyallerin hedeflere uygun bir şekilde kullanılması ve hedeflere uygun ölçme-değerlendirme araçlarının hazırlanması konularında gelişime ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur.

Katılımcı grubu öğretmen adaylarından oluşan bu araştırmaların yanında Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlikleri birlikte incelenmiştir. "Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı bu araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyinin ölçülmesi

için bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle, Türkiye'nin güneyindeki bir üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve aynı bölgede öğretmenlik görevini sürdüren öğretmenlerden oluşan toplam 737 kişilik örneklem grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan taslak ölçek formu uygulanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda beş boyuttan ve 27 maddeden oluşan "Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" geliştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı yeterliklerine ilişkin araştırmaların yanında, araştırmamızın da katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerini konu alan pek çok araştırmanın alanyazında yer aldığı söylenebilir. Aslan (2018) tarafından yapılan "Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri" isimli yüksek lisans tez çalışmasında 311 ortaokul öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı hazırladığı ve geçerlik-güvenirlik analizlerini yaptığı "Program Okuryazarlığı Ölçeği" ile ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyini saptamaya çalışmıştır. Hazırlanan ölçek program bilgisi, planlama, uygulama alt boyutlarından ve toplam 18 maddeden oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçek alt boyutlarından alınan puanlara göre ortaokul öğretmenlerinin en başarılı oldukları boyut planlama en az başarılı oldukları boyut da program bilgisi olmuştur.

Gündoğan (2019) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme" başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim deseninde kurgulanan araştırmada doküman incelemesi yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için Şanlıurfa'nın Birecik ilçesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenlik yapan 48 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Görüşme verilerinde elde edilen sonuçlar, katılımcı öğretmenlerin genel anlamda programa ilişkin bilgiye sahip olduğunu, kaynaklara ulaşma hususunda yeterli olduğunu ve programa ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Doküman incelemesi sonucunda da lisans düzeyi eğitimlerde programa ilişkin derslerin en yoğun olduğu programın Sınıf Öğretmenliği olduğu, en az yoğun olduğu programın ise Japonca öğretmenliği olduğu belirlenmiştir. Öte yandan hizmet içi

eğitimler kapsamında programa ilişkin en az sayıdaki eğitimin 2012 yılında yapıldığı, en fazla eğitimin de 2001 yılında yapıldığı ortaya konulmuştur.

Kahramanoğlu (2019) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme" başlıklı araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmada Gaziantep ilinin merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 277 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, program okuryazarlığı düzeyinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görüldüğü ve görev yapılan kademe değişkenine göre ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görüldüğü ortaya konulmuştur.

Kuyubaşıoğlu (2019) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlikleri incelenmiştir. Karma desen araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desende kurgulan araştırmanın nicel boyutunda Hatay'ın İskenderun ilçesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 550 öğretmene Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 50 öğretmene açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olarak tespit edildiği görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öne çıkan sonuçlara göre ise öğretmenlerin kendi program okuryazarlığı becerilerini yeterli buldukları ancak gelişime de açık olduklarını belirttikleri; program okuryazarı olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin programın ögeleri, öğrenci özellikleri, araştırma-inceleme ve öğrenme süreci hususunda bilgili olması gerektiğini düşündükleri ortaya konulmuştur.

Mansuroğlu (2019) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında Hatay'daki resmi okullarda görev yapan 511 öğretmene Bolat (2017) tarafından hazırlanan ölçek ve Semerci (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre

anlamlı farklılık göstermediği; ancak öğretim programlarını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Araştırma sonucunda, öğretim programını ayda birkaç kez inceleyen öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri, programı yılda bir defa veya dönemde bir defa inceleyen öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Saral (2019) tarafından hazırlanan "Exploring Curriculum Literacy Level of English Language Teachers in Turkey" başlıklı yüksek lisans tezinde Türkiye'de görev yapan İngilizce Öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımında tasarlanan araştırmada Türkiye'nin yedi bölgesinden toplam 804 İngilizce Öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen "Dil Öğretmenleri için Program Okuryazarlığı Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ülkemizdeki İngilizce Öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyinin orta olduğu, kadın öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu, İngilizce Öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin diğer bölümlerden mezun olan İngilizce Öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, mesleki kıdemi daha fazla olan İngilizce Öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyinin mesleki kıdemi daha az olan İngilizce Öğretmenlerine göre daha düşük olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda İngilizce Öğretmenlerinin dil yeterliğinin artmasına paralel olarak program okuryazarlığı düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Akyıldız (2020) tarafından yapılan "Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin yeterlik algılarının ölçülebilmesi için bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde farklı branşlarda görev yapan 666 öğretmenden veri toplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik teyidi sonucunda dört faktör ve 36 maddeden oluşan "Program Okuryazarlık Ölçeği" geliştirilmiştir.

Erdamar (2020) tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi" başlıklı doktora tezinde

Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarını ilerlemeci felsefe bağlamında ve bazı değişkenlere göre incelenmesi ve ilkokul yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerilerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmada Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerindeki resmi ilkokullarda görev yapan toplam 441 Sınıf Öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği" ve bu ilkokullarda görev yapmakta olan 163 okul yöneticisine de yine araştırmacı tarafından geliştirilen "Yönetici Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Ulaşılan araştırma sonuçları; Sınıf Öğretmenlerinin program ögeleri ve programı anlama boyutlarında kendilerini yeterli bulduklarını, programın uygulanması hususunda ise kendilerini çok yeterli bulduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının, branş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ancak cinsiyet değişkeninin ve hizmet içi eğitim alma değişkeninin, program okuryazarlığı algısında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre kadın Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlığı algı düzeyleri erkek Sınıf Öğretmenlerine kıyasla daha düşük olarak belirlenmişken hizmet içi eğitim alan Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlığı algı düzeylerinin bu eğitimi almayanlara kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ilkokul yöneticileri, Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olma durumunu değerlendirmişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri, Sınıf Öğretmenlerinin program bilgisi boyutundaki yeterliklerinin orta düzeyde, programı uygulama boyutundaki yeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin kendilerine ilişkin program okuryazarlığı algılarının ve okul yöneticilerinin ilkokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine sahip olma durumuna ilişkin algılarının belli ölçüde farklılaştığını göstermiştir.

Gülpek (2020) tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve bu alandaki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ve beden eğitimi öğretimi yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel yaklaşımla tasarlanan araştırmada Bursa'da görev yapmakta olan

128 beden eğitimi ve spor öğretmenine ve Uludağ Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde öğrenim görmekte olan 106 öğretmen adayına Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği", Humphries ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen ve Erbaş ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin oldukça iyi düzeyde olduğu belirlenmiş, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Kahraman (2020) tarafından hazırlanan "Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı, Epistemolojik İnançları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özelliklere göre incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmada 35 farklı ilde görev yapan 419 özel okul öğretmenine Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği", Hurt ve diğerleri (1977) tarafından geliştirilen ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği", Chan ve Elliot (2002) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Epistemolojik İnançlar Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda örneklem grubunda yer alan özel okul öğretmenlerinin eğitim programları okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel okul öğretmenlerinin "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nden aldıkları puanlar; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem ve çalışma saati değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil branş öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyinin araştırmada yer alan diğer branşlardan anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Keskin (2020) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi" başlıklı doktora tez araştırmasında öğretim programı okuryazarlığı kavramının boyutlarının ortaya konulması ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Keşfedici sıralı karma desende kurgulanan araştırmanın nicel boyutunda Ankara'nın 14 farklı ilçesinde devlet okullarında çalışmakta olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan 713 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 181 öğretmenin açık uçlu soru formunu cevaplaması sağlanmış ve 18 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler kendilerini iyi düzeyde öğretim programı okuryazarı olarak algılamaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendi program okuryazarlıklarına ilişkin algıları cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü, mezun olunan lise türü, lisans süresince eğitim alma, lisansüstü eğitim alma değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken branş, hizmet içi eğitim alma, program geliştirme sürecine katılma, programa verilen önem ve programdan yararlanma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı fark göstermiştir.

Altuncu (2021) tarafından hazırlanan "Lise Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinde tarama modeliyle Kayseri'de çalışmakta olan 515 lise öğretmenine Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olan ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin program okuryazarlığının yüksek düzeyde olduğu ve lise öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyinin cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.

Boncuk (2021) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada Gaziantep merkezde görev yapan 394 öğretmene Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyi, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları; öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyi ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir ilişki olduğunu ve program okuryazarlığı düzeyinin, öğretim programına bağlılık düzeyinin yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Dağ (2021) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyi ve öğretme motivasyonu düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninde sürdürülen araştırmada İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapan 388 öğretmene Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek ve Kauffman ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği, Güzel Candan ve Evin Gencel'in (2015) Türkçeye uyarladığı "Öğretme Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğu, öğretme motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elden edilen bulgular; öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin yaş, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve mesleğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin, kıdemli öğretmenlere göre daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğretme motivasyonunun ise yaş, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak kadın öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Güler (2021) tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları, Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyleri, öz yeterlik inanç düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel yaklaşımla sürdürülen araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 487 öğretmene Yar Yıldırım (2018) tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı Ölçeği", Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği", Kaplan (2018) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri yüksektir. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan okul türü ve

mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini; ancak görev yapılan kurum değişkenine göre program okuryazarlığının tutum boyutunda anlamlı bir farklılığın oluştuğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ile sınıf yönetimi becerileri düzeyleri arasındaki ilişkinin ve program okuryazarlığı ile öz yeterlik inancı düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Tutuş (2021) tarafından hazırlanan "İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve İngilizce Öğretimine Yönelik Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinde ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan İngilizce Öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin ve İngilizce öğretimine yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Karma yöntemde sürdürülen araştırmanın nicel boyutunda Elâzığ merkezde ortaokul ve liselerde görev yapan 198 İngilizce Öğretmenine Aslan (2018) tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı Ölçeği" uygulanmış; nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan "İngilizce Öğretimine Yönelik Görüşme Formu" aracılığıyla 70 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İngilizce Öğretmenlerinin kendi program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirttiği ve program okuryazarlığına ilişkin görüşlerde cinsiyet, çalışılan kurum, mezuniyet durumu, mezun olunan alan ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür.

Yılmaz (2021) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ilişkisel desen temele alınarak Gaziantep'te çalışan 323 öğretmene Kahramanoğlu (2019) tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği", Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilip Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Program Yönelimleri Envanteri", Burul (2018) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin genel öğretim programı okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği"nden alınan toplam puanlar incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin cinsiyet, branş, hizmet yılı, mezun olunan okul ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı

düzeyi ile program yönelimleri ve programa bağlılıkları arasında anlamlı pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güleş (2022) tarafından hazırlanan "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninde tasarlanan araştırmada Nevşehir ilinde görev yapan toplam 625 ilkokul ve ortaokul öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı Ölçeği" ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterlik düzeyinin iyi olduğu ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak branş, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeyi ve öğretim programına bağlılık düzeyi arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki mevcuttur.

Nasırcı (2022) tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasında Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlığına ilişkin yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desenin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda Adana'nın merkez ilçelerinde görev yapan 410 Sınıf Öğretmenine Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anket uygulanmış; nitel boyutunda ise üç öğretmenin sınıfında gözlem yapılarak kendileriyle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan sonuçlara göre Sınıf Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri genel anlamda yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyi cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, görev yapılan sınıf düzeyi, hizmet öncesinde eğitim programıyla ilgili ders alma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Ancak öğretmenlerin eğitim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma, öğretim programlarını edinme veya inceleme, program

geliştirme sürecinde rol alma, öğretim programların askı sürecinden haberdar olma ve bu süreçte görüş veya öneri bildirme durumu değişkenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyinde anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öne çıkan sonuçlara göre ise Sınıf Öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı kavramını tanıdığı, öğretim programlarında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri zaman zaman göz ardı ettiği, ders süresince kazanımlara ilişkin bazı açıklamalara uygun olmayan ya da kazanımdan tamamen ilgisiz davranışlar ortaya koydukları söylenebilir.

Oruç (2022) tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde ilkokul Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin ve öğrenme-öğretme anlayışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi ve program okuryazarlığı düzeyi ile öğrenme-öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninde kurgulanan bu araştırmada Muş il merkezindeki ilkokullarda çalışan 281 Sınıf Öğretmenine Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olan ölçek ve Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilmiş olan ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul Sınıf Öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve öğretim kademesi değişkenlerinin öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliği düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; ancak cinsiyet ve eğitim programını inceleme sıklığına göre program okuryazarlığı yeterliğinde anlamlı bir farklılığın gözlemlendiği görülmüştür. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu; ayda birkaç kez eğitim programını inceleyen öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin de eğitim programlarını hiç incelemeyen, yılda bir inceleyen ve dönemde bir inceleyen öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışlarının yapılandırmacılık boyutu ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Ünal (2022) tarafından hazırlanan "Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri, Sınıf Yönetim Becerileri ve Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlikleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu üç değişkenin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde kurgulanan araştırmada İstanbul ilinde özel eğitim okullarında çalışan toplam 421 öğretmene Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği", Dellinger ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilip Çolak ve diğerleri (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği", Delson-Karan (1982) tarafından geliştirilip Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıf Yönetimi Gözlem Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen araştırma bulguları özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlığı hususunda kendilerini tamamen yeterli gördüklerini; öğretmenlerin kendi program okuryazarlığı yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet düzeyine branş, çalışma durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öte yandan araştırma sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenlerinin kendi program okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin özel eğitim okullarında çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği de belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda eğitim programı okuryazarlığı ile öğretmen öz yeterlik inancı arasında ve eğitim programı okuryazarlığı ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen adayları ve öğretmenlerin program okuryazarlığının konu alındığı bu araştırmaların ardından okul yöneticilerinin program okuryazarlığı yeterliklerinin konu alındığı araştırmaların da incelenmesinde fayda vardır. Yar Yıldırım (2018) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, program okuryazarlığına ilişkin ihtiyacın ortaya çıkarılması, bir program okuryazarlık hizmet içi programı hazırlanması, programın uygulanması ve uygulamanın etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem tasarımıyla sürdürülen araştırmada, araştırmacı öncelikle okul yöneticilerinin öğretim programına ilişkin ihtiyaçlarının

belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirmiş ve uygulamış; daha sonra elde ettiği nicel verileri okul yöneticileri ile görüşmelerinden elde ettiği nitel verilerle zenginleştirmiştir. İhtiyaçların saptanmasından sonra hizmet içi eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise uygulama öncesi ve sonrası deney grubuna uygulanan erişi testleri ile uygulama sürecinde her gün doldurulan gün sonu değerlendirme formları programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

O. Aslan (2019) tarafından hazırlanan "İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okuryazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi" başlıklı yüksek lisans tezinde Adıyaman ve Şanlıurfa'da görev yapmakta olan 378 okul yöneticisine araştırmacı tarafından geliştirilen **"**Yöneticilerin Program Okur-yazarlığı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin program okuryazarlık algılarının orta düzeyde olduğu ve program okuryazarlığı algılarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev şekli ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı fark göstermediği söylenebilir. Ancak araştırma sonucunda okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarının, program alanına ilişkin hizmet-içi eğitim alma değişkeni açısından, eğitim alanların lehine farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Çelik (2022) tarafından hazırlanan "Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderliği ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin program okuryazarlığı ile öğrenme merkezli liderliği arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninde kurgulanan araştırmada Ankara'nın merkez ilçelerinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 239 okul yöneticisine "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği' ve 'Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği' uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin program okuryazarlığına ve öğrenme merkezli liderliğine ilişkin yüksek algıya sahip oldukları, yöneticilerin program okuryazarlığı ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının; cinsiyet, görev yapılan eğitim kademesi ve görev yapılan kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat yöneticilerin program okuryazarlığı ve öğrenme merkezli liderlik algılarının görev türüne göre manidar bir farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretim programlarına ilişkin tutum hususunda, okul müdürlerinin müdür yardımcılarına kıyasla daha olumlu olduğu ve okul müdürlerinin öğretim programlarının yönetiminde daha etkin rol oynadıkları belirlenmiştir. Ayrıca

araştırma sonucunda, öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Program okuryazarlığına ilişkin ülkemiz alanyazınındaki çalışmalar incelendiğinde katılımcı grubu öğretmen adayları (Aygün, 2019; Bolat, 2017; Dilek, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Kana vd., 2018; S. Aslan, 2019; Sural & Dedebali, 2018; Şahin, 2020; Yıldız, 2019), öğretmenler (Akyıldız, 2020; Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Boncuk, 2021; Dağ, 2021; Erdamar, 2020; Güler, 2021; Güleş, 2022; Gülpek, 2020; Gündoğan, 2019; Kahraman, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Keskin; 2020; Kuyubaşıoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019; Nasırcı, 2022; Oruç, 2022; Saral, 2019; Tutuş, 2021; Ünal, 2022; Yılmaz, 2021) ve okul yöneticilerinden (Çelik, 2022; O. Aslan, 2019; Yar Yıldırım, 2018) oluşan farklı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bolat (2017) tarafından yapılan çalışmanın hem yayın yılı nedeniyle hem de "Eğitim Program Okuryazarlığı Ölçeği"ni alanyazına kazandırması nedeniyle öncü çalışmalar arasında yer aldığı söylenebilir. Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek daha sonra pek çok araştırmacı (Altuncu, 2021; Aygün, 2019; Boncuk, 2021; Dağ, 2021; Dilek, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Gülpek, 2020; Kahraman, 2020; Kana vd., 2018; Kuyubaşıoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019; Nasırcı, 2022; Oruc, 2022; S. Aslan, 2019; Sural & Dedebali, 2018; Şahin, 2020; Ünal, 2022; Yıldız, 2019) tarafından kullanılmıştır. Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin yanında Akyıldız (2020), Aslan (2018), Erdamar (2020), Güleş (2022), Kahramanoğlu (2019), Keskin (2020), O. Aslan (2019), Yar Yıldırım (2018) ve Yıldırım (2019) da çalışmalarında program okuryazarlığına ilişkin ölçekler geliştirerek öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarının ve yeterliklerinin ölçülmesine yönelik katkı sunmuşlardır. Program okuryazarlığına ilişkin çalışmaların araştırma desenleri incelendiğinde nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenindeki araştırmaların ön plana çıktığı, nitel araştırma ve karma araştırma desenlerinin daha az tercih edildiği görülmektedir. Bu nedenle de katılımcıların program okuryazarlığı yeterliklerinin ve algılarının düzeyine ilişkin pek çok çalışma olmasına rağmen program okuryazarlığı kavramının daha derinlemesine incelendiği ve program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişimine yönelik uygulama önerisi sunan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Yalnızca Gündoğan (2019)'ın çalışmasında nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninin tercih edildiği, Keskin (2020), Kuyubaşıoğlu (2019), Nasırcı (2022), Tutuş (2021) ve Yar Yıldırım (2018)'ın

çalışmalarında ise karma araştırma desenlerinin kullanıldığı görülmüştür Yar Yıldırım (2018) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişimine yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi ve uygulamaya yönelik bir öneri sunulması nedeniyle alanyazına önemli bir katkıda bulunulduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program okuryazarlığı yeterliklerinin incelendiği araştırmaların yanında programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin genel yeterliklerinin konu alındığı araştırmaların da incelenmesi yerinde olacağı düşünülmüş ve bu bölümde öğretmenlerin genel program yeterliklerine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

Ülkemizde Karacaoğlu'nun (2008) öğretmenlerin yeterlik algılarına ilişkin yaptığı araştırmada öğretmenlerin kendilerini; "Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler", "Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler", "Öğrenmeyi, Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlikler", "Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler", "Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlikler" in tümünde yeterli hissettikleri görülmüştür. Ancak Program bilgisi ve içeriğe ilişkin yeterlikler arasından kendilerini daha az yeterli gördükleri mesleki yeterlikler "Özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme yeterliği" ve "Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi"dir.

Kırmızı ve Akkaya (2009), 47 okuldan seçtikleri 50 dördüncü ve beşinci Sınıf Öğretmeniyle yaptıkları nitel çalışmada Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Elde edilen araştırma bulgularına göre 50 öğretmenden 18'i kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli görmediğini belirtirken 9 öğretmen kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli gördüğünü belirtmiştir.

Bektaş ve diğerlerinin (2015) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gelecekteki Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşleri" adlı çalışmasında ise 47 öğretmene anket uygulanarak Sınıf Öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 21 aday öğretmen kendilerinin programı uygulayabileceğini belirtirken, diğer 21 öğretmen programı

uygulayamayacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında aday öğretmenlerden 17'si programlara ve içeriğe hâkim olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin programla olan ilişkisini, öğretmenlerin program yeterliğini ve programa uyumunu konu alan ve yukarıda belirtilen çalışmalarda öğretmenlerin programla olan ilişkisinde güçlü ve zayıf yönler bir arada verilmiştir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin program yeterliliğinin zayıf olduğu açıkça belirtilmiştir. Örneğin; Acar (2007) tarafından yapılan "Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Kasapoğlu (2010) tarafından yapılan "Relations Between Classroom Teacher's Attitudes Toward Change, Perception's of Constructivist Curriculum Change and Implemention of Constructivist Teaching and Learning Activities in Class at Primary School Level" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Aykaç ve Ulubey (2012) tarafından hazırlanan "Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri" adlı çalışmada pek çok öğretmenin hazırlanan programlardan uzaklaşarak sınıflarındaki uygulamalarda programdan bağımsız davrandıkları belirtilmiştir.

Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından yapılan "Öğretmen Yeterlikleri" adlı çalışmada uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının incelenmesi amaçlanmıştır. 12 ilden 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veliye uygulanan anketler sonucunda öğretmen yeterliklerine ilişkin verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın öğretim programı ile ilişki olan sonuçlarında; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun program bilgilerinin yetersiz olduğu, programlarda yapılan değişiklikleri öğretim programından değil de öğretmen kılavuz kitaplarından takip ettikleri ortaya çıkmıştır

Özpolat (2015) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi" isimli doktora tez çalışmasında da Fen Bilimleri dersi öğretim programının ve bu program uyarınca hazırlanan ünitelendirilmiş yıllık planlar ile program uygulaması arasındaki uyumluluğun ve bu uyumluluğu etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması modelinde yürütülen araştırmada 4 dört Fen Bilimleri Öğretmeninin sınıf içi uygulamaları gözlenmiş ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin hepsinin, program uyumluluğu kavramı hakkında bilgi sahibi olmadığı ve program uygulamalarında hazırlanan programlara tamamen uyumlu davranmadıkları belirtilmiştir.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin alanyazın taramasında program okuryazarlığı kavramına karşılık gelen "curriculum literacy" anahtar kelimesinin araştırmalarda çok fazla yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin programa ilişkin yeterliklerini ortaya koyan daha fazla araştırmaya ulaşmak için alanyazın taramasında program bilgisi (curriculum knowledge), program farkındalığı (curriculum awareness), program uyumu (curriculum fidelity), program uygulaması (curriculum implementation) ve öğretmenlerin program yeterliği (teachers' curriculum competency) anahtar kelimeleri de kullanılmıştır. Bu bölümde sunulan araştırmalar arasında hem doğrudan öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerini konu alan araştırmalar hem de öğretmenlerin programa ve programı uygulama sürecine ilişkin yeterliklerini ortaya koyan araştırmalar da yer almaktadır. Araştırmalar kronolojik sıra ile sunulmuştur.

Munby (1987) tarafından yapılan "Metaphorical Expressions of Teachers' Practical Curriculum Knowledge" başlıklı araştırmada öğretmenlerin pratik program bilgisine ilişkin bir metafor çalışması yapılarak program teorisi ile ilgili alternatif düşüncelerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Görüşme yöntemiyle verilerin toplandığı araştırmada öğretmenlerin programa, program kapsamına, program özelliklerine ve uygulamasına ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, teorik program ile kullanılan program arasındaki farklılığa dikkat çekilmiştir.

Ariav (1991) tarafından İsrail'de yapılan "Growth in Teachers' Curriculum Knowledge Through the Process of Curriculum Analysis" başlıklı araştırmada program analizi süreci ile öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin nasıl artırıldığı ortaya konulmuştur. Sekiz öğretmenle yürütülen araştırmada, program analizi için araştırmacı tarafından geliştirilen, beş kategori ve 33 göstergeden oluşan "Saltal" isimli form kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerle iki-üç hafta aralığında çalışılmış ve bu süreçte "Saltal" formunu kullanarak program analizinin ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı aktarılmıştır. Program analizi sürecinde katılımcı öğretmenlerden programın amaçlarına uygun materyalleri belirlemesi, geliştirmesi ve materyallerin güçlü veya zayıf yönlerini belirlemesi istenmiştir. Araştırma sonucunda program analizinin, öğretmenlerin programa ilişkin farkındalığını ve bilgisini arttırdığı belirtilmiştir. Ancak araştırma sonucunda öğretmenlerin programı etkili ve işlevsel bir şekilde kullanamadıkları ve program

okuryazarlığı yeterliklerinin eksik olduğu, dolayısıyla da pedagojik bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur.

Sánchez ve Valcárcel (1999) tarafından İspanya'da yapılan "Science Teachers' Views and Practices in Planning for Teaching" başlıklı araştırmada Fen Bilimleri Öğretmenlerinin dersi planlama ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu ile 27 Fen Bilimleri Öğretmeninden elde edilen verilere göre öğretmenlerin çok büyük bir oranı, dersi planlarken ders kitabını kaynak olarak kullanmaktadır. Araştırma sonucunda, ders planı hazırlanırken program amaçlarına göre hareket edilmesi gerektiğinin farkında olan öğretmen sayısının çok az olduğu ve öğretmenlerin bir kısmının hedeflerin içeriğe bağlı olduğunu düşündüğü görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programında yapılan değişiklikleri yeterli düzeyde takip etmedikleri, program bilgilerinin eksik olduğu, programın uygulanması hususunda da eksikleri olduğu, dolayısıyla program okuryazarlığı yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir.

Kauffman ve diğerleri (2002) tarafından yapılan "Lost at sea": New Teachers' Experiences with Curriculum and Assesment" başlıklı araştırmada görevine yeni başlamış olan öğretmenlerin programa ve program değerlendirmeye ilişkin becerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma verileri, mesleğinde birinci veya ikinci yılda çalışan 50 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda çoğu katılımcı öğretmen, öğretim süreçlerinin nasıl işlemesi gerektiği ile ilgili yeterli rehberlik yapılmadığını ve devlet tarafından kendilerine sunulan çerçeve öğretim programının yol gösterici olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında; bazı öğretmenlerin dersi planlama sürecinde öğretim programından daha çok ders kitaplarını kaynak olarak kullandığı program bilgisi ve programı kullanma hususlarında eksiklikleri olduğu ve bundan dolayı da program okuryazarlığı becerilerinin de yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Wang ve Cheng (2009) tarafından yapılan "Factors Affecting Teachers' Curriculum Implementation" başlıklı çalışmada öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını uygulamasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri anket aracılığıyla Çin'in kuzeybatısında yer alan altı üniversitede görev yapan 248 İngilizce Öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonucunda kaynak desteği, iletişimsel dil öğretimi, mesleki deneyim faktörlerinin öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarını olumlu yordadığı; dilbilgisi-çeviri yöntemi, İngilizce yeterliği ve

mesleki gelişim ihtiyaçlarının ise öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarını olumsuz yordadığı belirlenmiştir. Bu araştırma ile öğretim programlarının uygulamasının karmaşık doğasına vurgu yapılmış ve Çin'deki yabancı dil öğrenim sürecinin daha başarılı olması için öğretmenlerin uygulamaya yönelik üstlenmesi gereken roller belirlenmiştir.

Dusenbury ve diğerleri (2005) tarafından yapılan "Quality of Implementation: Developing Measures Crucial to Understanding the Diffusion of Preventive Interventions" başlıklı araştırmada programların okullardaki uygulanma kalitesini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda programa bağlılık, programın uygulama sürecinin niteliği, program üzerinde yapılan uyarlamaların olumlu ve olumsuz yanları, öğretmenlerin programa ilişkin tutumları ve program içeriğine ilişkin anlayışları incelenmiştir. Verilerin gözlem ve görüşme yöntemleriyle toplandığı araştırmada katılımcı grubunu, yaşam becerileri dersine giren ve farklı mesleki kıdem düzeyine sahip 11 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin program sunumu kalitesinin ve programa bağlılığının farklılık gösterdiğini, program kazanımlarının % 65'inin ve genel programın da %58'inin öğretmenler tarafından uygulandığını, tüm öğretmenlerin program üzerinde uyarlamalar yaptığını ancak yapılan bu uyarlamaların % 63'ünün olumsuz olarak değerlendirildiğini ve deneyimli öğretmenlerin daha olumlu uyarlamalar yaptığını, derslerin % 82'sinin ise etkileşimli olduğunu göstermiştir.

Hardman ve A-Rahman (2014) tarafından yapılan "Teachers and the Implementation of a New English Curriculum in Malaysia" başlıklı çalışmada öğretmenlerin geliştirilen yeni İngilizce öğretim programında benimsenen öğretim yöntemini uygulama yeterlikleri incelenmiştir. Verilerin sistematik gözlem, uyarılmış çağrışım görüşmeleri ve öğretmen görüşmeleri ile toplandığı bu araştırmada ilk olarak Malaka eyaletinde üç günlük hizmet içi eğitime katılan sekiz ilkokul İngilizce Öğretmeninin toplam 32 İngilizce dersi sistematik olarak gözlenmiş, daha sonra gözlem sürecinde yapılan video kaydı üzerinden uyarılmış çağrışım çalışması yapılmış, son olarak da araştırma katılımcıları olarak yer alan sekiz öğretmenin her biri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda yeni geliştirilen İngilizce öğretim programında benimsenen öğretim yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin yetersiz kaldığı, öğretmenlerin dersi ezberci sisteme dayanan yöntemlerle devam ettirdiği, öğretmenlerin programların başarılı şekilde hayata geçmesinde kilit rol oynadığı,

öğretmenlerin anlayış, bilgi ve becerilerinin program güncelleme çalışmalarına paralel şekilde gelişmedikçe yenilenen programların bir anlam ifade etmeyeceği, bu nedenle de hem görev başlangıcında hem de görev devam ederken öğretmenlerin eğitimine yatırım yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Ogar ve Awhen (2015) tarafından yapılan "Teachers Perceived Problems of Curriculum Implementation in Tertiary Institutions in Cross River State of Nigeria" başlıklı çalışmada; yükseköğretim kurumlarındaki program uygulamalarında karşılaşılan sorunlara, bu sorunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen anketle 480 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin program geliştirme sürecinde yer almaması, öğretim programlarının yorumlanması ve uygulanmasında yetersiz olması katılımcı öğretmenler tarafından belirlenen sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunların başlıca nedenlerinin de öğretmen yetiştirme sürecinde program uygulaması ile ilgili yeterliklerin eksik olması ve öğretmenlerin program uygulaması için yetersiz olması olduğu belirtilmiştir. Sorunların giderilmesi için de program uygulamasını iyileştirecek sonuç odaklı politikalar benimsenmesi, programın yöneticiler tarafından dikkatli bir şekilde takip edilmesi ve programın daha iyi anlaşılması için üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının revize edilmesi önerilmiştir.

Rusman (2015) tarafından yapılan "Curriculum Implementation at Elementary Schools: A Study on "Best Practices" Done by Elementary School Teachers in Planning, Implementing, and Evaluating the Curriculum" başlıklı çalışmada Bandung şehrindeki ilkokul öğretmenlerinin 2013 öğretim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmada veriler 25 Sınıf Öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin 2013 programlarının uygulanmasına ilişkin genel görüşlerinin olumlu olduğu ancak gerekli eğitimleri almış olsalar da öğretmenlerin %16'sının 2013 programını uygulamadığı, öğretmenlerin %63'ünün her zaman planlama yaptığı, %42'sinin öğretim programlarını her zaman uyguladığı ve %38'inin de her zaman öğretimi değerlendirdiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin programı uygulama sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç ana

faaliyette bulunması gerektiği ve bu faaliyetleri gerçekleştirme yeterliklerinin öğretmenler için çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Gani ve Mahjaty (2017) tarafından gerçekleştirilmiş olan "English Teachers' Knowledge for Implementing the 2013 Curriculum" başlıklı çalışmada Endonezya'da lise düzeyinde görev yapan İngilizce Öğretmenlerin 2013 öğretim programının içerik standartları, süreç standartları ve değerlendirme standartları hakkındaki bilgilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle nicel araştırma desenlerinden tarama deseninde kurgulanan araştırmada Banda Aceh şehrindeki sekiz lisede görev yapan İngilizce Öğretmenlerin tamamına bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre İngilizce Öğretmenlerinin programda yer alan içeriğe ilişkin bilgilerin % 40'ına, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgilerin % 41'ine ve değerlendirme standartlarına ilişkin bilginin ise yalnızca % 36'sına hakim olduğu ortaya konulmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar, İngilizce Öğretmenlerin 2013 öğretim programının uygulama sürecine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Sumual ve Ali (2017) tarafından hazırlanan "Evaluation of Primary School Teachers' Pedagogical Competence in Implementing Curriculum" başlıklı araştırmada Endonezya'nın Tomohon şehri ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin pedagojik yeterliği ile öğretmenlik deneyimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninde kurgulanan araştırmada 99 ilkokul öğretmeninden UKG 2015 adlı bir öğretmen yeterlik testi ile toplanan ikincil veriler kullanılmıştır. Araştırmada incelenen pedagojik yeterlik değişkeni; öğrenme teorisi ve öğrenme ilkelerine hakimiyet, program geliştirme ve uygulama, öğrenme metodolojisinin uygulanması, öğrenme süreçlerinin ve çıktılarının değerlendirilmesi olmak üzere dört alt yeterlik alanına bölünmüştür. Araştırma sonucunda, Sınıf Öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimi ile pedagojik yeterlikleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmış ve öğretmenlik deneyimi arttıkça pedagojik yeterliğin azaldığı belirlenmiştir.

Govender (2018) tarafından yapılan "South African teachers' perspectives on support received in implementing curriculum changes" başlıklı araştırmada Güney Afrika'da 1990'lı yılların ortalarından bu yana yapılan ancak uygulama ile örtüşmeyen program reformlarının uygulanmasına ilişkin öğretmen bakış açılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Yorumlayıcı nitel araştırma deseni ile tasarlanan araştırmada, açık uçlu

sorulardan oluşan görüşme formuyla uThungulu bölgesindeki iki okulda görev yapan toplam 20 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin sürdürülebilir mesleki gelişim programları, sınıf desteği, rehberlik ve izleme faaliyetleri açısından kendilerine yeterli fırsatların sunulmadığını belirttiği görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenler, program reformunu desteklemek için sunulan eğitim atölyelerinin sayısını yetersiz bulduklarını ve eğitimlerin kalitesinden de memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir.

McRae (2018) tarafından hazırlanan "Teachers' Literacy Knowledge: A Case Study of Provision" başlıklı doktora tezinde bireysel okuryazarlık bilgisi kavramının zaman içinde nasıl karşılık bulduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Program okuryazarlığı kavramı da araştırma kapsamında genel okuryazarlık kavramı çerçevesinde ele alınmış ve çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuryazarlık bilgilerinin genel anlamda problemli olduğu ve bunun da öğretmenin bireysel yetersizliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin genel okuryazarlığında karşılaşılan sorunların program okuryazarlığına da yansıdığı ifade edilmiş ve program okuryazarlığı bilgisi kavramının kapsamının tam olarak ifade edilemediği, program okuryazarlığına ilişkin yeterliklerin yalnızca kısa süre önce incelenmeye başlandığı dile getirilmiştir.

Steiner ve diğerleri (2018) tarafından hazırlanan "Curriculum Literacy in Schools of Education. The Hole at the Center of American Teacher Preparation" başlıklı raporda Amerikalı öğretmenlerin öğrencilerin öğrenimini desteklemek için yeterince hazır olmadığı, aldıkları eğitime rağmen iyi hazırlanmış ve uygulanmış bir programın öğrenciler üzerindeki etkisini anlayamadıkları, bu nedenle de öğrencilerin okulda nitelikli bir müfredatı deneyimleme şansının düşük olduğu belirtilmiştir. Çocuklar için nitelikli eğitim sağlamanın yolunun iyi bir öğretmen yetiştirme sürecinden geçtiğini vurgulayan araştırmada, öğretmenlerin nasıl eğitim programı okuryazarı olacaklarına ilişkin öneriler teorik ve uygulamalı boyutta sunulmuştur.

Harvey (2021) tarafından hazırlanan "Bigger than the Syllabus: Exploring Second Language Writing Instructors' Curriculum Knowledge" başlıklı doktora tezinde üniversite düzeyinde ikinci dilde yazma dersine gire eğitmenlerin program bilgisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda durum çalışması deseninde kurgulanan araştırmada, veriler anket ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; eğitmenlerin program bilgilerinin değişken

olduğunu, gelişime devam ettiğini ve hem öğrenci hem de öğretmen olarak kendi deneyimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, amaçlanan program ile sınıf düzeyinde uygulamaya dökülen program arasında kopukluk olduğu ve bu nedenle de öğretmenlerin program bilgisine ve program okuryazarlığı becerilerine daha fazla dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yasin ve diğerleri (2022) tarafından yapılan "Self-Efficacy of English Language Teachers With Low and High Curriculum Literacy in Indonesian Schools" başlıklı çalışmada iki farklı müfredat okuryazarlığı düzeyine sahip lise İngilizce Öğretmenleri arasındaki öz-yeterlik farkı araştırılmıştır. Nitel yaklaşımla kurgulanan araştırmada Endonezya'nın Aceh bölgesinde görev yapan 251 İngilizce Öğretmenine program okuryazarlığı testi ve öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi sürecinde katılımcılar, program okuryazarlık puanlarının medyan değerine göre iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, program okuryazarlığı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi, program okuryazarlığı düzeyi düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında programla ilgili derslerin iyileştirilmesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde program alanına odaklanılması gerektiği söylenebilir.

Çalışmamız kapsamında incelenen ve öğretmenlerin program okuryazarlığı, program bilgisi, program farkındalığı, program uyumu, program uygulaması ve program yeterliğini konu alan bu çalışmaların Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya Endonezya, Güney Afirka, İngiltere, İsrail, İspanya, Kanada, Malezya ve Nijerya gibi farklı ülkelerde yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmaların sonucunda program okuryazarlığına ilişkin yeterliklerin yalnızca kısa süre önce incelenmeye başlandığı ifade edilmiştir (McRae, 2018). Alanyazındaki bu çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin programın öğrenciler üzerindeki etkisinin eksik olduğu (Dusenbury vd., 2005); öğretmenlerin öğretim programında yapılan değişiklikleri yeterli düzeyde takip etmedikleri (Sánchez & Valcárcel, 1999), öğretmenlerin dersi planlama sürecinde öğretim programından daha çok ders kitaplarını kaynak olarak kullandığı (Kauffman vd., 2002), öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin eksik olduğu (Ariav, 1991; Kauffman vd., 2002; Sánchez & Valcárcel, 1999) ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin programa ilişkin yeterliklerini konu alan bu yurt dışı çalışmalarının ülkemiz alanyazınında yer alan ve Bölüm 2.8.1'in sonunda sunulan bazı çalışma sonuçları (Acar, 2007; Aykaç & Ulubey, 2012; Bektaş vd., 2015; Karacaoğlu, 2008;

Kırmızı & Akkaya 2009; Özpolat, 2015; Türk Eğitim Derneği, 2009) ile de desteklendiği görülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, veri kaynakları (katılımcılar ve dokümanlar), veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmacının rolü, iç ve dış geçerlik başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi için bir hizmet içi eğitim programı geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden çok aşamalı desen kullanılmıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmalarda, nitel ve nicel yöntemler beraber işe koşulmakta (Creswell, 2012), böylelikle tek bir yöntemin tek başına cevap vermeyeceği araştırma problemlerine daha anlamlı ve kapsamlı cevaplar verilebilmektedir (Gardner, 2009). Karma yöntem desenleri; tek veri kaynağının yetersiz kaldığı, bulguların ayrıntılı açıklanması gerektiği, elde edilen sonuçların genelleştirilmesi ihtiyacının doğduğu, kullanılan bir yönteme katkı sunulması gerektiği veya çalışmalarda birden fazla aşamanın yer aldığı durumlarda sıklıkla kullanılmaktadır. (Creswell & Plano Clark, 2011/2014).

Karma yöntem araştırma desenleri kendi içerisinde altıya ayrılmaktadır. Bunlar; yakınsayan paralel desen, açımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı desendir (Creswell, 2012). Araştırmacıların nicel ve nitel veri toplama konusundaki öncelikleri ve ağırlıkları, nicel ve nitel verilerin toplanma sırası, araştırmacının veriyi analiz etme şekli, araştırmanın hangi aşamasında verilerin birleştirildiği kullanılacak olan karma yöntem desenine karar verilirken dikkat edilecek hususlar arasında yer almaktadır (Creswell, 2012). Bu desenler arasında yer alan çok aşamalı desen ise araştırmacıların bir problemi veya konuyu birbirini takip eden aşamalarda ya da çalışmalarda incelediği bir desendir (Creswell, 2012). Çok aşamalı desende tek bir amaç çerçevesinde birbiriyle bağlantılı birden fazla araştırma sorusuna cevap verilebilmektedir. Bu nedenle, çok aşamalı desen daha çok program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında tercih edilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2011/2014).

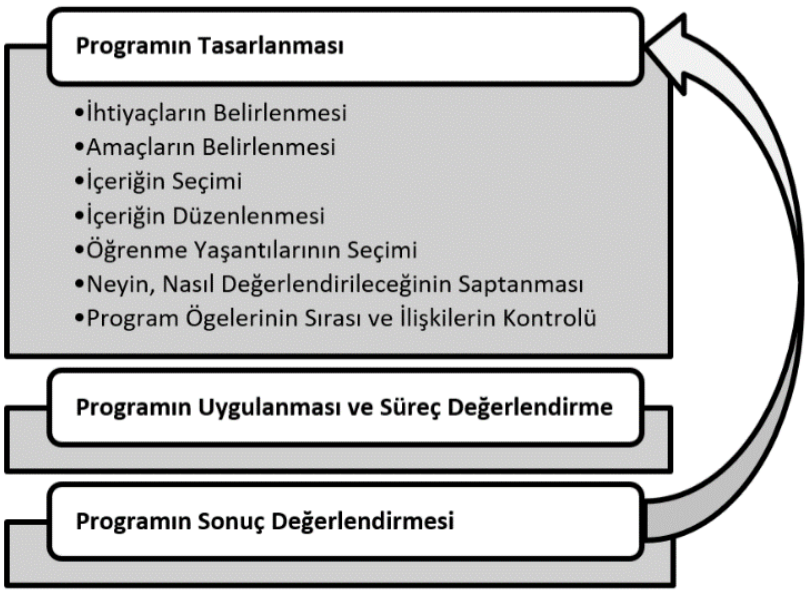
Tablo 2. Araştırma Deseni

	Araştırma Problemi	Araştırma Yaklaşımı	Veri Toplama Tekniği	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Verilerin Analizi
Aşama1: Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması	1.Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçları nelerdir?	Nitel	Bireysel Görüşme	EPÖ Öğretim Üyeleri	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi
		Nicel	Tarama	Öğretmenler	POKÖYÖ	Betimsel istatistik
		Nitel	Odak Grup Görüşmesi	Öğretmenler	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi
	2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının (ÖYPOHEP) tasarısı nasıl olmalıdır?	PROGRAM TASARISI				
Aşama 2: Programın Uygulanması ve Süreç Değerlendirme	3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının uygulama sürecinde yaşanılan deneyimler, karşılaşılan sorunlar ve edinilen izlenimler nelerdir?	Nicel	Doküman Analizi	Katılımcı Öğretmenlerin Ürünleri	Rubrik-Değerlendirme Formu	Betimsel İstatistik
		Nitel	Doküman Analizi	Katılımcı Öğretmenler	Öz-Değerlendirme Formları *3-2-1 *Kare-Üçgen-Daire *KWL	İçerik Analizi
		Nitel	Gözlem	Araştırmacı	Yansıtma Raporları	Betimsel Analiz
Aşama 3: Programın Sonuç Değerlendirilmesi	4.Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini nasıl etkilemiştir?	Nitel	Doküman Analizi	Katılımcı Öğretmenler	Eğitim Değerlendirme Formu	İçerik Analizi
		Nitel	Odak Grup Görüşmesi / Bireysel Görüşme	Katılımcı Öğretmenler	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi
		Nicel	Doküman Analizi	Katılımcı Öğretmenlerin Ders Planları	Değerlendirme Formu	Betimsel İstatistik
		Nicel	Ön Test-Son Test	Katılımcı Öğretmenler	"Program Okuryazarlığı Ölçeği"	Eşleştirilmiş Gruplar t Testi

Bu araştırmada da hizmet içi eğitim programı geliştirme amaçlandığı ve bu bağlamda birbirini takip eden program geliştirme aşamalarında (tasarım, uygulama, değerlendirme) nicel ve nitel yöntemlerin beraber kullanılmasını gerektiren araştırma soruları belirlendiği için çok aşamalı desen araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Kullanılan çok aşamalı karma desenle araştırmanın her aşamasında nicel ve nitel verilerin kullanılması, dolayısıyla daha derin ve anlamlı çıkarımlarda bulunulması hedeflenmiştir.

Hizmet içi eğitim programının geliştirilmesinde, temel olarak Taba Program Geliştirme Modeli referans alınmıştır. Yedi aşamadan oluşan Taba Program Geliştirme Modelinde ilk aşamada öğrenenlerin ihtiyaçları belirlenir, ikinci aşamada program amaçları ifade edilir, üçüncü aşamada içerik seçilir, dördüncü aşamada içerik düzenlenir, beşinci aşamada öğrenme yaşantıları seçilir, altıncı aşamada öğrenme yaşantıları düzenlenir, son aşamada ise ölçme-değerlendirme süreci belirlenir (Ornstein & Hunkins, 2009). Tümevarımsal bir modelin benimsendiği Taba program geliştirme modelinde programın kullanıcıları olan öğretmenler tarafından geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Ornstein & Hunkins, 2009). ÖYPOHEP Program Geliştirme Modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. ÖYPOHEP Program Geliştirme Modeli



3.1.1. Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması

Şekil 1'de görüldüğü gibi araştırmanın birinci aşamasında, öğretmenlere yönelik "Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı"nın tasarlanması amaçlanmıştır. Programa ilişkin karar alınması ve hedeflerin belirlenmesi için ihtiyaç analizi çalışmasının yapılması gereklidir (English & Kaufman, 1979). Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçları belirlenirken ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından farklar yaklaşımı kullanılmıştır. Farklar yaklaşımında beklenen performans ile gözlemlenen performans arasındaki fark dikkate alınır (Stufflebeam vd., 1985). Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi için "Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ)" alanında görev yapan öğretim üyeleri ile bireysel görüşmeler yapılmış, ilgili alan yazın incelenmiş ve sonuçlarına dayalı olarak program okuryazarlığına ilişkin performans göstergeleri belirlenmiştir. Bu göstergeleri içeren "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği (POKÖYÖ)" geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin uygulanması ile elde edilen bilgiler öğretmenlerden beklenen ile algılanan yeterlik arasındaki fark program okuryazarlığına yönelik ihtiyaçlar olarak değerlendirilmiştir. Ölçek uygulaması sonrasında öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin ihtiyaçlarının daha ayrıntılı olarak belirlenmesi için odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

İhtiyaç analizi aşamasından elde edilen veriler ve program geliştirme alanyazınında yer alan ilkeler doğrultusunda "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı (ÖYPOHEP)"nın amaçları, bilgi ve becerileri belirlenmiştir. Amaç, bilgi ve beceri belirleme sürecinin ardından sırasıyla programın içeriği belirlenmiş ve düzenlenmiş, öğrenme-öğretme süreçleri belirlenmiş ve düzenlenmiş, kullanılacak olan ölçme-değerlendirme etkinlikleri belirlenmiştir. Adım adım izlenen bu süreçlerin tamamında ihtiyaç analizi verileri dikkate alınmıştır. Sonrasında her bir konu için öğretim planları hazırlanmıştır. EPÖ alanında görev yapan üç öğretim üyesinden program tasarısının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutuna ve öğretim planlarına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre program tasarısı ve öğretim planları büyük ölçüde korunsa da bazı değişikliklerin yapılması uygun bulunmuştur. Bu doğrultuda program becerileri arasından yıllık plan hazırlama çıkarılmış, programda yer alan programın hedef ögesi bölümü programın kazanım ögesi olarak değiştirilmiş, kazanım ögesinin öğrenme-öğretme süreci için önemini resmetme etkinliği çıkartılmış ve bu etkinlik yerine

kazanım ögesinin önemini sözlü açıklama etkinliği eklenmiş, öğretim programlarındaki kazanımlara uygun içerik oluşturma etkinliği çıkartılmış, öğrenme-öğretme sürecine işbirlikli öğrenme eklenmiş, değerlendirmenin neden ve ne zaman yapılması gerektiğine ilişkin bir etkinlik eklenmiştir. Uzman görüşlerine dayanarak program tasarısına ve öğretim planlarına (Ek 15) uygulama öncesi son hali verilmiştir. Araştırmanın süreç ve sonuç değerlendirmesi aşamalarında elde edilen veriler ışığında ise ÖYPOHEP'e nihai hali verilmiştir (Ek 20).

3.1.2. Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması ve Süreç Değerlendirme

ÖYPOHEP tasarısı hazırlandıktan sonra araştırmacı, araştırma evreninden seçilmiş 24 kişilik öğretmen grubuna programı uygulamıştır. Sekiz bölümden oluşan 18 saatlik program tasarısının günde üç saat olarak altı günde uygulanması planlanmıştır. Programın uygulandığı Aralık 2021- Ocak 2022 döneminde tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını devam ettiği için hazırlanan ÖYPOHEP eş-zamanlı çevrimiçi eğitim olarak uygulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki ders yükleri ve zamanları farklı olduğu için öğretmen talepleri dikkate alınmış; pazartesi ve çarşamba günleri 18.30-21.30 saatleri arasında olmak üzere eğitimin üç haftada tamamlanmasına karar verilmiştir.

Süreç değerlendirmenin yapıldığı programın uygulama aşamasında kazanım ve içeriğine uygun şekilde değerlendirme faaliyetleri sürdürülmüştür. Eğitim süresince öğretmenlerin ortaya koydukları ürünler, öğretmenlerin öz değerlendirme formları, araştırmacı yansıtma raporlarından elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

3.1.3. Hizmet İçi Eğitim Programının Sonuç Değerlendirmesi

ÖYPOHEP'in uygulama aşamasından sonra programın sonuç değerlendirmesinin yapıldığı aşamaya geçilmiştir. Sonuç değerlendirme kapsamında eğitimin son gününde katılımcılar; eğitim değerlendirme formları doldurmuştur. Ayrıca öğretmenler ile yarı yapılandırılmış odak grup ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin hazırladıkları ders planları da değerlendirme formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bunların yanısıra, ÖYPOHEP'in uygulaması öncesinde ve sonrasında katılımcı öğretmenlerin POKÖYÖ'den aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aldıkları toplam puanlar üzerinden program okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir gelişme yaşanıp yaşanmadığı belirlenmiştir.

3.2. Veri Kaynakları: Katılımcılar ve Dokümanlar

Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi için bir hizmet içi eğitim programının tasarlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği bu araştırmada çok aşamalı karma desen kullanıldığı için katılımcı seçiminin de bu desene uygun olarak ayrıntılı bir biçimde ele alınmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmanın katılımcıları, her aşama için ayrı ayrı belirtilmiştir.

3.2.1. Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması

Bu aşamada, öğretmenler için ÖYPOHEP'in geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle program geliştirmenin ilk basamağında yer alan ihtiyaç analizi kapsamında öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi için öncelikle öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmış, daha sonra bu görüşmelerden elde edilen veriler çerçevesinde geliştirilen ölçek öğretmenlere uygulanmış, en son olarak da ölçek uygulamasının ardından öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin ihtiyaçlarının daha ayrıntılı olarak belirlenmesi için Sınıf Öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden oluşan iki grupla ölçekten elde edilen bulgular ışığında odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

İhtiyaç analizi aşamasında öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler için amaçlı örnekleme yöntemlerinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. (Yıldırım & Şimşek 2013). Ölçüt örnekleme yönteminde araştırma için önemli sayılabilecek kriterleri taşıyan bireyler örneklem grubuna seçilirler (Patton, 2002). Bu araştırmada da bu örnekleme yöntemine uygun olarak program okuryazarlığına ilişkin en doğru bilgilerin Eğitim Fakültelerinin, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapmakta olan öğretim üyelerinden toplanabileceği dikkate alınarak bu alanda çalışan 13 öğretim üyesiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında görüşme yapılan öğretim üyelerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretim Üyesi Kod	Cinsiyet	Akademik Unvan	Üniversite
ÖÜ1	Kadın	Doç. Dr.	Uludağ Üniversitesi
ÖÜ2	Erkek	Doç. Dr.	Uludağ Üniversitesi
ÖÜ3	Erkek	Prof. Dr.	Uludağ Üniversitesi
ÖÜ4	Kadın	Doç. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi
ÖÜ5	Kadın	Prof. Dr.	Uludağ Üniversitesi

Tablo 3 - devam

Öğretim Üyesi Kod	Cinsiyet	Akademik Unvan	Üniversite
ÖÜ6	Kadın	Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi
ÖÜ7	Erkek	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi
ÖÜ8	Kadın	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
ÖÜ9	Kadın	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
ÖÜ10	Kadın	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
ÖÜ11	Kadın	Doç. Dr.	Sakarya Üniversitesi
ÖÜ12	Erkek	Doç. Dr.	İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
ÖÜ13	Erkek	Doç. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi

İhtiyaç analizinin ikinci aşamasında öğretmenlere POKÖYÖ uygulanmıştır. Ölçek uygulanan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme yönteminde amaç, evrenin bazı anahtar boyutlara göre alt gruplara ayrılarak sınıflandırılması ve böylelikle tabakaların her birinin homojen yapıya sahip olmasıdır (Patton, 2002). Bu araştırmada da tabakalı amaçsal örnekleme yöntemine uygun olarak öncelikle araştırma evreni olan Bursa ili merkez Nilüfer (2538), Osmangazi (5529) ve Yıldırım (4346) ilçelerinde devlet okullarında çalışan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin sayısı ilçe milli eğitim müdürlüklerinin web sitesinden alınmış ve araştırma evreninin 12,413 öğretmenden oluştuğu görülmüştür. Araştırma evreni belirlendikten sonra Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından belirlenen örneklem büyüklükleri tablosundan α= 0.05 için +/- 0,03 örnekleme hatası dikkate alınarak 700 öğretmenin araştırma örneklemine alınmasına karar verilmiştir. Daha sonra tabakalı amaçsal örnekleme gereği öncelikle ilçeler bazında tabakalandırma yapılmış örnekleme seçilen 700 öğretmenin 142'sinin Nilüfer, 311'inin Osmangazi, 247'sinin ise Yıldırım'daki devlet okullarında görev yapmakta olan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasından seçilmesine karar verilmiştir. İlçeler bazında yapılan tabakalandırma sonrası İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan istatistiki bilgiler uyarınca ikinci bir tabakalandırma yapılmış ve her ilçe içerisinde okul türü (ilkokul-ortaokul-imam hatip ortaokulu) dikkate alınarak örneklem dağılımı yapılmıştır. Diğer bir deyişle örneklem grubu belirlenirken her ilçede çalışan öğretmenin ildeki temsil oranına, her okul kademesinin ve türünün ilçedeki temsil oranına bakılarak tabakalandırma yapılmıştır. Ayrıca ölçek geliştirme sürecine dahil edilen öğretmenler, bu POKÖYÖ uygulamasına dâhil edilmemiştir. POKÖYÖ uygulamasına katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. POKÖYÖ Uygulanan Öğretmen Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	519	74.1
	Erkek	181	25.9
	Toplam	**700**	**100**
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	48	6.9
	6-10 yıl	119	17.0
	11-15 yıl	166	23.7
	16-20 yıl	146	20.9
	21 yıl ve üzeri	221	31.6
	Toplam	**700**	**100**
Mezuniyet Düzeyi	Lisans	641	91.6
	Yüksek Lisans	56	8.0
	Doktora	3	0.4
	Toplam	**700**	**100**
Görev Yapılan İlçe	Nilüfer	142	20.3
	Osmangazi	311	44.4
	Yıldırım	247	35.3
	Toplam	**700**	**100**
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	329	47.0
	Ortaokul	306	43.7
	İmam-Hatip Ortaokulu	65	9.3
	Toplam	**700**	**100**
Yıllık Plan Türü	Hazır plan	89	12.7
	Uyarlama	506	72.3
	Kendi Planı	105	15.0
	Toplam	**700**	**100**
Öğretim Programı İnceleme Durumu	Evet	502	71.7
	Kısmen	173	24.7
	Hayır	25	3.6
	Toplam	**700**	**100**
Program Geliştirme Dersi Alma Durumu	Evet	472	67.4
	Hayır	228	32.6
	Toplam	**700**	**100**

İhtiyaç analizinin son basamağında öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri için ise yine amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi yapılacak öğretmenler; Bursa ili merkez Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan Eğitim Fakültesi mezunu Sınıf, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenleri arasından kıdem yılları ve çalıştıkları ilçe dikkate alınarak seçilmiştir. Sınıf Öğretmenleri ile diğer branşlarının öğretmenlerinin görev şartları ve sorumlu olduğu ders sayıları farklı olduğu için de gruplarından birincisinin yalnızca Sınıf Öğretmenlerinden oluşmasına, ikinci grubun ise ortaokul branş öğretmenlerinden oluşmasına dikkat edilmiştir. Branş olarak Sınıf Öğretmenliği, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler branşlarının seçilme sebebi ise ilkokul ve ortaokullarda haftalık ders saati en yüksek olan branşların bu branşlar olmasıdır. Sonuç

olarak Bursa ili merkez Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde devlet ilkokullarında görev yapan beş Sınıf Öğretmeni birinci odak grubunu, ortaokullarda görev yapan ve her biri farklı branştan olan beş öğretmen de ikinci odak grubunu oluşturmuştur. Odak gruplarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Odak Grup	Branş	Kod	Cinsiyet	Kıdem	Çalıştığı İlçe
Odak Grup 1	Sınıf Öğretmeni 1	İSÖ1	Kadın	24 Yıl	Nilüfer
	Sınıf Öğretmeni 2	İSÖ2	Kadın	11 Yıl	Yıldırım
	Sınıf Öğretmeni 3	İSÖ3	Kadın	7 Yıl	Osmangazi
	Sınıf Öğretmeni 4	İSÖ4	Kadın	16 Yıl	Osmangazi
	Sınıf Öğretmeni 5	İSÖ5	Erkek	21 Yıl	Nilüfer
Odak Grup 2	Türkçe Öğretmeni	TÖ	Kadın	21 Yıl	Osmangazi
	Matematik Öğretmeni	MÖ	Erkek	9 Yıl	Nilüfer
	Fen Bilimleri Öğretmeni	FBÖ	Kadın	16 Yıl	Osmangazi
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	SBÖ	Erkek	6 Yıl	Yıldırım
	İngilizce Öğretmeni	İÖ	Kadın	10 Yıl	Yıldırım

3.2.2. Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması ve Süreç Değerlendirme

ÖYPOHEP tasarısının hazırlanmasının ardından programın uygulama aşaması için katılımcı belirleme süreci başlatılmıştır. Uygulama yapılması planlanan Aralık 2021-Ocak 2022 tarihlerinde Covid-19 salgını devam ettiği için öğretmenlerin yüz yüze yapılan hizmet içi eğitimlere katılması hususunda resmi izinler alınamamış ve bu nedenle de eş-zamanlı çevrimiçi eğitim yapılmasına karar verilmiştir. ÖYPOHEP uygulama sürecine ilişkin gerekli duyurular araştırmacının bireysel sosyal medya hesapları, çalıştığı kurumun sosyal medya hesapları ve mensup olduğu mesleki gelişim topluluklarının sosyal medya hesapları üzerinden yapılmış ve eğitim için yalnızca Sınıf, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin başvuru yapabileceği belirtilmiştir. Çevrimiçi bir form aracılığıyla yapılan başvurular arasından branşların her birinden dört katılımcı olmak üzere toplam 24 öğretmenin ÖYPOHEP uygulama sürecine dahil edilmesine karar verilmiştir. Branşların her birinde dört öğretmenden daha fazla başvuru olduğu için ilk başvuru yapan öğretmenden başlamak üzere katılımcı öğretmen adaylarıyla telefon üzerinden iletişime geçilmiştir. Telefon üzerinden yapılan bilgilendirmenin ardından eğitime katılma isteği devam eden öğretmenler yine başvuru önceliği sırasına göre eğitime dahil edilmiştir. Uygulama aşamasının zaman alıcı ve çaba gerektiren bir aşama

olmasından dolayı katılımcıların belirlenmesinde öncelikle gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Nicel araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden problemlerden biri olarak karşımıza çıkan denek kaybı etkisinin (Büyüköztürk vd., 2012) önüne geçilmesi için de altı öğretmen yedek katılımcı listesinde yer almıştır. ÖYPOHEP uygulama sürecine katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. ÖYPOHEP Uygulama Sürecine Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Branş	İl	İlçe
SÖ1	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Bursa	Nilüfer
SÖ2	Erken	Sınıf Öğretmenliği	Bursa	Osmangazi
SÖ3	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Bursa	Nilüfer
SÖ4	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Bursa	Mudanya
TÖ1	Kadın	Türkçe	Bursa	Yıldırım
TÖ2	Kadın	Türkçe	Mersin	Akdeniz
TÖ3	Kadın	Türkçe	Mersin	Akdeniz
TÖ4	Kadın	Türkçe	Şanlıurfa	Siverek
MÖ1	Kadın	Matematik	Antalya	Kepez
MÖ2	Kadın	Matematik	Van	Saray
MÖ3	Kadın	Matematik	Ankara	Etimesgut
MÖ4	Kadın	Matematik	Ordu	Ünye
FBÖ1	Kadın	Fen Bilimleri	Bursa	Yıldırım
FBÖ2	Kadın	Fen Bilimleri	Bursa	Osmangazi
FBÖ3	Kadın	Fen Bilimleri	Kütahya	Tavşanlı
FBÖ4	Kadın	Fen Bilimleri	Kütahya	Tavşanlı
SBÖ1	Erkek	Sosyal Bilgiler	Bursa	Osmangazi
SBÖ2	Kadın	Sosyal Bilgiler	Balıkesir	İvrindi
SBÖ3	Kadın	Sosyal Bilgiler	Van	Saray
SBÖ4	Kadın	Sosyal Bilgiler	Van	Saray
İÖ1	Kadın	İngilizce	Bursa	Nilüfer
İÖ2	Kadın	İngilizce	Bursa	Yıldırım
İÖ3	Kadın	İngilizce	Bursa	Osmangazi
İÖ4	Kadın	İngilizce	Mersin	Akdeniz

Hizmet içi eğitim programının uygulama sürecinde öğretmenlerin ürünleri, öz değerlendirme formları ve araştırmacı yansıtma raporları değerlendirilmiştir. Eğitim süresince öğretmenlerin ortaya koyduğu dört ürün değerlendirilmiştir: (1) program ögeleri arası ilişkilere ilişkin metafor resim, (2) öğretim programındaki değer ve anahtar yetkinlikleri içeren etkinlik planı, (3) ders kitabından seçilen içeriğin değerlendirilmesi, (4) kazanımlara uygun yöntem-teknik-materyal belirleme.

3.2.3. Hizmet İçi Eğitim Programının Sonuç Değerlendirmesi

Program değerlendirmesinin yapıldığı bu son aşamada uygulamaya katılan öğretmenler tarafından eğitim değerlendirme formları doldurulmuş ve katılımcı öğretmenlerle uygulama sonrası görüşmeler yapılmıştır. ÖYPOHEP uygulamasına katılan ve dörder kişilik branş gruplarına ayrılan Türkçe, Matematik ve İngilizce Öğretmenleri ile ayrı ayrı odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde görüşme yapılacak grupların büyüklüğüne ilişkin farklı görüşler bildirilmiştir. Kitzinger (1995) görüşme yapılacak grupların 4-9 kişi olması gerektiğini ifade ederken, MacInTosh (1981) 6-10, Gibbs (1997) 6-12, Edmunds (2000) 8-10, Byers ve Wilcox (1988) ise 8-12 kişiden oluşmasının daha uygun olacağını dile getirmişlerdir. Ancak ÖYPOHEP uygulamasına katılan bir Fen Bilimleri Öğretmeni ve iki Sosyal Bilgiler Öğretmeni, odak grup görüşmelerine katılamayacaklarını belirttikleri için odak grup görüşmeleri için gerekli olan en az dört katılımcı şartı sağlanamamıştır. Sonuç olarak; Türkçe, Matematik ve İngilizce branşlarından dörder kişi olmak üzere 12 öğretmen ile odak grup görüşmeleri yapılmış; Fen Bilimleri branşından üç, Sosyal Bilgiler branşından iki öğretmenle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. ÖYPOHEP uygulamasına katılan Sınıf Öğretmenleri ise görüşmeler için kendilerine teklif edilen saatlerde farklı programları olduğu için görüşmelere katılamamıştır.

Görüşmelerin yanısıra, programın sonuç değerlendirmesi için eğitime katılan altı branş grubu tarafından hazırlanan altı ders planı, ders planı değerlendirme formu aracılığı ile değerlendirilmiş; eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere uygulanan POKÖYÖ'den alınan puanlar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Testler eğitime katılan herkese uygulanmış; ön teste 24, son teste 24 kişi katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu bölümünde, kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmada kullanılan çok aşamalı karma desen gereği diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de veri toplama araçları program tasarısı, programın uygulanması ve değerlendirilmesi başlıkları altında ayrı ayrı incelenmiştir.

3.3.1. Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması

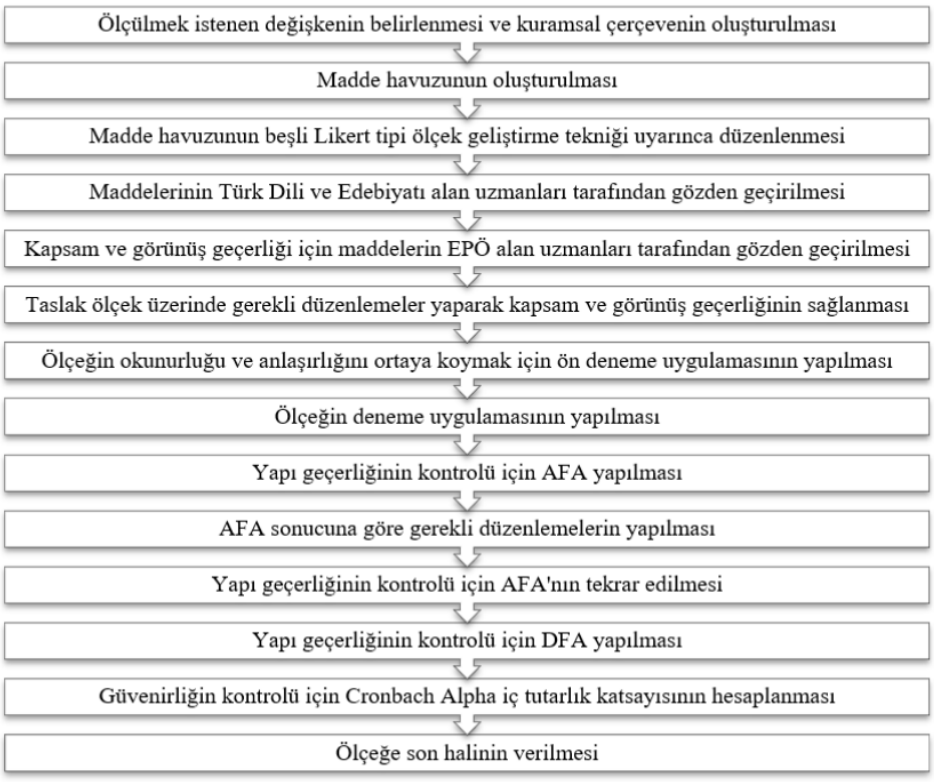
Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi için bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesinin amaçlandığı bu aşamada öncelikle ihtiyaç analizi çalışması yürütülmüş ve bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması için yarı yapılandırılmış görüşme formları ve "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Öğretim üyeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu: Nitel veri toplama tekniklerinin başında gelen görüşme (Punch, 2005) daha önceden belirlenen önemli bir amaç çerçevesinde soru sorma ve cevap verme tekniğine dayalı bir iletişim kurma sürecidir (Stewart & Cash, 1985; Akt. Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşmeler; görüşme hedefi, görüşmeye katılan birey sayısı, görüşülecek kişinin toplumdaki konumu ve görüşme kurallarının düzeyi gibi bazı değişkenlerine göre farklı türlere ayrılabilmektedirler (Karasar, 2016). Bu çalışmada da kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği görüşme kurallarına göre belirlenen türlerden olup (Karasar, 2016) konu ve alanlara ilişkin önceden hazırlanan soruların sorulduğu ve ayrıntılı bilgi gerektiğinde ek soruların sorulabileceği bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada da EPÖ bölümünde görev yapan 13 öğretim üyesiyle program okuryazarlığını nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılabilmesi için öncelikle görüşme formu hazırlama ilkeleri uyarınca görüşme formları düzenlenmiştir. Oluşturulan formda öğretim elemanlarının program okuryazarlığını nasıl tanımladığı, program okuryazarlığını hangi kavramsal ve kuramsal çerçevede açıkladığı ve öğretmenlerin sahip olması gereken program okuryazarlığı yeterliklerinin neler olduğu, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyi ve öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişimine ilişkin açık uçlu beş soru yer almıştır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için EPÖ alanından görev yapan 3 öğretim elemanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda program okuryazarlığına ilişkin bilgi ve becerilerin sorulduğu bir görüşme sorusu başka bir sorunun tekrarı olarak değerlendirildiği için formdan çıkarılmıştır. Öte yandan görüşme formuna öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yeni bir soru eklenmiş ve görüşme formundaki program okuryazarlığının bileşen ve boyutlarına ilişkin görüşme sorusu için ipuçları eklenmiştir. Uzmanların önerilerine uygun olarak gerekli değişiklikler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son

hali verilmiştir (Ek 3). Öğretim üyeleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcılardan onay alınarak görüşme süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği (POKÖYÖ): Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin ortaya konulması ve program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla uygulanan beşli likert tipindeki ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek 4). Ölçek geliştirme sürecinde Creswell ve Plano Clark'ın (2011/2014) keşfedici sıralı deseni benimsenmiş ve DeVellis (2012/2017) tarafından belirlenen sekiz aşamadan yararlanılmıştır. DeVellis (2012/2017) tarafından belirtilen ölçek geliştirme sürecinde ilk aşamada ne ölçülmek istendiği açıkça belirtilir ve kuramsal çerçeve oluşturulur. İkinci aşamada madde havuzu oluşturulur, üçüncü aşamada ölçme formatı belirlenir, dördüncü aşamada madde havuzu uzmanlar tarafından gözden geçirilir, beşinci aşamada madde geçerliği sağlanır. Son üç aşamada ise sırasıyla maddeler ölçek geliştirme örneklemine uygulanır, maddeler değerlendirilir ve ölçeğe son hali verilir. Bu araştırmada takip edilen ölçek geliştirme aşamaları Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. POKÖYÖ Geliştirme Basamakları



Creswell ve Plano Clark'ın (2011/2014) keşfedici sıralı deseninde olduğu gibi bu araştırmada da ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında alanyazından ve yarı yapılandırılmış öğretim üyesi görüşmelerinde nitel veriler toplanmış daha sonra elde edilen bu veriler ölçek maddelerine dönüştürülerek nicel veri toplamaya hazır hâle getirilmiştir. Yeni bir ölçek geliştirirken birinci aşamada alanyazın taraması yaparak ne ölçülmek istendiğinin ve hangi sorulara cevap verilmesinin beklendiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir (DeVellis, 2012/2017). Bu araştırmada da ihtiyaç analizinin ilk aşamasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim üyeleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ve Aslan (2018), S. Aslan (2019), Bolat (2017), Kahramanoğlu (2019), Yıldırım (2019)'ın araştırma bulguları ve araştırmalarında kullandıkları ölçme araçları dikkate alınarak 64 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra ölçeğin formatı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin birinci bölümünde demografik bilgilere ilişkin soruların, ikinci bölümünde ise 5'li likert tipi ölçek maddelerinin yer almasına karar verilmiş ve bu doğrultuda taslak ölçek formu düzenlenmiştir. Taslak ölçek formu hazırlandıktan sonra dil kontrolünün yapılması amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) alanındaki üç bilim uzmanından maddeleri incelemesi istenmiştir. Dil kontrolünün ardından imla ve noktalama kurallarına uygun olarak düzenlenen form, görünüş ve kapsam geçerliğinin kontrolüne hazır hâle getirilmiştir. Bir ölçme aracının görünüş geçerliği o ölçme aracında yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliğe yönelik olup olmadığına ilişkin uzman görüşü ile kontrol edilir (Tavşancıl, 2014). Kapsam geçerliği ise ölçme aracındaki maddelerin ölçmenin amacına uygunluğunu ve ölçülme istenen değişkenleri temsil etme durumunu gösteren geçerlik türüdür (Karasar, 2016). Araştırmada görünüş geçerliğine ilişkin görüş almak için EPÖ alanında bilim uzmanı olan üç kişiden görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini ortaya çıkarılması amacıyla ise Lawshe (1975) tekniği kullanılmıştır. Lawshe (1975) tekniğinde madde havuzundaki her bir madde için "Uygun (3)", "Uygun Ancak Düzeltilmeli (2)" ve "Çıkartılmalı (1)" şeklinde derecelendirmeler bulunmaktadır. Bu teknikte uzmanlardan her bir maddeyi dikkatle okumaları ve ilgili madde hususunda derecelendirme yapmaları beklenmektedir. Ayrıca ölçek formunda her maddenin karşısında uzmanların düzeltilmesi gerektiğini düşündüğü maddeler için kendi düzeltmelerini yapabilecekleri ve çıkarılmasını istedikleri maddeler için

sebeplerini yazabilecekleri boş alanlar bırakılmış böylelikle alternatif düşünceler dikkate alınabilmiştir. Lawshe Tekniği (1975)'nde uzman görüşü alınacak grubun niteliği ve sayısı oldukça önemli olduğu için EPÖ alanında ders vermekte olan 8 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Taslak ölçek formundaki maddelerin kapsam geçerliğine ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin dikkate alınarak hesaplanan kapsam geçerliği oranı (KGO), kapsam geçerliği ölçütü (KGÖ) ve kapsam geçerliği indeksi (KGİ) değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. POKÖYÖ Kapsam Geçerliği Analiz Sonuçları

Madde No	Uygun Değil	Değiştirilmeli	Uygun	KGO	Madde No	Uygun Değil	Değiştirilmeli	Uygun	KGO
1	0	0	8	1	**33**	2	0	6	0.5*
2	0	0	8	1	**34**	0	1	7	0.75
3	0	0	8	1	**35**	0	1	7	0.75
4	0	0	8	1	**36**	0	0	8	1
5	0	0	8	1	**37**	1	1	6	0.75
6	1	0	7	0.75	**38**	0	1	7	0.75
7	0	0	8	1	**39**	0	0	8	1
8	0	0	8	1	**40**	2	0	6	0.5*
9	0	0	8	1	**41**	0	0	8	1
10	1	0	7	0.75	**42**	0	1	7	0.75
11	0	0	8	1	**43**	0	0	8	1
12	1	0	7	0.75	**44**	0	0	8	1
13	1	2	5	0.25*	**45**	0	1	7	0.75
14	0	0	8	1	**46**	1	1	6	0.5*
15	0	0	8	1	**47**	0	0	8	1
16	1	1	6	0.5*	**48**	0	2	6	0.5*
17	0	0	8	1	**49**	0	0	8	1
18	0	0	8	1	**50**	0	0	8	1
19	0	0	8	1	**51**	0	0	8	1
20	0	0	8	1	**52**	0	0	8	1
21	0	0	8	1	**53**	0	0	8	1
22	0	0	8	1	**54**	1	0	7	0.75
23	0	1	7	0.75	**55**	0	0	8	1
24	0	0	8	1	**56**	1	0	7	0.75
25	0	1	7	0.75	**57**	0	0	8	1
26	1	0	7	0.75	**58**	0	0	8	1
27	1	0	7	0.75	**59**	1	0	7	0.75
28	0	1	7	0.75	**60**	5	0	3	-0.25*
29	0	1	7	0.75	**61**	4	1	3	-0.25*
30	0	1	7	0.75	**62**	3	1	4	0*
31	0	1	7	0.75	**63**	2	1	5	0.25*
32	1	1	6	0.5*	**64**	4	0	4	0*
Kapsam Geçerliği için Görüşü Alınan Uzman Sayısı: 8									
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ): 0.750									
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ): 0.904									

* KGÖ kritik değeri (0.750) altında kalan ve ölçek formundan çıkarılan maddeler

Yapılan Lawshe kapsam geçerliği analizi sonrasında maddelerin kapsam geçerlik oranı (KGO) aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$$

Formüldeki Nu değeri maddeyi uygun bulan uzman sayısını, N değeri ise görüşü alınan toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Ayre ve Scally (2014) tarafından hazırlanan "α=0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları Kritik Değerleri Tablosu"na bakılarak EPÖ alanında görev yapan sekiz öğretim üyesinden görüş alındığı için kapsam geçerliği ölçütü (KGÖ) 0.750 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda taslak ölçek formunda KGO değeri, KGÖ olarak belirlenen 0.750'den küçük olan 12 maddenin (Madde 13, 16, 32, 33, 40, 46, 48, 60, 61, 62, 63, 64) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 52 maddenin KGO değerlerinin aritmetik ortalaması hesaplanarak taslak ölçeğin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) değerinin 0.904 olduğu ve KGÖ değeri olarak belirlenen 0.750'den büyük olduğu belirlenmiştir. Bir ölçekteki KGİ değerinin KGÖ değerinden yüksek olması durumunda (KGİ > KGÖ) o ölçeğin kapsam geçerliği istatiksel olarak anlamlı kabul edildiği için (Lawshe, 1975) kapsam geçerliği analizi sonucunda oluşan 52 maddelik taslak ölçek formunun kapsam geçerliği açısından uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada ölçeğe ilişkin uzman görüşü alındıktan ve maddelerin görünüş ve kapsam geçerliği sağlandıktan sonra ölçek 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Sınıf Öğretmenliği, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarının her birinden üç öğretmenin taslak ölçek formunu cevaplaması sağlanarak ön deneme uygulaması yapılmıştır. 18 öğretmenle yapılan ön deneme uygulamasında maddelerin okunurluğu ve anlaşılırlığı ile ilgili bir problemin olmadığı saptanmıştır. Ön deneme uygulamasının tamamlanmasının ardından deneme uygulaması aşamasına geçilerek taslak ölçek formu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 337 öğretmene uygulanmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, evrenden bir kişiyle iletişim kurulduktan sonra, o kişinin yardımıyla evrendeki bir diğer kişiye, daha sonra da örneklem sayısına ulaşana kadar yine aynı yöntemle başkalarına ulaşılmasıdır (Altunışık vd., 2012). Bu araştırmada da araştırmacı sosyal ilişkileri aracılığıyla önce öğretmen arkadaşlarının, daha sonra da öğretmen arkadaşlarının iletişimde olduğu başka öğretmenlerin taslak ölçek formunu

cevaplamasını sağlayarak örneklem grubunu oluşturmuştur. Deneme uygulamasına katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. POKÖYÖ Deneme Uygulamasına Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	241	71.5
	Erkek	96	28.5
	Toplam	**337**	**100**
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	54	16.0
	6-10 yıl	121	35.9
	11-15 yıl	89	26.4
	16-20 yıl	40	11.9
	21 yıl ve üzeri	33	9.8
	Toplam	**337**	**100**
Eğitim Kademesi	İlkokul	75	22.3
	Ortaokul	262	77.7
	Toplam	**337**	**100**
Eğitim Düzeyi	Lisans	299	88.7
	Yüksek Lisans	32	9.5
	Doktora	6	1.8
	Toplam	**337**	**100**
Branş	Sınıf Öğretmenliği	62	18.4
	Türkçe	28	8.3
	Matematik	49	14.5
	Fen Bilimleri	30	8.9
	Sosyal Bilgiler	24	7.1
	İngilizce	76	22.6
	Din Kültürü ve Ahlak Bİlgisi	26	7.7
	Diğer	42	12,5
	Toplam	**337**	**100**

Deneme uygulamasına katılan 337 öğretmenden elde edilen veriler ölçeğin yapı geçerliği açısından analiz edilmiştir. Yapı geçerliği, bir ölçekteki maddelerin araştırılan özellikleri doğru ölçme düzeyine ilişkin bilgi veren bir geçerlik türüdür (Büyüköztürk, 2016). Bir ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bilgi edinmenin yollarından biri faktör analizinin yapılmasıdır. (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada da ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konulması amacıyla sırasıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. AFA'da amaç, aynı yapıyı ölçen değişkenleri gruplamak ve yapıyı daha az sayıdaki değişkenle açıklamaktır (Büyüköztürk, 2016; DeVellis, 2012/2017). AFA'da faktörleştirme tekniği olarak daha kolay yorumlanması (Büyüköztürk, 2016) sebebiyle temel bileşenler analizi, döndürme tekniği olarak ise varimax kullanılmıştır.

Alanyazında faktör analizi için gerekli olan katılımcı sayılarına ilişkin farklı görüşler belirtilmiştir. Örneğin, Kline (1994) 200 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olabileceğini belirtirken, Çokluk ve diğerleri (2010) 300 kişilik bir grubun yeterli veriyi sağlayacağını dile getirmiştir. Öte yandan Tabachnick ve Fidel (2007) ile DeVellis (2012/2017), örneklem büyüklüğü için 200 kişinin orta, 300 kişinin iyi, 500 kişinin çok iyi, 1000 ve üzerinin ise mükemmel büyüklük olduğunu ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar ise ölçeği cevaplaması gereken örneklemin büyüklüğünün ölçekteki madde sayısına göre belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Nunnally (1978) örneklemin ölçekteki madde sayısının on katı olması gerektiğini, MacCallum ve diğerleri (2001) ise örneklemin ölçekteki madde sayısının dört katı olması gerektiğini belirtmiştir. Bütün bu görüşlerin yanında ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katı büyüklüğündeki bir grubun örneklem grubu olarak belirlenmesi en çok benimsenen görüşler arasındadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmadaki ölçek geliştirme deneme uygulamasında da alanyazındaki bu görüşler dikkate alınmış; taslak ölçek formunda 52 madde yer aldığı için ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katı büyüklüğünde bir gruba ulaşılması hedeflenmiştir. Sonuç olarak taslak ölçek formunun deneme uygulamasında hedeflenen sayının üzerine çıkılmış ve 337 kişilik bir katılımcı grubundan veri toplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen taslak ölçek formunun yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla iki defa AFA uygulanmıştır. Birinci AFA uygulamasından önce kontrol edilen KMO değeri ve Barlett küresellik testi sonucu yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını göstermiştir. Bunun üzerine taslak ölçek formunun kaç faktörden oluştuğuna karar vermek için özdeğer, toplam varyansa katkı yüzdesi ve çizgi grafiği incelenmiş ve ölçek maddelerinin bir boyutun altında toplandığı ortaya konulmuştur. Ulaşılan madde faktör yükleri incelendiğinde ise taslak ölçekte yer alan maddelerin tamamının faktör yük değerlerinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Ancak AFA analizleri sonrasında iki alan uzmanı tarafından yapılan inceleme sonucunda taslak ölçek formunda yer alan on madde binişik maddeler olarak değerlendirilmiş ve 52 maddeden oluşan taslak ölçek formundan on madde çıkartılmış, böylelikle birinci AFA uygulaması sonucunda taslak ölçek formunda 42 madde kalmıştır. Birinci AFA uygulamasının ardından ortaya çıkan 42 maddelik taslak ölçek formunun AFA uygulaması elde edilen KMO katsayısı ve Barlett küresellik testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. POKÖYÖ Deneme Uygulaması KMO ve Barlett Testi Sonuçları

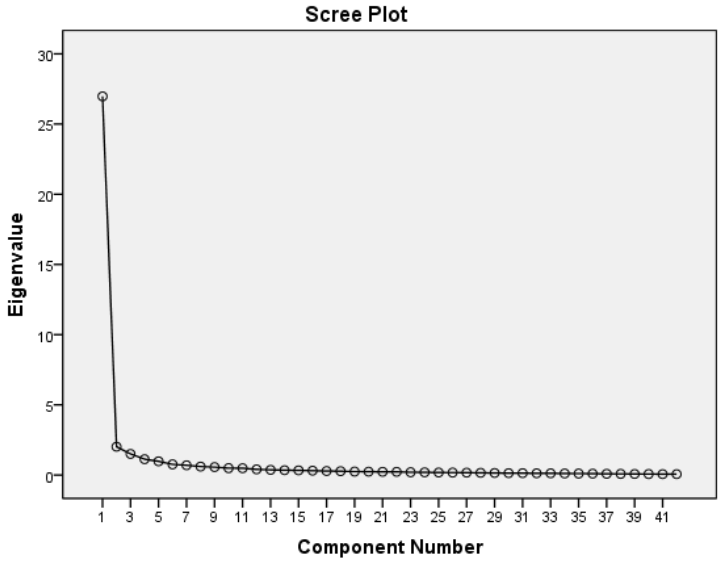
Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı		.971
Barlett Küresellik Testi	X^2	17638.886
	sd	861
	p	.000

Tablo 9'da görüldüğü gibi ölçeğin deneme uygulamasının yapıldığı örneklem grubunun büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla uygulanan KMO testi sonucunda KMO katsayısı .971 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu değer, örneklem grubu büyüklüğünün "mükemmel yeterli" olduğunu kanıtlamaktadır (Çokluk vd., 2010). Öte yandan Barlett küresellik testi sonuçlarındaki ki-kare değerinin anlamlı çıkması da (X^2=17638,886; sd=861; p<.05) örneklem büyüklüğünün yeterliğine işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010). KMO değerinin .60'dan daha büyük olması ve Barlett küresellik testi sonucunun da anlamlı çıkması faktör analizi için kullanılan verilerin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşıladığını ve faktörleştirme tekniklerinin kullanılabileceğini göstermiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Deneme uygulaması için belirlenen 337 kişilik örneklem grubundan elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu teyit edildikten sonra geliştirilen taslak ölçeğin faktör sayısını belirlemek için AFA sonuçları incelenmiş ve analiz sonucunda ulaşılan öz-değer, açıklanan varyans oranı ve yamaç-birikinti grafiği kontrol edilmiştir. AFA sonrasında faktör sayısının belirlenmesi için sıklıkla kontrol edilen analiz bulguları özdeğer, açıklanan varyans oranı ve yamaç-birikinti grafiğidir (Tavşancıl, 2014).

Geliştirilen taslak ölçeğin faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'in üstünde olan dört faktör ortaya çıkmıştır. Ancak birinci faktör için açıklanan toplam varyansın % 64,225 olması ve bu oranın diğer faktörlerin açıklanan toplam varyans oranına göre oldukça yüksek olması nedeniyle faktör sayısına ilişkin karar vermek için yamaç birikinti grafiği (Şekil 3) de kontrol edilmiştir.

Şekil 3. AFA Sonucunda Ulaşılan Çizgi Grafiği



Yamaç birikinti grafiğinde de birinci maddeden sonra hızlı düşüşün olması nedeniyle ölçeğin tek boyutlu olarak kabul edilmesinin daha doğru olacağı belirtilmiştir.

Faktör analizi ile ulaşılan özdeğer ve açıklanan toplam varyans oranlarından yola çıkarak ölçeğin bir faktörden oluşmasına karar verildikten sonra faktör analizi tekrarlanmıştır. Aynı veri seti üzerinde ikinci defa faktör analizi yapılırken faktörlerin belirlenmesi için öz değerler kullanılmamış; yerine ölçekte ortaya çıkması beklenen faktör sayısı olarak "1" değeri girilmiştir. Yinelenen faktör analizi sonucunda ulaşılan açıklanan toplam varyans oranı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. AFA Sonucunda Açıklanan Toplam Varyans Yüzdeleri

	Başlangıç özdeğerleri			**Çıkartılmış kareli yüklerin toplamı**		
M	**Toplam**	**Açıklanan Varyans %**	**Kümülatif %**	**Toplam**	**Açıklanan Varyans %**	**Kümülatif %**
1	26.975	64.225	64.225	26.975	64.225	64.225
2	2.014	4.796	69.022			
3	1.506	3.585	72.607			
4	1.131	2.694	75.301			
5	.977	2.327	77.627			
6	.761	1.812	79.440			
7	.696	1.657	81.097			
8	,606	1,444	82,540			
9	,564	1,343	83,884			
10	,493	1,173	85,057			
11	,485	1,156	86,212			
12	,407	,968	87,181			
13	,370	,881	88,062			

Tablo 10 - devam

	Başlangıç özdeğerleri			Çıkartılmış kareli yüklerin toplamı		
M	**Toplam**	**Açıklanan Varyans %**	**Kümülatif %**	**Toplam**	**Açıklanan Varyans %**	**Kümülatif %**
14	,347	,827	88,889			
15	,338	,804	89,693			
16	,311	,740	90,433			
17	,285	,679	91,112			
18	,277	,659	91,772			
19	,245	,584	92,356			
20	,240	,571	92,927			
21	,230	,547	93,474			
22	,226	,539	94,013			
23	,201	,479	94,491			
24	,197	,468	94,959			
25	,182	,433	95,392			
26	,178	,424	95,816			
27	,170	,406	96,221			
28	,156	,371	96,592			
29	,148	,352	96,944			
30	,139	,330	97,275			
31	,135	,321	97,596			
32	,127	,302	97,898			
33	,122	,290	98,188			
34	,112	,266	98,454			
35	,104	,248	98,702			
36	,098	,232	98,935			
37	,091	,217	99,151			
38	,082	,195	99,346			
39	,075	,179	99,526			
40	,070	,167	99,693			
41	,065	,154	99,847			
42	,064	,153	100,000			

Tablo 10'da görüldüğü AFA sonucunda taslak ölçek formuna ilişkin açıklanan toplam varyans oranı % 64,225 olarak bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans oranının ne kadar olması gerektiğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Büyüköztürk (2016), açıklanan toplam varyansın % 30 ve üzerinde olmasının iyi olacağını belirtirken Vieira (2011) bu oranın % 40 ile % 60 arasında olmasının yeterli olacağını, Henson ve Roberts (2006) ise % 50 ve üzerindeki değerlerin yeterli olacağını ifade etmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar tek faktörlü taslak ölçek formunun % 64.225 olarak belirlenen açıklanan toplam varyans oranının yeterli olduğunu göstermektedir. Taslak ölçek formunun tek faktörlü yapıda olmasına karar verilmesinin ardından 42 maddenin faktör yükleri kontrol edilmiştir. AFA sonucunda ulaşılan faktör yükleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. AFA Sonucunda Ulaşılan Faktör Yük Değerleri

Maddeler		Faktör Yükü
m26	Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada	.857
m15	Öğretim programında yer alan temel beceri ve yetkinlikler bilgisinde	.848
m40	Uyguladığım öğretim programının etkililiğini değerlendirmede	.844
m21	Öğretim programında önerilen değer, beceri ve yetkinliklerin derse nasıl uyarlanacağını anlamada	.842
m25	Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını anlamada	.841
m16	Öğretim programında yer alan genel ve özel amaçlar bilgisinde	.839
m11	Öğrenme-öğretme yaklaşım/yöntem/teknikleri bilgisinde	.837
m39	Kazanımlara uygun olarak öğrenmeleri izleme amaçlı alternatif (tamamlayıcı) ölçme araçları belirlemede	.829
m37	Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlemede	.829
m33	Program kazanımlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirlemede	.828
m51	Programda yer alan öğrenme-öğretme yaklaşımının, kazanımlar ile uyumunu değerlendirmede	.826
m52	Programda yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının, kazanımlar ile uyumunu değerlendirmede	.826
m45	Program kazanımlarının öğrenciye uygunluğunu değerlendirmede	.825
m27	Öğretim programında yer alan bilgileri (kazanım, konular, açıklamalar, esaslar, vb.) temele alarak planlama yapmada	.824
m10	Öğrenme-öğretme ilkeleri bilgisinde	.821
m48	Program içeriğinin (konu, tema, öğrenme alanı) kazanımlarla ilişkili olup olmadığını tespit etmede	.818
m44	Program kazanımları arasındaki tutarlılığı tespit etmede	.817
m19	Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımı bilgisinde	.814
m17	Öğretim programında yer alan kazanımlar bilgisinde	.813
m7	Hedefleri aşamalı sınıflandırma bilgisinde	.813
m9	İçerik düzenleme ilkeleri (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, güncellik vb.) bilgisinde	.813
m31	Öğretim programındaki temel beceri ve yetkinlikleri derse aktarmada	.812
m22	Öğretim programındaki amaç ve kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini anlamada	.811
m28	Ders esnasında öğretim programında yer alan açıklamaları, esasları, uyarı ve önerileri dikkate almada	.806
m50	Program içeriğinde yer alan konuları ardışıklık, aşamalılık ve bitişiklik açısından değerlendirmede	.806
m29	Öğretim programını, öğrenci özelliklerine (hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçları) uygun şekilde uyarlamada	.805
m43	Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmede	.802
m30	Öğretim programındaki değerleri derse aktarmada	.800
m14	Öğretim programında yer alan değerler bilgisinde	.799
m8	Hedef-davranış (kazanım) yazma ilkeleri bilgisinde	.795
m35	Kazanımlara uygun öğretim materyali belirlemede	.791
m13	Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde	.789
m49	Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğunu anlamada	.784
m41	Programın, temel aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirmede	.783
m1	Öğretim programının temel ögeleri bilgisinde	.756
m6	Hedef alanları (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) bilgisinde	.747
m12	Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde	.741
m4	Program geliştirmeye yön veren gelişim ve öğrenme psikolojisi bilgisinde	.739
m20	Öğretim programının dayandığı felsefeyi anlamada	.734
m18	Öğretim programında yer alan ders içeriği bilgisinde	.729
m2	Öğretim programı geliştirme süreci bilgisinde	.707
m3	Program geliştirmeye yön veren eğitim felsefeleri (esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) bilgisinde	.681

Tablo 11'de belirtildiği gibi yapılan AFA sonucunda taslak ölçeğin maddelerinin faktör yük değerlerinin .681 ve .857 arasında değiştiği görülmektedir. Bir ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin farklı araştırmalar mevcuttur. Faktör yük değerleri ile örneklem grubunun büyüklüğünün ilişkili olduğunu belirten Hair vd. (1998) 200 kişiden oluşan bir örneklem grubu için ideal faktör yükünün .40 olduğunu; 250 kişiden oluşan bir örneklem grubu için bu değerin .35 olduğunu dile getirmiştir. DeVellis (2012/2017) ve Tavşancıl (2014) faktör yük değerlerinin .30 değerinden yüksek olması gerektiğini ifade ederken Büyüköztürk (2016) maddelerin faktör yük değerlerinin .32'nin altına düşmemesi gerektiğini belirtmiştir. Kline (1994) ise .30 ile .60 arasındaki faktör yükü değerlerinin bir yapıyı ölçmede orta düzeyde başarılı olduğunu ifade ederken, faktör yükü .60'dan yüksek alan maddelerin yapıyı ölçmede yüksek düzeyde başarılı olduğunu dile getirmiştir. Faktör yüküne ilişkin bu bilgiler dikkate alındığında AFA sonucunda ulaşılan ve .681 ve .857 arasında değişen faktör yük değerlerinin madde seçimi için kritik değer olarak kabul edilen değerlerin çok üstünde olduğu görülmektedir. Ayrıca, Tablo 10'da belirtildiği gibi birinci faktörün açıklanan toplam varyansının % 64.225 olması sebebiyle ölçek maddelerinin tamamı tek bir boyutta toplanmıştır.

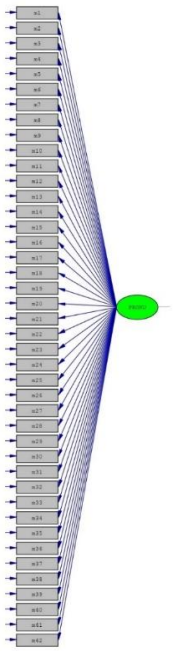
Yapı geçerliği kontrolünün ikinci aşamasında, AFA sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü ve 42 maddeden oluşan modelin yapı geçerliğini incelemek amacıyla DFA yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliğine ilişkin bilgi edinmek için uygulanan DFA daha önceden bilinen bir modelin doğrulanmasını ve ölçeği oluşturan maddelerden faktör oluşturulmasını sağlamaktadır (Karagöz, 2017). Dolayısıyla DFA'da AFA ile ortaya konulan yapının kontrol edilmesi de söz konusudur (Çokluk vd., 2010). Bu nedenle yapı geçerliğinin test edilmesi için AFA'nın tek başına yeterli olamayabileceği ve DFA'nın da uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (Erkuş, 2012; Özdamar, 2016). DFA'nın AFA kapsamına alınan örneklem grubundan elde edilen veri seti ile uygulanmasının doğru olmadığı belirtildiği için (Henson & Roberts, 2006) DFA için farklı bir örneklem grubu oluşturulmasına karar verilmiş ve uygun örnekleme ile ulaşılan 350 öğretmen DFA uygulamasının örneklem grubunu oluşturmuştur. DFA çalışmasına dahil edilen örneklem grubuna ilişkin bilgiler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. DFA Çalışmasına Dahil Edilen Öğretmen Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	272	77.7
	Erkek	78	22.3
	Toplam	**350**	**100**
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	18	5.1
	6-10 yıl	61	17.4
	11-15 yıl	75	21.4
	16-20 yıl	75	21.4
	21 yıl ve üzeri	121	34.6
	Toplam	**350**	**100**
Eğitim Kademesi	İlkokul	177	50.6
	Ortaokul	173	49.4
	Toplam	**350**	**100**
Eğitim Durumu	Lisans	319	91.1
	Yüksek Lisans	29	8.3
	Doktora	2	0.6
	Toplam	**350**	**100**
Branş	Sınıf Öğretmenliği	169	48.3
	Türkçe	30	8.6
	Matematik	28	8.0
	Fen Bilimleri	31	8.9
	Sosyal Bilgiler	14	4.0
	İngilizce	36	10.3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	13	3.7
	Diğer	29	8,2
	Toplam	**350**	**100**

DFA sonrasında ulaşılan kavramsal model Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4. DFA Sonucu Ulaşılan Kavramsal Model



DFA sonucu ulaşılan modele ilişkin uyum indeksi değerleri gözden geçirilmiş ve oluşturulan modelin kontrol edilmesi sağlanmıştır. DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerleri, uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum aralıkları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. DFA Sonucunda Ulaşılan Uyum İndeksi Değerleri ve Referans Aralıkları

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Değeri	Kaynak	Ölçekten Elde Edilen Değer	Karar
χ2/sd	χ2/sd ≤ 2 (Mükemmel Uyum)	Tabachnick ve Fidell (2007)	2318.69/709	Orta Düzeyde Uyum
	χ2/sd ≤ 5 (Orta Düzey Uyum)	Çokluk ve diğerleri (2010); Sümer (2000), Şimşek (2007)		
GFI	GFI ≥ .95 (Mükemmel Uyum)	Hooper ve diğerleri (2008)	.76	Zayıf uyum
	GFI ≥ .90 (İyi Uyum)	Hooper ve diğerleri (2008)		
	GFI = 0 (Uyum Yok)	Sümer (2000)		
NNFI	NNFI ≥ .95 (Mükemmel Uyum)	Sümer (2000)	.99	Mükemmel Uyum
	NNFI ≥ .90 (İyi Uyum)	Sümer (2000), Tabachnick ve Fidell (2007)		
	NNFI = 0 (Uyum Yok)	Sümer (2000), Tabachnick ve Fidell (2007)		
CFI	CFI ≥ .95 (Mükemmel Uyum)	Sümer (2000)	.99	Mükemmel Uyum
	CFI ≥ .90 (İyi Uyum)	Sümer (2000); Tabachnick ve Fidell (2007)		
	CFI = 0 (Uyum Yok)	Sümer (2000); Tabachnick ve Fidell (2007)		
RMSEA	RMSEA ≤ .05 (Mükemmel Uyum)	Sümer (2000)	.081	Kabul Edilebilir Uyum
	RMSEA ≤ .08 (İyi Uyum)	Hooper ve diğerleri (2008); Sümer (2000)		
	RMSEA ≤ .10 (Zayıf Uyum)	Tabachnick ve Fidell (2007)		
	RMSEA = 1 (Uyum Yok)	Sümer (2000)		
SRMR	SRMR ≤ .05 (Mükemmel Uyum)	Brown (2006)	.044	Mükemmel Uyum
	SRMR ≤ .08 (İyi Uyum)	Brown (2006)		
	SRMR ≤ .10 (Zayıf Uyum)	Kline (2005)		
	SRMR = 1 (Uyum Yok)	Brown (2006)		

DFA sonucunda ortaya konulan modelin kontrol edilmesi amacıyla farklı uyum indeksleri kullanılsa da bu uyum indeksleri arasından hangilerinin standart olarak kabul edilmesi gerektiği konusunda fikir birliği bulunmamaktadır (Şimşek, 2007). Awang (2015) χ2/sd (Ki Kare/sd), GFI, CFI ve RMSEA değerlerinin kontrol edilmesinin yeterli olacağını belirtirken, Worthington ve Whittaker (2006) ise χ2/sd, CFI, SRMR ve RMSEA uyum indekslerinin kontrol edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda DFA kapsamında test edilen modelin χ2/sd, GFI, NNFI, CFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri incelenmiştir. DFA sonucunda test edilen modelin χ2/sd (ki-kare / serbestlik derecesi) değeri 3.27 olarak bulunmuştur. Tablo 13'e göre modelden elde edilen bu değer, kabul edilebilir uyum değeri sınırındadır (Çokluk vd., 2010; Sümer, 2000; Şimşek, 2007). DFA sonucuna göre modelin GFI değeri .76 olarak bulunmuştur. GFI değerinin .90'dan büyük veya eşit olması modelin iyi uyum değerine sahip olduğunu gösterdiği için (Sümer, 2000) analiz sonucunda ulaşılan GFI değerinin iyi uyum değeri sınırının altında kaldığı görülmektedir. DFA sonucunda modelin NNFI ve CFI değerleri .99 olarak bulunmuştur. NNFI ve CFI değerleri, model uyumunun mükemmel olduğunu göstermiştir (Sümer, 2000). DFA kapsamında incelenen bir başka değer de RMSEA değeridir. Analiz sonucunda RMSEA değerinin .081 olarak bulunmuş ve bu değer, modelin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu göstermiştir (Tabachnick & Fidell, 2007). DFA sonrası oluşturulan modele ilişkin incelenen son değer de SRMR değeri olmuştur. .044 olarak bulunan SRMR değerinin Brown (2006) tarafından belirtilen mükemmel uyum aralığında olduğu görülmüştür. DFA sonucunda elde edilen tüm bulgular dikkate alındığında χ2/sd, NNFI, CFI ve SRMR uyum değerleri, oluşturulan modelin uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle DFA sonrasında, AFA ile oluşturulan 42 maddelik tek faktörlü taslak ölçek formu korunmuştur.

AFA ve DFA ile POKÖYÖ taslak formuna ilişkin yapı geçerliği kontrol edildikten sonra güvenirlik analizi aşamasına geçilmiştir. Ölçme aracının güvenirliği ölçme aracının duyarlı, tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi (Tezbaşaran, 2008) veya ölçme sonuçlarının hatalardan arınmış olması olarak tanımlanabilir (Arıkan, 2011). Bu amaçla AFA yapılan veri seti üzerinde güvenirlik analizi de yapılmıştır. Analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,986 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004). Güvenirlik analizi ile beraber ölçeğin iç tutarlığına ilişkin bir sorunun da olmadığı

anlaşılmış ve 42 maddelik tek faktörlü taslak ölçek formunun POKÖYÖ'nin nihai formunu oluşturduğu kabul edilmiştir.

Öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu: POKÖYÖ'nün uygulanmasın ardından beş Sınıf Öğretmeni ve beş branş öğretmeninden oluşan iki farklı grupla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleriyle ölçek verilerinden yola çıkarak belirlenen ihtiyaçların daha da ayrıntılandırılması amaçlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ölçek uygulamasından elde edilen bulgulara ilişkin açık uçlu sekiz soru yer almıştır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için EPÖ alanında görev yapan 3 öğretim elemanın görüşlerine başvurulmuş ve uzmanların önerilerine uygun olarak gerekli değişiklikler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir (Ek 5). Odak grup görüşmeleri Covid-19 salgını kapsamında alınan tedbirlerden dolayı çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri esnasında katılımcılardan onay alınarak görüşme süreci video olarak kaydedilmiştir.

3.3.2. Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması ve Süreç Değerlendirme

Hizmet içi eğitim programının uygulama sürecinde yaşanan deneyimlerin, karşılaşılan sorunların ve edinilen izlenimlerin ortaya konulmasının amaçlandığı bu aşamada veri toplama aracı olarak öğretmen ürünlerini değerlendirme formları ve rubrikleri, KWL, 3-2-1, kare-üçgen-daire öz değerlendirme formları ve araştırmacı yansıtma raporları kullanılmıştır.

Öğretmen ürünlerini değerlendirme rubrikleri/formları: Eğitim süresince öğretmenlerden belirlenen etkinliklerdeki bilgi ve becerilere uygun olarak kendi alanlarına ilişkin çalışmalar yaparak ürün ortaya çıkarmaları istenmiştir. ÖYPOHEP uygulamasına katılan öğretmenler eğitimin birinci gününde branş gruplarına ayrılmış ve program ögeleri arası ilişkileri resmetmek için metafor resim çizmişlerdir (Ek 16). Katılımcı öğretmenler; eğitimin üçüncü gününde ders kitaplarından seçtikleri içeriği değerlendirmiş (Ek 17), dördüncü günde ise belirledikleri program kazanımlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirlemişlerdir (Ek 18). Eğitimin birinci gününde çizilen metafor resimleri ve eğitimin dördüncü gününde program kazanımlarına uygun yöntem ve teknik belirleme etkinlikleri analitik rubrik aracılığıyla değerlendirilmiştir. Rubrikler bütüncül ve analitik olmak üzere ikiye ayrılır (Çepni, 2011). Daha çok

yazınsal ve sanatsal çalışmalarda tercih edilen bütüncül rubriklerde ürün ya da sürecin tamamının değerlendirilmesi ve toplam puan verilmesi söz konusuyken analitik rubriklerde ortaya konulan ürün ya da çalışmanın farklı boyutları bağımsız olarak değerlendirilmekte ve dolayısıyla değerlendirilen ürün veya süreç hakkında daha fazla bilgi sahibi olunmaktadır (Çepni, 2011). Bu nedenle eğitim süresince katılımcı öğretmenlerin ortaya koyduğu iki ürünün değerlendirilmesinde analitik rubriklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Rubrik geliştirme sürecinde Kan'ın (2007) rubrik geliştirme aşamaları büyük ölçüde dikkate alınmıştır. Kan (2007) tarafından ifade edilen aşamalar doğrultusunda öncelikle rubriklerin kapsamına ilişkin alanyazın taraması yapılmış, ölçütler ve puanlama sistemi belirlenerek her bir ölçütte en az bir en fazla üç puan alınabileceğine karar verilmiş, taslak rubrik formları hazır hâle getirilmiş, daha sonra taslak rubriğin anlaşılırlığını test etmek için iki TDE alan uzmanının görüşü alınarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Rubriğin kapsam geçerliğinin sağlanması için EPÖ alanında doktora derecesine sahip üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda metafor resim çizme etkinliği değerlendirme formunda yer alan ölçütler korunmuş ancak ölçütlerin anlaşılırlığını artırmak amacıyla kelime değişiklikleri yapılmıştır. Ders kitabında yer alan içeriği değerlendirmek için kullanılan rubrikte ise içeriğin çağdaş, bilimsel ve felsefi bilgi ile uygunluğu, geçmişi ve geleceği kestirme durumu, en son gelişmelere ve değişmeleri kapsamasına ilişkin üç içerik düzenleme ilkesi rubrikten silinmiş; böylelikle uygulamaya katılan tüm öğretmenlerin ders içeriğine uygun bir rubrik ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonrasında rubriklere son hali verilmiştir (Ek 6, Ek 8). Eğitimin üçüncü günündeki içerik değerlendirme etkinliği ise bir değerlendirme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme formu hazırlanırken de rubrik hazırlama aşamalarına benzer şekilde alanyazın taraması yapılmış, ölçütler belirlenerek her bir ölçütte en az bir en fazla üç puan alınabileceğine karar verilmiş ve taslak formlar hazır hâle getirilmiştir. Taslak değerlendirme formunun anlaşılırlığını test etmek için iki TDE alan uzmanından, kapsam geçerliğinin kontrolü içinde de EPÖ alanında doktora derecesine sahip üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında form üzerinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olmadığı belirtildiği için değerlendirme formuna son hali verilmiştir (Ek 7).

Öz değerlendirme (3-2-1, Kare-Üçgen-Daire, KWL) formları: ÖYPOHEP uygulama sürecinde katılımcı öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere ve karşılaştıkları sorunlara yansıtma yapmalarına sağlayarak daha fazla bilgi edinmek amacıyla kullanılan diğer veri toplama araçları öz değerlendirme (3-2-1, kare-üçgen-daire ve KWL) formlarıdır.

KWL. Eğitimin ilk gününde K (What I know) ve W (What I want to know), eğitimin son gününde ise L (What I learnt) sütunları doldurulan KWL formu ile de katılımcıların eğitim öncesinde program okuryazarlığına ilişkin neler bildikleri ve neler öğrenmek istedikleri belirtilmiş; eğitimin son gününde de eğitim sonrasında program okuryazarlığına ilişkin neler öğrendikleri ve dolayısıyla katılımcıların eğitim öncesinde öğrenmek istediklerini belirttikleri şeyleri ne düzeyde öğrendikleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin üstbilişsel farkındalık kazanmalarını sağlayan KWL stratejisi (Ogle, 2005) öğrencilere sunulan içeriğin daha çok benimsenmesine, konuya ilişkin ön bilgilerin harekete geçirilmesine ve öğrenilenlerin değerlendirilmesine destek olmaktadır (Camp, 2000). KWL formları standart bir yapıda olduğu için araştırmamızda da K-W-L harflerinin her birinin ayrı sütunda yer aldığı standart üç sütunlu bir KWL formu kullanılmıştır (Ek 10).

3-2-1. Eğitimin birinci ve üçüncü gününde katılımcı öğretmenler tarafından doldurulan 3-2-1 değerlendirme formunda (Ek 11) katılımcıların o günkü eğitimlerde en iyi öğrendikleri üç şeyi, en zorlandıkları iki şeyi, kafalarında soru işareti bırakan bir şeyi yazmaları istenmiştir.

Kare-üçgen-daire. Eğitimin dördüncü gününde katılımcı öğretmenler tarafından doldurulan kare-üçgen-daire değerlendirme formunda (Ek 12) ise katılımcılar, en iyi öğrendikleri dört şeyi, o günkü eğitimde yeni öğrendikleri üç şeyi ve zorlandıkları bir şeyi raporlamışlardır.

***Araştırmacı yansıtma raporları*:** ÖYPOHEP uygulama süresince araştırmacı hem eğitmen hem gözlemci rollerini üstlenmiştir. Araştırmacı her eğitim gününün sonunda o günkü uygulama esnasında yaptığı gözlemlere ilişkin yansıtma raporları tutmuştur. Yansıtma raporlarında araştırmacı eğitim sürecine ilişkin izlenimleri aktarmış, süreçte yaşanılan deneyimler ve sorunlar dile getirmiştir.

3.3.3. Hizmet İçi Eğitim Programının Sonuç Değerlendirmesi

ÖYPOHEP uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından sonuç değerlendirmenin yapılması amacıyla veri toplama aracı olarak eğitim değerlendirme formu, yarı

yapılandırılmış görüşme formu, ders planı değerlendirme formu ve POKÖYÖ kullanılmıştır.

Eğitim değerlendirme formu: Araştırmada hazırlanan ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde öğretmenlerin yaşadığı deneyimlerin, karşılaşılan sorunların ve oluşan izlenimlerin belirlenmesi hazırlanan programın geleceğine ilişkin kararlar verilmesi açısından oldukça büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle program uygulamasının yapıldığı grupta yer alan her öğretmenin uygulama tamamlandıktan sonra eğitim değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Hazırlanan formda eğitimin program okuryazarlığı yeterliğine etkisi, en iyi öğrenilen ve en zorlanılan konu veya etkinlikler, öğrenme-öğretme sürecinin yeterliği, eğitimin en olumlu ve en olumsuz üç yönü, programın geleceğine ilişkin öneriler başlıkları altında toplanabilecek yedi açık uçlu soru yer almıştır. Değerlendirme formu hazırlandıktan sonra EPÖ alanında doktora derecesine sahip üç uzmandan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir (Ek 13).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Uygulamadan sonra ÖYPOHEP'in değerlendirmesinin yapıldığı bu aşamada odak grup görüşmelerinin ve bireysel görüşmelerin yapılması için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 11 sorudan meydana gelen görüşme formunda katılımcı öğretmenlere ÖYPOHEP'in bilgi ve becerileri, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ögeleri konusundaki düşünceleri, programın güçlü ve zayıf yanları programın kendilerinin mesleki gelişimlerine katkısı, programın uygulamasına ilişkin görüşleri, eleştirileri ve programa ilişkin önerileri sorulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların açık uçlu olmasına ve hiçbir sorunun katılımcıları yönlendirici nitelikte olmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme formu hazırlama ilkeleri takip edilerek hazırlanan formun geçerliğinin kontrol edilmesi için EPÖ alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri uyarınca son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 14) odak grup görüşmelerinde ve bireysel görüşmelerde kullanılmıştır. ÖYPOHEP uygulaması sonrasında her biri dört katılımcı öğretmenden oluşan Türkçe, Matematik ve İngilizce branş grupları ile odak grup görüşmeleri yapılırken Fen Bilimleri branş grubundan üç, Sosyal Bilgiler branş grubundan ise iki öğretmenle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Covid 19 salgını kapsamında alınan tedbirlerden dolayı görüşmeler çevrimiçi ortamda

yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öncesinde katılımcılardan onay alınarak görüşme süreci video olarak kaydedilmiştir.

Ders planı değerlendirme formu: ÖYPOHEP uygulamasını son gününde öğretmenlerin programın bilgi ve becerilerini edinme durumunun ve dolayısıyla programın etkililiğinin belirlenmesi amacıyla branş grupları oluşturulmuş ve grupların kendi branşlarında bir ya da iki ders saatini kapsayan bir ders planı hazırlamaları istenmiştir (Ek 19). Ders planını hazırlarken kendi branşlarının öğretim programına bağlı kalarak araştırmacı tarafından verilen örnek duruma uygun bir planlama yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Branş grupları tarafından hazırlanan ders planları, araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Nihai hali 22 maddeden oluşan değerlendirme formunu geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılarak ölçütler ve puanlama sistemi belirlenmiş, daha sonra hazır hâle getirilen taslak değerlendirme formlarının anlaşılırlığın test edilmesi için TDE alanında yüksek lisans derecesine sahip iki uzmandan, kapsam geçerliğinin kontrol edilmesi için ise EPÖ alanında doktora derecesine sahip üç uzmandan görüş alınmıştır. Yapılan kontrollerin ardından gerekli değişiklikler yapılmış ve ders planı değerlendirme formuna son hali verilmiştir (Ek 9).

Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği: Programa ilişkin ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla ihtiyaç analizi aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek, eğitimin hemen öncesinde ve eğitimin tamamlanmasından beş hafta sonra katılımcı öğretmenlere uygulanmış; böylelikle program sonunda öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyinde anlamlı bir artış görülüp görülmediği tespit edilmiştir. Hazırlanan ölçek uygulanırken iç geçerlik açısından bir tehdit unsuru olan ön test etkisinin giderilmesi amacıyla ön test ve son test arasında sekiz hafta sürenin geçmesine dikkat edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde, araştırmanın nitel ve nicel aşamalarından elde edilen verilerin analizi için kullanılan yöntemler belirtilmiştir.

3.4.1. Nitel Verilerin Analizi

İhtiyaç analizi kapsamında, EPÖ alanında görev yapmakta olan öğretim üyeleri ile yapılan bireysel görüşmelerden, sınıf ve branş öğretmenleri grupları ile yapılan odak

grup görüşmelerinden, ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde farklı günlerde katılımcılar tarafından doldurulan öz-değerlendirme formlarından (3-2-1, kare-üçgen-daire, KWL), eğitimin son gününde katılımcılar tarafından doldurulan eğitim değerlendirme formundan ve ÖYPOHEP'in sonuç değerlendirmesi kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için nitel araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, araştırma sonucunda elde edilen ve birbiri ile benzerlik gösteren verileri uygun temalar ve kategorilere yerleştirerek, anlamlı hâle getirmektir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada içerik analizi yaparken Yıldırım ve Şimşek (2013)'in belirttiği 4 aşama takip edilmiştir. Öncelikle (1) görüşme sorularından yola çıkarak veriler kodlanmıştır. Daha sonra sırasıyla (2) kodlar belirli kategoriler altında toplanarak temalar oluşturulmuş, (3) veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve (4) bulgular yorumlanmıştır. Analiz sürecinden önce, odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin analize hazır hâle getirilebilmesi için ses ve video olarak kaydedilen görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve daha sonra MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Öz-değerlendirme formları ve eğitim değerlendirme formlarında yer alan veriler ise doğrudan MAXQDA 2020 programına aktarılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sonrasında, araştırmacı tarafından oluşturulan kod sistemi EPÖ alanında görev yapan iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan incelemenin ve düzenlemenin ardından kod sistemine ilişkin uzlaşı sağlanmış ve bulgular sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen nitel bulgular sunulurken katılımcılara ait ifadelerden doğrudan alıntılara yer verilmiş, böylelikle inandırıcılığın artırılması amaçlanmıştır. Doğrudan alıntıların hangi katılımcıdan alındığının belirtilmesi amacıyla katılımcı isimleri kodlanmıştır. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında görüşme yapılan öğretim üyeleri ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13 olarak kodlanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında odak grup görüşmesi yapılan Sınıf Öğretmenleri İSÖ1, İSÖ2, İSÖ3, İSÖ4, İSÖ5 olarak kodlanırken Türkçe Öğretmeni TÖ, Matematik Öğretmeni MÖ, Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ, Sosyal Bilgiler Öğretmeni SBÖ, İngilizce Öğretmeni ise İÖ olarak kodlanmıştır. Araştırmada ÖYPOHEP'in uygulama aşamasına katılarak süreç ve sonuç değerlendirmede verilere kaynaklık eden Sınıf Öğretmenleri SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4; Türkçe Öğretmenleri TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4; Matematik Öğretmenleri MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4; Fen Bilimleri Öğretmenleri FBÖ1, FBÖ2, FBÖ3, FBÖ4;

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4; İngilizce Öğretmenleri ise İÖ1, İÖ2, İÖ3, İÖ4 olarak kodlanmıştır.

3.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşaması olan ihtiyaç analizi aşamasında öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının ortaya konulması için uygulanan POKÖYÖ'den elde edilen nicel veriler SPSS.22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek uygulamasından elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan her maddeye ilişkin yüzde ve aritmetik ortalama değerleri sunulmuştur.

ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde branş gruplarına ayrışan katılımcı öğretmenlerin ortaya koydukları ürünler, değerlendirme formu ve analitik rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ortaya koydukları ürünlerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesinin ardından EPÖ alanında görev yapan bir öğretim üyesi de öğretmen ürünlerini değerlendirme formu ve rubrikler aracılığıyla değerlendirmiştir. Yapılan iki aşamalı değerlendirmenin ardından değerlendirmeciler arası tutarlık sağlanarak altı branş grubunun da değerlendirme formlarının ve rubrik ölçütlerinin her birinden aldığı puanlar, değerlendirme formunun ve rubriğin tamamından aldığı toplam puanlar sunulmuştur.

ÖYPOHEP'in öğretmenlerin program okuryazarlık öz-yeterlik düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla programın uygulama aşamasından hemen önce ve uygulama tamamlandıktan beş hafta sonra katılımcı öğretmenlere POKÖYÖ uygulanmıştır. Uygulamadan önce ve uygulama sonrasında elde edilen ölçek puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için SPSS.22 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde analizlere başlamadan önce veri setinin parametrik testler için gerekli olan sayıltıları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Veri setinin parametrik test sayıltılarını karşılaması nedeniyle uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen ölçek puanlarının ortalamalarını karşılaştırmak için eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucu ulaşılan eşleştirilmiş gruplar t testi sonucunun $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunması sebebiyle uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puan ortalamaları arasındaki etki büyüklüğü de kontrol edilmiştir. Etki büyüklüğü yorumlanırken Cohen d değerinin 0.2 olması düşük, 0.5 olması orta, 0.8 olması büyük, 1 ve üzerinde olması ise çok büyük etki

olarak kabul edildiği görüş (Green & Salkind, 2005) referans alınmıştır. Nicel verilerin analizinden elde edilen tüm bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için araştırma raporunda araştırmacının deneyimi, eğitim altyapısı ve bakış açısına ilişkin bilgilerin sunulması, araştırma alanına ilişkin izinlerin nasıl alındığının, araştırmacının konuya ilişkin hangi ön bilgileri getirdiğinin ifade edilmesi oldukça önemlidir (Patton, 2002). Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans derecesine sahip olan ve doktora eğitimine devam eden araştırmacı, Bursa'da bir Bilim ve Sanat Merkezinde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. On yıllık İngilizce Öğretmenliği deneyimine sahip araştırmacı, aldığı lisansüstü eğitim ve yaptığı bilimsel okumaların etkisiyle farklı okul kademelerindeki görevleri esnasında öğretmenlerin programlarla ilişkisini daha detaylı gözlemleme ve inceleme fırsatı bulmuştur. Araştırmacı, gözlem sonuçlarında öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin bilgilerinin ve farkındalıklarının eksik olduğunu, öğretmenlerin öğretim programlarını anlamada ve uygulamada sorunlar yaşadığını, bu eksiklerin ve sorunların giderilmesi için bir çalışma yapılması gerektiğini düşünmüştür. Bu düşünceden hareketle araştırma konusu belirlenmiştir.

Araştırmacı, araştırma sürecinin tamamında bilimsel araştırma süreci basamaklarını takip ederek araştırmanın genel çerçevesini oluşturan (1) ihtiyaç analizi ve programın tasarlanması, (2) programın uygulanması ve süreç değerlendirme ve (3) programın sonuç değerlendirmesi aşamalarında eğitimci, gözlemci ve veri toplayıcı olarak aktif rol almıştır. Diğer bütün araştırma yöntemlerinde olduğu gibi karma yöntem araştırma sürecinin her aşamasında etik ilkelere riayet edilmesi gerektiği için (Fraenkel & Wallen, 2009) araştırmacı bütün araştırma adımları boyunca etik ilkelere riayet etmiştir. Araştırmacı, veri toplama ve verileri rapor haline dönüştürme aşamalarının etik ilkeler açısından diğer aşamalara kıyasla daha büyük önem taşımakta (Creswell, 2012) olduğunu göz önünde bulundurarak bu iki aşamada yaptığı iş ve işlemleri dikkatle takip etmiştir. Araştırmacı, veri toplama sürecini başlatmadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulundan (Ek 1) ve araştırmanın veri toplama süreci için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek 2) izin almıştır. Bunun yanında, katılımcılara araştırmanın bütün boyutları hakkında bilgi vermiş, katılımcıları

gönüllük esasına göre belirleyerek katılım onayı almış, olası sorunlara karşı iletişim bilgilerini katılımcılara sunmuştur.

Araştırmacı; araştırmanın farklı aşamalarında katılımcı olarak yer alan öğretim üyelerinden, öğretmenlerden ve ÖYPOHEP uygulamasına katılan öğretmenlerden veri toplarken katılımcıları yanıltmadan ve araştırma sürecinin doğal akışını bozmadan tarafsız davranmıştır. Veriler toplandıktan sonra ise araştırmacı önyargılardan uzak bağımsız ve tarafsız bir tutum sergileyerek araştırmanın güvenirliğini sağlamaya gayret göstermiştir. Veri analizi sürecinde, araştırmacı etkisini azaltmak için araştırma konusunun belirlenmesine etki eden öğretmenlerin programa ilişkin yeterlik eksiklerine ilişkin düşüncelerini kontrol altında tutarak analizleri gerçekleştirmeye gayret göstermiş ve analizleri tamamladıktan sonra uzman görüşüne başvurmuştur. Araştırmacı, araştırmadan elde edilen bulguları manipüle etmeden sunmuştur. Ayrıca elde edilen bulgular sunulurken hiçbir katılımcının kimliği açıklanmayarak araştırma verilerinin elde edildiği katılımcıların hakları korunmaya çalışılmıştır.

3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

İç geçerlik, araştırmalardan elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtma durumu ile ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkarken (Yıldırım & Şimşek, 2013) dış geçerlik ise araştırmadan elde edilen sonuçların farklı durumlara ve örneklere genellenebilirliği ile ilgili bir kavramdır (Baştürk vd., 2013). Nitel araştırmalarda iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık, dış geçerlik kavramı yerine de aktarılabilirlik kavramlarının kullanılması daha uygun görülmektedir (E. Arslan, 2022). Bu araştırmada da karma desen araştırması kapsamında nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanıldığı için nicel yaklaşım açısından iç ve dış geçerliği, nitel yaklaşım açısından de inandırıcılığı ve aktarılabilirliği tehdit edebilecek faktörler değerlendirilmiş ve geçerliği sağlamaya yönelik tedbirler alınmıştır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2012), nicel araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden faktörleri deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama aracı etkisi, deneklerin geçmişi, denek kaybı, ön test etkisi, istatistiksel regresyon etkisi, etkileşme etkisi, beklentilerin etkisi olarak sıralamıştır. Araştırmanın nicel aşamaları için dikkat edilen ilk faktör *örneklem seçimi* olmuştur. İç geçerliği sağlamak amacıyla ihtiyaç analizi aşamasında uygulanan ölçek için örneklem grubu belirlenirken evrenin temsil edilmesi amacıyla tabakalandırma yapılarak her ilçenin, her okul düzeyinin ve her okul türünün

temsil edilmesi sağlanmıştır. Örneklemin çalışma evrenini temsil edecek şekilde belirlenmesi aynı zamanda araştırmanın dış geçerliğine de katkı sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). İç geçerlik için ikinci olarak *veri toplama aracı etkisi* dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi için araştırma kapsamında geliştirilen POKÖYÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik koşullarını sağladığı görülmüştür. Ölçeğin örneklem grubuna dahil olan öğretmenler tarafından cevaplanması sürecinde de gerekli açıklamalar öğretmenlere sunulmuş; böylelikle veri toplama sürecinde eksikliklerin ya da yanlışlıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmada üçüncü olarak *denek kaybı etkisi* değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması olan uygulama aşamasında, bazı deneklerin zorunlu sebepler ya da kendi istekleri sebebiyle uygulamadan ayrılma durumları göz önünde bulundurularak uygulama grubundaki öğretmen sayısının planlanan sayıdan yüksek tutulmasına dikkat edilmiş ve altı öğretmenin yedek katılımcı olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Ancak uygulama sürecine katılan 24 öğretmenin tamamı eğitimi tamamlamıştır. İç geçerliğin sağlanması amacıyla araştırmada alınan dördüncü önlem de *ön test etkisi*nin ortadan kaldırılması olmuştur. ÖYPOHEP uygulamasından önce katılımcı öğretmenlere ön test olarak POKÖYÖ uygulanmış, daha sonra üç haftalık ÖYPOHEP uygulama süreci tamamlanmış ve uygulama tamamlandıktan beş hafta sonra da POKÖYÖ aynı katılımcı grubuna son test olarak uygulanmıştır. Böylelikle POKÖYÖ'nün ön test ve son test olarak uygulanmasının arasında sekiz haftanın geçmesi sağlanmış ve katılımcı öğretmenlerin POKÖYÖ'deki maddeleri hatırlamasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Nicel araştırmalarda dış geçerliği etkileyen faktörler örneklem etkisi, tepkisellik veya beklenti etkisi, ön test deneysel değişken etkileşim etkisidir (Büyüköztürk vd., 2012). Daha önce de belirtildiği gibi araştırmanın nicel boyutunda dış geçerliğinin artırılması için örneklemin etkisi dikkate alınmış ve ihtiyaç analizi aşamasındaki ölçek uygulaması için örneklem grubu belirlenirken tabakalandırma yapılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel çalışmalarda inandırıcılığa ilişkin tehditlerin ortadan kaldırılması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemlerin kullanılmasının yerinde olacağını belirtmiştir. Bu kapsamda araştırmanın nitel boyutunda inandırıcılığın arttırılması amacıyla ilk olarak *çeşitleme* yöntemine başvurulmuştur. İhtiyaç analizi aşamasında veri toplama tekniği, veri toplama aracı ve veri kaynağı çeşitlemesi yapılarak EPÖ

alanında görev yapan öğretim üyeleri ile bireysel görüşmeler yapılmış, tarama tekniği ile öğretmenlere POKÖYÖ uygulanmış, ardından da beşer kişiden oluşan bir grup Sınıf Öğretmeni ve bir grup branş öğretmeni ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Programın uygulanması ve süreç değerlendirme aşamasında da veri toplama aracı ve veri kaynağı çeşitlemesi yapılarak hem araştırmacının tuttuğu yansıtma raporları hem de ÖYPOHEP'in katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin hazırladıkları ürünler ve doldurdukları öz-değerlendirme formları analiz edilmiştir. Programın sonuç değerlendirmesi aşamasında ise veri toplama tekniği ve veri toplama aracı çeşitlemesi yapılarak öncelikle katılımcılar tarafından doldurulan eğitim değerlendirme formları ve katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş, daha sonra katılımcı öğretmenlerin hazırladığı ders planları değerlendirme formu ile değerlendirilmiş, son olarak da katılımcı öğretmenlerin POKÖYÖ'nün ön test ve son test uygulamasından aldıkları puanlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bütün aşamalarında çeşitlemenin sağlanması için çaba gösterilerek daha inandırıcı sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. İnandırıcılığın arttırılması amacıyla araştırmada kullanılan ikinci yöntem *uzman incelemesi*dir. Araştırmanın deseni, geliştirilen veri toplama araçları ve yapılan analizlere ilişkin uzman görüşü almak amacıyla alan uzmanlarına başvurulmuştur. Özellikle geliştirilen veri toplama araçlarındaki kapsam geçerliğinin teyidi için uzman görüşlerinin alınmasının, nitel verilerin analizi aşamasında araştırmacı tarafından oluşturulan kod sisteminin iki uzman tarafından kontrol edilmesinin ve uzlaşma sağlanan kodların bulgular bölümünde sunulmasının araştırma bulgularının doğru yorumlanmasına katkı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada inandırıcılığın arttırılması amacıyla görüşmeler esnasında katılımcılarla *uzun süreli etkileşim* kurulmuş ve *derinlik odaklı veri*lerin toplanması sağlanmıştır. Araştırmada inandırıcılığın artırılması için kullanılan bir diğer yöntem de *katılımcı teyidi*dir. Araştırmacı ihtiyaç analizi aşaması ve değerlendirme aşamalarında yaptığı görüşmelerin hemen ardından katılımcıların sorulara verdikleri cevapları kendilerine özetlemiş; böylelikle dile getirilen düşüncelerin ve duyguların araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtilen ve araştırmada alınan bu önlemlerin yanında Creswell ve Miller (2000) tarafından önerildiği gibi *araştırmacının rolü* de açıkça belirtilmiştir. Yöntem kapsamında yer alan araştırmacının rolü başlığı altında araştırmacının süreç boyunca etik ilkelere riayet ederek önyargılardan uzak ve tarafsız davrandığı belirtilmiştir. Önyargılar

araştırmanın inandırıcılığını tehlikeye attığı için (Merriam, 1998) araştırmacı rolünün sunularak önyargılardan uzak bir süreç takip edileceğinin belirtilmesinin, araştırma açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacının *araştırma bağlamı*nı ayrıntılı bir şekilde okuyuculara aktarması beklenmektedir (Lincoln & Guba 1985). Bu nedenle araştırmanın nitel boyutunda aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla *ayrıntılı betimleme* ve *amaçlı örnekleme* yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada takip edilen süreçler, kullanılan yöntem, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemleri, analiz edilen verilerden elde edilen temalar ayrıntılı bir biçimde açıklanarak araştırmanın anlaşılırlığı ve başka ortamlara uyarlanma şansının arttırıldığı düşünülmektedir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamındaki görüşmeler için katılımcı belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminin tercih edilmesi, nitel araştırma desenine en uygun verilerin toplanması ve araştırmacıya en kapsamlı bilgilerin sunulması hususunda katkı sunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda aktarılabilirliğin artırılması için alınan son önlem de bütün görüşme kayıtlarının eksiksiz bir şekilde yazıya dökülmesi ve görüşmeler sonucunda ulaşılan katılımcı görüşlerinin *doğrudan alıntı*larla bulgular bölümünde sunulmasıdır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularından hareketle "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı (ÖYPOHEP)"na yönelik öğretmen ihtiyaçlarına, programın tasarımına, programın uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığına İlişkin İhtiyaçları

Bu bölümde, araştırma kapsamında hazırlanan ÖYPOHEP'e yönelik ihtiyaç analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla öncelikle Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim üyeleri ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular, daha sonra öğretmenlerin POKÖYÖ uygulaması sonucu elde ettikleri program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular, son olarak iki öğretmen grubuyla öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerine ilişkin yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. İhtiyaç analizinin bu üç aşaması sonunda ulaşılan ihtiyaçlar bölüm sonunda özetlenmiştir.

4.1.1. Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Öğretim Üyelerinin Program Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi için geliştirilen POKÖYÖ'nün kapsamının ve maddelerinin belirlenmesi amacıyla EPÖ alanında görev yapan on üç öğretim üyesiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretim üyelerinin program okuryazarlığı kavramını nasıl anlamlandırdıkları ortaya konulmuştur. Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde ulaşılan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular (1) program okuryazarlığı tanımı, (2) program okuryazarlığı boyutları, (3) program okuryazarlığı göstergeleri, (4) öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizlik sebepleri ve (5) hizmet içi eğitim programı önerileri olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Tema 1. Program Okuryazarlığı Tanımı

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin program okuryazarlığının tanımı teması altında ele alınan görüşleri kategori ve kodlarla Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Program Okuryazarlığı Tanımı Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Program Okuryazarlığı Tanımı	Programı bilme	Programın ögelerine ilişkin bilgi sahibi olma	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ12, ÖÜ13
		Program alanına ilişkin kavram bilgisine sahip olma	ÖÜ2, ÖÜ12
	Programı anlama	Programı/program ögelerini anlama	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ13
		Program felsefesini anlama	ÖÜ4, ÖÜ5
		Program geliştirme sürecinin dinamik bir süreç olduğunu anlama	ÖÜ12
	Programı uygulama	Programı doğru uygulama	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ11
		Program ögelerini dersine uyarlayarak uygulayabilme	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11
	Programı analiz etme	Program ögeleri arasındaki ilişkiyi anlama	ÖÜ6, ÖÜ8, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13
		Programı inceleme ve yorumlama	ÖÜ2, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ13
		Programı değerlendirme	ÖÜ9, ÖÜ11
		Ögelerin uygunluğunu anlama	ÖÜ8

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretim üyelerinin program okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşleri (1) programı bilme, (2) programı anlama, (3) programı uygulama ve (4) programı analiz etme olarak kategorileri altında toplanmıştır. Görüşme yapılan öğretim üyeleri, "programı bilme" ile ilgili olarak öğretmenlerin program alanına ilişkin kavram bilgisine ve programın ögelerine ilişkin bilgiye sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

> "Yani Öğretmen bakış açısından bakacak olursak, aslında hani programın dört temel boyutunu bilmesi anlayabilmesi bunu kendine göre uyarlayarak kullanabilmesi bence program okuryazarlığı. (ÖÜ1)

> "Bana göre program okuryazarlığı öğretmenlerin hazırlanan matbu programın dört temel unsurunu, işte hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme gibi boyutlarını ve bunun yanında programa ilişkin temel kavramları bilmesidir." (ÖÜ2)

> "O halde programın unsurlarını ve bu unsurların uygulamaya nasıl arttıracağını bilmesi gerekir." (ÖÜ7)

> "Bir eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört ögesi bulunmaktadır. Program okur-yazarlığı bireyin programın ögelerine ilişkin bilgiye sahip olmasıdır." (ÖÜ8)

> "Program okuryazarlığı, eğitim programları ve programın temel ögeleri hakkında bilgi sahibi olma … (ÖÜ10)

> "Programın dört temel ögesini oluşturan, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeyi açıklayabiliyorsa …" (ÖÜ12)

Programı anlama kategorisi altında toplanan kodlar incelendiğinde öğretim üyelerinin; öğretmenlerin programı anlaması için program içeriğini, ögelerini, program felsefesini ve program geliştirme sürecinin dinamik bir süreç olduğunu anlaması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

> "Bir öğretmenin hazırlanmış bir programın temel anlayışını fark etmeyi amaçlayan ve bunu yaparken ben ne öğreteceğim, bunu neyle öğreteceğim, nasıl öğreteceğim ve bununla nereye varacağını görebilecek bir yapıda anlama, anlayabilme kapasitesinden bahsediyoruz." (ÖÜ4)

> "Bir eğitim programını veya ders programını eline alan bir eğitimcinin eğitim programının ne istediği, felsefesi, uygulamada yapılabilecekler ile ilgili genel bir görüşünün olması…" (ÖÜ5)

> "O halde programın unsurlarını ve bu unsurların uygulamaya nasıl arttıracağını bilmesi gerekir. Yani gereklilikleri algılaması, doğru okuyabilmesi, anlamlandırabilmesi…" (ÖE7)

> "Bir program tasarısı ya da uygulanmakta olan bir programın yapısını anlayabilme, yorumlayabilme, …" (ÖE9)

> "Program okuryazarlığı, programla ilgilenen kişilerin programı anlaması, programın hangi ihtiyaçları karşıladığını, hangi hedefleri gerçekleştireceğini tahmin etmesi, programın öğrencilere neler kazandırdığını, neler öğrettiğini, nasıl öğrettiğini ve programın uygulanması ile bütün bu programın nasıl değerlendirileceği hakkında fikir sahibi olmasıdır." (ÖE11)

> "Programların sil baştan değil de dinamik bir yapıda olmasından dolayı bilgi ve teknolojilerdeki gelişmeler nedeniyle toplumun, bireyin ve konu alanında değişiklikler olacağını bilerek geliştirilmesi gerektiğini biliyor ve anlıyorsa program okuryazarıdır." (ÖE12)

Programı uygulama kategorisi altında toplanan kodlar incelendiğinde öğretim üyelerinin, öğretmenlerin resmi öğretim programında belirtildiği gibi programı doğru bir şekilde uygulaması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında, program okuryazarı olan öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarından hareketle kendi dersleri için öğretim programı ögelerini uyarlamaları gerektiği de ifade edilmiştir.

> "Var olan programı ister olduğu şekliyle ister onu uygun olduğu şekliyle kullanabilir hâle getirsin. Ya yeni bir program oluşturmasını beklemiyorum ama uyarlama yapmasını beklememiz gerekir diye düşünüyorum. Kendi ihtiyacına göre uyarlayabilmeli." (ÖÜ1)

> "Dolayısıyla programa ve program unsurlarına yönelik bilgisi olması, bunu resmi programda tanıyabilmesi, anlamlandırabilmesi ve ardından buradaki unsurları ifade edildiği şekilde veya olumlu şekilde geliştirerek uygulamaya dökebilmesi …" (ÖÜ2)

> "Yani işini yürütecek seviyede bilgi ve uygulama becerisi sahibi olmasıdır." (ÖÜ3)

> "Yani eline aldığı hazırlanmış programını nasıl uygulayacağı konusunda beceri sahibi olması. Program okuryazarlığı bu." (ÖÜ5)

> "Yeni dâhil olunan bir programın yapısını kısa sürede anlama ve programdaki rolünü uygun biçimde oynama …" (ÖÜ9)

> "Program okuryazarlığı, programı içinde bulunulan eğitim koşullarına uyarlayabilme yetisidir." (ÖÜ10)

> "… programı öğrenme-öğretme sürecinde programda öngörüldüğü ölçüde uygulama ve programın çerçevesinden çıkmadan ortam şartlarına bağlı olarak uygulama için gerekli değişiklikleri yapabilmektir." (ÖÜ11)

Programı analiz etme kategorisi kapsamında yer alan kodlar incelendiğinde ise öğretim üyelerinin; program okuryazarlığı tanımı kapsamında öğretmenlerden program ögeleri arasındaki ilişkiyi anlamalarını, programı incelemelerini ve yorumlamalarını, programı değerlendirmelerini ve ögeler arasındaki uygunluğu anlamalarını bekledikleri dikkati çekmektedir.

> "Aynı zamanda yazılı hazırlanan o resmi programı iyi analiz edebilmesi ve kendi ortamına uyarlayarak uygulayabilmesi de gerekir." (ÖÜ2)

> "Program hedeflerinin öğrenci, birey ve konu alanı açısından uygunluğu, içeriğin güncel ve bilimsel olması, eğitim durumları ile ölçme-değerlendirme yöntemlerinin hedef, içerik ve öğrenciye uygunluğuna ilişkin bilgiye sahip olmaktır. Ayrıca program okur-yazarlığı programın ögeleri arasındaki ilişkileri kurmak, bir öge değiştiğinde diğerlerinin nasıl etkilendiğini anlayabilmektir." (ÖÜ8)

> "Program okuryazarlığı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütününün kavranmasıdır." (ÖÜ11)

> "Programın dört temel ögesini oluşturan, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmenin birbirleri ile olan ilişkisi hakkında bilgi sahibi ise … "(ÖÜ12)

> "Program okuryazarlığı; herhangi bir konuda hazırlanan resmi eğitim programının her yönü ile görülebilmesi, o programa ilişkin kavram ve bileşenlerin bilinmesi ve üst düzey bir bakış açısıyla ele alınabilmesi, analiz edilip unsurlarının anlamlandırılabilmesi olarak tanımlayabilirim." (ÖÜ13)

Program okuryazarlığı teması kapsamında ele alınan kategoriler ve kodların bütünü incelendiğinde görüşme yapılan öğretim üyelerinin program okuryazarlığı kavramını; programın ögelerine ve programla ilgili kavramlara ilişkin bilgi sahibi olma, program ögelerini ve felsefesini anlama, program geliştirme sürecinin dinamik bir süreç olduğunun farkına varma, programı doğru bir şekilde uygulama ve ihtiyaçlar doğrultusunda program ögelerini dersine uyarlayarak uygulayabilme, program ögeleri arasındaki ilişkiyi anlama, programı inceleme ve yorumlama, programı değerlendirme ve program ögelerin uygunluğunu anlama olarak tanımladığı görülmektedir.

Tema 2. Program Okuryazarlığı Boyutları

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin program okuryazarlığı kavramını oluşturan boyutlara ilişkin görüşleri Tablo 15'te kodlar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 15. Program Okuryazarlığı Boyutları Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Katılımcılar
Program Okuryazarlığı Boyutları	Hedef/İçerik/Öğrenme-Öğretme Süreci/Ölçme-Değerlendirme	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13
	Okuma/Yazma	ÖÜ6, ÖÜ10
	Alan Yetkinliği	ÖÜ4

Tablo 15'te görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretim üyelerinin büyük bir kısmı program okuryazarlığı kavramının boyutlarının programın dört temel ögesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip öğretim üyelerine göre program okuryazarlığı becerilerinin temelini öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme ögelerine ilişkin yeterlikleri oluşturmaktadır.

> "Aslında hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme ögeleri program okuryazarlığının temelini oluşturan ögelerdir." (ÖÜ2)

> "Yine programın dört boyutu ön plana çıkıyor burada. Bu dört boyutla ilgili bilgi ve beceri sahibi olması." (ÖÜ3)

> "Bu boyutlara program ögeleri açısından bakmak gerekir." (ÖÜ5)

> "Program okuryazarlığı hedef içerik, öğrenme-öğretme yaşantılarını değerlendirmeyi kapsıyor." (ÖÜ6)

> "Program okuryazarlığının boyutları; programın genel ve özel hedefleri, içerik, öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenmenin nerede ve ne zaman gerçekleşeceği, öğretmen rolleri, öğrenci rolleri ve değerlendirmedir." (ÖÜ8)

> "Program okuryazarlığının boyutları; hedef-kazanım, içerik; öğrenme-öğretme stratejileri, öğretim teknolojisi ve materyallerine ilişkin açıklamalar ve yönergeler, ders içerikleri, ölçme değerlendirme koşulları ve eğitim programlarının uygulanmasına (yönetimine) ilişkin düzenlemeler…" (ÖÜ10)

> "Program okuryazarlığının temel unsurları olarak, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeyi söyleyebilirim." (ÖÜ13)

Program okuryazarlığı kavramının temel boyutları konusunda farklı görüşler de sunulmuştur. Tablo 15'te sunulduğu gibi program okuryazarlığını temel boyutlarına ilişkin diğer görüşler ise; alan yeterliği ve programı okuma-yazma becerisidir. Alan yeterliğinin program okuryazarlığının temelini oluşturduğuna ilişkin öğretim üyesi görüşüne göre, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlikleri yalnızca programın dört temel ögesine ilişkin yeterliklerle ilişkilendirilmemesi gerektiği bunun yanında alan yeterliğinin de çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan iki öğretim üyesi de programın okuma-yazma boyutundan oluştuğunu belirterek okuma boyutunda programı doğru anlama ve yorumlamanın yer aldığını, yazma boyutunda ise programı yazılı plana dönüştürme ve program geliştirme çalışmalarına dahil olmanın yer aldığını ifade etmişlerdir.

"İkinci boyutu öğretmen buraya bakarken… Öğretmen şununla bakıyor… yani öğretmen bir alan yetkinliği ile bakıyor. Bu alan yetkinliğinden kasıt şunu söyleyebilirim. Mesela öğretmenin matematikle ilgili bilişsel becerisi yüksek bir düzeyde olsun diye düşünelim. Yani matematiği alıyor ve günlük yaşantısına taşıyor." (ÖÜ4)

"…okuma ve yazma açısından da bakabiliriz. Öğretmen hem programı okuyup anlayabilmeli hem de onu yazılı bir şekilde plana dönüştürebilmeli. Öğretmen okuyacak anlayacak ve bunu sınıfında uygulayacak ki program okuryazarı olsun." (ÖÜ6)

"Program okuryazarlığı boyutları ise basit olarak okuma ve yazmadır. Okuma; bilgi sahibi olma kavrama, inceleme, yorumlama eleştirmeyi kapsar. Yazma, ise programı koşullara uyarlama olduğu kadar yeni program oluşturma ve güncellemede paydaş olarak katkıda bulunmayı kapsar." (ÖÜ10)

Tema 3. Program Okuryazarlığı Göstergeleri

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin program okuryazarlığının göstergeleri teması altında ele alınan görüşleri kategori ve kodlarla Tablo 16'da sunulmuştur. Görüşme yapılan öğretim üyelerinin Tablo 16'da sunulan görüşlerine göre, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğine sahip olabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar vardır. Bu bilgi, beceri ve tutumlar (1) program bilgisi, (2) programı anlama, (3) programı uygulama, (4) programı analiz etme ve (5) mesleki gelişim kategorilerine altında toplamıştır.

Tablo 16. Program Okuryazarlığı Göstergeleri Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Program Okuryazarlığı Göstergeleri	Program Bilgisi	Programın dört ögesini bilme	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ10, ÖÜ12
		Hedefleri aşamalı sınıflandırma	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ11
		Hedef alanlarını bilme	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ5, ÖÜ7
		Hedef//Kazanım yazma bilgisi	ÖÜ1
		Program türlerini bilme	ÖÜ12
		İçerik düzenleme ilkelerini bilme	ÖÜ4
		Öğrenmeye etki eden faktörleri bilme	ÖÜ4
		Öğrenme-öğretme yaklaşımlarını bilme	ÖÜ1
		Öğrenci özelliklerini bilme	ÖÜ4
	Programı anlama	Resmi programın ögelerini anlama	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ13
		Program felsefesini anlama	ÖÜ1, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ11
		Program tasarısını yorumlama	ÖÜ3, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ10

Tablo 16 - devam

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Program Okuryazarlığı Göstergeleri	Programı uygulama	Programı ihtiyaçlara uygun uyarlama	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13
		Programdan yararlanarak plan hazırlama	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12
		Program gerektiği gibi uygulama	ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ11
		Kazanımlara uygun farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ11
		Uygun Strateji/yöntem/teknik kullanma	ÖÜ2, ÖÜ5, ÖÜ 6, ÖÜ7, ÖÜ12
		Programa uygun içerik ve materyal seçme	ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ6, ÖÜ11
		Hedef alanların ölçülmesine ilişkin beceri sahibi olma	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ5, ÖÜ12
		Programdaki değerler/yaşamsal becerileri kendi dersine uyarlama	ÖÜ4, ÖÜ7, ÖÜ10
		Hedef alanlarının gelişimine ilişkin beceri sahibi olma	ÖÜ2, ÖÜ5, ÖÜ11
		Programı değerlendirme	ÖÜ3, ÖÜ9
	Programı analiz etme	Program ögeleri arasındaki bağlantıları çözümleme	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13
		Programın üstün ve eksik yönlerini görme	ÖÜ4, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ13
	Mesleki gelişim	Program tasarısını edinme	ÖÜ9, ÖÜ10
		Öğretmenin alan bilgisi yeterliği	ÖÜ4
		Programdaki güncellemeleri takip etme	ÖÜ11
		Kendini geliştirme	ÖÜ10
		Program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunma	ÖÜ10

Görüşme yapılan öğretim üyeleri, öğretmenlerin program okuryazarı olabilmeleri için "program bilgisi" kapsamında; programın dört ögesine, hedefleri aşamalı sınıflandırmaya, hedef alanlarına, hedef/kazanım yazma ilkelerine, program türlerine, içerik düzenleme ilkelerine, öğrenmeye etki eden faktörlere, öğrenme-öğretme yaklaşımlarına ve öğrenci özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmiştir.

> "Programın boyutlarından başla işte… Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme. Bu boyutları bilsin. Hedefler en önemlisi. Hedeflerin sınıflandırılmasını bilecek. Bilişsel alan basamakları duyuşsal alan basamakları, psikomotor alan basamakları… Öğrenme-öğretme sürecinde kullanacakları yaklaşımları…" (ÖÜ1)

> "Bu noktada hedef ve kazanımlar listelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel başlıklar altında bilgi, beceri ve tutum bütünlüğünü öğretmenimizin tanıması gerekir." (ÖÜ2)

> "Yine programın dört boyutu ön plana çıkıyor burada. Bu dört boyutla ilgili bilgi ve beceri sahibi olması." (ÖÜ3)

> "… programa baktığımızda programın dört tane temel boyutu var. Bu programın görünür boyutu. Bu görünür boyutta öğretmenin bu boyutların her birinin ne anlama geldiğini bilmesi gerektiğini

düşünüyorum. Bence taksonomiyi de iyi bilmesi gerekir bir öğretmenin…Yani o program rezervini bilmesi için mesela içeriğin özelinde konuyla bağlantılı, günlük yaşantı ile ilişkili, ilgi çekici, tutarlı olmasını bilmesi gerekir. … Yine program öğrenme yaşantılarında mesela öğretmenin bireyin öğrenme sürecindeki o süreçleri iyi bilmesi lazım... Yani öğretmenin hangi programsa o programdaki öğrencinin özelliklerini bilmesi gerekir. İkincisi kendi alanını iyi bilmesi gerekir." (ÖÜ4).

"Kazanım alanlarını bilmeli." (ÖÜ5)

"Ben yine klasik olacak ama 4 öge üzerinden gideceğim. Yani mesela kazanımlarla ilgili… Mesela kazanımların taksonomik boyutlarını ayırt edebiliyor mu?" (ÖÜ6)

"… Amaca yönelik, içeriğe yönelik, yöntem ve tekniklere yönelik ve ölçme-değerlendirmeye yönelik dört temel unsuru bilmesi gerek." (ÖÜ7)

"Bilişsel kazanımların sadece hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde kazandırmaktan ziyade öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine göre analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeyine de çıkarabilmek için etkinlik, yöntem, teknik bilgisi" (ÖÜ11)

"Öğretmenler; programları eğitim, öğretim, örtük, ihmal edilen, resmi ve ders programları şeklinde ayırt edebiliyorlar ise …" (ÖÜ12)

Programı anlama kategorisi altında yer alan kodlar incelendiğinde ise, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğinin göstergesi olarak resmi programın ögelerini anlama, programın felsefesini anlama ve program tasarısını yorumlamanın yer aldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin bu görüşlerine göre; öğretmenlerin, MEB tarafından yayınlanan öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını çok doğru bir şekilde anlamaları gerekmektedir. Bunun yanında program okuryazarı bir öğretmenden, öğretim programının temelinde yatan felsefeyi doğru anlaması ve programdaki bütün unsurları yorumlayarak uygulamaya hazır hâle gelmesi beklenmektedir.

"Örneğin sosyal bilgiler programını eline aldıklarında bu hedefleri neyle ve nasıl öğretmeye çalışıyorlar. Bizim nasıl bir bakış açımız var. Yapılandırmacı mıyız? Yoksa geleneksel miyiz? Bunu anlayabilsin aradaki bağı çözebilsin. Ve her boyuttaki içeriği kendince anlayabilsin." (ÖÜ1)

"Program hazırlanırken işte hedefler, içerik, öğrenme, öğretme yaklaşımları ve değerlendirme. Bu programın görünür boyutu ve bu görünür boyutta öğretmenin bu boyutların her birinin ne anlama geldiğini bilmesi gerektiğini düşünüyorum. O anlamda aslında bu görünen boyutta acaba programı hazırlayan kişilerin o kavrama yüklediği anlamla öğretmenin onu okurken edindiği anlam aynı mıdır? … Bir öğretmen önce felsefi açıdan programa bakarken program öğrenci merkezli, bu öğretmen merkezli ya da disiplin çok ön planda olduğuna ilişkin bir bakış açısının olması gerekir. Felsefi bakış açısını bilmesi gerekir diye düşünüyorum." (ÖÜ4)

"Bir öğretmenin de ögeler açısından bakması gerektiğini düşünürüm. Bu boyutları nasıl yerine getirebileceğini, nasıl uygulayabileceğini düşünmesi gerekir öğretmenin. Bunlar nedir? Nasıl uygulanır? Hedeflerin efendime söyleyeyim gerçekleştirilmesi için hangi alandaki hedefe ne tür bir yöntem uygulamam gerekir, böyle bir konuya nasıl bir yöntem uygulamam gerekir gibi düşüncelerle bunları okuması ve anlaması gerekir." (ÖÜ5)

"Yine yeterliğe geliyoruz. Yeterlik algısına geliyoruz. Ama zaten okuryazarlık dediğimiz şey yani okuduğu şeyi anlamlandırma… ben öyle tanımladım. Anlamlandırması... Yani ister dersin genel anlamdaki amaçları ister kazanımları anlamında. Bunları anlayabilmeli ve yorumlayabilmeli." (ÖÜ7)

"Program tasarısıyla ilgili yorum yapan, programın içine girerek ve sorgulayarak okuyan…" (ÖÜ9)

> "Programın, hedef-kazanım-içerik-etkinlikler ve değerlendirme unsurlarını kolaylıkla ayrıştırabilmeleri ve anlayabilmeleri…" (ÖÜ13)

Programı uygulama kategorisi altında yer alan kodlar incelendiğinde, program okuryazarlığı yeterliğinin göstergesi olarak öğretmenlerin programı ihtiyaçlara uygun olarak uyarlamaları, programdan yararlanarak plan hazırlamaları, programı gerektiği gibi uygulamaları, kazanımlara uygun farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaları, kazanımlara uygun strateji, yöntem ve teknik kullanmaları, programa uygun içerik ve materyal seçmeleri, hedef alanlarının gelişimine ve ölçülmesine ilişkin beceri sahibi olmaları, programdaki değerleri ve yetkinlikleri kendi dersine uyarlayabilmeleri ve programı değerlendirmeleri gerekmektedir.

> "Tabii ayrıca kendi ihtiyaçları da olacağı için öğretmenlerin sınıflarına, öğrencilerine, ortama uygun bir şekilde bir alt planlama yapması da gerekir." (ÖÜ2)

> "Ve tabi bütün olarak baktığımda programın hazırlanmasındaki temel felsefeye uygun uygulama yapması gerekir. Nasıl uygulanır? Hedeflerin efendime söyleyeyim gerçekleştirilmesi için hangi alandaki hedefe ne tür bir yöntem uygulamam gerekir, böyle bir konuya nasıl bir yöntem uygulamam gerekir gibi düşüncelerle bunları okuması gerekir. Ve tabi bütün olarak baktığımda programın hazırlanmasındaki temel felsefeye uygun uygulama yapması gerekir. …Kazanım alanlarına uygun yöntem ve teknik kullanabilmeli, Farklı yöntemler kullanabilmeli." (ÖÜ5)

> "…taksonomiden daha farklı olarak yine öğretmenlerin dersleriyle ilişkili olan iki temel şey var. Bir değerler, iki yaşamsal beceriler… Bunları kendi dersi açısından bir kazanıma nasıl dökebilir bunu bilmesi gerekir …" (ÖÜ6)

> "Dolayısıyla bütünsel olarak ama hani daha parçaya, daha mikroya, daha özele indiğimizde dersinin birçok temel unsurlarını bilmeli, bunları etkili olarak kullanabilmeli. Tabi kullanabilmeli dediğiniz programda ifade edileni uygulamaya dökebilmeli. …Yani bu şu seviyede bir kazanım denebilir ama aynı zamanda bu kazanımları örneğin nasıl bir yöntemle vermeli ki bu kazanımlar gerçekleşiyor olsun ve diyelim ki bu kazanımları ölçüp değerlendirmeli. Ya da bu kazanımlara uygun ölçme değerlendirme yapabiliyor mu o da önemli". (ÖÜ7)

> "Programı kendi sınıfına uygun biçimde uyarlayabilmesi göstergedir." (ÖÜ8)

> "Resmi programı, uygulandığı okulun yapısı, çevre özellikleri ve öğrenci özellikleri doğrultusunda değişiklikler yaparak uygulama. Programı uygulamak için farklı yollar deneme." (ÖÜ9)

> "Programı, öğrenme-öğretme sürecinde programda öngörüldüğü ölçüde uygulama, programın çerçevesinden çıkmadan ortam şartlarına bağlı olarak gerekli değişiklikleri yapabilme, programa uygun plan yapma, program doğrultusunda yıllık ve günlük ders planlarını hazırlayabilme, programa uygun ders kitaplarını seçerek öğrencilere tavsiye etme, programa uygun etkinlikleri planlama ve uygulama, kazanımlara uygun değerlendirme yapma, sadece bilişsel kazanımların değil, duyuşsal ve psikomotor kazanımların gerçekleştirilmesine de önem verme…" (ÖÜ11)

> "Hazırlanmış olan programlardaki kazanımlar ve içeriğe bağlı olarak görev yaptıkları yerdeki şartları ve koşulları, donanım ve imkanları düşünerek eğitim durumlarını düzenleyebileceklerini biliyor ve bunlara göre planlarını hazırlayabiliyor ise öğretmenler program okuryazarıdır diyebiliriz. Programda yer alan kazanım ve içeriklere göre uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyerek derslerinde kullanması da bir göstergedir." (ÖÜ12)

Programı analiz etme kategorisi altında yer alan kodlar incelendiğinde ise, öğretmenlerin program okuryazarı olabilmeleri için programın ögeleri arasındaki

bağlantıları çözümlemeleri ve uygulanan programdaki üstün ve eksik yönleri görmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

> "Evet bu dört boyut arasındaki bağlantıyı mutlaka kurabilmeli." (ÖÜ1)
>
> "Varolan hedeflerin ne düzeyde olduğunu tespit etme, hedef-içerik dengesine bakma, belirtke tablosu oluşturma, açıkta kalan hedef var mıdır onları tespit etme. Eğitim durumu olarak bu süreçte yazılanlar gerçekten gerçeği yansıtıyor mu? Gerçekten olabilecek şeyler mi? Yapılandırmacılığa geçmeye çalışıyoruz ama ortada hiçbir şey yok. Çünkü kalabalık sınıflarda olacak şey değil yani. Programda yazılanlar olduğu gibi kalıyor. Değerlendirmeyle hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı nasıl tespit edilecek?" (ÖÜ3)
>
> "Tüm program bu ögeleriyle denge unsuruna sahip mi? Neden bunlar dengeli olmalı? Mesela bu çok önemli. Eleştirel bakış açısına sahip olmalı…" (ÖÜ4)
>
> "Program ögelerinin bağlantılarını anlayabilmeli." (ÖÜ5)
>
> "Programı anlayabilmesi, ögeler arasında ilişkiler kurabilmesi, programdaki üstün yanları ve eksiklikleri görebilmesi, programı eleştirebilmesi, …" (ÖÜ8)
>
> "Öğretmenlerin en temel okuryazarlık göstergeleri bence alanında hazırlanan bir programa yukarıdan bakabilmeleri, analiz edebilmeleri, programın, hedef-kazanım-içerik-etkinlikler ve değerlendirme unsurlarını kolaylıkla ayrıştırabilmeleri ve anlayabilmeleri…" (ÖÜ13)
>
> "Programın uygulanması ile ortaya çıkan ihtiyaçları, eksiklikleri belirleme ve ilgili kişilere bildirme …" (ÖÜ11)

Mesleki gelişim kategorisi altında yer alan kodlar incelendiğinde görüşme yapılan öğretim üyelerine program okuryazarlığı yeterliğinin göstergesi olarak öğretmenlerin resmi program tasarısını uygulama öncesinde mutlaka edinmeleri ve okumaları, kendi alanlarında alan bilgisi yeterliğine sahip olmaları, programdaki güncellemeleri takip etmeleri, kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri ve program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmaları gerekmektedir.

> "İkincisi, kendi alanını iyi bilmesi gerekir. Bir öğretmenin alan bilgisi önemli. Anlayan uygulayabiliyor mu diye baktığımızda bir öğretmenin alan bilgisi olmalı…" (ÖÜ4)
>
> "Program okuryazarı öğretmen resmi program ulaşmalı ve edinmeli." (ÖÜ9)
>
> "Öğretmenlerin program okuryazarlığı göstergelerinde öncelikle alanında en son güncellenen programa sahip olmalı ve onun farkında olmalı. Okuryazar öğretmen kendini yenileyen, … Program okuryazarlığı, yeni program oluşturma ve güncellemede paydaş olarak katkıda bulunmayı kapsar." (ÖÜ10)
>
> "Programda yapılan güncel değişiklikleri takip etmek gerekir." (ÖÜ11)

Tema 4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yetersizlik Sebepleri

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin tamamı öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizlik sebepleri teması altında ele alınan görüşler kategori, alt kategori ve kodlarla Tablo 17'de sunulmuştur. Tablo 17'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizlik sebepleri temasına ilişkin görüşleri (1) öğretmen kaynaklı sebepler, (2) öğretmen eğitimi kaynaklı sebepler ve (3) yönetim kaynaklı sebepler olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Tablo 17. Program Okuryazarlığı Yetersizlik Sebepleri Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcılar
Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yetersizlik Sebepleri	Öğretmen Kaynaklı	Farkındalık ile ilgili	Önem vermeme	ÖÜ4
		Programı anlama ile ilgili	Program felsefesini anlamama	ÖÜ7, ÖÜ11
			Program tasarısını sorgulayarak okumama	ÖÜ9, ÖÜ10
		Planlama ile ilgili	Hazırlanan yıllık planları uyarlamadan kullanma	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ6, ÖÜ8, ÖÜ12, ÖÜ13
			Programı incelemeden materyal/ders kitabını olduğu gibi uygulama	ÖÜ1, ÖÜ 4, ÖÜ6, ÖÜ8, ÖÜ10
			Sadece konular listesine bakarak eğitim-öğretimi sürdürme	ÖÜ1
			Sadece kazanımlara odaklanarak eğitim-öğretimi sürdürme	ÖÜ13
		Amaç-kazanım ile ilgili	Hedef ve kazanım yazamama	ÖÜ2
			Hedef/Kazanımlara ilişkin farkındalık olmaması	ÖÜ1
			Yalnızca içeriğin kazandırılmasının hedeflenmesi	ÖÜ1
		Yöntem-Teknik ile ilgili	Strateji/yöntem/teknik bilgisi yetersizliği	ÖÜ7, ÖÜ11
			Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin yetersizlik	ÖÜ4, ÖÜ11
			Kazanıma uygun öğretim yetersizliği	ÖÜ11
		Ölçme-Değerlendirme ile ilgili	Ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri eksikliği	ÖÜ7
			Alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri konusundaki yetersizlik	ÖÜ11
	Öğretmen Eğitimi Kaynaklı		Program geliştirme lisans düzeyi yeterli eğitim alınmaması	ÖÜ3, ÖÜ6, ÖÜ12, ÖÜ13
	Yönetim Kaynaklı		Denetimin olmaması	ÖÜ3

Öğretmen kaynaklı yetersizlik sebeplerinin; farkındalık, programı anlama, planlama, amaç-kazanım, yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme ile ilgili oldukları görülmüştür. Farkındalık ile ilgili program okuryazarlığı yetersizliği sebebi öğretmenlerin bu duruma önem vermemeleri ve gerekli görmemeleridir.

> "Hayır, hiç değiller, hiç yeterli değiller. Öğretmenler program okuryazarlığını, kendileri tarafından edinilmesi gereken bir yeterlik olarak bile görmüyor. Yani kendilerini kapatıyor." (ÖÜ4)

Tablo 17'de belirtildiği gibi öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizliklerinin programı anlama kaynaklı sebepleri, program felsefesini anlamama ve program tasarısını sorgulayarak okumamadır.

> "Aslında baktığımızda, dediğim gibi son programda bunu çok ortada bırakmış ama programın felsefesine anlayabilmek de bir okuryazarlık göstergesi. Bütün bunları toparladığımda yeterince okuryazar olmadıklarını düşünürüm." (ÖÜ7)

> "Alanyazın, öğretmenlerin program okuryazarlığının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. İnternet sayesinde programı edinme oranının arttığı söylenebilir. Ancak programı anlayarak okuma, benimsemeye çalışma, uygulamaya yansıtma ve sorgulama gibi daha üst düzey beceriler açısından halen ciddi sıkıntılar olduğu görülmektedir." (ÖÜ9)

> "Öğretmenlerin bu konuda yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenlerin bu yönde rehberliğe ihtiyacı var programda amaçların ne olduğunu nasıl yorumlayacaklarını, uygulamalarına ve sınıfa nasıl yansıtacakları konusunda rehberliğe ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum." (ÖÜ10)

> "Programın felsefesini bilme, anlama ve özümsemede eksiklik var." (ÖÜ11)

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizliklerinin bir kaynağı da öğretmenlerin planlama eksiğidir. Planlamadan kaynaklanan sebepler; öğretmenlerin hazırlanan yıllık planları uyarlamadan kullanmaları, programı incelemeden materyal veya ders kitabını olduğu gibi uygulamaları, sadece konular listesine bakarak eğitim-öğretimi sürdürmeleri ve sadece kazanımlara odaklanarak eğitim-öğretimi sürdürmeleri olarak belirtilmiştir.

> "Türkiye'de program uygulayan öğretmenlerin bakış açısı sene başında eski müfredat kafasıyla bu sene nelerin anlatılacağına baktıkları, o içerik ya da konular listesine bakıp uygulamaya geçtikleri bir sistem olduğunu düşünüyorum. Hala programdan anladıkları şeyin maalesef müfredat olduğunu düşünüyorum." (ÖÜ1)

> "Nasıl olsa diyor program geliyor, kendi de geliştirmiyor. İşte olduğu gibi yılların alışkanlığı aynı şekilde devam ediyor." (ÖÜ3)

> "Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, mezun olduklarında program kitabının olduğundan bile habersiz. Milli Eğitim günlük planları da kaldırınca… Zannediyorlar ki her şeyi Milli Eğitim gönderecek o yıllık planları sadece takip edeceğiz." (ÖÜ6)

> "Çünkü bazı öğretmenler için ders kitabı program olarak anlaşılmaktadır. Oysa ders kitabı öğretmenlere öğretim programının uygulanmasında yardımcı kaynaklardan sadece birisidir. Ayrıca bazı öğretmenler kolaycılığa kaçarak, MEB tarafından hazırlanan planları dikkatle incelemeden ve kendi öğrencilerine uyarlamadan olduğu gibi uygulamaktadır." (ÖÜ8)

> "Öğretmenlerin bütün programlara ilişkin planlara çeşitli internet sitelerinden rahatlıkla ulaşmaları da kolaycılığa yönlendiriyor. Öğretmenlerin programlara bakarak planlarını kendileri hazırlamak yerine hazır planları aynen alıp kullanmaları da program okuryazarlığının körleşmesine neden olduğunu düşünüyorum." (ÖÜ12)

> "Öğretmenler kabul etmese de ben yeterince bu beceriye sahip olduklarını düşünmüyorum. Çünkü özellikle öğretmenlerin günlük plan yapmayı bırakmalarından sonra yani MEB'den hazır kazanımlar ve yıllık planları almaları, sadece kazanımlara odaklanmalarına neden olmuştur. Bu durum öğretmenlerin programın diğer unsurlarına olan dikkatlerini yok etmiş durumdadır. Sadece hedeflere odaklanıp geri kalan süreçleri ise genelde rastlantısal olarak yaptıklarını düşünüyorum." (ÖÜ13)

Program okuryazarlığı yetersizliğinin öğretmen kaynaklı sebepleri arasında amaç ve kazanımlarla ilgili yetersizlikler de yer almaktır. Öğretmenlerin hedef ve kazanım

yazamaması, hedef ve kazanımlara ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olması ve kazanımların bir yana bırakılarak yalnızca içeriğin kazandırılmasının hedeflenmesi öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizliğe sebep olduğu düşünülmektedir.

> "Bir hedefiniz vardır bunu ölçüp değerlendirirsiniz. Ama biz sadece buna öğrenilmesi gereken konular gibi bakıyoruz ve bu konulardan öğrenilmesi gerekenler var. Halbuki yeterlik ve kazanım dediğimiz şey çok boyutlu ve aslında hepsi bir bütünün parçasını oluşturuyor. …Ama biz bunun farkında olmadan çok içeriğe takılıp öğrenci bu konuyu öğrenmeli, bu kazanımı öğrenmeli diyoruz. Halbuki hedefleri bilsek, bir sonraki aşamaya taşıyacak olan şey ne öğrenciyi bunu bilebilsek belki daha anlamlı olabilir ama bu açıdan çok farkında değiliz." (ÖÜ1)

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizliklerinin bir diğer kaynağı da öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik bilgisi ve kullanımıdır. Öğretim üyelerinin görüşüne göre öğretmenlerin strateji, yöntem ve teknik bilgisindeki yetersizliği, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin yetersizlikleri ve öğretimi kazanıma uygun şekilde sürdürme konusundaki yetersizlikleri program okuryazarlığı yetersizliğini ortaya çıkaran sebepler arasındadır.

> "Böyle bir kazanımı yazmışsınız. Şimdi daha bilgi düzeyinde matematik becerisine sahip kavrama düzeyinde matematiğe bakış açısı olan bir öğretmen ile bunu daha üst düzey düşünme becerisine getirmiş bir Matematik Öğretmeninin aynı kazanımdan aynı şeyi anladığını söyleyemeyiz. Yetersizlikler bundan da kaynaklanıyor" (ÖÜ4)

> "Evet sıkıntılar olabilir. O sıkıntılar dolaylı olarak alan bilgisi ve genel öğretim bilgisi ile ilgili… Yani öğretim ilkeleri, yöntemleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve tekniklerine yönelik." (ÖÜ7)

> "Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağını bilmeme, duyuşsal ve psikomotor kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin etkinlik, öğretim yöntem ve teknikleri bilmeme ve yanlış uygulama buna sebep oluyor. Ayrıca bilişsel kazanımların sadece hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde kazandırmaktan ziyade öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine göre analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeyine de çıkarabilmek için etkinlik, yöntem, teknik bilgisi de gerekiyor." (ÖÜ11)

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri eksikliği ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri konusundaki yetersizlikleri, öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizliğine yol açan öğretmen kaynaklı diğer sebepler arasında yer almaktadır.

> "Evet sıkıntılar olabilir. O sıkıntılar dolaylı olarak alan bilgisi ve genel öğretim bilgisi ile yani öğretim ilkeleri, yöntemleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve tekniklerine yönelik." (ÖÜ7)

> "Sonuç değerlendirmenin yanında süreç değerlendirmenin de nasıl yapıldığını ve nasıl uygulandığını bilmek oldukça önemlidir." (ÖÜ11)

Öğretmen eğitiminin program okuryazarlığına etkisi ile ilgili görüş bildiren öğretim üyeleri, öğretmenlerin üniversite eğitimlerini alırken lisans düzeyinde program geliştirmeye ilişkin yeterli eğitim alınmadığını, bunun da program okuryazarlığı yetersizliğine sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

> "Mezuniyet öncesinde de ne vardır. Bizim de başımızda benzer sorunlar var. Sınıflar kalabalık. Hedef yazmıyorlar da bilmiyorlar da. Soru yazmayı bilmiyorlar. Bunların sebebi ne? Uygulama yaptıramıyorsun? Dolayısıyla belki teorik olarak biliyor ama uygulama bazında bilmiyor." (ÖÜ3)

> "Tam olarak yetersizler bu konuda. Ama bunun da suçu bizde diye düşünüyorum. Üniversitedeki öğretim üyelerinde diye düşünüyorum. Eğitim yeterli değil." (ÖÜ6)

> "Öğretmenlerin yeterli seviyede program okuryazarı olduğunu düşünmüyorum. Birinci olarak bu konuda lisans düzeyinde yeterli bir ders aldıklarını düşünmüyorum. Sadece öğretim ilke ve yöntemleri dersi içerisinde bir veya iki hafta program geliştirmeden bahsediliyor. "Program Geliştirme" dersi bunun dışında seçmeli dersler arasında yer alıyor. Oysa öğretmenlik mesleğinin en temel derslerinden birisi olarak lisans programlarında zorunlu hâle getirilmesi gerektiğini düşünüyorum." (ÖÜ12)

> "Diğer taraftan eğitim fakültelerinde yeni ders programları düzenlenmesi ile program geliştirme dersinin hem seçmeli ders olması hem de kredisinin düşmüş olması yeni nesil öğretmenlerde de bu becerinin gelişemeyeceğinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır." (ÖÜ13)

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre eğitim-öğretim sürecinden denetimin olmaması, öğretmenlerin program okuryazarlığına olumsuz etki eden yönetim kaynaklı bir faktördür.

> "Bir de tabii mezun olduktan sonraki durumlar var. Mezun olduktan sonraki durumlar nedir? İşte belki ben öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine bağlıyorum onu. Nasıl olsa diyor program geliyor, kendi de geliştirmiyor. İşte olduğu gibi yılların alışkanlığı aynı şekilde devam ediyor. Çünkü herhangi bir denetleme yok. İş garantisi var. Bir taraftan işini kötü yaptı diye kimse bir ceza almıyor. İyi yaptı diye de ödül dağıtmıyor. Ya bunlar hepsi tabii ki üst üste gelince eğer kişide de bireysel bir idealizm yoksa eğer o zaman öyle kalıyor. "(ÖÜ3)

Tema 5. Hizmet İçi Eğitim Programı Önerileri

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin, araştırma kapsamında geliştirilen ÖYPOHEP'e ilişkin önerileri kategori ve kodlarla Tablo 18'de sunulmuştur. Tablo 18'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin ÖYPOHEP'in geliştirilmesine ilişkin önerileri; (1) öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öneriler, (2) program içeriğine ilişkin öneriler, (3) program geliştirme sürecine ilişkin öneriler ve (4) program yapısına ilişkin öneriler olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır.

Tablo 18. Hizmet İçi Eğitim Programı Önerileri Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Hizmet İçi Eğitim Programı Önerileri	Program içeriğine ilişkin	En çok strateji/yöntem/teknik konusu üzerinde durulmalı	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ12
		Alternatif/tamamlayıcı ölçme yöntemleri konusunda bilgi verilmeli	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ6, ÖÜ7
		Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmeli	ÖÜ3, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ12
		Program geliştirme alanına ilişkin kurumsal bilgiler sunulmalı	ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ12

Tablo 18 – devam

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Hizmet İçi Eğitim Programı Önerileri	Program içeriğine ilişkin	Hazırlanan programın felsefesinin anlaşılması sağlanmalı	ÖÜ12
		Öğretmenleri program yenilikleri konusunda bilgi sahibi olmalı	ÖÜ12
		Dünyadaki program geliştirme çalışmalarına ilişkin bilgi verme	ÖÜ3
		Sınıf yönetimi konusuna yer verilmeli	ÖÜ4
		Z kuşağına ilişkin bilgilendirme	ÖÜ4
		Eğitim teknolojilerine ilişkin eğitim	ÖÜ4
		Materyal ve araç-gereç kullanımına ilişkin bilgilendirme	ÖÜ5
	Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin	Programın dört ögesine ilişkin ayrı çalışmalar yapılmalı	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ12
		Uygulamalı eğitim verilmeli	ÖÜ1, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ13
		Hedef okuryazarlığı çalışması yapılmalı	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ10
		Ürün olarak bir çerçeve/ünite/günlük plan ortaya konulmalı	ÖÜ1, ÖÜ6, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ13
		Yansıtma etkinlikleri yapılmalı	ÖÜ3, ÖÜ6, ÖÜ9, ÖÜ13
		Var olan programlar incelenmeli	ÖÜ1, ÖÜ4, ÖÜ8, ÖÜ9
		Grup eğitimleri verilmeli	ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ10
		Programın ögeleri arasında ilişki kurdurulmalı	ÖÜ1, ÖÜ7, ÖÜ9
		Var olan programlar eleştirilmeli	ÖÜ1, ÖÜ4
		Mikro öğretime yer verilmeli	ÖÜ5
		Hedef ve kazanım okuryazarlığı yeterlikleri belirlenmeli	ÖÜ2
		Online bir paylaşım bir platformu oluşturulmalı	ÖÜ9
	Program geliştirme sürecine ilişkin	Eğitim öncesi ihtiyaç analizi yapılmalı	ÖÜ10, ÖÜ11
		Öğretmen mesleki yeterlik performans göstergelerine sahip olması	ÖÜ2
		Program okuryazarlığının iyi tanımlanması	ÖÜ7
	Program yapısına ilişkin	Modüler yapıya sahip olmalı	ÖÜ7

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin geliştirilen program okuryazarlığı hizmet içi eğitim programının içeriğine ilişkin önerileri eğitimde en çok strateji, yöntem ve teknik

konusu üzerinde durulması, alternatif/tamamlayıcı ölçme yöntemleri konusunda bilgi verilmesi, kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi, program geliştirme alanına ilişkin kurumsal bilgiler sunulması, hazırlanan programın felsefesinin anlaşılmasının sağlanması, öğretmenleri program yenilikleri konusunda bilgi sahibi olması, dünyadaki program geliştirme çalışmalarına ilişkin bilgi verilmesi, sınıf yönetimi konusuna yer verilmesi, z kuşağına ilişkin bilgilendirme yapılması, eğitim teknolojilerine ilişkin eğitim verilmesi ve materyal ve araç-gereç kullanımına ilişkin bilgilendirme yapılmasıdır.

> "Üçüncü başlık olan öğrenme-öğretme yaşantıları en çok üstünde durulması gereken başlık. Bu konuda yüzden fazla belki daha da fazla sayıda yöntem ve teknik içerisinde çok azının öğretim süreçlerinde kullanıldığına tanık olabiliyoruz. Bu nedenle bu yöntem ve teknikler konusundaki eğitimlerin daha fazla verilmesi gerektiği söylenebilir." (ÖÜ2)

> "Eğitim durumu kısmında bu yapılandırmacı eğitim çok iyi anlatılması lazım. Aslında bunun yanında özel öğretim yöntemleri konusunda da eğitim verilebilir. … Ayrıca alternatif/tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri konusunda bir bilgi vermek gerekir. Eğer yapılandırmacı eğitim yapıyorsanız o ödev ve değerlendirmelere önem vermemiz gerekiyor. … Ayrıca bu dört ana başlık altından dünyadaki program geliştirme hakkında bir bilgi verilebilir. Son uygulamalar nelerdir? Yani dünyayı da tanısın Dünyada neler oluyor? Onlar da görsün böyle bir saatlik bir şey olabilir." (ÖÜ3)

> "Yarım günlük bir sınıf yönetimi olabilir. Teknoloji ve z kuşağına ilişkin bir bölüm olabilir." (ÖÜ4)

> "Hizmet içi eğitimler bunları destekler dedik ama dersle ilgili bütün materyallerin PowerPoint ve akıllı tahta olmadığını görmeleri gerekiyor." (ÖÜ5)

> "Yine ölçme değerlendirmede de acaba gerçekten programın ruhuna uygun bir ölçme değerlendirme yapabiliyorlar mı? Alternatif/tamamlayıcı değerlendirmeden bir haberiz hala. 2005'ten beri söylüyoruz ama programda çok üzerinde durulduğunu da düşünmüyorum. Ama eğitim alınmadı. Buradaki ölçme değerlendirme derslerinde onların çok nitelikli verilmesi gerekiyor?" (ÖÜ6)

> "Program kavramının tanımı ve kapsamından başlayarak program türleri, program yönelimleri, program tasarım yaklaşımları ve modelleri, öğretmenin program çalışmalarındaki rolü, program değerlendirme modellerine ilişkin kuramsal bilgilere ihtiyaç olduğu gözlenmektedir." (ÖÜ9)

> "Hazırlanmış olan bir programın hangi felsefeye dayandırılarak hazırlandığını anlamaların sağlayacak bir içerik de olmalıdır. Hazırlanmış olan programın getirdiği yenilikleri anlamalarını sağlayacak ve bu yenikler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak bir içeriğe sahip olmalı. … Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hakkında öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. … Kazanımlara göre ölçme ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabileceği ve bu araçların ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğine yönelik içerikler oluşturulabilir." (ÖÜ12)

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin geliştirilen program okuryazarlığı hizmet içi eğitim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerileri; programın dört ögesine ilişkin ayrı ayrı çalışmalar yapılması, uygulamalı eğitim verilmesi, hedef okuryazarlığı çalışması yapılması, uygulanan programın bir ürünü olarak bir ders planı hazırlanması, yansıtma etkinlikleri yapılması, uygulanan programların incelenmesi, grup eğitimleri verilmesi, programın ögeleri arasında ilişki kurdurulması, uygulanan programların eleştirilmesi, mikro öğretime yer verilmesi, öğretmenlerin hedef ve

kazanım okuryazarlığı yeterliklerinin belirlenmesi ve online bir paylaşım bir platformu oluşturulmasıdır.

> "Yine bu 4 boyutun her birine vurguda bulunabilecek çalışmalar ve bunları ilişkilendirme. Bence ilk önce var olan programları oturup incelemeliler. Yani bu programda ne var, bunu nasıl öğretiyorlar bunu bi incelemeleri lazım. Ama bir inceleme yapılması lazım ki görebilsinler yani eksikliklerine ya da hatalarına eleştirel gözle de bakabilmeleri gerekiyor. …hedeflerin okunması ya da hedef okuryazarlığı diyebiliriz. Onunla ilgili sıkıntı varsa oraya odaklanılabilir ama çok basitinden bir program hazırlanabileceğini düşünüyorum. Yani bu işte bir ünitenin planı olabilir ama öyle bir çıktı mutlaka olmalı. … O uygulama mutlaka iyi gelecektir onlara. …Teorik olacak her şey havada." (ÖÜ1)

> "Yine testler ve ölçekler uygulandığında bir düzey saptaması yapılması gerekir. Yani hedef ve kazanımlar hakkında ne kadar yeterli olup olmadıkları konusunda." (ÖÜ2)

> Ben olsam önce programları getiririm, zümrelere bölerim sonra da derim ki programı genel bir okuyun ne anladınız. Birinci gün sadece bunu anladım diye bir analiz yapmalarını sağlarım. (ÖÜ4)

> "Her program ögesine gün gün yer verilmeli ama örneğin hedefler için evet bir gün yeterli ama içerik için bir gün yeterli değil. Ayrıca dersler sadece teorik değil mutlaka uygulama da olmak zorunda. …Mutlaka mikro öğretime yer vermelisiniz. Hatta ağırlıklı yanı olmalı. Özellikle metotlar verilmeli ama mikro öğretimle uygulamaya da bakılmalı." (ÖÜ5)

> "Çok ciddi anlamda taksonomi eğitimi sunmalısınız diye düşünüyorum. Ama teorik kalmamalı o eğitimler, mutlaka uygulamalı bir biçimde olmalı. Eğitim durumları boyutu için yani öğretmenler kazanıma uygun etkinlik planlayabilirler. Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı etkinlik planlatılabilir." (ÖÜ6)

> "Eğitim programının dört ögesine ilişkin okuryazarlık yeterlikleri tüm öğretmenlere kazandırılmalıdır. Kuramsal altyapı oluşturulduktan sonra uygulamalı etkinliklerle ve küçük gruplarla öğretmenlerin kendilerine sunulan örnek programları incelemeleri istenmeli ve bu çalışmalar öğretmenler istenilen düzeyde yeterliğe ulaşıncaya kadar sürdürülmelidir." (ÖÜ8)

> "Eğitim durumları açısından öğretmenlere uygulamalı eğitim verilmesi, meslektaş sosyal paylaşım siteleri vb. teknolojik olanaklardan yararlanılması, yansıtma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi yararlı olabilir. … Programı anlamaya çalışarak okuma, programın ögeleri ve aşamaları arasındaki ilişkileri kavrama üzerinde çalışılabilir." (ÖÜ9)

> "Bence uygulamaya ağırlık verilen eğitimler gerçekleştirilmeli, öğretmenlere verilen eğitimler örnekler üzerinden öğretmenlerin uygulama yapmasına fırsat vermeli." (ÖÜ11)

> "Kazanımlara göre ölçme ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabileceği ve bu araçların ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğine yönelik içerikler oluşturulabilir." (ÖÜ12)

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin ÖYPOHEP program geliştirme sürecine ilişkin önerileri de olmuştur. Program geliştirme sürecinde öncelikle ihtiyaç analizi yapılması, öğretmenlerin mesleki yeterlik performans göstergelerine ne derecede sahip olduğunun ortaya konulması ve program okuryazarlığı kavramının iyi tanımlanması önerileri sunulmuştur.

> "Yani öğretmenin mesleki yeterlik performans göstergeleri listesi konusunda ne derecede bilgi sahibi olup olmadığı tespit edilmeli önce. Çünkü bu liste detaylandırıldığında yaklaşık 300 civarında bir sayıya ulaşabiliyor. Hatta geçebiliyor. Böylelikle bu performans yeterlik listesinin boyutları konusunda eksiklikler tespit edilirse doğal olarak program okuryazarlığı hakkındaki eksiklik de kısmen dolaylı olarak tespit edilmiş olabilir." (ÖÜ2)

"Senin kabul ettiğin tanımın çok belirgin olarak ortaya konulması lazım ki o eğitimle ilgili bir kaygı yaşamayayım. Çok boyutlu bir şey sizin eğitiminiz. Belirli sınırlamalarla bu konuyu daha iyi ele alabilirsiniz." (ÖÜ7)

"Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim için önce ihtiyaç analizinin yapılması taraftarıyım." (ÖÜ10)

"Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmalı, onların ihtiyaçları tespit edilmeli." (ÖÜ11)

Öğretim üyelerine göre geliştirilecek hizmet içi eğitim programı modüler yapıya sahip olmalıdır.

"Aslında belki modüler bir yapıya sahip olmalı. Ve programın ana unsurları yer almalı bu modüller altında. Hani yani olmalı. Kendi içinde alt modüllere sahip olmalı." (ÖÜ7)

4.1.2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla EPÖ alanında görev yapan on üç öğretim üyesiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ve program okuryazarlığına ilişkin alanyazın taramasından elde edilen veriler ışığında "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek örneklem grubunu oluşturan 700 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde ortaya konulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri

	Yetersizim	Biraz yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim	ss	X̄
	%	%	%	%	%		
1.Öğretim programının temel ögeleri bilgisinde	2.1	9.9	25.4	50.9	11.7	.89	3.60
2.Öğretim programı geliştirme süreci bilgisinde	5.3	12.9	34.4	39.3	8.1	.97	3.32
3.Program geliştirmeye yön veren eğitim felsefeleri (esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) bilgisinde	7.4	15.7	29.1	38.0	9.7	1.07	3.26
4. Program geliştirmeye yön veren gelişim ve öğrenme psikolojisi bilgisinde	4.1	12.9	25.3	44.0	13.7	1.01	3.50

Tablo 19 - devam

	Yetersizim	Biraz yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim	ss	X̄
	%	%	%	%	%		
5. Hedef alanları (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) bilgisinde	2.1	9.3	22.4	50.7	15.4	.91	3.68
6. Hedefleri aşamalı sınıflandırma bilgisinde	2.0	11.6	23.9	47.4	15.1	.94	3.62
7. Hedef-davranış (kazanım) yazma ilkeleri bilgisinde	3.1	10.6	21.3	49.1	15.9	.97	3.64
8.İçerik düzenleme ilkeleri (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, güncellik vb.) bilgisinde	2.1	9.4	17.4	48.1	22.9	.96	3.80
9.Öğrenme-öğretme ilkeleri bilgisinde	1.9	7.9	16.4	52.4	21.4	.91	3.83
10.Öğrenme-öğretme yaklaşım/yöntem/teknikleri bilgisinde	1.0	8.3	18.1	54.9	17.7	.86	3.80
11.Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde	0.7	8.0	13.7	54.6	23.0	.86	3.91
12.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde	1.9	9.7	23.7	49.0	15.7	.91	3.67
13.Öğretim programında yer alan değerler bilgisinde	1.4	9.0	20.7	53.4	15.4	.88	3.72
14.Öğretim programında yer alan temel beceri ve yetkinlikler bilgisinde	1.3	9.7	22.0	49.7	17.3	.90	3.72
15.Öğretim programında yer alan genel ve özel amaçlar bilgisinde	2.1	8.6	25.9	48.6	14.9	.90	3.65
16.Öğretim programında yer alan kazanımlar bilgisinde	1.3	7.7	16.4	53.1	21.4	.88	3.85
17.Öğretim programında yer alan ders içeriği bilgisinde	1.0	8.4	13.4	49.4	27.7	.91	3.94
18.Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımı bilgisinde	1.0	8.9	18.4	53.0	18.7	.88	3.79
19.Öğretim programının dayandığı felsefeyi anlamada	3.6	11.7	26.4	44.6	13.7	.98	3.53
20.Öğretim programında önerilen değer, beceri ve yetkinliklerin derse nasıl uyarlanacağını anlamada	1.1	8.9	19.3	51.9	18.9	.89	3.78
21.Öğretim programındaki amaç ve kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini anlamada	1.1	9.1	20.0	53.3	16.4	.87	3.74
22.Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını anlamada	1.7	8.9	20.3	52.1	17.0	.90	3.73
23.Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada	1.7	9.0	21.1	50.4	17.7	.91	3.73
24.Öğretim programında yer alan bilgileri (kazanım, konular, açıklamalar, esaslar, vb.) temele alarak planlama yapmada	1.9	9.6	17.6	50.4	20.6	.94	3.78
25.Ders esnasında öğretim programında yer alan açıklamaları, esasları, uyarı ve önerileri dikkate almada	1.7	7.4	16.1	53.1	21.6	.89	3.85

Tablo 19 - devam

	Yetersizim	Biraz yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim	ss	X̄
	%	%	%	%	%		
26.Öğretim programını, öğrenci özelliklerine (hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçları) uygun şekilde uyarlamada	1.9	7.9	13.0	50.1	27.1	.93	3.92
27.Öğretim programındaki değerleri derse aktarmada	1.3	7.6	13.7	50.0	27.4	.91	3.94
28.Öğretim programındaki temel beceri ve yetkinlikleri derse aktarmada	1.7	6.7	14.4	50.7	26.4	.91	3.93
29.Program kazanımlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirlemede	1.0	7.9	15.3	51.6	24.3	.88	3.90
30.Kazanımlara uygun öğretim materyali belirlemede	1.7	7.3	16.6	50.6	23.9	.91	3.87
31.Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlemede	1.3	7.9	17.3	51.3	22.3	.89	3.85
32.Kazanımlara uygun olarak öğrenmeleri izleme amaçlı alternatif (tamamlayıcı) ölçme araçları belirlemede	1.7	9.6	21.4	50.4	16.9	.91	3.71
33.Uyguladığım öğretim programının etkililiğini değerlendirmede	1.3	9.3	17.9	54.1	17.4	.88	3.77
34.Programın, temel aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirmede	4.3	9.7	28.9	45.9	11.3	.96	3.50
35.Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmede	3.9	8.6	23.4	51.1	13.0	.94	3.60
36.Program kazanımları arasındaki tutarlılığı tespit etmede	3.7	8.7	21.3	51.1	15.1	.96	3.65
37.Program kazanımlarının öğrenciye uygunluğunu değerlendirmede	1.4	8.7	16.6	50.6	22.7	.92	3.84
38.Program içeriğinin (konu, tema, öğrenme alanı) kazanımlarla ilişkili olup olmadığını tespit etmede	1.3	8.7	16.0	50.3	23.7	.91	3.86
39.Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğunu anlamada	0.9	8.1	12.0	50.9	28.1	.89	3.97
40.Program içeriğinde yer alan konuları ardışıklık, aşamalılık ve bitişiklik açısından değerlendirmede	2.1	8.0	16.6	53.9	19.4	.91	3.80
41.Programda yer alan öğrenme-öğretme yaklaşımının, kazanımlar ile uyumunu değerlendirmede	1.4	8.9	17.0	52.7	20.0	.90	3.81
42.Programda yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının, kazanımlar ile uyumunu değerlendirmede	1.7	9.1	17.9	52.6	18.7	.91	3.77

Tablo 19'da araştırmanın ihtiyaç analizi çalışması kapsamında öğretmenlere uygulanan "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen bulgular

sunulmuştur. Maddelerin aritmetik ortalamaları ve yüzdeleri incelendiğinde "orta düzeyde yeterli", "yeterli" ve "tamamen yeterli" seçeneklerinin öne çıktığı; "tamamen yetersiz" ve "yetersiz" seçeneklerinin daha geride kaldığı görülmektedir. Ölçekten elde edilen madde ortalamalarının $\bar{X}$=3.26 ile $\bar{X}$=3.97 arasında dağıldığı görülmektedir. Madde ortalamalarına göre öğretmenlerin 2 ve 3 numaralı maddelerde kendilerini "orta düzeyde yeterli", diğer bütün maddelerde ise "yeterli" buldukları söylenebilir. Ancak hiçbir maddede kendilerini "tamamen yeterli" olarak değerlendirmedikleri de dikkat çekmektedir.

Madde ortalamalarına göre "program geliştirmeye yön veren eğitim felsefeleri bilgisinde" ($\bar{X}$=3.26)" ve "öğretim programı geliştirme süreci bilgisinde ($\bar{X}$=3.32)", öğretmenler kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedirler. Madde ortalamalarına göre, diğer kırk maddede öğretmenler kendilerini yeterli görse de bu maddeler arasından "program geliştirmeye yön veren gelişim ve öğrenme psikolojisi bilgisinde ($\bar{X}$=3.50)", "programın, temel aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirmede ($\bar{X}$=3.50)", "öğretim programının dayandığı felsefeyi anlamada ($\bar{X}$=3.53), "öğretim programının temel ögeleri bilgisinde ($\bar{X}$=3.60)", "öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmede ($\bar{X}$=3.60), "hedefleri aşamalı sınıflandırma bilgisinde ($\bar{X}$=3.62)", "kazanım yazma ilkeleri bilgisinde ($\bar{X}$=3.64)", "öğretim programında yer alan genel ve özel amaçlar bilgisinde ($\bar{X}$=3.65)", "program kazanımları arasındaki tutarlılığı tespit etmede ($\bar{X}$=3.65)", "alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde ($\bar{X}$=3.67) ve "hedef alanları (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) bilgisinde ($\bar{X}$=3.68)" kendilerini diğer maddelere kıyasla daha az yeterli görmektedirler.

"Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğunu anlamada ($\bar{X}$=3.97)", "öğretim programında yer alan ders içeriği bilgisinde ($\bar{X}$=3.94)", "öğretim programındaki değerleri derse aktarmada ($\bar{X}$=3.94)", "öğretim programındaki temel beceri ve yetkinlikleri derse aktarmada ($\bar{X}$=3.93)", "öğretim programını, öğrenci özelliklerine uygun şekilde uyarlamada ($\bar{X}$=3.92)", "geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde ($\bar{X}$=3. 91)" ve "program kazanımlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirlemede ($\bar{X}$=3.90)" ise diğer maddelere kıyasla kendilerini daha yeterli görmektedirler.

4.1.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

"Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği"nin uygulanmasının ardından öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin ihtiyaçlarının daha ayrıntılı olarak belirlenmesi için Sınıf Öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden oluşan iki grupla ölçekten elde edilen bulgular ışığında odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde ölçek uygulamasından elde edilen bulgulardan örnekler sunularak öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterliklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda yapılan içerik analizinden elde edilen bulgular; (1) program geliştirmede temel kavramlar, (2) program geliştirme süreci bilgisi, (3) program ögeleri arası tutarlık, (4) eğitim felsefesi, (5) değerler ve temel yetkinlikler, (6) hedef bileşeni, (7) içerik bileşeni, (8) öğrenme-öğretme süreci bileşeni, (9) değerlendirme bileşeni, (10) dersin planlanması ve programı uyarlama ve (11) öğretim programının uygulanması temaları altında toplanmıştır.

Tema 1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar

Öğretmenlerin "program geliştirmede temel kavramlar"a ilişkin görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Program Geliştirmede Temel Kavramlar Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Program Geliştirmede Temel Kavramlar	Yeterlik Durumu	Temel ögeleri bilme	SÖ3, SÖ4, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
	Yetersizlik Durumu	Temel kavramsal bilgi eksiği	SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Temel ögelerin içeriğini bilmeme	SÖ1, SÖ2, SÖ5
	Yetersizlik Nedenleri	Hazır planların kullanılması	SÖ1, SÖ4, SÖ5, İÖ
		Zaman	SÖ1, SÖ3, SÖ5, İÖ
		İhtiyaç duymadığını hissetme	SÖ2, SÖ3, SÖ5, SBÖ
		Meslektaşların olumsuz etkisi	SÖ2, SÖ3, FBÖ
		Mesleki gelişim için zaman ayırmama	SÖ4, TÖ
		Günlük/yıllık plan hazırlamama	SÖ1

Tablo 20 - devam

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Program Geliştirmede Temel Kavramlar	Yetersizlik Nedenleri	Eğitim fakültesi kökenli olmayan öğretmenler	SÖ4
		Teorik üniversite eğitimi ile uygulama farkı	SÖ5
		Öğrenci yoğunluğu	FBÖ
		Ders yoğunluğu	FBÖ

Görüşme yapılan öğretmenler, programın temel ögelerini bilme noktasında öğretmenlerin yeterli olduklarını, programın temel ögelerin içeriği ve programa ilişkin temel kavramsal bilgilerde ise yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

> "Temel bilgiler konusunda çok da hani eksik olduğumuzu düşünmüyorum ben. Belki biraz iyi niyetli düşünüyorum. Bilmiyorum ama. Çünkü bunlar çok temel şeyler. Yani program, kazanım, hedef, içerik, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme falan bunları bilmeyen daha azdır hocam ya." (SÖ3)

> "Ama eğitim fakültesi kökenli gelen öğretmenlerimizin bu konuda eksiklik yaşayacağını düşünmüyorum. Aslında gerçekten bu konulardan ve yeterliklerden tamamen bihaber değiliz. Ama işte mesela sadece işimize yarayanı biliyoruz. Nedir o? Programın ögeleri..." (SÖ4)

> "Yani aslında genel düşüncem aslında bu yeterliklere belki başlangıçta sahiptik ama zaman içerisinde çok kullanmıyoruz diye temel bilgilerde yeterlik düşüyor gibi." (SÖ3)

> "Ama işte mesela sadece işimize yarayanı biliyoruz. Nedir o? Programın ögeleri… diğerleri yok. Temel diğer bilgilerde hep eksik var sanki." (SÖ4)

> "Yani temel ögeler konusunda bilgimiz var ama içerikte eksik çoktur." (SÖ5)

> "Eğitim kalitesi açısından programlara ilişkin temel bilgiye sahip olmak elbette önemli ama sanki bizde eksiklik çok." (SBÖ)

> "Öğretmenliğe başlayınca birçoğumuz programa ilişkin kavramları unutuyoruz. Yani ben de arkadaşlar gibi çok iyi düzeyde olmadığımızı biliyorum." (İÖ)

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizliklerinin nedenleri olarak hazır planların kullanılması, programla ilgili öğrenilenlerin zaman aşımına uğraması, öğretmenlerin bilgilere ihtiyaç duymadığını hissetmesi, meslektaşların olumsuz etkisi, mesleki gelişim için zaman ayırmama, günlük veya yıllık plan hazırlamama, öğretmenlerin eğitim fakültesi kökenli olmaması, gerçek hayattaki uygulamanın teorik üniversite eğitiminden farklı olması, öğrenci ve ders yoğunluğu dile getirilmiştir.

> "Ama hele hele son yıllarda artık böyle internetten her şeyi hazır indirdiğimiz için şahsen şu an bakarken olaydan çok uzak kaldığımı bile düşündüm. Eskiden göreve ilk başladığımız zamanlarda biz hani bu planları yazardık deftere günlük plan, yıllık plan falan. Ama o zaman bile çok da oturmuş vaziyette değildi program geliştirme sürecine ilişkin bilgiler. Program geliştirme olayı şimdi dediğim gibi yani çok fazla hazır olduğu için bu konuda yetersiziz gibi geliyor." (SÖ1)

> "Zaman içerisinde işleyişe ve diğer öğretmenlerimize ayak uydurup aslında bütün bu bilgilerden uzaklaşıyoruz. Hocamın da dediği gibi aslında pratikte işleyişe odaklanıp teoriye ihtiyaç duymuyoruz gibi. Gerçekten bilmemiz gerekiyor mu acaba diye soruyoruz belki kendimize…" (SÖ2)

"Hocam bu konuda aslında ilk göreve başladığımız zamanlarda buna çok önem veriyoruz da yani biraz zaman geçtikçe, işin içine girince durum değişiyor. … Çalışırken deneyimli öğretmen arkadaşlarımızdan da gördüğümüz üzere hani oraya çok takılmıyorlar. Çok önemi yokmuş gibi de bilmesi gereken bazı temel şeyler varmış ve onların verilmesi gerekirmiş gibi aslında gösteriliyor." (SÖ3)

"Birazcık da hocam bu iç motive ile alakalı, kendini geliştirmesiyle alakalı öğretmenin. … Sınıf Öğretmenliği için bir dönem farklı meslek gruplarından öğretmen alımları oldu su işleri, fizik, kimya, veterinerlik falan. Belki bu öğretmenlerde eğitim kökeni olmadığı için eksiklikler olabilir bu oranda." (SÖ4)

"Hocam biz üniversitede hep teorik eğitim aldık. Yani bize aktarılan bilgiler, öğretim programları, program geliştirme konuları vs. Doğal olarak teorik öğretilen şey, öğretmenliğe geldiğimizde de teoride kalıyor ve uygulamaya pek geçmiyor." (SÖ5)

"Yani bence öğretmenlerin yarısı ancak biliyordur, onlar da muhtemelen kendini geliştirmeye çalışan öğretmenlerdir. İtiraf etmeliyiz ki çok zaman ayıramıyoruz." (TÖ)

"Aslında öğretmenliğimizin ilk yıllarında bu bilgilerimiz daha tazeydi. Ama sonrasında çevremize bir baktık ki bizi etkileyen insanlar da oldu açıkçası. Yani daha deneyimli insanlar… 'Uğraşmana gerek yok, bak öğretmenlikte bu kadarına ihtiyaç yok' gibi söylemler bizi etkiledi. Biz ne yazık ki bozuk düzene ayak uydurmaya başladık diye düşünüyorum. … Biraz da içinde bulunduğumuz hem ders hem de öğrenci yoğunluğu program bilgilerini bir yana bırakıp en pratik olanı seçmeye itiyor." (FBÖ)

"Evet hedef, içerik, yöntem-teknik, değerlendirme falan bu ögeler tamam. Bunları biliyoruz. Ama programla ilgili daha derin bilgimiz var mı? Bence yok. Ben mesela pek çok şeyi hatırlamıyorum artık. Gerek de görmüyoruz herhalde." (SBÖ)

"Hazır programları tercih ettiğimiz için belki de ama programın dört ögesi dışında program geliştirme süreçleriyle ilgili çok bilgimiz yok. … KPSS öncesi öğrendiğimiz program bilgisi, ögeleri, program geliştirme süreçleri vb. var. Ama mesleğe başlayınca zamanla bunları kaybediyoruz sanki." (İÖ)

Tema 2. Program Geliştirme Süreci Bilgisi

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "program geliştirmede süreci bilgisi" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yetersizlik durumu, (2) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Program Geliştirme Süreci Bilgisi Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Program Geliştirme Süreci Bilgisi	Yetersizlik Durumu	Program geliştirme sürecini bilmeme	SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, SBÖ, FBÖ, İÖ
	Yetersizlik Nedenleri	Hazır plan kullanma	SÖ1, SÖ2, SÖ4, MÖ, FBÖ, SBÖ
		Program geliştirme süreçleri ile ilgilenmeme	SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, MÖ, İÖ
		İhtiyaç duymadığını düşünme	SÖ3, SÖ4, SÖ5
		Öğretmenlerin sürece dahil edilmemesi	SÖ5, FBÖ
		Üniversitedeki eğitim	SÖ1

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenler program geliştirme sürecini bilme hususunda yetersizdir.

> "Program geliştirme olayı şimdi dediğim gibi yani çok fazla hazır olduğu için bu konuda yetersiziz gibi geliyor." (SÖ1)
>
> "Mesleki olarak sadece okulu düşündüğümüz için müfredatı geliştirme konusuna ya da program geliştirme konusuna pek ilgi göstermiyoruz." (SÖ4)
>
> "Eğitim camiamızdaki çoğu kişinin bu program geliştirme sürecinden haberi yoktur." (SÖ5)
>
> "Ama program geliştirme, özellikle ölçme-değerlendirme konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum." (TÖ)
>
> "Program geliştirme süreçlerine çok müdahil olmadığımız için belki de temel bilgiler ve süreçler konusunda eksikliğimiz çok." (FBÖ)
>
> "Hazır programları tercih ettiğimiz için belki de ama programın dört ögesi dışında program geliştirme süreçleriyle ilgili çok bilgimiz yok. "(İÖ)

Program geliştirme süreci bilgisine ilişkin yetersizlik nedenleri kategorisi kapsamında yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin hazır planları kullanması, program geliştirme süreçleri ile ilgilenmemesi, ihtiyaç duymadığını düşünmesi, program geliştirme sürecine dahil edilmemesi ve üniversitedeki aldıkları eğitim; öğretmenlerin program okuryazarlığı yetersizlikleri nedenleri arasında görülmektedir.

> "Program geliştirme olayı şimdi dediğim gibi yani çok fazla hazır olduğu için bu konuda yetersiziz gibi geliyor. Şimdi hani aldığımız eğitimle ilgili de 1 durum aslında bu, üniversitelerde bu konulara ne kadar önem veriliyor yani?" (SÖ1)
>
> "Ama öğretmenlerin bu sürece daha fazla katılması gerektiğini düşünüyorum. Yani işin içinde yeterli düzeyde yokuz biz." (SÖ2)
>
> "Ben de hocam gibi sürece müdahil olmadığımız için bu bilgimizin de oldukça yetersiz olduğunu düşünüyorum." (SÖ3)
>
> "Mesleki olarak sadece okulu düşündüğümüz için müfredatı geliştirme konusuna ya da program geliştirme konusuna pek ilgi göstermiyoruz. Üstümüze vazife değilmiş gibi" (SÖ4)
>
> "Öğretmen mutfakta ama öğretmene kimse bir şey sormuyor, öğretmen yok sayılıyor. Eee yok sayılınca da tabi bu daha fazla yetersizlik durumu çıkıyor ortaya. Öğretmen de ilgilenme ihtiyacı duymuyor. Öğretmen sınıfa girer, çıkar. Görüntü bu olduğu için yetersizdir diyorum." (SÖ5)
>
> "Çünkü hocamın da dediği gibi biz program geliştirme arka planı ile ilgilenmiyoruz, temel aldığımız kaynak yıllık plan." (MÖ)
>
> "Hocalarıma katılıyorum biz programın nasıl geliştirildiği ya da hangi süreçlerden geçtiği konusuyla neredeyse hiç ilgilenmiyoruz." (İÖ)

Tema 3. Program Ögeleri Arası Tutarlık

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "program ögeleri arası tutarlık" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Program Ögeleri Arası Tutarlık Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Program Ögeleri Arası Tutarlık	Yeterlik Durumu	Bütün ögeler arası tutarlılığı değerlendirme	SÖ3, SÖ4, MÖ, FBÖ, SBÖ
	Yetersizlik Durumu	Ögeler arası tutarlılığı değerlendirme eksiği	SÖ1, SÖ2, SÖ5
		Hedef-değerlendirme tutarlığını gözetmeme	TÖ, MÖ, İÖ
		Konuşma becerisi kazanımlarını ölçmeme	TÖ, İÖ
	Yetersizlik Nedenleri	Hazır planlar	SÖ1, SÖ5
		Öğretmen alışkanlıklarının değişmemesi	SÖ2
		Öğretmenlerin görevi olmadığını düşünme	SÖ3

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin bazıları, öğretmenlerin programın bütün ögeleri arasındaki tutarlığı değerlendirmede yeterli olduklarını belirtirken bazı öğretmenlerin de öğretmenlerin ögeler arası tutarlığı değerlendirmede yetersiz olduğunu belirttiği görülmüştür. Öte yandan görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları öğretmenlerin hedefler ile ölçme-değerlendirme arası tutarlığı gözetmede ve konuşma becerisine ilişkin kazanımları ölçmede yetersiz olduklarını da ifade etmişlerdir.

> "Ben öğretmenlerin derslerine yeni bir materyal ya da içerik eklerken ya da ölçme-değerlendirme aşamalarında da bu tutarlığa dikkat ettiğini düşünüyorum. Biz elimizden geleni zaten yapmaya çalışıyoruz." (SÖ3)

> "Yani hocam bu ögeler arasındaki tutarlılığı sizin açıkladığınız gibi düşünürsek bence öğretmenlerimiz bu konuda yeterlidir ve iyidir." (SÖ4)

> "Çünkü bence öğretmenler kazanım-içerik ve içerik-değerlendirme ögeleri arasındaki tutarlılığa dikkat ediyorlardır." (MÖ)

> "Ben kendi branşımda tanıdığım öğretmenler adına bu tutarlığın değerlendirildiğini düşünüyorum. Özellikle kazanımların programın tamamı ile daha da önemlisi ölçme değerlendirme ile bağlantısı öğretmenlerimiz tarafından dikkate alınıyor bence." (FBÖ)

> "Uygulama gerektiren konularda bile bazen bilgi verip geçiliyor o nedenle ben de ögeler arasında tutarlılık konusunda öğretmenlerin eksik olduğunu düşünüyorum." (SÖ2)

> "Dil derslerinde sadece mesela bizim dil bilgisi konularına ilişkin kazanımlar ön plan çıkıyor değerlendirme yaparken. Ayrıca yazma becerilerini de kompozisyon tarzı sorular sorarak ölçmeye çalışıyoruz ama konuşmayı ölçemiyoruz. O yüzden bu konuda eksikliğimiz var." (TÖ)

> "Aslında üç öğretmenden biri ben kazanımlara hiç bakmadan ölçme yapıyorum, direk soruları hazırlıyorum ya da hazır olarak alıyorum diyor ki doğru da bu. Ama sadece kazanım ve ölçme değerlendirme arası tutarlılık yok ya o yüzden bu oran doğru olabilir." (MÖ)

> "Kazanım ile değerlendirme arasındaki tutarlık da mesela şey, bizim hani İngilizcede dört temel beceriden sözlü becerileri ölçmüyoruz mesela. Bence tutarlık gözetmiyoruz çok da fazla. İngilizce Öğretmeni olarak hani lisede belki ama ortaokulda çocukların sözlü olarak kendilerini ifade etmelerini çok fazla sağlamıyoruz." (İÖ)

Program ögeleri arası tutarlığa ilişkin yetersizlik nedenleri kategorisi kapsamında yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde ise hazır planların kullanılması, öğretmen alışkanlıklarının değişmemesi ve tutarlık değerlendirmesinin öğretmenlerin görevi olmadığını düşünme öğretmenlerin yetersizlik nedenleri arasında görülmektedir.

> "Aaa bu içerikle ya da kazanımla şu yöntem tekniği kullanmalıyım ya da ona uygun şu soruları, şu ölçme değerlendirme yöntemini kullanmalıyım diye değerlendirme yapanların oranı yüksek olamaz bence. Hazırcıyız diyoruz ya tam olarak kastettiğim bu aslında. Sorgulamadan devam ediyor çoğu öğretmen." (SÖ1)

> "Geleneksel öğretmenlere burada bir eleştirim var. Uzun yıllar öğretmenlik yapan artık kendi kemik yapısını oluşturduğu için artık esnemiyor, yeni bir şeyi pek kabul etmiyor. Tutarlığı çok değerlendirmiyoruz." (SÖ2)

> "Yani tutarlılığın değerlendirmesinin bizimle alakası olmadığını düşünüyorum." (SÖ3)

> "Artık böyle hazır nüshaları kullanır olduk ya her şey hazır ve çok fazla çaba sarf etmiyoruz. Tutarlılığı da çok dikkate aldığımızı düşünmüyorum. Yani elimizdeki planda ne verilmişse, ders kitabında ne varsa onları işliyoruz derste. Böyle bir değerlendirme süreci ne yazık ki pek çoğumuzda yok." (SÖ5)

Tema 4. Eğitim Felsefesi

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "eğitim felsefesi" teması kapsamında ele alınan görüşleri (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Eğitim Felsefesi Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Eğitim Felsefesi	Yeterlik Durumu	Program felsefesini anlama	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ5, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Eğitim felsefelerini doğru uygulama	SÖ1, SÖ2, SÖ4
		İlerlemeciliği içselleştirme ve doğru uygulama	SÖ2
		Eğitim felsefelerini bilme	SÖ4
	Yetersizlik Durumu	Eğitim felsefeleri bilgi eksiği	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ5, TÖ, MÖ, SBÖ, İÖ
		Eğitim felsefeleri uygulaması eksikliği	SÖ3, FBÖ, SBÖ, İÖ
	Yetersizlik Nedenleri	Zaman	SÖ2, SÖ5, MÖ, İÖ
		Bireysel sebepler	SÖ1, SÖ5
		Üniversite eğitimi	SÖ1
		Uygulama için zaman sorunu	FBÖ
		Programı incelememe	FBÖ
		Hazır planları kullanma	SBÖ

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda öğretmenlerin program felsefesini anlamada, eğitim felsefelerini doğru uygulamada, ilerlemeciliği içselleştirme ve doğru uygulamada yeterli olduğunu bildiren görüşler belirtilmiştir. Eğitim felsefelerine ilişkin yetersizlik durumu kategorisi kapsamında ise bazı öğretmenler, öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin bilgi ve uygulama eksiği olduğuna ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgular görüşme yapılan öğretmenlerin, öğretmenlerin eğitim felsefesine ilişkin yeterlikleri hususundaki görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir.

> "Uygulama yaparken program hangi felsefeyi baz almışsa ona göre uygulama yapıyorumdur." (SÖ1)
>
> "Üniversitede 2005 yılından sonra felsefenin değişmesiyle beraber biz de direk o eğitimi aldığımız için hep ilerlemeci felsefeye ve yapılandırmacılığa göre gördük. 4 yıllık mezun olduğumuzda da o hevesle hep onu uyguladık. Artık sistem oturdu. Yani tanıdık bildiğimiz bir felsefe olduğu için programa baktığımda da son felsefeyi hemen tanırım bilirim ve hoşuma da gider. Aşina olduğum için onu doğru bir şekilde uygularım. Ama ilerlemecilik dışında da başka bir felsefe olsa programlardan anlarız." (SÖ2)
>
> "Bu felsefi akımlarını çoğunun bilindiğini düşünüyorum hocam. Yani biz eğitim felsefelerinden bihaber değiliz. Biz kazanımlardan ve programın diğer ögelerinden hangi felsefeye uygun olduğunu anlayabiliriz. Ve bunları uygulayabiliriz eğitim ortamlarında." (SÖ4)
>
> "Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programdan anlar hangi felsefe olduğunu." (SÖ5)
>
> "Programların felsefesini ve yaklaşımını anlıyoruz diye düşünüyorum. En basitinden hazır aldığımız yıllık planlar bile bize rehberlik ediyor eğitim felsefeleri açısından." (MÖ)
>
> "Ben de öğretmenlerin programı okuyunca felsefesini anladığını düşünüyorum." (FBÖ)
>
> "Aslında bence öğretmen programı okuyunca anlıyor. Belki isimlerini bilmiyor eğitim felsefelerinin ama kendinden hangi yaklaşımla eğitim vermesi gerektiğini anlıyor gibi geliyor." (İÖ)
>
> "Belki eğitim felsefelerini ve özelliklerini yani teorik kısmını unutmuş olabilirler." (SÖ2)
>
> "Evet, ben de şöyle düşünüyorum. Teorik bakımdan bunları tam hatırlamıyor olabiliriz. Ben de unuttum açıkçası isimleri ve özellikleri. …Ayrıca bana göre zaten bu bilgiye sahip değilse öğretmen nasıl o felsefeye göre bir eğitim süreci yaşatabilir ki? Bence olmaz o felsefeyi bilmek gerekir detayıyla ve bence biz pek de iyi bilmiyoruz. Yani teorik açıdan daha zayıf durumdayızdır." (SÖ3)
>
> "… zamanla o bahsettiğiniz felsefeyi unutuyoruz, uzaklaşıyoruz. Ve ben bu öğretileri çok iyi hatırladığımızı düşünmüyorum hocam. O zaman biliyoruz yeterliyiz demek de pek mümkün gelmiyor bana." (SÖ5)
>
> "Ben de eğitim felsefeleri konusunda yetersiz olduğumuzu düşünenlerdenim. Felsefelerin özellikleri konusunda eksiğimiz çok. Hatta ismini bilmeyen öğretmenlerimiz de vardır. Sorsak cevap alamayabiliriz bazı öğretmenlerimizden." (MÖ)
>
> "Ya da program felsefesini anlayan kitle de uygulama da sorun yaşayabiliyor." (FBÖ)
>
> "Şu anda eğitim felsefelerinin isimleri ve özelliklerini öğretmenlere sorsak muhtemelen çoğundan cevap alamayız gibi geliyor ne yazık ki. Bu aynı zamanda öz eleştiri. … Uygulamada zaten çok eksik kaldık hep. Günümüzde bile disiplinin ön plana çıktığı esasici felsefe hala hüküm sürüyor. Ben bunu temelde bilgi eksikliğine bağlıyorum." (İÖ)

Öğretmenlerin eğitim felsefesindeki yetersizliklerinin sebeplerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin bilgi ve uygulama eksiğinin

temelinde zaman aşımı, üniversite eğitimi, uygulama için zaman yetersizliği, programı incelememe, hazır planları kullanma ve bazı bireysel sebepler olduğu gösterilmiştir.

> "Ben de çok iyi olduğumuzu düşünmüyorum. Sebebi tabi aldığımız eğitimle ilgili de olabilir. Ayrıca kişisel bir şey de olabilir ama çevremde de dolu arkadaşım var. Ben bildiklerini düşünmüyorum açıkçası." (SÖ1)

> "Hani bunlar eğitim fakültelerinde ayrıntılı olarak anlatılıyor. Yeni mezunlar bu konulara daha iyi hakimken yıllar geçtikçe bunu unutmuş olabilir öğretmen arkadaşlar." (SÖ2)

> "Çünkü zamanla o bahsettiğiniz felsefeyi unutuyoruz, uzaklaşıyoruz. … Rehavetten, kendini üstün görmeden ya da eğitimden uzak durmaktan ötürü bu sonuç." (SÖ5)

> "Ben şöyle düşünüyorum evet belki felsefelerin isimlerini kelime olarak bilmiyoruz, ya da eğitim felsefelerinin özelliklerini de bilmiyor olabiliriz. Buna katılıyorum. Unutmuş olmamız çok mümkün." (MÖ)

> "Çünkü okumuyoruz programı. Bu nedenle pek çok öğretmenimiz farkında olmuyor programın temelindeki felsefeden. Ya da program felsefesini anlayan kitle de uygulamada sorun yaşayabiliyor. Süreç ya da zaman sıkıntısı olduğu için ve mekân sıkıntısı olduğu için çok fazla hani uygulama şansımız olmuyor." (FBÖ)

> "… öğretmenlik yaparken daha faydacı bakıyoruz ve hazır olanları kullanıyoruz, bu yüzden de üniversite yıllarında öğrendiğimiz pek çok şey yok oluyor. Ve biz de yok olmaması için çok çaba sarf etmiyoruz sanki. Mesela eğitim felsefeleri de bunlardan biri. Bence yeterince bilgi sahibi değiliz bu oranın o yüzden doğru olduğunu düşünüyorum." (SBÖ)

> "Daha önce dediğim gibi biz KPSS zamanında bunları öğrendik ama sonra unuttuk. Şu anda eğitim felsefelerinin isimleri ve özelliklerini öğretmenlere sorsak muhtemelen çoğundan cevap alamayız gibi geliyor ne yazık ki." (İÖ)

Tema 5. Değerler ve Temel Yetkinlikler

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "değerler ve temel yetkinlikler" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Değerler ve Temel Yetkinlikler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Değerler ve Temel Yetkinlikler	Yeterlik Durumu	Kendi değerlerini derse aktarma	SÖ1, TÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Programdaki değerleri bilme	SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5
		Programdaki temel yetkinlikleri derse aktarma	SÖ2, SÖ3, SÖ4
		Programdaki değerleri derse aktarma	SÖ2, SÖ3, SÖ4
	Yetersizlik Durumu	Programdaki değerleri derse aktarma eksikliği	SÖ1, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Programda yer alan temel yetkinlikleri bilmeme	SÖ1, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Programdaki yer alan değerleri bilmeme	SÖ1, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Programdaki temel yetkinlikleri derse aktarma eksikliği	TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ

Tablo 24 - devam

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Değerler ve Temel Yetkinlikler	Yetersizlik Nedenleri	Programı incelememe	TÖ, FBÖ, SBÖ
		Sınıflar arası rekabet	SÖ1
		Veli beklentileri	SÖ5
		İdare beklentileri	SÖ5
		Sınav başarısına odaklanma	SÖ5
		Meslekten soğuma	SÖ4
		Hazır planları kullanma	FBÖ

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda öğretmenlerin kendi benimsediği değerleri derse aktarmada, programda yer alan değerleri hatırlamada, programdaki değerleri ve temel yetkinlikleri derse aktarmada yeterli olduğunu bildiren görüşler vardır. Yetersizlik durumu kategorisi kapsamında yer alan görüşlerde yeterlik durumun kategorisinde yer alan görüşlere zıt görüşler bildirildiği görülmektedir. Yeterlik durumu başlığı altında belirtilen görüşlerin aksine öğretmenlerin öğretim programlarındaki değerleri ve yetkinlikleri derse aktarmada ve programda yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri bilmede yeterli olmadıklarını belirten öğretmen görüşleri de mevcuttur.

> "Sizin dediğiniz gibi elbette öğretmenin kendi değer aktarımı var: saygı, hoşgörü, adalet vs. Tamam biliyoruz, uyguluyoruz bunları." (SÖ1)

> "Artık o kadar çok dillendirildi hocam bu. Önceleniyor ve dillendiriliyor. Bilme konusunda bence problem yoktur." (SÖ2)

> "Biliyoruzdur genel olarak. Bu değerleri ve yetkinlikleri uygulamaya dökme konusunda sorun yaşadığımızı düşünmüyorum." (SÖ3)

> "Biliyordur öğretmenlerimizin çoğu bu değerleri. Biz Sınıf Öğretmeni olduğumuz için değerler kavramının en çok da bizim öğrencilerimize küçük yaşta yaşatmamız gerektiği için daha çok aşinayız ve programda olan bu değerleri az çok biliyoruz." (SÖ4)

> "Biliyoruz. Biz Sınıf Öğretmeni olduğumuz için Sınıf Öğretmenlerini konuşalım. Sınıf Öğretmenleri bilir. Oranın daha düşük olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü programda okumasa bile eline aldığı yıllık planda değerleri görür." (SÖ5)

> "Benim kendi değerlerim var. Ve aslında bu değerler evrensel değerler. Müfredattan bağımsız. Dolayısıyla benim ekstra bir çabam olmuyor bu konuda. Dersimde örtük bir şekilde değer aktarıyorum." (FBÖ)

> "Yalnızca kendi değerlerini aktararak kendilerini değerler eğitimi bilgisinde yeterli görüyor olabilir." (İÖ)

> "Yeterli bilgiye sahip değiliz ki uygulama da çok iyi değil sonuç olarak çıktılarda değer eğitimi konusunda sıkıntılı. … yani şimdi siz programdaki değerleri bana madde madde saydırsanız sayamam. Ayrıca mesela bahsettiğiniz temel yetkinlikleri ben ne yazık ki liste olarak sizden duyuyorum. Ben öğretmenlerde de durumun benim gibi olduğunu düşünüyorum." (SÖ1)

> "Değerleri ve yetkinlikleri aktarmada daha çok öğretmenin yetersiz olduğunu düşünüyorum ben şahsen." (TÖ)

> "Bence de hocam yetersizlik durumu yüksektir bu sorunuz için. Bana şu anda sorsanız açıklamakta zorlanırım bu değerleri ve yetkinlikleri." (MÖ)

"Programdaki ne değerler eğitimi ne temel yeterlikler konusunda yeterli bilgi sahibi olduğumuzu düşünmüyorum." (FBÖ)

"Haberimiz de olmuyor çoğumuzun o değerlerden, beceri ve yetkinliklerden." (SBÖ)

"Resmi programdaki değerlerden bahsediyorsak onları yeterli düzeyde bilmiyoruz. Tabi temel yetkinlikler için de aynı şeyi söylemek mümkün ben çok az sayıda öğretmenin değer ve yetkinliklerden haberdar olduğunu düşünüyorum ne yazık ki." (İÖ)

Öğretmenlerin programdaki değerler ve temel yetkinliklerine ilişkin yetersizliklerinin sebebi olarak öğretmenlerin programı incelememesi, sınıflar arası rekabet, veli beklentileri, idare beklentileri, sınav başarısına odaklanma, meslekten soğuma ve öğretmenlerin hazır plan kullanması gösterilmiştir.

"Yani aslında bizim ne değerler eğitimi ne de temel yetkinlikleri aktarma konusunda sorun yaşadığımız düşünmüyorum. Bazıları meslekten soğuyor ve gerçekten dersimi anlatır çıkarım düşüncesine kapılabiliyor." (SÖ4)

"Çünkü amacımız aslında sınıfa girince bu değerler eğitimi falan kazandırmaktan ziyade daha çok dış etkenlerin farklı beklentilerine cevap verme çabasıyla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. O yüzden, bilmemize rağmen aktarma oranı az." (SÖ5)

"Ne yazık ki pek çoğumuz öğretim programlarını açıp okumuyoruz. O nedenle derse aktarımımız da sorun olacak illa ki. O nedenle bu yeterlik oranı bana doğru gelmedi. Değerleri ve yetkinlikleri aktarmada daha çok öğretmenin yetersiz olduğunu düşünüyorum ben şahsen." (TÖ)

"Genç öğretmenlerimiz taze bilgiyle programları okuyor olabilir. Ama yıllar geçtikçe öğretmenlerimizde bir yılgınlık oluşuyor ve okumamaya başlıyoruz program içeriğini hazır planları alıyoruz. Böyle olunca da programdaki ne değerler eğitimi ne temel yeterlikler konusunda yeterli bilgi sahibi olduğumuzu düşünmüyorum." (FBÖ)

"Ben de katılıyorum arkadaşlara okumuyoruz programı ve dolayısıyla haberimiz de olmuyor çoğumuzun o değerlerden, beceri ve yetkinliklerden." (SBÖ)

Tema 6. Hedef Bileşeni

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "hedef bileşeni" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Hedef Bileşeni Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Hedef Bileşeni	Yeterlik Durumu	Hedefleri bilme	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, İÖ
		Kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini anlama	SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Kazanımları bilme	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, MÖ, SBÖ, İÖ
		Hedeflerin sınıflandırmasını bilme	SÖ3, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Bilişsel hedef basamaklarını bilme	SÖ4

Tablo 25 - devam

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Hedef Bileşeni	Yetersizlik Durumu	Hedeflerin sınıflandırmasını bilmeme	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ5
		Uygulamada hedefler dikkate alınmıyor	SÖ1, SÖ2, SÖ4
		Hedef düzeylerine uymayan uygulama	MÖ, SBÖ
		Kazanımların işaret ettiği nitelikleri anlama eksiği	SÖ2
		Psikomotor hedef basamaklarını bilmeme	SÖ4
		Duyuşsal hedef basamaklarını bilmeme	SÖ4
	Yetersizlik Nedenleri	Kazanımların açık ve net ifade edilmemesi	SÖ2, SÖ3
		Hazır planlar	SÖ5
		İhtiyaç duymadığını düşünme	SÖ5
		Sınıf içi doğaçlama gelişen süreçler	SÖ5
		Zaman	SÖ5
		Bilişsel hedeflerin öncelenmesi	SÖ2

Hedef bileşenine ilişkin yeterlik durumu kategorisi kapsamında incelenen görüşlerde öğretmenlerin program hedeflerini bilme, kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini anlama, program kazanımlarını bilme, hedeflerin sınıflandırmasını bilme ve bilişsel hedef basamaklarını bilme hususunda yeterli oldukları dile getirilmiştir. Hedef bileşeni ile ilgili yetersizlik durumları kategorisi kapsamındaki görüşler incelendiğinde ise hedeflerin sınıflandırılmasında, uygulamada hedeflerin dikkate alınmasında, hedef düzeylerine uygun uygulama yapmada, kazanımların işaret ettiği nitelikleri anlamada, psikomotor ve duyuşsal hedef basamaklarını bilme hususunda öğretmenlerin yetersiz oldukları ifade edilmiştir. Bu tema altında incelenen bazı görüşlerin hem yeterlik durumu hem de yetersizlik durumu kategorileri altında yer aldığı; bu nedenle de öğretmenlerin programın hedef bileşenine ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir.

> "Öğretmenlerin programdaki hedeflere ve kazanımlara hakim olduğunu düşünüyorum. Zaten hedefleri bilmeden eğitim-öğretim olmayacağı için bu konuda eksikliğimiz çok yok diye düşünüyorum." (SÖ1)

> "Ben de hocama katılıyorum aslında programdaki kazanım ve hedefleri bilmeyen yoktur." (SÖ2)

> "Evet belki programı incelemiyoruz yeterince ama kazanımları ve hedefleri de biliyoruz yani. Çünkü hedefler bizim için çok önemli. Evet bence bilişsel hedef basamaklarını neredeyse bütün öğretmenler bilir." (SÖ4)

> "Aslında programla ilgili en iyi bildiğimiz şeydir belki hedefler ve içerik. Kazanımları her gün deftere yazıyoruz. En azından yıllık plandan deftere geçerken bile bunları görüyoruz. O nedenle ben aslında hedefleri bildiğimizi düşünüyorum." (SÖ5)

"Ben genel itibariyle yeterli olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü aslında dersimize yön veren hep o kazanımlar, hedefler olduğu için her şeyi ona göre kurguluyoruz. O nedenle de bence hedefleri biliyoruz." (TÖ)

"Ben de öğretmenlerin programla ilgili en hâkim oldukları iki ögenin hedefler ve içerik olduğunu düşünüyorum. Hocamın dediği çok doğru. Kazanımlar bütün sürece yön veriyor. Bu konuda çoğu öğretmen yeterlidir." (MÖ)

"Ama hedeflerin uygulaması ile ilgili aynı şeyi söylemek pek mümkün olmayabilir. Bazen hedeflerden sapabiliyoruz sanki." (SÖ1)

"Dediğiniz gibi öğretmenlerimizin büyük bir kısmı bütün hedef alanlarının aşamalarını bilmeyebilir. Biz gerçekten bazen hedefleri unutuyoruz, içeriği çok dağıtıyoruz." (SÖ2)

"Ayrıca ders esnasında bir konuyu işlerken bazı öğretmenler içeriğe odaklanıp kazanımı bilmiyor mesela. … Bence bilişsel hedef basamaklarını neredeyse bütün öğretmenler bilir. Duyuşsal ve psikomotor hedeflerde ise ne yazık ki pek bilgimiz yok." (SÖ4)

"Yani orada o anda işte doğaçlama oluyor. Yani öğrenciyle yaşadığımız o durumda ben tutup da işte bu bahsettiğiniz hedeflerin sınıflandırılmasından, oradan alt başlık ya da üst başlık yok şu düzeydi yok bu düzeydi falan olmuyor yani. O anda doğaçlama işte ne yapılması gerekiyorsa onu yapıyoruz." (SÖ5)

"Uyguluyordur ya da uygulamıyordur orası ayrı. Onu bilemiyorum. Muhtemelen de uygulama yaparken örnek veriyorum analiz düzeyindeki bir kazanımı kavrama düzeyinde bir etkinlik ile tamamlamaya çalışıyor olabilir." (MÖ)

"… uygulama yönünde başarısız oluyordur. Mesela daha üst düzey kazanımlar olmasına rağmen sanki en fazla kavramada takılı kalıyoruz." (SBÖ)

Öğretmenlerin hedef bileşenine ilişkin yetersizliklerinin sebebi olarak kazanımların açık ve net ifade edilmemesi, hazır planların kullanılması, ihtiyaç duymadığını düşünme, sınıf içi doğaçlama gelişen süreçler, zaman aşımı ve bilişsel hedeflerin öncelenmesi gösterilmiştir.

"Evet bence bilişsel hedef basamaklarını neredeyse bütün öğretmenler bilir. Duyuşsal ve psikomotor hedeflerde ise ne yazık ki pek bilgimiz yok. Çünkü siz de bilirsiniz eğitim sisteminde bilişsel hedefler önceleniyor. … Bence kazanımın açıklığı da önemli burada. Bazı kazanımlar da böyle çok örtük yazıyor. Bazı kazanımların o kadar üstü örtülü ki gerçekten belki bir programcı belki de çok tecrübeli biri ya da böyle zümre oturup konuşup yapılabilir ama öbür türlü çok zor olan kazanımlar." (SÖ2)

"Bence hocamın dediği gibi kazanım çok örtük şekilde, anlaşılmayacak şekilde verilmişse anlamaz." (SÖ3)

"Çünkü yani mesleğe başladığı zaman bir öğretmen bahsettiğiniz bu konuyla ilk yıllarında belki bilgileri taze olduğu için hatırlar ama mesleğe devam etmeye başladıktan sonra yani uygulama çok farklı. Yani orada o anda işte doğaçlama oluyor. Yani öğrenciyle yaşadığımız o durumda ben tutup da işte bu bahsettiğiniz hedeflerin sınıflandırılmasından, oradan alt başlık ya da üst başlık yok yok şu düzeydi yok bu düzeydi falan olmuyor yani. O anda doğaçlama işte ne yapılması gerekiyorsa onu yapıyoruz. O yüzden zamanla bizde bir otomatikleşme sağlıyor herhalde tabi bir de gerek de hissetmiyor olabiliriz bu bilgilere nasıl olsa her şey hazır planlarda sunulmuş." (SÖ5)

Tema 7. İçerik Bileşeni

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "içerik bileşeni" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. İçerik Bileşeni Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
İçerik Bileşeni	Yeterlik Durumu	Kazanım-içerik ilişkisini tespit etme	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Program içeriğini değerlendirme	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ
		İçeriği uyarlama	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5
		İçerik düzenleme ilkelerini bilme	SÖ2, SÖ3, SÖ4, FBÖ, İÖ
		İçerik düzenleme ilkelerini uygulama	SÖ2, SÖ3, SÖ4, MÖ, FBÖ
		Mesleki deneyim ile içerik düzenleme ilkelerini uygulama	SÖ1, SÖ5, TÖ, MÖ
		Kendi içeriğini oluşturma	SÖ3, SÖ4, MÖ
		Disiplinler arası ilişki kurma	SÖ4
		İçeriğe hakim olma	MÖ
		Kazanımla ilişkili olmayan içeriği kullanmama	MÖ
	Yetersizlik Durumu	İçerik düzenleme ilkelerinin tamamını bilmeme	SÖ1, SÖ5, TÖ, MÖ
		Program içeriğini değerlendirmeme	SBÖ, İÖ
		İçerik düzenleme ilkelerini uygulamama	İÖ
	Yetersizlik Nedenleri	Yalnızca ders kitabını takip etme	SÖ1, TÖ, İÖ
		İçerik geliştirmeme	TÖ, İÖ
		Branş farklılıkları	MÖ
		Hazır içerik kullanma	İÖ

Öğretmenlerin içerik bileşeni yeterliklerine ilişkin görüşlerde kazanım-içerik ilişkisini tespit etmede, program içeriğini değerlendirmede, içeriği kendi ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlamada, içerik düzenleme ilkelerini bilmede, içerik düzenleme ilkelerini uygulamaya aktarmada, mesleki deneyim ile içerik düzenleme ilkelerini uygulamada, kendi içeriğini oluşturmada, disiplinler arası ilişki kurmada, içeriğe hakim olma konusunda ve kazanımla ilişkili olmayan içeriği kullanmama hususunda öğretmenlerin yeterli olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan içerik ile ilgili olarak meslektaşlarının yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler; içerik düzenleme ilkeleri bilgisinde, program içeriğini değerlendirmede ve içerik düzenleme ilkelerini uygulamada meslektaşlarının yetersiz olduklarını ifade etmiştir.

> "Ama buna rağmen öğretmenlerimiz kazanıma bakar, içerikle uyumlu mu diye. Onu çoğu öğretmen yapıyor herhalde, değerlendiriyor yani. Duruma göre davranmak mı diyelim artık, şartlara ve ihtiyaçlara göre konu değişikliği yapmak falan bence yapılan bir şey." (SÖ1)

"Biliyoruz hocam biz bu ilkeleri. Siz okullar açılmadan bir hafta önce zaten ilk okula gittiğinizde bunu görürsünüz. Sınıf Öğretmenleri bunları bilir ve uygular. Yani hayatilik, güncellik, somuttan soyuta ilerleme falan bunları bilir ve uygularız. O nedenle ben de bilgimizin yeterli olduğunu ve oranın daha düşük olması gerektiğini düşünüyorum." (SÖ2)

"Ben de programı değerlendiriyoruz diye düşünüyorum, gerekli esnekliği de sağlıyoruz. Mesela ben ünite yerlerini değiştirebiliyorum. … Aslında biz bu değerlendirmeyi teneffüs aralarında bile yapıyoruz. Acaba kazanımlara uygun mu diye. Hatta bazen uymadığını düşünüp hocamın dediği gibi ekstra içerik hazırlıyoruz kendimiz. Sırf hem konu kazanımını versin hem de ilgi çeksin diye." (SÖ3)

"İçerik kazanım değerlendirmesini yapan öğretmen sayısı kesinlikle bundan fazladır. Bu çok temel bir öğretmenlik becerisi. Sınıfın düzeyine göre konuların sıralanışına göre vs. elbette farklılık yapılıyor. Zaten bu kadar uzun süre bir arada olunca öğrencilerimizle… hem onları daha iyi tanıyoruz hem de programın içeriğinde onlar için ne yapılabilir elbette değerlendiriyoruz." (SÖ5)

"Dört öğretmenden üçü bence bu değerlendirmeyi de yapmaktadır. … İçerik geliştiriyor olsam herhalde kendi bilgi ve tecrübemle uygun içerik geliştirebilirim diye düşünüyorum." (TÖ)

"Şimdi hocam az önce de söyledim ben kendi içeriğimi de oluşturuyorum diye. Olsun. Eğer mesela içeriği hazır kullansak da bazı bölümleri atlayabiliyoruz. Çünkü kazanımla çok ilişkili olmadığını düşündüğümüz içeriği dersimize almayabiliyoruz." (MÖ)

"Bu çok temel bir öğretmenlik becerisi olduğu için kazanımlar ve içeriğe dikkat ediyoruz öğretmenler olarak. … Çevremdeki öğretmen arkadaşlarımı da düşündüğümde diyebilirim ki içerik belirlerken biz bu ilkeleri göz önünde bulunduruyoruz." (FBÖ)

"…yani ne kadar hazır kullansak da içeriği ve aslında içeriğin kazanımlarla ilişkili olması konusunda herhangi bir kuşku taşımasak da biz öğretmenler içerik ve kazanım ilişkisini dikkate alıyoruz elbette." (SBÖ)

"Öğretmenlerimiz bence kendi ders içeriğinin kazanımlarla ilişkili olup olmadığını anlar. Ve bence de bunu yapar. Öğretmenlerin büyük bir kısmı yeterlidir bence de." (İÖ)

"Evet belki terimler bizim kafamızı karıştırıyordur ve bütün ilkeleri bilmeyiz." (SÖ5)

"… ilkeler konusundaki bilgisinin yeterli olamayabileceğini düşünüyorum. Yani sizin saydıklarınız dışında aklıma gelen başka ilke yok şu anda." (TÖ)

"Evet belki öğretmenler olarak ilkelerin tamamını bilmiyor olabiliriz." (MÖ)

"Bence bu değerlendirmeyi yapan öğretmen sayısı daha azdır. En başta da söylemiştim ya kitaplarımız ve diğer hazırlanan materyalleri kullanınca aslında böyle bir değerlendirme çok da yapılmıyor." (SBÖ)

"Bilemiyorum belki bazı branşlarda durum farklı olabilir ama bizde böyle ben ders kitaplarını ve ek olarak hazır kaynak kitaplarını kullanıyorum. Ki kendi zümremde olan pek çok İngilizce Öğretmeni de öyle yapıyor. O nedenle bu ilkeleri uygulamakla çok uğraşmıyoruz. … Hocam yani az önce de belirttiğim gibi ben hazır içerik kullanıyorum sonuçta profesyonel olarak bunları üreten insanlar ve ondan dolayı da bu içerik değerlendirmesini yapmıyorum." (İÖ)

Öğretmenlerin içerik bileşenindeki yetersizliklerinin sebebi olarak öğretmenlerin programı dikkate almadan yalnızca ders kitabını takip etmesi, hazır içerik kullanma, kendi içeriğini geliştirmeme ve branş farklılıkları gösterilmiştir.

"Hazır ders kitabını alıp hiçbir şeyi değerlendirmeyen de olabilir mi? Evet olabilir." (SÖ1)

"Hocamın da dediği gibi aslında içerik üretmiyoruz, o bize hazır sunuluyor ders kitaplarında ve biz o ders kitaplarını kullanıyoruz derslerde. Ayrıca o içerik geliştirenler zaten uzmanlar olduğu için bu ilkeleri dikkate alarak içerik hazırlıyor ama ben öğretmenlerin bu ilkeler konusundaki bilgisinin yeterli olamayabileceğini düşünüyorum." (TÖ)

"Eğer öğretmen hazır olarak ders kitabı içeriği kullanıyorsa o zaman değerlendirme de yapmıyor olabilir." (MÖ)

"Hocam aslında ben de şöyle düşünüyorum: Biz öğretmenler içerik geliştirmekle çok uğraşmıyoruz. Ders kitaplarını ancak takip edebiliyoruz." (İÖ)

Tema 8. Öğrenme-Öğretme Süreci Bileşeni

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "öğrenme-öğretme süreci bileşeni" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğrenme-Öğretme Süreci Bileşeni Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Öğrenme-Öğretme Süreci Bileşeni	Yeterlik Durumu	Programın öğrenme-öğretme yaklaşımını anlama	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Kazanıma uygun materyal belirleme	SÖ1, SÖ5, MÖ, FBÖ
		Kazanıma uygun yöntem/teknik belirleme	SÖ2, SÖ3, SÖ4
		Geleneksel yöntemleri bilme	SÖ3, SÖ5
		İlke, yöntem ve teknikleri bilme	SÖ4, FBÖ
	Yetersizlik Durumu	İlke/yöntem/teknik bilgisi eksik	SÖ1, SÖ2, SÖ3, TÖ, MÖ, SBÖ, İÖ
		Uygulamada yöntem-teknik çeşitliliği sağlayamama	SÖ1, SÖ2, SÖ5, MÖ, FBÖ, SBÖ
		Kazanıma uygun yöntem ve teknik belirlememe	SÖ1, SÖ5, TÖ, FBÖ, SBÖ
		Güncel yaklaşım/yöntem/teknik bilgisi eksiği	SÖ3, SÖ5, İÖ
		Kazanıma uygun materyal üretmeme	TÖ, SBÖ
		Programın yaklaşım/yöntem/tekniklerini uygulamada eksiklik	SÖ1, MÖ
	Yetersizlik Nedenleri	Çok sayıda yöntem ve teknik olması	SÖ1, SÖ2, SÖ3, TÖ, İÖ
		Zaman	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4
		Kolaya kaçma	SÖ1, FBÖ
		Branş farkı	SÖ2, FBÖ
		Öğretmen alışkınlıklarının değişmemesi	SÖ3, FBÖ
		Süre yetersizliği	SÖ1, SBÖ
		Öğrenci profili	SÖ1, TÖ
		Sınıfın fiziksel ortamı	SÖ1
		Programda yöntem-tekniğin açık yazılmaması	SÖ2

Tablo 27 - devam

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Öğrenme-Öğretme Süreci Bileşeni	Yetersizlik Nedenleri	Mesleki gelişim	SÖ3
		Eğitim fakültesi mezunu olmama	SÖ4
		Hazır materyaller	TÖ
		Teknolojinin entegrasyonu	FBÖ
		Program yoğunluğu	SBÖ

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci bileşeni yeterliklerine ilişkin görüşlerde öğretim programın öğrenme-öğretme yaklaşımını anlamada, kazanıma uygun materyal belirlemede, kazanıma uygun yöntem ve teknik belirlemede, geleneksel yöntemler ve ilke, yöntem, teknik bilgisinde öğretmenlerin yeterli olduğu belirtilmiştir. Öte yandan öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yetersizlik durumu kategorisi altındaki görüşler incelendiğinde ilke, yöntem ve teknik bilgisinde, uygulamada yöntem-teknik çeşitliliği sağlamada, kazanıma uygun yöntem ve teknik belirlemede, güncel yaklaşım, yöntem ve teknik bilgisinde, kazanıma uygun materyal üretmede ve programın yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulamada öğretmenlerin yeterli olmadıklarının belirtildiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgular incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin yeterlik ve yetersizlik durumlarına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı açıkça görülmektedir.

> "Hocam ben burada biraz farklı düşünüyorum bence bizim bu konuda yeterliğimiz var. Bazen eşimle beraber bunu nasıl yaparız, hangi yöntemle daha iyi ulaştırırız gibi kendi aramızda bile konuşuruz." (SÖ2)

> "Yani ben çevremdeki pek çok öğretmen arkadaşımın kazanımlarla yöntem ve teknik konusunda planlama yaptığını ve konuya göre ayarladığını görüyorum. … Genelimiz anlarız programa ve içeriğe bakınca nasıl bir yöntemle devam edeceğimizi. Hatta yıllık planlarımıza bile bakınca anlarız hangilerini kullanacağımızı. … geleneksel yöntemleri pek çoğumuz bilir." (SÖ3)

> "Eğer yöntem ve teknik bilgisinden bahsediyorsak evet bence yeterlik düzeyimiz yüksektir." (SÖ4)

> "…genele baktığımızda bence öğretmenlerin büyük oranı bu geleneksel bilgiler konusunda yeterlidir." (SÖ5)

> "… öğretmenlerin programa bakınca hangi yöntem ve tekniği kullanması gerektiğini kavrayabileceğini düşünüyorum." (MÖ)

> "Öğretmen arkadaşların bu yöntem ve teknikleri bildiklerini düşünüyorum ve bu oranın normal olduğu kanaatindeyim. …o nedenle evet arkadaşların dediği gibi kazanımlara uygun materyal belirlemede daha iyiyiz." (FBÖ)

> "Hocam bence programa bakınca anlar bir öğretmen yaklaşımı ve bu konuda yeterlidir." (SBÖ)

> "Öğretmenler hangi yöntem ve tekniği kullanması gerektiğini kolaylıkla anlar gibi geliyor bana." (İÖ)

> "Farklı yöntemler hatta adını bile duymadığım bazı şeyler çıkıyor karşıma. Son dönem için yeterli değil bence. Daha önce bir hocamız da söyledi, genelde bir yöntem-teknik tutturuyoruz ve genelde onu devam ettiriyoruz. … yine çok yeterli değiliz gibi geliyor bana." (SÖ1)

"Ayrıca yöntem-teknik olarak da bir tanesine tutunmuşuz, hep onunla ilerliyoruz. …Uygulama gerektiren konularda bile bazen bilgi verip geçiliyor o nedenle ben de ögeler arasında tutarlılık konusunda öğretmenlerin eksik olduğunu düşünüyorum. Çeşitliliğinin az olduğunu düşünüyorum." (SÖ2)

"Yani hocamın dediği gibi yöntem ve teknik çeşitlemeyiz pek fazla. Kazanıma göre karar vermeyiz pek. … Ben de oranın gerçekçi olduğunu düşünüyorum. Ben de arkadaşların dediği gibi aslında güncel yaklaşımlarda eksiğimiz olduğunu düşünüyorum." (SÖ5)

"Bence yeterli değiliz yani, çünkü pek çok öğretim yöntem teknik var. Bunların hepsini bilemiyoruz. … Bence kazanıma ve içeriğe uygun materyal de üretemiyoruz zaten." (TÖ)

"Ama uygulama için aynı şeyi söyleyemiyorum. Uygulamada başarısız olduklarını düşünüyorum. … Teknik ve yöntemde çok çeşitliliğimiz olduğunu düşünmüyorum ben. 3-4 teknik arasında gidip geliyoruz. Bolca düz anlatım yapıyoruz sanki daha çok." (MÖ)

"Yani hocam çok fazla yöntem ve teknik olmasına rağmen kullanılan yöntem teknik yani az. Ya herkes biliyor da uygulamak zor geliyor ya da gerçekten bu yöntem ve teknikleri bilmiyorlar. Ben ikinci ihtimalin daha yüksek olduğunu düşünüyorum. … Yöntem ve teknik için ise ne yazık ki pek çok zümremin çok çeşitlilik sağladığını ve kazanımlara uygun olarak bunu yaptığını düşünmüyorum." (SBÖ)

"Var olan pek çok yöntem var bir de her geçen gün yeni yöntem ve teknik de çıktığı için bence bu yeterlik öğretmenlerde düşüktür. …Güncel olanları pek bilmiyoruz diye düşünüyorum." (İÖ)

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yetersizlik nedenleri arasında çok sayıda yöntem ve tekniğin olması, zaman, kolaya kaçma, branş farkı, öğretmen alışkınlıklarının değişmemesi, süre yetersizliği, öğrenci profili, sınıfın fiziksel ortamı, programda kullanılabilecek yöntem ve tekniğin açık biçimde yazılmaması, mesleki gelişim, eğitim fakültesi dışında bir okuldan mezun olma, hazır materyalleri kullanma, teknolojinin derse entegrasyonu ve program yoğunluğu gösterilmiştir.

"Biz genelde bildiğimiz yoldan gitmeyi ve sık kullandığımız yöntem ve teknikleri kullanmayı seviyoruz. İşin doğrusu bu daha kolay geliyor. O nedenle de ben yetersiz olduğumuzu düşünüyorum." (SÖ1)

"Hocam programlarda yöntem-teknik çok açık yazılmadığı için öğretmenler anlamayabilir. Unutmalar da olabilir. Tek yönteme saplanmalardan da olabilir." (SÖ2)

"Ama her yeni yıl pek çok yeni teknikler duyuyoruz. Yani hocam biliyorsunuz aslında ne yazık ki pek çok öğretmen ancak KPSS zamanında bu teorik bilgilere kafa yoruyoruz ve sonra unutuyoruz. … Elbette hizmet içi eğitimler de var. İsteyen kendini geliştiriyor, güncelliyor. İstemeyen kalıyor öyle." (SÖ3)

"Bu yetersizlik bence daha çok. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ya da artık mesleki kıdemi oldukça yüksek olan öğretmenlerin durumunu yansıtıyor olabilir. Çünkü bazen yıllar geçtikçe bilgiler köreliyor, isteksizlik de artabiliyor." (SÖ4)

"Ayrıca çalıştığımız bölgelere bağlı olarak da değişebilir bu. Ben mesela öğrenci profili yüksek olmayan yerlerde çalıştım hep ve benim kaygım temel bilgi ve becerileri kazandırmak oldu. Bunu yaparken aman aman hangi yöntemi kullanmalıyım diye düşünmedim." (TÖ)

"Mesela bizim dersimizde bolca deney yapıyoruz ama diğer derslerde belki düz anlatım daha kolay geldiği için o tercih ediliyordur. Dersimde deney dışında başka teknikler kullanamaz mıyım? Elbette kullanabilirim ama kullanmıyoruz işte. Aslında öğretmenlik biraz alışkanlık mesleği olmuş güncelleme yapmıyoruz çok." (FBÖ)

"Sosyal bilgiler için konuşunca yine hocamın dediği gibi etkili materyal kullanan arkadaşlarımız var. Evet bazen yapabiliyoruz belki ama süre sıkıntısından dolayı ve de program yoğunluğu ile de çok fazla tercihimiz olmuyor materyalde." (SBÖ)

Tema 9. Ölçme-Değerlendirme Bileşeni

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "değerlendirme bileşeni" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Değerlendirme Bileşeni Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Ölçme-Değerlendirme Bileşeni	Yeterlik Durumu	Ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlama	SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini bilme	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, MÖ, İÖ
		Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma	SÖ1, SÖ2, SÖ5, TÖ, MÖ
		Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme uygulaması	SÖ1, SÖ2, SÖ5
		Ölçme-değerlendirme yöntemleri çeşitliliği sağlama	SÖ2, SÖ5
		Alternatif/tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini bilme	SÖ4, SÖ5
	Yetersizlik Durumu	Alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgi eksiği	SÖ1, SÖ2, SÖ3, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme uygulaması eksiği	SÖ1, SÖ3, SÖ4, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemi uygulama eksiği	SÖ2, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ
		Ölçme-değerlendirme yöntemleri çeşitliliği eksik	SÖ3, SÖ4, TÖ, MÖ, FBÖ
		Konuşma-Dinleme becerilerini değerlendirme eksiği	İÖ
		Ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada eksiklik	MÖ
	Yetersizlik Nedenleri	Zaman yetersizliği	SÖ1, SÖ2, SÖ3, MÖ, SBÖ, İÖ
		Sınıf mevcutları	SÖ1, SÖ2, SÖ3
		Kolaya kaçma	SÖ1, TÖ, FBÖ
		MEB'de değerlendirmenin geleneksel ağırlıklı olması	SÖ4
		Öğrenci eğitim kademesi	SÖ5
		Öğrenci başarı puanları	FBÖ
		Öğretmen isteksizliği	FBÖ
		Öğrenci isteksizliği	FBÖ

Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme bileşeni yeterliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programındaki ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmada, kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme uygulaması yapmada, ölçme-değerlendirme yöntemleri çeşitliliğini sağlamada ve alternatif/tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri bilgisinde öğretmenlerin yeterli olduklarına ilişkin görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Yetersizlik durumu kategorisi altında yer alan bulgular incelendiğinde ise alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde, kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme uygulamasında, alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemi uygulamasında, ölçme-değerlendirme yöntemleri çeşitliliğini sağlamada, konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirmede ve öğretim programındaki ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada öğretmenlerin yetersiz olduklarına ilişkin görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme bileşenine ilişkin yeterlik ve yetersizlik durumlarına ilişkin görüşler karşılaştırıldığında odak grup görüşmelerinden elde edilen bazı öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir.

> "Yani değerlendirmeyi, kazanıma ve içeriğe bakarak uygun şekilde yaparız gibi geliyor bana da. Gelenekseli daha iyi biliyoruz ya da daha kolayımıza geliyor. O yüzden daha fazla da uyguluyoruz." (SÖ1)
>
> "Öğretmenlerin bu konuda yeterli olduğunu düşünüyorum. Kazanıma bakarak elbette karar veriyoruz. Ve çeşitlendiriyoruz tabi ki ölçme-değerlendirmeyi." (SÖ2)
>
> "Bence öğretmenlerin çoğu farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri uyguluyordur. Ve kazanıma, içeriğe bakarak bunu planlayıp çeşitlendiriyordur. Geleneksel ölçme yöntemlerini biz ilkokulda bol bol uyguluyoruz." (SÖ5)
>
> "Uygulamada zaten başka bir şey yapmıyoruz. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanıyoruz." (MÖ)
>
> Farklı düşünmüyorum hocam ben de yani kazanımlara, içeriğe, açıklamalara baktığımızda biz öğretmenlerden ölçme-değerlendirme konusunda ne bekleniyor açıkça anlayabiliyoruz sanki." (FBÖ)
>
> "Ben de programa bakınca ölçme-değerlendirme konusunda bizden ne istediğinin anlaşıldığı kanaatindeyim." (SBÖ)
>
> "Hocam bence biraz önce söylediğim gibi aslında biz öğretmenler olarak programa bakınca nasıl bir yaklaşım ve yöntemle değerlendirme yapacağımızı anlıyoruz." (İÖ)
>
> "Alternatif değerlendirme konusunda bilgimiz de uygulamamız da eksik." (SÖ2)
>
> "Gerçekten programda çok farklı ölçme-değerlendirme yöntemini kullanabileceğimiz kazanımlar var. Ama biz sanki birkaç tanesi dışında hiç kullanmıyoruz. Az önceki sorularda da belirtim yani evet bilgimizde kısmi bir sıkıntı var alternatif değerlendirme konusunda." (SÖ3)
>
> "Ben de hocama katılıyorum yani alternatif ölçme-değerlendirme yönteminde eksiğiz hala. Dediğimiz gibi bazı yöntemleri kullanıyoruz ama onu da pek bir şey bilerek kullanmıyoruz. Bence sağdan soldan bilinen bilgiler üzerine kullanıyoruz, yani tam hakim değiliz." (TÖ)

> "Bildiğimiz bir iki ölçme yöntemi var. Sözlü, yazılı sınavlar … Soru tiplerimiz aynı değişmiyor, değişmiyor. Kazanımın bizden ne istediğini unutabiliyoruz. Ayrıca alternatif ölçme-değerlendirmede de pek çok çeşit var. Birkaç tanesini biliyoruz ama bilgi konusunda eksiğimiz olabilir mesela. Ben de kendimi eksik hissediyorum." (MÖ)

> "Ama 'Peki kazanımlara bakıyor muyuz? Farklı yöntemler deniyor muyuz?' diye sorarsanız bence pek de yapmıyoruz. Bildiğimiz doğrudur deyip devam ediyoruz." (FBÖ)

> "Ama alternatif için durum elbette farklı. Pek çoğumuzun ben eksik olduğunu düşünüyorum bu konuda. Mesela İngilizce dersi için sözel becerilerin de değerlendirilmesi daha doğru olacaktır." (İÖ)

Elde edilen bulgulara göre sınıf mevcutları, kolaya kaçma, MEB'de ölçme-değerlendirmenin geleneksel ağırlıklı olması, öğrencilerin eğitim kademesi, öğrencilerin başarı puanları, öğretmenlerin ve öğrencilerin isteksizliği öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme bileşenine ilişkin yetersiz kalmalarına neden olmaktadır.

> "Yine sınıfların mevcut durumundan, zaman sorunundan ya da tembellikten dolayı kolayı seçebiliriz belki." (SÖ1)

> "Alternatif değerlendirme konusunda bilgimiz de uygulama da eksik. Ama sebebini de sınıfların kalabalık olmasına bağlıyorum. Zaman yetmiyor ki alternatif değerlendirmeye." (SÖ2)

> "Dedik ya uygulamada sıkıntı oluyor zaman, sayı sıkıntıları … Ben o nedenle çok yeterli görmüyorum öğretmenleri. Bu oran fazla olmalıydı bence." (SÖ3)

> "Hocam MEB bizden geleneksel yaklaşımla elde ettiğimiz sonuçları istediği ve onları yıl sonunda değerlendirdiği için alternatif olan bu portfolyo, günlük yazma, proje hazırlama gibi çalışmaların hiçbirisinin katkısını çocuklara yansıtmadığımız için biz çok kullanmıyoruz." (SÖ4)

> "Şimdi ben şöyle söyleyeyim, mesela biz ilkokulda çalıştığımız için bu alternatif ölçme yönteminin belki uygulanabilirliği biraz daha az. Yani ilkokuldaki çocuklara 1, 2, 3'teki çocuklara işte hani yaptırıyoruz projedir, sunumdur vs. ama çok detaylı olmuyor veya velinin katkısı çok oluyor." (SÖ5)

> "Yani genel öğretmenlerimizde bir sıkıntı var, hep böyle kopyala yapıştır şeklinde benzer şekilde ölçme değerlendirme yapıyoruz." (TÖ)

> "Kazanımın bizden ne istediğini unutabiliyoruz. Mesela geometri konularında ortaya bir ürün koyması gerekiyor bazen. O kadar zamanda nasıl kontrol edeceğimizi düşünüp vazgeçiyoruz hemen ondan." (MÖ)

> "Bu değerlendirme süreç odaklı olduğu için çok istekli olan öğrenciler de var. Hiç istekli olmayan öğrencilerimiz de var. Hazırlaması kolay olan, uygulaması kolay olan, değerlendirmesi de hatta kolay olan bir seçenek olduğu için genelde testleri kullanıyoruz." (FBÖ)

> "Ama bu bize hem zaman sıkıntısı hem de başka sebeplerden ötürü daha uzak gelir. Ve doğal olarak kazanımlar için uygun olan yöntemlerden çok uzaklaşmış oluruz. Uygulamada bizi engelleyen etmenler var." (İÖ)

Tema 10. Dersin Planlanması ve Programı Uyarlama

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "dersin planlanması ve programı uyarlama" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Dersin Planlanması ve Programı Uyarlama Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Dersin Planlanması ve Programı Uyarlama	Yeterlik Durumu	Ders esnasında uyarlama	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, MÖ, FBÖ, İÖ
		Ders planını zihinde planlama	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, TÖ, FBÖ, İÖ
		Program kazanımlarını dikkate alma	SÖ2, SÖ4, SÖ5, FBÖ
		Program konularını dikkate alma	SÖ2, SÖ4, SÖ5, FBÖ
		Program açıklamalarını dikkate alma	SÖ3, FBÖ
		Programı uyarlama	SÖ2
	Yetersizlik Durumu	Dersi yazılı planlama eksiği	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Programı uyarlama eksiği	SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, İÖ
		Program açıklamalarını ve esaslarını dikkate almama	SÖ1, SÖ2, SÖ5, TÖ, İÖ
	Yetersizlik Nedenleri	Hazır planlara bağlı kalma	SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ5, TÖ, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
		Öğretim programını incelememe	SÖ1, TÖ, MÖ, SBÖ, İÖ
		Günlük planların hazırlanmaması	SÖ1
		Branş farkı	SÖ2
		Öğretmen alışkanlıkları	TÖ

Öğretmenlerin dersin planlanması ve programı uyarlama teması kapsamındaki yeterliklerine ilişkin bulgularda ders esnasında uyarlama yapmada, ders planını zihinde planlamada, program kazanımlarını dikkate almada, program konularını dikkate almada, program açıklamalarını dikkate almada ve programı uyarlamada öğretmenlerin yeterli olduğuna dair görüş belirtilmiştir. Dersin planlanması ve programı uyarlamasına ilişkin öğretmen yetersizlik durumları incelendiğinde ise öğretmenlerin dersi yazılı olarak planlama, programı uyarlama ve program açıklamalarını ve esaslarını dikkate alma konusunda yetersiz olduklarına dair görüş bildirildiği görülmektedir. Özellikle programı uyarlama ve program açıklamalarını dikkate alma hususunda belirtilen bu yetersizliklerin odak grup görüşmesi yapılan bazı öğretmenler tarafından yeterlik olarak nitelendirildiği görülmektedir.

> "Ancak kendi yıllık planlarımız üzerinden kendi yaptığımız yorumla ders öncesinde veya ders esnasında planlar yapıyoruz." (SÖ1)

"Bence yazılı plan hazırlamasak da uygulamaya yönelik kafamızdaki kurguları biz işte o programdaki kazanım ve konulara bakarak yapıyoruz. … bütün hafta bizim bazen bir anı, bazen bir şiir, bazen bir zeka problemi derse dahil edilir. Ve biz bunu planlarız. Elbette bu ekleme-çıkarmaları da programdaki kazanımlara ve konulara göre yaparız." (SÖ2)

"Koşullara ve öğrencilere uygun olarak ders esnasında uyarlama yapılıyor öğretmenler tarafından. Ve bu açıklamaların da dikkate alındığını düşünüyorum. En verimli olduğumuz alanlardan biri bence bu planlama. Ama biz bu planlamayı dönem başında yazılı olarak yapmıyoruz ve uzun uzun yazmıyoruz tek problem o. Bazen hafta başında, bazen ders başlamadan kısa notlar alıyoruz mesela." (SÖ3)

"Hocam ben de Sınıf Öğretmenlerinin uygulama ve planlamada başarılı ve yeterli olduğunu düşünüyorum. Yazılı planı hep bir kenara koyuyoruz. Ama ders içi kendi uygulamalarımız ve programdan bağımsız uygulama planları noktasında bence oldukça başarılıyız. Hocamın da bahsettiği gibi o planları hazırlarken de biz kazanımları ve içeriği dikkate alıyoruz." (SÖ4)

"Bazı etkinlikleri mesela dersten çıkarıyoruz veya ekstra etkinlik koyuyoruz vesaire. Ama yazılı olarak bunlar olmuyor. O anki, o derste, o gündeki ortamı dikkate almak zorundayız zaten. O nedenle de aslında uygulamada biz kendi planlarımızı yansıttığımız için programın doğru bir şekilde uygulandığını söylemek yanlış olur." (SÖ5)

"Hocam ben de şöyle düşünüyorum eğer çalıştığınız okul bir köy okuluysa ya da çalıştığınız bölge itibari ile yaşam koşullarında farklılık varsa o zaman bu uyarlamaları yapıyoruz evet. Ama yine de uygulamada yapıyoruz uyarlama." (MÖ)

"Yoksa her öğretmenin dersiyle ilgili bir işleyiş planı vardır kafasında." (FBÖ)

"Hazır alıyoruz yıllık planları hep. Bir de günlük plan yapma zorunluluğu da kalkınca aslında biz bu yazılı planlarla uğraşmıyoruz hiç. O nedenle açıklamaları ve esasları dikkate alıyoruz diyemem. Ben uyarlama yapmadan kullandığımız kanaatindeyim." (SÖ1)

"Hocam ne yazık ki uyarlama yazılı olarak yapılmıyor çoğumuz tarafından. Eğer kastınız yazılı bir program uyarlamasıysa. Yani indiriyoruz bu planları, hatta şu an çıktı da olmuyor direk masa üstüne kayıtlı böyle flash bellekten birbirlerine aktarıyoruz." (SÖ2)

"Özeleştiri olarak ben de söyleyeyim. Biz de zümrece hazırlıyoruz planlarımızı ama yine de internetten hazır aldığımız planları kullanıyoruz en nihayetinde. Uyarlama pek yapmıyoruz programla ilgili." (SÖ4)

"Yani ben açıklamalar ve esaslara takıldım. Bir kere çoğumuz o esasları bilmiyoruz o nedenle yaptığımız planlamada da yer vermiyoruz bence. … Ben de katılıyorum hocalarıma öğretim programından uyarlama falan yaptığımız yok. Hazır alarak kullanıyoruz." (SÖ5)

"Az önceki soruda da kısmen bahsettik ama ben öğretmenlerin bu konuda yeterli olduğunu düşünmüyorum." (TÖ)

"Ben de hocama katılıyorum aslında evet planlama konusunda eksik var mı var. Genel olarak düşündüğümde aslında çok da uyarlama yapmıyoruz." (FBÖ)

"Çünkü biz öğretmenler gerçekten bu konuda eksiğiz yazılı planlama yapmıyoruz." (SBÖ)

"Ama genelde planlama noktasında ben yeterli olduğumuzu düşünmüyorum. Bizim genelde yaptığımız hazır planları başka öğretmen arkadaşlarımızdan olduğu gibi almak." (İÖ)

Öğretmenlerin dersi planlama ve programı uyarlamasına ilişkin yetersizlik nedenleri arasında hazır planlara bağlı kalma, öğretim programını incelememe, günlük planların hazırlanmaması, branş farkı ve öğretmen alışkanlıkları gösterilmiştir.

"Yani aslında daha önce de bahsettim hep biz hazır planlar üzerinden gidiyoruz, çoğu zaman programı görmüyoruz bile. O nedenle ben planlamada da, programı uygulamada da sorunluyuz diye düşünüyorum. Bir de günlük plan yapma zorunluluğu da kalkınca aslında biz bu yazılı planlarla uğraşmıyoruz hiç." (SÖ1)

"İnternetten hazır aldığımız planları kullanıyoruz en nihayetinde. Genelde biz deneyimli sitelerden alıyoruz hazır olarak. Kendimiz aslında bir plan yazmıyoruz. Gelişen teknolojiyle

beraber dijital ortamda dolaşan bu planlar da tabi elden ele geçiyor. Uyarlama pek yapmıyoruz programla ilgili." (SÖ4)

"Biz Eylül ayında elimize bir yıllık plan alırız internetten ve aslında bizim tek kılavuzumuz da o oluyor. Yani programı ben şimdiye kadar tam anlamıyla okudum diyemem. O nedenle planlamada çok yeterli olduğumuzu düşünmüyorum." (TÖ)

"Zaten plan yapmak gibi bir durum da yok bizde aslında. Biz hazır planları alıyoruz kullanıyoruz. Ben öğretim programlarının öğretmenler tarafından okunduğunu bile düşünmüyorum. O nedenle elbette eksikler vardır uygulamada." (MÖ)

"Hocam çok doğru söyledi ben bu konuda gerçek manada çok eksik olduğumuzu düşünüyorum. Şu anda ben de dahil olmak üzere bence öğretmenlerin % 90'ı planları hazır alıyor." (FBÖ)

"Çünkü biz öğretmenler gerçekten bu konuda eksiğiz yazılı planlama yapmıyoruz. Matbu evrak gibi dolaşıyor planlar internette. Ve bu da bize kolaylık sağlıyor. Okuma gibi bir alışkanlığımız yok, hatta bilmiyor bile olabilir çoğu öğretmen programı." (SBÖ)

Tema 11. Öğretim Programının Uygulanması

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin "öğretim programın uygulanması" teması kapsamında ele alınan görüşleri; (1) yeterlik durumu, (2) yetersizlik durumu ve (3) yetersizlik nedenleri kategorileri altında toplanmış ve Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretim Programının Uygulanması Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Öğretim Programının Uygulanması	Yeterlik Durumu	Doğru uygulama	SÖ2, SÖ3, TÖ
	Yetersizlik Durumu	Doğru uygulama eksiği	SÖ1, SÖ4, SÖ5, MÖ, FBÖ, SBÖ, İÖ
	Yetersizlik Nedenleri	Öğretim programlarını incelememe	SÖ4, FBÖ
		Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri	MÖ
		Öğretmen alışkanlıkları	MÖ

Öğretmenlerin öğretim programını uygulama yeterliğine ilişkin yeterlik ve yetersizlik durumu kategorisi kapsamındaki kodlar incelendiğinde odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlerin programın doğru uygulanmasına ilişkin öğretmen yeterlikleri hususunda görüş ayrılığında olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı programı doğru uygulama hususunda öğretmenlerin yetersiz olduğunu bildirirken, bir kısmı da öğretmenlerin programı doğru şekilde uygulamaya aktardığını ifade etmiştir.

"Uygulamada da aynı şekilde … Zaten planlamayı resmiyete göre değil de uygulamaya yönelik yaptığımız için uygulamada da sıkıntı yaşanmaz pek." (SÖ2)

"Ve hocamın da bahsettiği gibi aslında biz o planlamayı, uygulamaya dönük yapıyoruz ya o nedenle uygulamada da sorun yaşamıyoruz." (SÖ3)

"Uygulamada çok da eksik hissetmiyorum sanki ben öğretmenleri. Yani hocamın da dediği gibi planlamada evet belki eksiklikler vardır. Ama elimizdeki yıllık planlar da o programlardan uyarlanıyor en nihayetinde. O yüzden bence uygulamada çok eksiğimiz yoktur." (TÖ)

"Ben planlamada da, programı uygulamada da sorunluyuz diye düşünüyorum." (SÖ1)

"Zaten programı okuyup incelemediğimiz için onu doğru bir şekilde uyguluyoruz demek hata olur." (SÖ4)

"O nedenle de aslında uygulama biz kendi planlarımızı yansıttığımız için programın doğru bir şekilde uygulandığını söylemek yanlış olur." (SÖ5)

"Ben öğretim programlarının öğretmenler tarafından okunduğunu bile düşünmüyorum o nedenle elbette eksikler vardır uygulamada." (MÖ)

Öğretmenlerin programı uygulama hususundaki yetersizliklerinin; öğretim programlarının incelenmemesinden, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinden ve öğretmen alışkanlıklarından kaynaklandığı belirtilmiştir.

"Zaten programı okuyup incelemediğimiz için onu doğru bir şekilde uyguluyoruz demek hata olur." (SÖ4)

"Alıştığımız gibi … O nedenle program okuryazarlığı bağlamında bence uygulamada eksiklerin olduğunu düşünüyorum. Biz öğretmenler bu işi biraz daha el yordamıyla yapıyoruz." (MÖ)

"Sonuçta dedik ya programı okumuyoruz, incelemiyoruz, analiz yok. Yine de uygulamada planlamaya göre daha başarılıyız diye düşünüyorum." (FBÖ)

4.1.4. Ortaya Çıkan İhtiyaçlar

Tablo 31'de öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçları ve öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerin geliştirilmesi için hazırlanacak programa yönelik öneriler sunulmuştur. Geliştirilen programın içeriğine ilişkin ihtiyaçlar ve programın içeriğine yönelik öneriler odak grup görüşmelerinden elde edilen temalar ışığında (1) program geliştirmede temel kavramlar, (2) programın felsefi temelleri, (3) değerler ve temel yetkinlikler, (4) programın kazanım ögesi, (5) programın içerik ögesi, (6) programın öğrenme-öğretme süreci ögesi, (7) programın ölçme-değerlendirme ögesi ve (8) planlama ve programı uyarlama başlıkları altında incelenmiştir.

Tablo 31. Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İhtiyaçlar ve Öneriler

	İhtiyaçlar	Öneriler
PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR	• Öğretmenlerin programlara ilişkin temel kavramsal bilgileri konusunda eksiklikler mevcut olduğu belirtildiği için program geliştirme temel kavramlarına ilişkin bilginin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğretmenlerin program geliştirmenin temel kavramları ile ilgili ön bilgileri kontrol edilmeli ve temel kavramlar konusu içeriğe dahil edilmelidir.

Tablo 31 - devam

	İhtiyaçlar	Öneriler
PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR	• Öğretmenlerin çoğunluğu programların dört temel ögesini bildiğini belirtse de temel ögelerin içeriği konusunda bilgi eksiği olduğu belirtildiği için program ögelerinin içeriğinin daha ayrıntılı incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Programın dört ögesi ve dört ögenin içeriğine ilişkin bilgi paylaşımı yapılmalıdır. • Öğretmenlerin program üzerinde temel ögeleri tespit etmeleri sağlanmalıdır.
	• Öğretmenlerin program ögeleri arası ilişkileri açıklamada eksik olduğunun belirtilmesi nedeniyle program ögelerinin birbiri ile ilişkisini ortaya koyacak bir çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.	• Program ögeleri arası ilişkilerin ortaya konulmasına yönelik bir etkinlik düzenlenmeli ve öğretmenlerin ögeler arası ilişkileri ortaya koymaları talep edilmelidir.
	• Öğretmenlerin program geliştirme süreci bilgisinde eksikleri olduğunun belirtilmesi nedeniyle program geliştirme süreçlerine ilişkin bilgilendirme yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.	• Program geliştirme süreci adımlarına yönelik bir etkinlik planlanarak öğretmenlerin sürecin adımlarını görmeleri sağlanmalıdır.
PROGRAMIN FELSEFİ TEMELLERİ	• Öğretmenlerin program geliştirmeye yön veren eğitim felsefelerine ilişkin bilgilerinin eksik olduğu belirtildiği için geliştirilen programda eğitim felsefelerine ve özelliklerine ilişkin bilgi paylaşımına ihtiyaç duyulmaktadır.	• Eğitim felsefelerine, eğitim felsefelerinin etkilendikleri felsefi akımlara ve özelliklerine ilişkin içerik paylaşımı yapılarak programa yön veren eğitim felsefelerinin daha iyi anlaşılması sağlanmalıdır.
	• Öğretmenlerin çoğunluğu, öğretim programının dayandığı felsefeyi anlamada kısmen yeterli olduklarını belirtirken programın dayandığı felsefeye uygun olarak öğretim yapma konusundaki eksikliklerinin daha fazla olduğunu ifade ettiği için programların felsefi temellerini anlamaya ve uygulamaya yansıtılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.	• Bir etkinlik planlanarak öğretmenlerin programların dayandığı felsefeyi tespit etmesi istenmelidir. • Programın dayandığı eğitim felsefesinin uygulamaya nasıl yansıtılacağına ilişkin bir etkinliğe yer verilerek uygulamadaki eksiklerin giderilmesine yardım edilmelidir.
	• Öğretmenlerin, programın temele aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirmede eksik kaldığı belirtildiği için eğitim felsefesinin öğretim programındaki yansımalarının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Resmi programdaki hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ögelerinin programın dayandığı eğitim felsefesi ile uyumunun değerlendirilmesi sağlanmalıdır.
DEĞERLER VE TEMEL YETKİNLİKLER	• Öğretmenlerin öğretim programında yer alan değerler ve temel yetkinlikler konusundaki bilgilerinin eksik olduğu belirtilmiştir. O nedenle öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesi gereken bu değerleri öğrenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğretmenlerin programda yer alan temel değerler ve yetkinlikler konusundaki ön bilgileri gözden geçirilmeli ve programda yer alan değerler ve yetkinliklere ilişkin içerik paylaşılmalıdır.

Tablo 31 - devam

	İhtiyaçlar	Öneriler
DEĞERLER VE TEMEL YETKİNLİKLER	• Öğretmenlerin, öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri derse aktarmada sorun yaşadığı ve çoğunlukla programda belirtilen değerleri değil de kendi değer yargılarını öğrenme-öğretme sürecine aktardığı belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin resmi programdaki değerleri ve temel yetkinlikleri derse nasıl entegre edeceğini öğrenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Resmi öğretim programındaki değerlerin ve yetkinliklerin uygulamaya nasıl entegre edileceğine ilişkin bir etkinlik yapılarak programdaki değer ve yetkinliklerin gözden kaçmasının önüne geçilmelidir.
PROGRAMIN KAZANIM ÖGESİ	• Öğretmenlerin çoğunluğu, hedeflerin aşamalı sınıflandırma bilgisinde yeterli olduğunu söylerken bir kısmı, bu konudaki bilgilerinin eksik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca duyuşsal ve psikomotor hedef basamakları bilgisinde öğretmenlerin eksiği olduğu belirtildiği için hedeflerin aşamalı sınıflandırma bilgisine yer verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Hedef alanları ve hedefleri aşamalı sınıflandırma konusuna ilişkin içerik paylaşılmalıdır. • Öğretmenler bilişsel alan hedef basamakları konusunda daha fazla bilgi sahibi olduğu için duyuşsal ve psikomotor alan hedef basamakları üzerinde daha fazla durulmalıdır.
	• Öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımlar arası tutarlığı tespit etmede eksiklik yaşadıkları belirtildiği için öğretmenlerin program kazanımlarını tutarlık açısından değerlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğretmenlerin, resmi programda yer alan kazanımların birbiri ile tutarlılığını analiz edebilmelerini sağlayacak etkinliğe yer verilmelidir.
	• Öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımları öğrenciye uygunluk açısından değerlendirmesi konusundaki eksikleri sebebiyle kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğunun değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğretmenlerin, resmi program kazanımlarının öğrenci düzeyine uygunluk açısından değerlendirmeleri sağlanmalıdır.
PROGRAMIN İÇERİK ÖGESİ	• Öğretmenlerin içerik düzenleme ilkeleri bilgisinin eksik olduğu belirtildiği için içerik düzenleme ilkeleri bilgisine yer verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• İçerik düzenleme ilkeleri konusunda öğretmenlerin ön bilgileri ortaya konulmalı ve eksik bilgilerin giderilmesine yönelik içerik paylaşımı yapılmalıdır.
	• Öğretmenler, öğretim programında yer alan ders içeriği bilgisinde kendilerini yeterli görse de içeriği, düzenleme ilkeleri ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirmede eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle içerik düzenlemenin değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğretim programında yer alan ders içeriğinin içerik düzenleme ilkeleri uyarınca değerlendirilmesine yönelik etkinlik planlanmalıdır. • Öğretim programında yer alan ders içeriğinin öğrenci seviyesine uygunluğunun öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

Tablo 31- devam

	İhtiyaçlar	Öneriler
PROGRAMIN İÇERİK ÖGESİ	• Program içeriğinin kazanımlarla ilişkisini tespit etmede öğretmenlerin tamamen yeterli olduğu belirtilmediği için kazanım-içerik ilişkisini ortaya koyacak uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.	• Resmi programdaki kazanım-içerik ilişkisini ortaya koyacak bir etkinliğe yer verilmelidir.
PROGRAMIN ÖĞRENME-ÖĞRETEME SÜRECİ ÖGESİ	• Öğretmenlerin geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikler bilgisi konusunda kısmen yeterli olduğu belirtilse de çok sayıda yöntem ve teknik olması sebebiyle bütün öğrenme-öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikleri bilgisinde öğretmenlerin eksik olduğu belirtildiği için öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğrenme-öğretme ilkeleri, yaklaşımları, yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin ön bilgileri tespit edilmeli ve eksik bilgilerin giderilmesi için konuya ilişkin içerik paylaşımı yapılmalıdır. • Öğretmenlerin güncel öğrenme-öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusundaki bilgilerinin daha eksik olması sebebiyle içerik planlarken bu konuya daha çok yer verilmelidir.
	• Öğretmenlerin programda benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını anlamada yeterli olduğunun belirtilmesine rağmen uygulamada kazanımlara uygun olarak yöntem çeşitliliği sağlamada eksiklik yaşadığı ifade edildiği için öğretmenlerin derslerinde kazanımlara uygun olarak farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğretmenlerin programda benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını anlama durumunu ortaya koymak amacıyla program kazanımlarına yönelik farklı yöntem ve teknikleri belirlemesi sağlanmalıdır.
	• Öğretmenlerin kazanımlara uygun öğretim materyali belirlemede daha başarılı olduğu ancak kazanımlara uygun öğretim materyali geliştirme konusunda daha başarısız olduğu belirtilmesi sebebiyle öğretmenlerin kazanımlara uygun materyal üretebilmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Ders kitabına ve önerilen ek materyallere alternatif olarak öğretmenlerin kazanımlara uygun öğretim materyali belirlemesi sağlanmalıdır.
PROGRAMIN DEĞERLENDİRME ÖGESİ	• Öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde daha yeterli oldukları, alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde ise daha az yeterli oldukları belirtildiği için öğretmenlerin özellikle alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme bilgilerinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğretmenlerin geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri konusundaki ön bilgileri saptanarak bu konuya ilişkin içerik paylaşımı yapılmalıdır. • Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlerin bilgisinin daha iyi düzeyde olması sebebiyle yapılan bilgilendirmede alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir.

Tablo 31 - devam

	İhtiyaçlar	Öneriler
PROGRAMIN DEĞERLENDİRME ÖGESİ	• Öğretmenlerin öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada daha yeterli oldukları belirtilirken, kazanımlara uygun olarak ölçme-değerlendirme uygulamaları yapmada eksik oldukları ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini çeşitliliğini tam olarak sağlayamadıkları ifade edildiği için uygulamada kazanımlara uygun olarak ölçme-değerlendirme yöntemi çeşitliliğini arttıracak çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.	• Ölçme-değerlendirme uygulamaları sürecinde etkililiği artırmak için öğretmenlerin kazanımlara yönelik farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri belirlenmesi sağlanmalıdır.
	• Öğretmenlerin kazanımlara uygun olarak öğrenmeleri izleme amaçlı alternatif/tamamlayıcı ölçme araçları belirlemede ve uygulamada eksiği olduğu belirtildiği için kazanımlara uygun olarak alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına derslerde nasıl yer verilebileceğine ilişkin bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır	• Öğretmenlerin izleme amaçlı alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerini geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine kıyasla daha az kullandıkları için kazanımlara uygun olarak alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir.
	• Öğretmenlerin uyguladığı öğretim programının etkililiğini değerlendirmede eksik olduğu belirtilmesi nedeniyle öğretmenlerin program etkililiğini değerlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Uygulanan programının etkililiğini değerlendirme amacıyla öğretmenler için uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmelidir.
PLANLAMA VE PROGRAMI UYARLAMA	• Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derslerini programları incelemeden hazır yıllık planlara göre sürdürdüğünü, öğretim programını dikkate alarak yazılı bir plan yapmadıklarını ve zihinden planlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin resmi programdan yararlanarak kendi yazılı ders planlarını hazırlamalarına yönelik eğitime ihtiyaçları vardır.	• Öğretmenlerin yazılı plan hazırlamalarının önemine vurgu yapılmalı; program ögelerini ve açıklamalarını dikkate alarak ders planı hazırlamaları sağlanmalıdır.
	• Öğretmenlerin bir kısmı planlama yaparken öğretim programını; öğrenci özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlamada eksiklik yaşandığını, yalnızca ders esnasında bazı küçük uyarlamaların yapıldığını belirttiği için öğretmenlerin programı uyarlama becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	• Öğretim programını; öğrenci düzeyine, özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlayabilmesi için öğretmenlere farklı örnek durumlar sunularak uyarlama yapmaları sağlanmalıdır.

4.2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Tasarlanması

ÖYPOHEP tasarısının geliştirilmesi sürecinde programın amaçlarının, bilgi ve becerilerinin, içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme-değerlendirme sürecinin belirlenmesi için araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında ulaşılan öğretmen ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın ilk aşamasında yapılan görüşmelerde 13 öğretim üyesi tarafından sunulan öneriler ve ilgili alan yazında belirtilen program geliştirme ilkeleri ve aşamaları, program geliştirme sürecine rehberlik etmiştir. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda program tasarısını hazırlama sürecinde programın dört ögesine ilişkin ayrı çalışmalar yapılması, uygulamalı eğitim verilmesi, kazanım okuryazarlığı çalışması yapılması, ürün olarak bir ders planı ortaya konulması, yansıtma etkinlikleri yapılması, mevcut programların incelenmesi, grup çalışmaları yapılması, programın ögeleri arasında ilişki kurulması, var olan programların eleştirilmesi ve çevrimiçi bir paylaşım bir platformu oluşturulması önerileri dikkate alınarak programın şekillenmesi sağlanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Özel Amaçları, Bilgi ve Beceriler

ÖYPOHEP ile öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda bu hedeften hareketle belirlenen program amaçları şunlardır:

A. Program geliştirmenin temel kavramlarına ilişkin bilgi sahibi olmak
B. Eğitim felsefelerinin öğretim programlarına yansımalarını ortaya koymak
C. Programda yer alan değerlerin ve temel yetkinliklerin öğretime nasıl aktarılabileceğini anlamak
D. Öğretim programlarının ögelerini anlamak
E. Öğretim programlarının uygulamaya nasıl aktarılacağını anlamak
F. Öğretim programlarının ögeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak
G. Öğretim programlarını uygulamaya koymak üzere öğretim planı hazırlamak
H. Öğretim programlarını öğrenci özellikleri ve öğretim koşullarına uygun şekilde uyarlamak

Program amaçlarından hareketle belirlenen program bilgi ve becerileri ise Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. ÖYPOHEP Bilgi ve Becerileri

İçerik	Bilgi	Beceriler
Program Geliştirmenin Temel Kavramları	1.1. Program ve program geliştirme ile ilgili temel kavramları açıklar. 1.2. Program ögeleri arasındaki ilişkileri açıklar. 1.3. Program geliştirme sürecinin adımlarını açıklar.	1.4. Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı analiz eder.
Programın Felsefi Temelleri	2.1. Program geliştirmeye yön veren eğitim felsefelerini açıklar. 2.2. Bir öğretim programının hangi felsefeye dayanarak hazırlandığını açıklar.	2.3. Bir programın, temele aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirir.
Programdaki Değerlerler ve Yetkinlikler	3.1. Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri açıklar. 3.2. Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine nasıl aktarılabileceğini açıklar.	3.3. Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine aktarır.
Programın Kazanım Ögesi	4.1. Hedef-davranış (kazanım) yazma ilkelerini açıklar. 4.2. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerinin basamaklarını açıklar. 4.3. Öğretim programında yer alan genel ve özel amaçların farkına varır. 4.4. Öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini açıklar.	4.5. Öğretim programındaki kazanımların hedef alanını ve basamağını belirler. 4.6. Öğretim programındaki kazanımlar arası tutarlılığı tespit eder. 4.7. Program kazanımlarının öğrenciye uygunluğunu değerlendirir.
Programın İçerik Ögesi	5.1. İçerik düzenleme ilkelerini açıklar.	5.2. Program içeriğinin kazanımlarla ilişkisini tespit eder. 5.3. Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirir. 5.4. Program içeriğini içerik düzenleme ilkeleri kapsamında değerlendirir.

Tablo 32 - devam

İçerik	Bilgi	Beceriler
Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi	6.1. Öğretme-öğrenme ilkelerini açıklar. 6.2. Öğretim stratejilerini açıklar. 6.3. Öğretim yöntem ve tekniklerini açıklar.	6.4. Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını tespit eder. 6.5. Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim materyalleri belirler. 6.6. Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri belirler. 6.7. Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini içeren etkinlik planlar.
Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesi	7.1. Geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini açıklar. 7.2. Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımını açıklar. 7.3. Uyguladığı öğretim programının etkililiğini nasıl değerlendireceğini açıklar.	7.4. Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumunu değerlendirir. 7.5. Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara uygun süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme araçları belirler.
Planlama ve Programı Uyarlama		8.1. Öğretim programını, öğrenci özelliklerine ve öğretim ortamına uygun şekilde uyarlar. 8.2. Öğretim programında yer alan temel ögeler, açıklamalar, esaslar ve önerileri dikkate alarak ders planı hazırlar.

Program bilgi ve becerileri ile programın özel amaçları arasındaki ilişkiyi gösteren matris Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. ÖYPOHEP Özel Amaçları, Bilgi ve Becerileri Matrisi

Program Bilgi ve Becerileri	Programın Özel Amaçları							
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**
1.1.	*							
1.2.	*					*		
1.3	*							
1.4	*					*		
2.1.	*	*						
2.2.	*	*						
2.3.	*	*						
3.1.	*		*					
3.2.	*		*		*			
3.3.	*		*		*			
4.1.	*			*				
4.2.	*			*				
4.3.	*			*				
4.4.	*			*				
4.5.	*			*				
4.6.	*			*				
4.7	*			*				
5.1.	*			*				
5.2.	*			*		*		
5.3.	*			*				
5.4.	*			*				
6.1.	*			*				
6.2.	*			*				
6.3.	*			*				
6.4.	*			*				
6.5.	*			*	*			
6.6.	*			*	*			
6.7.	*			*	*			
7.1.	*			*				
7.2.	*			*				
7.3.	*	*	*	*	*	*		
7.4.	*			*		*		
7.5.	*			*	*			
8.1.	*	*	*	*	*	*		*
8.2	*	*	*	*	*	*	*	*

4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği

ÖYPOHEP program tasarımı yaklaşımlarından konu tasarımı yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır. Konu tasarımı yaklaşımında içerik konu yapısına göre organize edilmektedir (Şeker, 2014). Program geliştirme sürecinin ilk aşamasında öğrenen ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları kapsamında hangi içeriğe ihtiyaç duyduğu ortaya konulmuştur.

İçerik, doğrusal programlama yaklaşımı ile içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca içeriğin düzenlenmesinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, bilinenden bilinmeyene doğru ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Ancak öğretim sürecinde, bu içeriğe ilişkin yoğun kuramsal bilgi aktarımdan ziyade konularla ilgili öz bilgi verilip bol uygulamaya yer verilmiştir. İçerikte yer alan konular Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. ÖYPOHEP İçeriğinde Yer Alan Konular

Konu 1. Program Geliştirmenin Temel Kavramları
• Program Geliştirmenin Temel Kavramları • Programın Temel Ögeleri • Programın Temel Ögeleri Arası İlişki • Program Geliştirme Süreci
Konu 2. Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri
• Eğitim Felsefeleri ve Özellikleri • Eğitim Felsefeleri ile Öğretim Programı İlişkisi
Konu 3. Programdaki Değerler ve Yetkinlikler
• Öğretim Programında Yer Alan Değerler • Öğretim Programında Yer Alan Temel Yetkinlikler • Öğretim Programında Yer Alan Değerleri Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktarma • Öğretim Programında Yer Alan Temel Yetkinlikleri Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktarma
Konu 4. Programın Kazanım Ögesi
• Hedef Alan ve Basamakları • Hedef-Davranış Yazma İlkeleri • Öğretim Programlarında Yer Alan Genel ve Özel Amaçlar • Öğretim Programlarındaki Kazanımlar
Konu 5. Programın İçerik Ögesi
• İçerik Düzenleme İlkeleri • Öğretim Programlarında Yer Alan Ders İçeriği • Program İçeriğinin Kazanımlarla İlişkisi • Program İçeriğinin, Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Tablo 34 - devam

Konu 6. Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi
• Öğrenme-Öğretme İlkeleri • Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikler • Öğretim Programında Benimsenen Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı
Konu 7. Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesi
• Geleneksel ve Alternatif/Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Teknikleri • Öğretim Programında Benimsenen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı • Öğretim Programında Benimsenen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımının Kazanımlar ile Uyumu • Öğretim Programının Bütün Ögeleri Arasındaki Tutarlılık • Uygulanan Öğretim Programının Etkililiği
Konu 8. Planlama ve Programı Uyarlama
• Ders Planı Hazırlama • Öğretim Programını Uyarlama

4.2.3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci

ÖYPOHEP, yetişkin eğitimi kapsamında MEB bünyesinde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik hazırlanmış bir programdır. Bu nedenle eğitim programının öğrenme-öğretme sürecinde programa kaynaklık eden eğitim felsefesine, programın hedeflerine, içeriğine ve yetişkin eğitimi ilkelerine uygun olarak katılımcı öğretmenlerin aktif katılımını sağlayacak farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması uygun bulunmaktadır. Öğretim yöntem ve teknikleri olarak düz anlatım, web tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, tartışma, örnek olay, küçük grup öğretimi, beyin fırtınası ve soru-yanıt teknikleri kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde katılımcıların ön planda olduğu etkileşimli grup çalışmalarını destekleyecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve Web 2.0 araçlarının aktif olarak kullanılması önerilmiştir. Eğitmenlerin; programın uygulama süreci boyunca öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğrenmeye rehberlik edici, ortam hazırlayıcı rolleri ile öğrenme-öğretme sürecini organize ederek eğitim için gerekli olan araç-gereç ve materyallerin hazır bulunmasını sağlamaları beklenmektedir. Eğitim süresince öğretim teknolojilerinden yararlanılmasına ve içeriğin internet bağlantılı bilgisayar üzerinden aktarılması önerilmektedir. Katılımcıların da çalışmalarını ve ürünlerini elektronik bir paylaşım platformu üzerinden eğitmen ile paylaşması beklenmektedir. Bunun yanında öğretim programları, ders kitapları, kâğıt, kalem ve ihtiyaç duyulan diğer araç-gereçlerin eğitim öncesinde hazır bulundurulması uygun olacaktır. Öğretim materyali

olarak ise hazırlanan sunular, etkinlikler, ders notları ve görsel materyaller kullanılmıştır. Her bir konu için öğretim planları hazırlanmış (Ek 15) ve bu planlar uygulanmıştır.

4.2.4. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci

ÖYPOHEP'te hem süreç hem de sonuç değerlendirmeden oluşan bir ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Süreç değerlendirme kapsamında hizmet içi eğitim programının uygulama sürecinde katılımcıların bireysel ya da grup olarak çeşitli çalışmalar yaparak ürünler ortaya koymaları istenmiş ve hazırlanan rubrikler ve değerlendirme formları ile bu ürünler değerlendirilmiştir. Bunun yanında süreç boyunca katılımcıların; KWL, 3-2-1, kare-üçgen-daire gibi farklı öz-değerlendirme formları doldurarak programın uygulama sürecine ilişkin yaşanan deneyimleri, kazanılan bilgi ve becerileri, karşılaşılan sorunları ifade edebilmesi sağlanmıştır. Ayrıca; eğitmen de süreç değerlendirme kapsamında her eğitim günü sonunda yaptığı gözlemlere dayanarak yansıtma raporu yazmıştır.

Sonuç değerlendirme kapsamında ise, eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra katılımcı öğretmenlere "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği" uygulanmasına ve her iki ölçekten aldıkları puanların karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca, programın sonuç değerlendirmesi kapsamında katılımcı öğretmenlerin hazırladıkları ders planları, dereceli bir değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Programın uygulama sürecinden yaşanan deneyimlerin, karşılaşılan sorunların ve edinilen izlenimlerin ortaya konulması amacıyla katılımcı öğretmenlerden eğitim süreci sonunda eğitim değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Son olarak program katılımcıları ile eğitim süreci sonunda görüşmeler yapılması ve programa ilişkin katılımcı görüşlerinin paylaşılması uygun görülmüştür.

4.3. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitimi Programının Uygulama Sürecinde Yaşanılan Deneyimler, Karşılaşılan Sorunlar ve Edinilen İzlenimler

ÖYPOHEP uygulama sürecinde eğitmen olarak yer alan araştırmacı, süreç boyunca gözlemler yaparak günlük yansıtma raporları tutmuştur. Araştırmanın bu bölümünde

araştırmacının gözlemleri sonucu tuttuğu günlük yansıtma raporları çerçevesinde ÖYPOHEP uygulama sürecinde yaşanılan deneyimler, karşılaşılan sorunlar ve edinilen izlenimler aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmacı yansıtma raporlarının yanında katılımcı öğretmenlerinin ortaya koydukları ürünlerin değerlendirme formları ve rubrikler aracılığıyla değerlendirilmesinden elde edilen bulgular ve öğretmenlerin eğitim süresince doldurdukları öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular da sunulmuştur.

Birinci Gün

Eğitimin ilk günü eğitmenin kendini tanıtmasıyla başladı. Daha sonra katılımcıların da kendilerini tanıtması amacıyla Linoit web aracı üzerinden bir beyin fırtınası etkinliği yapılarak katılımcıların öğretim programı denince akıllarına ilk gelen kavramları ve isimlerini yazmaları istenmiştir. Şekil 5'de katılımcı öğretmenlerin öğretim programı denince akıllarına ilk gelen kavramlar sunulmuştur.

Şekil 5. Öğretmenlerin Öğretim Programı ile İlişkilendirdiği Kavramlar



Şekil 5'de sunulduğu gibi katılımcılardan gelen cevaplar arasında tasarım, sistem, hedef, kazanım, ders programı, eğitim etkinlikleri, beceri topluluğu, planlama, müfredat, yol haritası, eş zamanlılık gibi kavramların yer aldığı görülmüştür. Katılımcılar tarafından daha fazla tekrar edilen kavramlar hedef, kazanım, sistem olmuştur. Katılımcılar isimlerini ve kavramları yazmayı tamamladıktan sonra eğitmen

her bir kavramı tek tek okuyarak ilgili kavramı yazan katılımcının grupla tanışmasını sağlamıştır.

Tanışma etkinliği sonrasında katılımcıların eğitime ilişkin bildiklerini ve öğrenmek istediklerini ortaya koymak amacıyla KWL formunun ilk iki sütununu doldurmaları istenmiştir. Google Dokümanlar üzerinden doldurulan KWL formunun ilk sütununda katılımcılardan bu konuya ilişkin ne bildiklerini, ikinci sütunda ise ne öğrenmek istediklerini yazmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin KWL formu cevapları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. Katılımcıların Birinci Gün KWL Formu Cevapları

Konuya ilişkin bilinenler	**Katılımcılar**
Programın dört temel ögesi	SÖ1, SÖ2, İÖ1, İÖ3, İÖ4, FBÖ3, MÖ1
Eğitim felsefeleri	FBÖ2, MÖ3, İÖ2, TÖ2, İÖ1, İÖ3
Öğretim programı kavramı	MÖ4, TÖ3, İÖ3, İÖ4
Ders programı kavramı	TÖ3, MÖ4, FBÖ1, İÖ4
Program türleri	FBÖ2, TÖ2, MÖ3, İÖ4
Eğitim programı kavramı	İÖ2, İÖ3, İÖ4
Öğretim programlarının önemi	İÖ1, İÖ4, FBÖ4
İlköğretim sınıfları kazanımları	TÖ3, MÖ1
Programın temel özellikleri	MÖ3, SÖ3
Program ögeleri arası ilişkiler	İÖ4
Kazanımlara uygun yöntem ve teknik belirleme	MÖ1
Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme türleri	MÖ1
Programın temelini eğitim felsefelerinin oluşturduğu	SBÖ2
Konuya ilişkin öğrenmek istediklerim	**Katılımcılar**
Kendi yıllık planını hazırlamak	TÖ3, FBÖ2, İÖ2, TÖ2, FBÖ4
Öğretim programını doğru anlamak	TÖ3, MÖ3, SÖ3, FBÖ 3
Programı doğru uygulamak	MÖ3, TÖ2, SÖ3, SBÖ2
Program geliştirme süreci	İÖ4, İÖ3, SBÖ2, İÖ1
Derslerin farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi	MÖ1, İÖ1
Öğretim programını sınıf içerisinde daha etkin kullanmak	SÖ2
Öğretim programı hazırlarken dikkat edilecek hususlar	MÖ4
Eğitim felsefelerinin sınıf içi etkinliklere yansıtılması	İÖ2
Programlardaki güncel değişiklikler	SÖ1
Program okuryazarlığı kavramı	FBÖ1
Öğretim programının en önemli ögesi	FBÖ1
Program geliştirme sürecine dahil olma	İÖ4
Bilişsel hedef alanı basamakları arasındaki ilişki	MÖ1
Alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri	MÖ1

Tablo 35'te sunulan KWL formu cevaplarına göre ÖYPOHEP'in uygulama süreci öncesinde katılımcılar; programın dört temel ögesini, eğitim felsefelerini ve eğitim felsefelerinin programdaki önemini, eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarını, program türlerini, öğretim programlarının özelliklerini ve önemini, ilköğretim düzeyinde kendi derslerindeki öğretim programı kazanımlarını, programın ögeleri arasındaki ilişkiyi, kazanımlara uygun şekilde yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme tekniklerini belirlemeyi bildiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcılar; alacakları bu eğitimde kendi yıllık planını hazırlamayı, öğretim programını nasıl doğru anlayacaklarını ve uygulayacaklarını, program geliştirme sürecini, öğretim programını sınıf içerisinde daha etkin kullanabilmeyi, öğretim programı hazırlanırken dikkat edilecek hususları, eğitim felsefelerinin ders içi etkinliklere nasıl yansıdığını, programlardaki güncel değişiklikleri, program okuryazarlığı kavramını, öğretim programının en önemli ögesini, program geliştirme sürecine nasıl dahil olunduğunu, derslerin farklı yöntem ve tekniklerle nasıl zenginleştirilebileceğini, bilişsel hedef alanı basamakları arasındaki ilişkiyi ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

KWL etkinliği sonrasında eğitmen ÖYPOHEP'in amaçlarına ve içeriğine ilişkin kısa bir bilgilendirme sunumu yapmış ve katılımcılara program türlerini sormuştur. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ2, resmi program ve gerçekleştirilen program türlerini örnek olarak sunmuştur. İngilizce Öğretmeni İÖ4, örtük programı bir program türü olarak örneklendirmiştir. Türkçe Öğretmeni TÖ3, ihmal edilen programın bir program türü olduğunu iletmiştir. Eğitmen, katılımcıların program türü örneklerini tek tek açıklayarak cevap vermeyen diğer katılımcıları da bu program türleri hakkında bilgilendirmiştir. Daha sonra eğitmen; eğitim programı, öğretim programı ve ders planı kavramlarını ortaya koymuş ve katılımcılara bu üç program türünü ve aralarındaki farkları sormuştur. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ4, eğitim programı kavramını tanımlamıştır. Ancak yaptığı tanımda eğitim programın en kapsamlı program türü olduğunu söylerken öğrencilere kazandırılması beklenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımların tamamını kapsadığını belirterek genel çerçevede bir tanım yapmış; eğitim programı ile öğretim programı ve ders programı arasındaki farkı ortaya koyabilecek başka bir açıklamada bulunmamıştır. Türkçe Öğretmeni TÖ3; eğitim programının tüm ülkede uygulanan genel bir program olduğunu, öğretim

programının ise bir dersin öğretimiyle ilgili tüm ülkede uygulanan plan olduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcılar; eğitim programı, öğretim programı ve ders planı arasındaki farka ilişkin yorum yapmamıştır. Bunun üzerine eğitmen yaptığı sunumla eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarını, farklara dikkat çekerek ve örneklendirerek, açıklamıştır.

Eğitmen; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarının daha iyi anlaşılması için katılımcılara adı geçen bu farklı program türlerinden örnekler sunmuştur. Öncelikle Türkçe Öğretim Programını açarak katılımcılara göstermiş ve katılımcıların çoğundan "öğretim programı" doğru cevabını almıştır. Yalnızca bir öğretmen Türkçe Öğretim Programını eğitim programı ile karıştırmıştır. Daha sonra eğitmen Fen Bilimleri dersinden ders programı örneği göstermiş ve tüm katılımcılardan "ders programı" doğru cevabını almıştır. Son olarak ise eğitmen katılımcılara Matematik dersi konular listesini göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri gösterilen listenin öğretim programı olduğunu söyleyerek yanlış cevap vermiş ve son olarak İngilizce Öğretmeni İÖ2 bu programın "müfredat" olduğunu söyleyerek doğru cevabı vermiştir. Daha sonra eğitmen müfredat ile öğretim programı arasındaki temel farkları vurgulayarak bu iki programın birbiri ile karıştırılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Program türleri arasındaki farklar ortaya konulduktan sonra eğitmen, katılımcılara eğitimde programlamanın önemini sormuştur. İngilizce Öğretmeni İÖ1; programlar sayesinde eğitim-öğretim sürecinde planlı ilerlemenin mümkün olduğunu, tüm şehirlerde tek bir programın uygulanmasıyla eğitim öğretim sürecinde savrulmanın yaşanmadığını aynı uygulamaların tüm ülkede yapıldığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenler de programlar sayesinde eğitimde standardın yakalanabildiğini, zaman tasarrufu sağlandığını, öğretmenlere yol gösterildiğini, eğitimde ölçme-değerlendirmenin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Bu sorunun ardından eğitmen, eğitim-öğretim sürecinde programın sağladığı yararları sunu ile katılımcılara aktararak her bir maddeyi açıklamıştır.

Daha sonra eğitmen, programın temel ögelerini katılımcılara sormuştur. Katılımcılardan kazanım, içerik, hedefler, genel hedef, özel hedef, davranış değişikliği, yöntem-teknik, değerlendirme cevapları alınmıştır. Eğitmen katılımcıların bu cevaplarını özetleyerek programın dört temel ögesini sunuyla göstermiş ve her bir ögeye (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme) ilişkin

açıklamalarda bulunarak ögelerin kapsamlarını katılımcılara sunmuştur. Ögelere ilişkin açıklamalar sonrasında eğitmen, katılımcılara kendilerinin en önemli gördükleri program ögesini sormuştur. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ2, en önemli ögenin ölçme-değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Değerlendirmenin yapılması esnasında karşılaşılan zorluklar sebebiyle kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığının ortaya konulamadığını ve bunun da en önemli sorun olduğunu ifade etmiştir. İngilizce Öğretmeni İÖ2, en önemli ögenin hedefler olduğunu ve diğer bütün ögelerin hedeflere göre belirlendiğini söylemiştir. Matematik Öğretmeni MÖ3 ise öğrenme-öğretme sürecinin en önemli öge olduğunu söylemiş ve eğitim öğretim sürecinde kullanılan yöntem-tekniğin ve yapılan etkinliklerin hedeflere ulaşmada en önemli araç olduğunu paylaşmıştır. Eğitmen, cevap veren katılımcıları teyit ederek özellikle hedeflerin ve dolayısıyla kazanımların diğer üç ögeyi yönlendiren temel unsur olduğunu ifade etmiş ve bütün ögelerin birbiri ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Eğitmen, beş dakika süre vererek katılımcılardan öğretim programını hızlıca inceleyerek programın ögelerini program içerisinde nerede görebildiklerini açıklamalarını istemiştir. İlk olarak Sosyal Bilgiler Öğretmeni SBÖ1, "Öğretim Programının Amaçları" bölümünde programın genel amaçlarından bahsedildiğini, "Özel Amaçlar" başlığı altında o derse ilişkin amaçların yer aldığını, her sınıf düzeyinde kazanımların içerisinde içeriğin de ifade edildiğini, "Perspektif" başlığı altında öğretim programına ilişkin yaklaşıma, değerlere ve yetkinliklere ilişkin bilgilendirme yapıldığını, "Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Esaslar" bölümünde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamalar olduğunu, "Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı" bölümünde ölçme-değerlendirme sürecinden bahsedildiğini ifade etmiştir. Diğer branşlardaki öğretmenlerin çoğunluğu kendi programlarında da aynı başlıkların yer aldığını belirtmişlerdir.

Program ögelerinin öneminin tartışılması ve ögelerin programdaki yerlerinin ortaya konulmasının ardından; eğitmen, program ögeleri arası ilişkiyi gösteren içeriği katılımcılarla paylaşarak açıklamıştır. Daha sonra eğitmen, katılımcılara öğretim programındaki açıklamaların kendileri için yeterli olup olmadığını sormuştur. İngilizce Öğretmeni İÖ2, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamaların yeterli olmadığını, özellikle süreç değerlendirmeye ilişkin örneklerin olmadığını ve önerilerde bulunulmadığını belirtmiştir. Eğitmen, bunun sebebinin öğretmenlere esneklik sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Matematik Öğretmeni MÖ1 de ölçme-

değerlendirmeye ilişkin açıklamaların oldukça yetersiz ve genel olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Matematik öğretiminde eğitim-öğretim sürecinin de önemli olduğunu belirtmiş; ancak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamaların daha çok uygulamada dikkat edilecek hususlar bölümünde, oldukça kısıtlı bir şekilde, yalnızca önerilerle anlatıldığını ifade etmiştir. Ancak bu önerilerin yerine süreçte pratik fayda sağlayacak uygulama örneklerinin verilmesinin, yöntem ve teknik önerisinde bulunulmasının fayda sağlayacağını belirtmiştir. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ3, kazanımlara ulaşmak için programlarda yöntem-teknik veya ölçme-değerlendirmeye yönelik açıklamaların çok ayrıntılı bir biçimde yer almasının gerekli olmadığını; aslında temel amacın kazanımlara ulaşmak olduğunu bu nedenle de kazanımlara ulaşmak için farklı yolların kullanılmasına izin verilmesinin ve farklı ölçme-değerlendirme araçları ile kazanımlara ulaşılma durumunun kontrol edilmesinin öğretmenlere daha fazla özgürlük alanı tanıdığını ifade etmiştir. Bu anlamda güncel programlardaki açıklamaların oldukça yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Bir sonraki aşamada eğitmen, program geliştirme adımlarını karışık olarak öğretmenlere sunmuş ve katılımcılardan adımları doğru sıraya koymalarını istemiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, program geliştirmenin ihtiyaç belirleme ile başladığını ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcı komisyonların oluşturulması aşamasını ilk sırada söylemiştir. Daha sonra büyük grup etkinliği şekilde katılımcıların cevaplarına dönütler verilerek program geliştirme aşamaları doğru bir şekilde sıralanmıştır. Eğitmen, program geliştirme aşamalarına ilişkin içeriği sunarak süreci katılımcılara açıklamıştır.

Eğitmen katılımcılara 10 dakika süre vererek programın ögeleri arası ilişkiyi bir metafor çizimi ile açıklamalarını istemiştir. Sınıf Öğretmenleri program ögeleri arası ilişkiyi tren metaforunu çizerek göstermiştir. Kazanımların ilk lokomotofi oluşturduğunu, ikinci lokomotifin içeriği, üçüncü lokomotifin öğrenme-öğretme sürecini, dördüncü lokomotifin de ölçme-değerlendirmeyi yansıttığını belirtmiştir. Kazanımlar olmadan trenin hareket etmeyeceğini; bu nedenle eğitim-öğretim sürecini yönlendiren ve pratiğe döken temel gücün kazanımlar olduğunu belirtmiştir. İkinci lokomotifte daha az sayıda insanın yer aldığı, üçüncü lokomotifte ise daha fazla insanın yer aldığı belirtilmiştir. Bu vagondaki kişi sayısı öğretim yöntem ve tekniklerinin sayısal olarak fazlalığı ile bağlantılı gösterilmiştir. Son vagonun da bir yük vagonu olduğu düşünülmüş ve öğrencilerin bildiği her şeyin burada açığa

çıkarıldığı ifade edilmiştir. Türkçe Öğretmenleri ögeler arası ilişkiyi olimpiyat metaforu ile çizmiştir. Hedefler madalyaya benzetilmiştir. Sporcuların antrenman yapması içerik, sporcuların yarışa yönelik çalışmaları öğrenme-öğretme süreci, yarışa katılması ve aldığı dereceler ise ölçme-değerlendirme ögesi olarak düşünülmüştür. Matematik Öğretmenleri program ögeleri arası ilişkiyi dört ayaklı bir masa metaforu ile çizmiştir. Her bir ayağın bir ögeyi temsil ettiği, ögelerin birinde bir problem olduğunda tüm masanın dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin dengesinin bozulacağı ifade edilmiştir. Fen Bilimleri branşı ise program ögeleri arasındaki ilişkileri su döngüsü metaforu ile resmetmiştir. Yerin altındaki ve üstündeki su kaynaklarının hedef ögesini temsil ettiğini ifade ederek hedef olmadan eğitim-öğretim olamayacağı gibi su kaynakları olmadan da su döngüsünün olamayacağını ifade etmişlerdir. Fen Bilimleri Öğretmenleri, güneş ışınlarının etkisiyle oluşan buharlaşmanın da içerik ögesini temsil ettiğini ifade ederek hedeflerin içerik aracılığıyla aktarıldığını belirtmişlerdir. Su döngüsündeki yoğunlaşma olayının da öğrenme-öğretme sürecini temsil ettiğini belirten Fen Bilimleri Öğretmenleri yoğunlaşma süreci ile oluşan yağmur gibi öğrenmenin kullanılan yöntem, teknik ve araçlarla aslında bu aşamada gerçekleştiğini söylemiştir. Programın ölçme-değerlendirme ögesinin ise suyun tekrar toprağa ve dolayısıyla su kaynaklarına kavuşması ile temsil edilebileceğini belirten Fen Bilimleri Öğretmenleri bu aşamada ölçme-değerlendirme ile ortaya çıkan sonuçların hedeflerin tekrar şekillenmesini sağladığını belirtmişlerdir. Su döngüsündeki bütün aşamaların birbirini takip eden ve etkileyen yapıda olduğunu belirten Fen Bilimleri Öğretmenleri, programlardaki ögelerin de birbirini takip ettiğini ve etkilediğini söylemiştir. Ayrıca su döngüsünde hiçbir aşamanın ortadan kaldırılamayacağı gibi programın ögelerinin de hiçbirinin ortadan kaldırılamayacağı ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmen grubu ise ögeler arası ilişkiyi bir Türkiye haritası metaforu ile çizmiştir. Hedef ögesini Karadeniz, içeriği İstanbul Boğazı, öğrenme-öğretme sürecini Marmara Denizi ve ölçme-değerlendirmeyi ise Çanakkale Boğazı olarak ifade etmişlerdir. Hedefin Karadeniz'den açık denizlere ulaşmak olduğu belirtilmiştir. İngilizce Öğretmenleri grubu ise ögeler arası ilişkiyi bir puzzle ile resmetmiştir. Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme arasında karşılıklı ve ardışık ilişki olduğu ve bu dört ögenin birinde eksik olması durumunda puzzledaki resmin bütün halinin görülemeyeceği iletilmiştir. Branş gruplarının metafor çizim çalışmaları "Program Ögeleri Arası İlişkiler Metafor Resim Çizimi

Etkinliği Değerlendirme Rubriği" kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında branş gruplarının aldığı puanlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Program Ögeleri Arası İlişkiler Metafor Resim Çizimi Etkinliği Değerlendirme Sonuçları

Boyutlar	**Grup Puanları**					
	Sınıf Öğretmenleri Grubu	**Türkçe Grubu**	**Matematik Grubu**	**Fen Bilimleri Grubu**	**Sosyal Bilgiler Grubu**	**İngilizce Grubu**
Metafor-Program Ögeleri İlişkisi	2	1	3	2	1	3
Metafor Çizime İlişkin Açıklama	1	1	2	2	1	3
Toplam	**3**	**2**	**5**	**4**	**2**	**6**

Tablo 36'da görüldüğü gibi "Program Ögeleri Arası İlişkiler Metafor Resim Çizimi Etkinliği Değerlendirme Rubriği" iki boyuttan oluşmakta ve gruplar her bir boyuttan 1-3 (1:Yetersiz, 2:Kısmen Yeterli, 3:Yeterli) arası puan alabilmektedir. Bu nedenle grupların bu bölümden alabilecekleri en düşük toplam puan 2, en yüksek toplam puan ise 6'dır. Değerlendirme sonucunda Türkçe ve Sosyal Bilgiler Gruplarının metafor çizim çalışmaları her iki boyutta da yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Sınıf Öğretmenleri grubunun metafor çizim çalışması metafor-program ögeleri ilişkisi boyutunda kısmen yeterli, metafor çizime ilişkin açıklama boyutunda yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Fen Bilimleri grubunun metafor çizim çalışması, her iki boyutta da kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Matematik grubunun metafor çizim çalışması, metafor-program ögeleri ilişkisi boyutunda yeterli, metafor çizime ilişkin açıklama boyutunda kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. İngilizce grubunun metafor çizim çalışması ise her iki boyutta da yeterli olarak değerlendirilmiştir. Etkinlik sonunda program ögeleri arası ilişkiyi daha doğru resmeden branş gruplarının çalışmaları tekrar dikkatlice incelenmiş ve bazı katılımcıların bu konuya ilişkin eksiklerinin giderilmesi amaçlanmıştır.

Eğitimin ilk gününde program geliştirmede felsefi temeller modülü kapsamında; eğitmen, katılımcılara farklı resimler göstermiş ve kendi eğitim felsefelerini yansıtan resmi seçerek açıklamalarını istemiştir. İngilizce Öğretmeni İÖ1, resimler arasında boya fırçaları ve rubik kübü seçerek eğitim felsefesinin temelinde yaratıcılık ve

analitik düşünme olduğunu belirtmiştir. Türkçe Öğretmeni TÖ2, palyaçonun kendi felsefesini yansıttığını ve eğitimin eğlenceli hâle getirilmesi durumunda daha etkili olabileceğini belirtmiştir. İngilizce Öğretmeni İÖ4, orkestra şefinin kendi felsefesini yansıttığını belirtmiştir. İyi bir plan yaparak bütün eğitim-öğretim sürecini yönetmenin ve yönetirken aynı zamanda harmoninin sağlanması açısından orkestra şefinin en uygun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca orkestra şefi gibi öğretmenlerin de bütün bedeniyle ve ruhuyla süreçte ilerlediğini ve sonuçta eserleriyle gurur duyduğunu dile getirmiştir. İngilizce Öğretmeni İÖ3, olta resmini seçmiş ve eğitim-öğretim sürecinde her öğrenciye olta atıp onları sürece katmamız gerektiğini belirtmiştir. Matematik Öğretmeni MÖ1, kendi eğitim felsefesini park resminin yansıttığını belirtmiştir. Parktaki gibi öğrencilerin aktif ve hareketli olduğu sınıf ortamlarının daha verimli ve etkili olabileceğini ifade etmiştir. Sınıf Öğretmeni SÖ3 ise eğitim felsefesini pusula ve el feneri ile açıklamıştır. Öğretmenin yapılandırmacılıkla beraber öğrenciye yol gösteren rolünün daha ağır bastığını ifade etmiştir.

Eğitmen, katılımcılara eğitim felsefelerini sormuş ve dört eğitim felsefesinin isimleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Daha sonra eğitmen, katılımcılardan her bir eğitim felsefesine ilişkin neler hatırladıklarını birkaç anahtar sözcükle ifade etmesini istemiştir. Daimiciliğin en geleneksel olan, değişimi kabul etmeyen, öğretmenin merkezde olduğu eğitim felsefesi olduğu ifade edilmiştir. Esasiciliğin de öğretmen merkezli, geleneksel bir yaklaşım olduğu söylenmiştir. İlerlemecilik eğitim felsefesinde öğrencinin merkezde olduğu, birey yararının ön planda tutulduğu ve sürecin değişime açık olduğu söylenmiştir. Yeniden kurmacılık ile ilgili ise herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Katılımcıların paylaşımının sonrasında eğitmen, eğitim felsefelerinin program açısından önemini kısaca anlatarak eğitim felsefelerine ilişkin içeriği katılımcılara sunmuştur. Her bir eğitim felsefesinin özellikleri katılımcılar ile paylaşılmıştır.

Eğitim felsefelerinin tekrar edilmesinin ardından eğitmen, eğitim felsefeleri ile program ögeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu katılımcılara sormuştur. Matematik Öğretmeni MÖ3, öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken felsefeden yararlanıldığı belirtilmiştir. Sınıf Öğretmeni SÖ3, öğrenenlerin aktif olarak derse katılımının sağlanması için öğrenme-öğretme süreci, içerik, ölçme-değerlendirme ögeleri ile felsefe arasındaki ilişkinin kurulmasının oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. İngilizce Öğretmeni İÖ4, eğitim felsefelerinin ülkenin yetiştirmek istediği profilin

oluşmasında çok önemli olduğunu; en başta hedeflerin belirlenmesi olmak üzere bütün programın tasarlanması için eğitim felsefesinden yararlanıldığını belirtmiştir. Bunun üzerine eğitmen öğretim programları ile eğitim felsefeleri ile ilişkisini katılımcılara sunmuştur.

İkinci modülün son aşamasında eğitmen katılımcıları branş gruplarına ayırmış ve kendilerinden öğretim programlarını inceleyerek programda belirlenen eğitim felsefenin ortaya konulmasını ve program ögelerinin bu felsefe ile ilişkisini değerlendirmelerini istemiştir. İlk olarak söz alan Sınıf Öğretmenleri Grubu Türkçe Öğretim Programında benimsenen felsefenin ilerlemecilik olduğunu belirtmişlerdir. İlkokul Türkçe Öğretim Programı ile ders kitapları arasında felsefe ile ilgili bir bağlantısızlık olduğunu; ders kitaplarının ilerlemecilik felsefesini yansıtmadığını daimicilik ve esasicilik felsefelerinden yansımalar olduğunu ifade etmişlerdir. Türkçe Öğretmenleri Grubu; öğretim programlarındaki programın perspektifi, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin açıklamalarda daha çok ilerlemeciliğin görüldüğünü ifade etmişlerdir. Kazanımların da ilerlemecilik felsefesine uygun olarak öğrencilere kazandırılabileceğini belirtmişler ve buradaki yükün öğretmenin sırtında olduğunu, öğretmenin felsefeyi doğru uygulayabilmesi durumunda ilerlemeciliğin görülebileceğini ifade etmişlerdir. Matematik Öğretmenleri Grubu, öğretim programındaki öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin açıklamaların ilerlemecilik felsefesini yansıttığını ama kazanımların ilerlemecilik felsefesinde olması gerektiği gibi olmadığını daha çok esasiciliğin etkisini gördüklerini ifade etmişlerdir. Kazanımlarla ilgili olarak öğrencilerin hazırbulunuşluklarının çok dikkate alınmamış olduğunu gördüklerini, özellikle Matematik dersi için duyuşsal gelişimin de önemli olduğunu ama bunun kazanımlara yansımadığını, öğrencinin kendi deneyimleriyle öğrenmelerinin kazanım sayısı fazlalığından dolayı çok da mümkün olmadığını ve bunun ilerlemecilik eğitim felsefesine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Fen Bilimleri Öğretmenleri Grubu; öğretim programlarının ilerlemecilik felsefesini çok iyi yansıttığını, öğrenenlerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine ve özerk öğrenenler olmalarına fırsat tanıdığını, programın tüm ögelerine bakıldığından öğretmenlerin yalnızca rehber olmasının yeterli olduğunu ve öğrenenlerin oldukça aktif olarak sürece katılmasının izin verildiğini paylaşmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Grubu, kendi programlarında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin yansımalarının görüldüğünü

belirtmişlerdir. Programdaki açıklamalarda ise daha çok ilerlemeciliği anımsatan ifadelerin yer aldığını ifade etmişlerdir. Ancak Sosyal Bilgiler Öğretmenleri programlarında tarih, coğrafya ve vatandaşlık modüllerinin yer aldığını söyleyerek coğrafya ve vatandaşlık modüllerinde öğrenciyi aktif olarak sürece katarak onlara rehberlik etmenin mümkün olduğunu; ancak tarih modüllerindeki kazanımlar için ilerlemecilik felsefesinin pratikte uygulanamadığını ve daha çok esasicilik felsefesinin yansıdığını iletmişlerdir. Bazı ünitelerdeki kazanımlar için öğretmenin rehberliğinden ziyade liderliğine ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. İngilizce Öğretmenleri Grubu da programdaki açıklamalara göre programın ilerlemeci felsefeye göre hazırlandığını söyleyebileceklerini, özellikle disiplinlerarası çalışmaların, iletişimsel becerilerin ve dolayısıyla öğrencilerin ön planda olmasının ilerlemeciliğin yansıması olduğunu ifade etmişlerdir. Aslında program geliştirme sürecinde benimsenen felsefenin ilerlemecilik olduğunun programdan çok iyi anlaşıldığını ancak uygulamadaki farkların program felsefesinin farklıymış gibi görünmesine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Branş gruplarının programın felsefesini bulma ve programın temele aldığı eğitim felsefesiyle uyumunu sözlü değerlendirme çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu programların temelini oluşturan ilerlemecilik felsefesini tespit edebilmiş ve program ögelerine ilişkin açıklamalarda ilerlemeciliğin yansımasını gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak matematik branş grubu kazanımlarda daha çok esasiciliğin etkisini gördüklerini ifade etmişlerdir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretim programlarının ilerlemecilik felsefesini temele alarak geliştirilmiş olmasına rağmen ders kitabı ve öğretmen gibi bazı faktörlerin programlardaki felsefenin doğru şekilde aktarılmasına engel olduğu belirtilmiştir. Programda benimsenen felsefenin eğitim-öğretim sürecine yansıtılmasının oldukça önemli olduğu; bunun için de öğretmen, ders kitabı ve ders materyali gibi faktörlerin öğretim programı ile tam uyum içinde olacak şekilde hazırlanması gerektiği söylenmiştir.

Eğitmen; birinci eğitim gününün üçüncü modülü olan programdaki değerler ve yetkinlikler kapsamında MEB tarafından yayınlanan resmi programlarda bazı değerlerin ve yetkinliklerin olduğunu, bu değer ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitmen, öğretim programlarında yer alan bu değer ve yetkinliklerin ne olduğunu katılımcılara sormuştur. Bunun için eğitmen, öncelikle Mentimeter uygulamasını açarak katılımcı öğretmenlerden öğretim

programında yer alan değerleri bu araç üzerinden yazmalarını istemiştir. Katılımcı öğretmenlerin resmi programda yer aldığını belirttikleri değerler Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6. Katılımcıların Resmi Programda Yer Aldığını Belirttikleri Değerler



Katılımcı öğretmenlerin programda yer aldığını belirttikleri değerlerin başında empati ve adalet gelmiştir. Bu iki değerin ardından sırasıyla saygı, vatanseverlik, sorumluluk, görgü kuralları, dostluk, hoşgörü, arkadaşlık, çalışkanlık, erdem, sevgi, eşitlik, dürüstlük, şefkat değerlerinin programda yer alan değerler olabileceğini yazmışlardır. Değerlerden sonra eğitmen, katılımcılardan programda yer alan yeterlikleri de Mentimeter aracı üzerinden yazmalarını istemiştir. Katılımcı öğretmenlerin resmi programda yer aldığını belirttikleri yetkinlikler Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7. Katılımcıların Resmi Programda Yer Aldığını Belirttikleri Anahtar Yetkinlikler



Gelen cevaplar arasında en sık tekrar edilen yetkinlikler sırasıyla; girişimcilik, iletişim, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözme, dijital yeterlik, okuduğunu anlama, yaratıcılık olmuştur. Bu yetkinlikleri yaratıcı düşünme, iş birliği, el becerileri, yabancı dil becerisi, dilsel beceriler, teknoloji okuryazarlığı/becerileri, okuma/anlama, öğrenmeyi öğrenme, araştırma becerisi takip etmiştir. Katılımcıların değerlere ve yeterliklere ilişkin bu cevaplarından sonra eğitmen programda yer alan değerleri ve yetkinlikleri maddeler halinde katılımcılara sunmuştur. Programda yer alan değerlerin adalet, dürüstlük, yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi, saygı, sabır, öz-denetim ve dostluk olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların Mentimeter aracı ile yapılan etkinlikte yardımseverlik, sabır ve öz-denetim değerlerinden söz etmediği görülmüştür. Daha sonra eğitmen programda yer alan temel yetkinlikleri sunmuştur: ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, inisiyatif alma ve girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, matematiksel/bilimsel/teknolojik yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade, dijital yetkinlik. Katılımcılar programda yer alan yetkinlikler ile ilgili olarak da yalnıza öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik yeterliklerini doğru olarak söylemişlerdir.

Etkinlik sonrasında eğitmen, katılımcıları branş gruplarına ayırarak gruplardan öğretim programında yer alan değerleri ve yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine nasıl aktarılabileceklerine ilişkin küçük grup tartışmaları yapmalarını istemiş ve daha sonra görüşlerini bütün katılımcılarla paylaşmalarını istemiştir. Yapılan küçük grup tartışmaları sonucunda bütün öğretim programlarında aynı değerlerin görüldüğü ve benzer önerilerde bulunulduğu ama diğer programlardan farklı olarak Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri programlarında alana özgü farklı becerilere yer verildiği, Sosyal Bilgiler programlarında ise hem alana özgü farklı becerilerin hem de farklı değerlerin dahil edildiği görülmüştür.

Katılımcılardan branş gruplarına ayrılmaları; değerleri ve yetkinlikleri derslere nasıl entegre edebileceklerini tartışmaları istenmiştir. İlk olarak söz olan Fen Bilimleri grubu sözcüsü; grup çalışmaları, proje ve deney çalışmalarında empati, sorumluluk, saygı ve sabır gibi değerlerin öğrencilere aktarıldığını, matematiksel ve bilimsel yetkinliklerin fen bilimlerinin doğası gereği geliştirilen yetkinlikler olduğunu, öğrenmeyi öğrenme ve inisiyatif alma yetkinliklerinin de proje çalışmaları ile geliştiğini ifade etmiştir. İkinci olarak söz olan İngilizce branşı sözcüsü proje tabanlı

öğrenme ile hem değerlerin hem de yetkinliklerin öğrencilere kazandırılabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin de sürece dahil edilebileceğini, materyal zenginliğinin de sağlanabileceğini ifade etmiştir. Matematik branşı sözcüsü ise değer ve yetkinliklerin matematik dersi kazanımları ve içeriğinin özel durumundan dolayı kazandırılmasının çok kolay olmadığını; ancak ders içerisinde içeriğin, model, yöntem ve tekniğin çeşitliliğinin sağlanması ile bazı değerlerin kazandırılabileceğini belirtmiştir. Disiplinlerarası çalışmalarla, projelerle öğrenmeyi öğrenme, bilimsel yeterlik, dijital yeterlik gibi pek çok yeterliğin geliştirilebileceğini ve yine bu çalışmalar esnasında sorumluluk, saygı, empati gibi değerlerin kazandırılabileceği ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler branş sözcüsü kendi kazanım ve içeriklerinin hem yeterlik gelişimi için hem de değer edinimi için oldukça uygun olduğunu belirtmiştir. Yine yöntem ve tekniğin değiştirilmesi ile bir problem durumunun ortaya konulması ile değerler ve yetkinliklerin daha rahat kazandırıldığı bildirilmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin sözcüsü, özellikle Hayat Bilgisi ve Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki kazanım ve içeriklerin tamamen değerlere uygun olduğunu; ders içerisinde yapılan drama gibi etkinliklerle, şarkılarla değerlere vurgu yapıldığını yine belirli gün ve haftalar için hazırladıkları materyal ve panoların öğrencilere örtük bir şekilde değer kazandırdığını ifade etmiştir. Ayrıca kendilerinin öğrencilerle çok daha fazla zaman geçirmeleri nedeniyle aslında ders aralarında dahi zaman zaman değer eğitimi yapıldığını ifade etmiştir. Ancak yetkinlik kazandırma noktasında bu kadar başarılı olmadıklarını yalnızca öğretmenin kendi çabasıyla eğitim öğretim sürecini renklendirmesi ile bu yetkinliklere ulaşılabileceğini söylemiştir. Ayrıca Sınıf Öğretmenleri; değerler ve yetkinliklerin kazandırılması noktasında öğretmenleri özgür bırakmayı doğru bulmadıklarını, bu özgürlük ortamının farklı öğretmenlerin elinde yetişen öğrencilerde çok farklı yetkinliklerin ve değer anlayışlarını ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Türkçe Öğretmeni sözcüsü ise değerlerin metinlerle öğrencilere aktarılabildiğini, bunun yanında ders esnasındaki sorunların çözümünde bile örtük değer eğitimi olduğunu ifade etmiştir. Bilimsel ve matematiksel yetkinliklerin dışında ders içerisinde yöntem ve teknik çeşitliliğinin sağlanması ile yeterliğin kazandırılabileceği belirtilmiştir.

Eğitmen, katılımcılara öğretim programındaki değer eğitimi ve temel yetkinliklere ilişkin içeriği katılımcılara sunarak programdaki değerlerin ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması konusundaki önerilerini paylaşmıştır. Bu açıklamalar

üzerine Türkçe Öğretmenlerinden TÖ2, buradaki açıklamaların öğretmenlere yol gösterdiğini ancak bazen çeşitli sebepler ile yapmak istenilenler ile yapılanların örtüşmediğini ifade etmiştir. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ2 de veli okul iş birliğinin değerler için çok önemli olduğunu ancak branş öğretmenleri olarak velilerle her zaman beklenen düzeyde iletişim kurulamadığını belirtmiştir.

Eğitimin son aşamasında katılımcı öğretmenlerden branş gruplarına ayrılmaları ve branşlarındaki bir ünite kazanımı için değer ve yetkinlik içeren etkinlik önerisi yazmaları istenmiştir. Görev sonunda her bir branş grubu tarafından hazırlanan etkinlikler diğer katılımcılarla paylaşılmış ve eğitmen tarafından betimsel değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Branş grupları tarafından hazırlanan etkinliğe ilişkin değerlendirmeler Tablo 37-42'de sunulmuştur.

Tablo 37. Sınıf Öğretmenliği Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme

Branş	Sınıf Öğretmenliği
Ünite	Erdemler (Türkçe)
Kazanım	Yardımseverlik kavramını ve değerini öğrenir.
Entegre Edilen Değer/ler	Yardımseverlik, sorumluluk, sevgi
Entegre Edilen Yetkinlik/ler	İnisiyatif alma, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, kültürel farkındalık
Değer/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen değerler kazanımı, dersin içeriği ve öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Ders kazanımı doğrudan yardımseverlik değerini kazandırmaya yöneliktir. Öğrencilere değerlere ilişkin materyaller sunulmuş ve konuya ilişkin anılarını aktarmaları istenmiştir. Daha sonra konuya ilişkin soru-cevap çalışması yapılarak kazanıma ve belirlenen değerlere ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca ders sonunda öğrencilerden yaratıcılıklarını kullanarak yardıma muhtaç canlılar için bir ürün tasarımı ortaya koymaları istenmiştir. Planlanan etkinliklerde yardımseverlik değeri ön plana çıkarken sevgi ve sorumluluk değerine vurgu yapılmadığı görülmüştür.
Yetkinlik/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen yetkinlikler de içeriğe ve öğrenme öğretme sürecine entegre edilmiştir. Yardımlaşmaya ilişkin içeriğin sunulması, anı anlatımı etkinliği, soru-cevap etkinliği ve ürün ortaya koyma çalışmalarının tamamında öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerinin ve kültürel farkındalıklarını artırılmasına hizmet edildiği söylenebilir. Ancak inisiyatif alma yetkinliğinin yalnızca öğrencilerin söz olarak derse katılması ve fikir beyan etmesi ile sınırlı kaldığı söylenebilir.

Tablo 38. Türkçe Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme

Branş	Türkçe
Ünite	3. Tema: Doğa ve Evren
Kazanım	Okudukları ile ilgili farklı çıkarımlarda bulunur.
Entegre Edilen Değer/ler	Yardımseverlik, sorumluluk, sevgi
Entegre Edilen Yetkinlik/ler	Sosyal ve vatandaşlıkla ile ilgili yetkinlikler

Tablo 38 - devam

Değer/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Kazanımlarda ya da program içeriğinde belirlenen değerlerle doğrudan bir ilişki yoktur. Belirlenen değerler branş grubu tarafından dersin öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Ders içerisinde öncelikle ders kitabından doğal afetlerden depremle ilgili metin okutulmuş ve öğrencilerin metni özetlemesi istenmiştir. Sonrasında afet eğitimi ile ilgili video izletilmiş ve öğrencilere bazı sorular yöneltilmiştir. Yöneltilen soruların sonuncusu da "Siz olsaydınız babanızın göçük altında kalan insanlara yardım etmesini ister miydiniz?" sorusu sorularak yardımseverlik ve sorumluluk değerleri ile ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Planlanan etkinliklerde sevgi değeri ile doğrudan bir ilişki yoktur.
Yetkinlik/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen yetkinlikler dersin öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Okunan metin ve izlenen video ile öğrencilerin doğal afetlere yönelik farkındalıklarının artırılması sağlanacağı belirtilmiştir. Etkinlik sonunda sorulan soruyla da öğrencilerin doğal afetlerdeki sosyal rollerinin ve vatandaşlık görevlerinin farkına varmaları ve böylelikle sosyal ve vatandaşlıkla ile ilgili yetkinliklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Tablo 39. Matematik Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme

Branş	Matematik
Ünite	Yüzdeler
Kazanım	Yüzde ile ilgili problemleri çözer.
Entegre Edilen Değer/ler	Yardımlaşma, sorumluluk, saygı
Entegre Edilen Yetkinlik/ler	Matematiksel yetkinlik, ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme
Değer/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirtilen değerler dersin kazanımlarında ya da öğretim programının içeriğinde yer almamaktadır. Branş grubu, belirlenen değerleri dersin giriş etkinliğinde öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirmiştir. Öğrencilere yüzde problemleri ile ilgili 3 farklı örnek verilmiş ve grup çalışması ile bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Bu grup çalışması ile her öğrencinin kendi sorumluluğunu yerine getirmesi ve birbirleri ile yardımlaşmaları sağlanmak istenmiştir. Branş grupları tarafından belirlenen değerlerden saygı değerinin bu etkinlikle çok bağlantılı olmadığı söylenebilir.
Yetkinlik/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen yetkinlikler dersin içeriği ve öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Dersin matematik dersi, konunun da yüzde problemleri olması sebebiyle ilk olarak matematiksel yetkinlik etkinlik ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca verilen problemlerin öğrenciler tarafından grup çalışması ile çözülmesi, öğrencilerin öz öğrenmelerini düzenlemelerini dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin gelişimini sağlayacaktır. Problemlerin çözümünün ardından problemlere ilişkin sözlü sunum yapılması ise ana dilde iletişim yetkinliği ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 40. Fen Bilimleri Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme

Branş	Fen Bilimleri
Ünite	Saf Madde ve Karışımlar-Evsel atıklar ve geri dönüşüm
Kazanım	-Evsel atıklarda geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder. -Geri dönüşümü kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular. -Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir.

Tablo 40 - devam

Entegre Edilen Değer/ler	Sabır, saygı, yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk
Entegre Edilen Yetkinlik/ler	İnisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, anadilde iletişim
Değer/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen değerler, ders kazanımlarında ve içerikte yer almamaktadır. Fen Bilimleri branş grubu tarafından planlanan evsel atıklar ve geri dönüşüm ile ilgili pekiştirme etkinliğinde belirlenen değerler öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Uygulanması planlanan altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılması ile öğrencilerde sabır ve saygı değerleri geliştirilebilecek ve ayrıca bu teknik kapsamında yapılan grup etkinlikleri de yardımseverlik değerinin gelişeceği düşünülmektedir. Konu olarak belirlenen geri dönüşüm ile de öğrencilerin soruna yönelik farkındalık artabilecek ve sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin geliştirilmesi sağlanabilecektir.
Yetkinlik/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen yetkinlikler, dersin öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Güncel ve toplum için önemli bir konu olan evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna ilişkin öğrencilerin farklı bakış açılarıyla görüş geliştirmesi sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin geliştirilmesine sağlayabilecektir. Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulanması sürecinde öğrencilerin grup içerisinde farklı görüşler geliştirmesi ve bunları açıkça dile getirmesi, tekniğin uygulanması sonunda yapılan grup sunumları öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik, anadilde iletişim yetkinliklerini geliştirebilecektir. Ayrıca altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrencilerin grup içerisinde konuya ilişkin kendi araştırmalarını yapmaları ve araştırma bulgularını birbirleriyle paylaşmaları ve tartışmaları sağlanabilecek; bu da öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin gelişimini sağlayabilecektir.

Tablo 41. Sosyal Bilgiler Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme

Branş	Sosyal Bilgiler
Ünite	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Kazanım	Gelir, gider, bütçe, üretim, tüketim ve meslek gibi kavramları, kullanarak yakın çevresindeki ekonomik faaliyetleri gözlemler ve raporlandırır
Entegre Edilen Değer/ler	Sorumluluk, vatanseverlik
Entegre Edilen Yetkinlik/ler	İnisiyatif alma ve girişimcilik
Değer/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen değerler, dersin öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Branş grubu, dersin başında öğrencilere belirlenen konuyla ilgili içeriğin aktarılacağını daha sonra da bir kermes ve gezi faaliyeti düzenlenerek belirtilen değerlerin öğrencilere kazandırılmasının sağlanacağını ifade etmiştir. Yapılan etkinlik planına göre alan gezisi için ulaşım maliyeti sağlamaya yönelik kermes etkinliğini düzenlenerek öğrencilerin kendi ürettikleri ürünlerle üretim maliyeti ve kar gibi hesaplamalar yapması sorumluluk değerinin gelişimine yardımcı olacaktır. Öte yandan bu etkinlikle ev ekonomisi konusunda öğrencilerin raporlar tutması ve inisiyatif alması sağlanacaktır. Ancak planlanan etkinlikler içerisinde branş grubu tarafından belirlenen vatanseverlik değeri ile doğrudan ilişki kurulabilecek bir etkinlik ya da içeriğin yer almadığı söylenebilir.

Tablo 41 - devam

Yetkinlik/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen yetkinlikler, ders sonrası için planlanan kermes ve gezi etkinliği ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler evde bulunan malzemelerden kendi ürettikleri ürünleri satacak ve elde ettikleri gelirden maliyeti ailelerine teslim edecek, kendilerine kalan karla da geziye gideceklerdir. Bu etkinlik planı içerisinde öğrencilerin ürettikleri ürünleri yine kendi çabaları ile satması branş grubu tarafından da belirlenen inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin gelişimini sağlayacaktır. Bunun yanında branş grubu tarafından belirtilmeyen matematik yeterliğinin de yapılacak alışveriş hesapları ile gelişeceği söylenebilir.

Tablo 42. İngilizce Branş Grubunun Değer ve Anahtar Yetkinlikleri İçeren Etkinlik Planına İlişkin Değerlendirme

Branş	İngilizce
Ünite	Friendship (Arkadaşlık)
Kazanım	Öğrenciler basit sorgulamalar yapabilir, açıklamalar ve gerekçeler sunabilir.
Entegre Edilen Değer/ler	Dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk
Entegre Edilen Yetkinlik/ler	Yabancı dilde iletişim, dijital yetkinlik
Değer/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Branş grubu tarafından belirlenen değerler, ders içeriği ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilere gerçek bir arkadaştan beklentileri sorularak iyi bir arkadaşın özellikleri olan dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk vb. vurgulanır. Ayrıca etkinlik planı çerçevesinde izlenen videoda geçen olayı ya da olayları düşünerek hem olumlu hem de olumsuz örnek oluşturabilecek arkadaş özelliklerini gruplamaları istenerek öğrencilerin etkinlik için belirlenen değerlerle karşı karşıya kalmaları ve böylelikle iyi bir arkadaş olmak için taşınması gereken özellikleri benimsemeleri sağlanır. Ders sonunda ChatterPix veya Voki web araçları üzerinden oluşturulacak iyi arkadaş avatarı ve Platagon, Animaker veya Toontastik araçları üzerinden animasyon videolar oluşturmaları ile etkinlik için belirlenen değerlerinin gelişimi sağlanabilecektir.
Yetkinlik/ler dersin hangi boyutuyla nasıl ilişkilendirilmiş?	Belirlenen yetkinlikler arasından yabancı dilde iletişim dersin İngilizce olması sebebiyle hem kazanımlarla hem içerikle hem de öğrenme-öğretme süreci ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Branş grubu tarafından belirlenen ikinci yetkinlik olan dijital yetkinlik ise dersin sonunda yapılan avatar ve animasyon video oluşturma etkinliğinde karşımıza çıkmaktadır. ChatterPix veya Voki web araçları üzerinden oluşturulacak iyi arkadaş avatarı ve Platagon, Animaker veya Toontastik araçları üzerinden oluşturulacak iyi arkadaşlığa ilişkin animasyon videolar hem öğrencilerin konu içeriğine ilişkin yeterliğini geliştirecek hem de öğrenenlerin dijital yetkinliklerinin de artmasını sağlayabilecektir.

Tablo 37-42'ye göre branş grupları tarafından öğretim programına entegre edilen değerlere ilişkin etkinlik önerilerinde ön plana çıkan değerlerin sırasıyla sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, saygı, vatanseverlik, dürüstlük, sabır olduğu görülmektedir. Öğretim programına entegre edilen yetkinliklere ilişkin etkinlik önerilerinde ise sekiz anahtar yetkinliğinin tamamına yer verildiği görülmektedir. Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler branş grupları tarafından hazırlanan etkinlik planlarında

belirlenen değerler ve yetkinlikler dersin kazanımları ya da içeriği ile ilişkilendirilmemiş; yalnızca dersin öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Sınıf Öğretmenliği branş grubu tarafından hazırlanan etkinlikte ise belirlenen değerlerler dersin kazanımı, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiş; belirlenen yetkinlikler ise dersin içeriği ve öğrenme-öğretme süreci ilişkilendirilmiştir. Öte yandan İngilizce branş grubu tarafından hazırlanan etkinlikte belirlenen değerler sadece dersin içeriği ile; belirlenen yetkinlikler ise dersin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir.

Birinci gün sonunda katılımcılardan 3-2-1 öz-değerlendirme formu ile o günkü eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir. Öz-değerlendirme formundan elde edilen bulgular Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Eğitimin Birinci Gününe İlişkin Katılımcı Değerlendirmeleri

ÜÇ	**En iyi öğrenilen üç şey**	**Katılımcı**
	Program türleri arasındaki fark	SBÖ4, FBÖ2, İÖ2, SÖ1, TÖ2, FBÖ1, FBÖ3, SBÖ2, İÖ1
	Programın temel ögeleri	MÖ4, SÖ1, FBÖ1, FBÖ3, SBÖ2, İÖ1, SÖ3, İÖ4
	Eğitim felsefeleri	SÖ2, SBÖ4, FBÖ2, İÖ2, SBÖ2, İÖ1
	Programın işlevi	MÖ4, İÖ2, FBÖ4, İÖ4
	Program geliştirme aşamaları	FBÖ2, FBÖ4, TÖ2
	Eğitim felsefelerinin öğretim programlarına etkisi	FBÖ4, MÖ3, İÖ4
	Öğretim programı	İÖ3, FBÖ3
	Programların mutlaka felsefi dayanağı olduğu	İÖ3, SÖ3
	Programın kazanım ögesi	SÖ2
	Programın içerik ögesi	SÖ2
	Müfredat	MÖ4
	Hedefler programın temelidir	İÖ3
	Programı doğru anlamak doğru uygulamayı sağlar	SÖ3
İKİ	**En zorlanılan iki şey**	**Katılımcı**
	Eğitim felsefeleri farkları	MÖ4, SÖ1, FBÖ1, İÖ3, FBÖ4, FBÖ3, İÖ1
	Dersime ait programın dayandığı felsefeyi ortaya koymak	İÖ3, FBÖ3, SBÖ2, SÖ3
	Öğretim programlarının analizi	FBÖ2, İÖ2
	Program geliştirme aşamaları	TÖ2, FBÖ4
	Öğretim programlarının bileşenleri	FBÖ2
	Program türleri	SÖ2
	Programa uygulama arasında oluşan farkın nedenleri	SÖ3
	Program geliştirmenin temel kavramları	İÖ2

Tablo 43 - devam

BİR	Kafada soru işareti bırakan bir şey	Katılımcı
	Eğitimde öğrenilenler gerçek hayatta uygulanabilecek mi?	İÖ2, SÖ1, TÖ2, SBÖ2
	Matematik öğretim programının eksikleri nasıl giderilir?	MÖ4, FBÖ1
	Program geliştirme aşamaları	SÖ2
	Kendi ünitelendirilmiş yıllık planımı hazırlayabilir miyim?	SBÖ4
	Öğretim programları nasıl analiz edilmelidir?	FBÖ2
	Öğretim programları gerçekten uygulanabilir mi?	FBÖ1
	Öğretim programları gerçekten yol gösterici mi?	İÖ3
	Program geliştirme komisyonu üyeleri hangi kriterlere göre seçiliyor?	FBÖ4
	Her program felsefi bir temele dayandırılmalı mıdır?	İÖ1
	Kullandığım programı gerçekten anlıyor muyum?	SÖ3
	Değerler ve temel yetkinlikler derse nasıl daha iyi entegre edilebilir?	İÖ4

Tablo 43'te sunulan eğitimin birinci gününe ilişkin katılımcı değerlendirmelerine göre öğretmenlerin en iyi öğrendiklerini düşündükleri şeyler; program türleri arasındaki fark, programın temel ögeleri ve eğitim felsefeleridir. En iyi öğrenilen diğer şeyler ise tekrar edilme sıklığına göre sırasıyla programın işlevi, program geliştirme aşamaları, eğitim felsefelerinin öğretim programlarına etkisi, öğretim programı kavramı, programların mutlaka felsefi dayanağı olduğu, programın kazanım ögesi, programın içerik ögesi, müfredat kavramı, hedeflerin programın temeli olduğu ve programı doğru anlamanın doğru uygulamayı sağlamasıdır. Birinci gün eğitiminde katılımcı öğretmenlerin en zorlandıkları şeyler; eğitim felsefeleri arasındaki farklar, bir derse ait programın dayandığı felsefeyi ortaya koyma ve öğretim programlarının analizidir. En zorlanılan diğer şeyler ise tekrar edilme sıklığına göre sırasıyla program geliştirme aşamaları, programın temel ögeleri, program türleri, programla uygulama arasında oluşan farkın nedenleri ve program geliştirmenin temel kavramlarıdır. Katılımcı öğretmenlerin birinci gün eğitimi sonrasında kafalarında soru işaretleri bırakan şeyler ise tekrar edilme sıklığına göre sırasıyla eğitimde öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanıp uygulanamayacağı, matematik öğretim programının eksiklerinin nasıl giderileceği, program geliştirme aşamalarının ne olduğu, kendi ünitelendirilmiş yıllık planlarını nasıl hazırlayabilecekleri, öğretim programlarının nasıl analiz edilebileceği,

öğretim programlarının uygulanabilir ve yol gösterici olma durumu, program geliştirme komisyonunun nasıl belirlendiği, her programın felsefi bir temele dayandırılıp dayandırılmadığı, programı gerçekten anlama durumu, değerler ve temel yetkinliklerin derse nasıl daha iyi entegre edilebileceğidir. Elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre eğitim felsefeleri arasındaki farklar en iyi öğrenilenler listesinde üçüncü sırada yer alırken en zorlanılan şeyler arasında ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca, dersin öğretimi programının dayandığı eğitim felsefesinin ortaya konulması ise en zorlanılan şeyler arasında ikinci sırada yer almaktadır. Bu sonuç, eğitimin birinci günü sonunda öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin öğrenmeleri konusunda farklı düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

İkinci Gün

Eğitmen, eğitimin ikinci gününe katılımcılardan öğretim programlarının hedef ögesinin eğitim-öğretim süreci için önemini açıklamalarını isteyerek başlar. İlk olarak söz alan Matematik Öğretmeni MÖ1; kazanımların eğitim-öğretim sürecini yönlendiren temel öge olduğunu, dersler için planlamanın kazanımlara göre yapıldığını ve aslında diğer program ögelerin tamamının kazanımlara göre tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmeni SBÖ1, kazanımlar olmadan ne kullandığımız öğretim yöntem ve tekniğin ne de kullanılan ölçme-değerlendirme tekniğinin bir anlamı olmadığını; programın özellikle öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ögelerinin eğitim öğretim sürecinde araç olarak kabul edilebileceğini ancak içerikle birlikte sunulan kazanımların asıl amacımız olduğunu ifade etmiştir. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ3 aslında program okuryazarlığı denince önce kazanımların ön plana çıktığını; kazanımları tam anlamıyla anlamadan öğrenme-öğretme sürecinin verimli olamayacağını bu nedenle de kazanımların en önemli program ögesi olduğunu ifade etmiştir. İngilizce Öğretmeni İÖ1 ise kazanımlar iyi anlaşılmazsa bütün eğitim sürecinin yanlış gidebileceğini belirtmiş ve belki diğer ögelerde değişiklik yapılmasının mümkün olduğunu ama program kazanımlarını değiştiremeyeceğimizi iletmiştir. Katılımcı öğretmenlerin programın hedef ve kazanımlarına ilişkin paylaştıkları bu görüşlerin, programın kazanım ögesinin öğretim programları için önemini yeterli düzeyde yansıttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kazanımların önemine ilişkin görüşlerinin alınmasının sonrasında eğitmen, branş gruplarına kendi öğretim programlarının genel ve özel amaçlarını sormuştur. Katılımcı öğretmenlerin hiçbiri resmi programlarında yer alan özel ve genel

amaçlarını söyleyememiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerinin resmi programı yeterince iyi incelemediklerini, derslerini daha çok ünitelerdeki kazanımlara göre planladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine eğitmen ardından branş gruplarına kendi öğretim programlarını incelemelerini; programın genel ve özel amaçların farkına varmasını istemiştir. İnceleme sonrasında büyük grup tartışması yapılmış, programın genel amaçlarının bütün programlarda aynı olduğu ve özel amaçlarda her disiplin alanının kendine özgü amaçların yer aldığı görülmüştür. Yalnızca, İngilizce Öğretim Programında programın genel amaçlarının diğer programlardan farklı olarak yalnızca alana ilişkin olduğu saptanmıştır.

Eğitmen, farklı branşların öğretim programlarındaki kazanımlarından örnekler okuyarak katılımcılara kazanım yazma ilkelerini sormuştur. Katılımcılar; kazanımların öğretmen davranışına değil öğrenci davranışına yönelik olması gerektiğini, kazanım ifadelerinin sonunda geniş zaman fiillerinin yer alması gerektiğini, kazanımların sınırının iyi belirlenmesi gerektiğini, kazanımların gözlenebilmesi ve ölçülebilmesi gerektiğini, kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bütün alanlara yönelik yazılması gerektiğini ve kazanımların sıralanırken hedef basamaklarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bu paylaşımlarından sonra eğitmen, kazanım yazma ilkelerine ilişkin içeriği katılımcılarla paylaşmıştır. Katılımcı öğretmenlerin cevaplarının kazanım yazma ilkeleri ile örtüştüğü ve öğretmenlerin kazanım yazma konusundaki bilgilerinin yeterli olduğu görülmüştür.

Kazanım yazma ilkelerine ilişkin içeriğin sunulmasının ardından eğitmen, katılımcı öğretmenleri branş gruplarına ayırarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedef basamaklarını kendi aralarında tartışarak bir kâğıda not etmelerini istemiştir. Kendilerine verilen süre sonrasında katılımcıların hedef alanları ve basamaklarına ilişkin notları paylaşılmıştır. Katılımcıların bilişsel alan hedef basamaklarını oldukça iyi şekilde bildiği ancak duyuşsal ve psikomotor alan basamaklarını eksik ve hatalı şekilde sıraladıkları görülmüştür. Bunun üzerine eğitmen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedef alanlarına ilişkin içeriği katılımcılara sunmuştur. Sunumu yaparken eğitmen ilgili basamaklara ilişkin fiiller ve kazanım örneklerini katılımcılara sunulmuştur.

Eğitmen, öğretim programlarından aşağıdaki kazanımları okuyarak katılımcılara bu kazanımlar için öğrenenlerden hangi davranışın beklendiğini sormuştur.

- Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. (Anlama)
- Hikâye edici metin yazar. (Yaratma)
- Mıknatısların günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir. (Anlama)
- Karışımların ayrılmasını, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır. (Analiz etme)
- Filmler ve film karakterleri hakkında kişisel görüşlerini belirtmek için İngilizce ifadeler kullanır. (Uygulama)
- Pay ve payda arasındaki ilişkiyi açıklar. (Anlama)
- Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer. (Uygulama)
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (Değerlendirme)
- Anlatım bozukluklarını tespit eder. (Uygulama)

Örnek verilen tüm kazanımların işaret ettiği öğrenci davranışları ve nitelikler katılımcılarla tartışılarak ortaya konulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı kazanımlara ilişkin davranışları doğru olarak belirlemiştir.

Eğitmen, branş gruplarından kendi programlarından seçilen bir ünitedeki kazanımların kendi arasındaki tutarlığını ve hedef öğrenci kitlesine uygunluğunu değerlendirmesini istemiştir. Katılımcılar; yaptıkları değerlendirmede kazanımların ilgili konu alanı ve ünite ile olan ilişkisini, kazanımların sıralamasını, kazanımların birbiriyle olan ilişkisini ve farklı sınıf düzeylerinde kazanımların dikey tutarlığını dikkate almışlardır. Sınıf Öğretmenleri inceledikleri 4. Sınıf Matematik Programındaki "Doğal Sayılar" ünitesinde ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programındaki "Evimizde Hayat" ünitesinde kazanımların hedef öğrenci düzeyine ve ilgili üniteye uygun olduğunu, kazanımların Bloom'un bilişsel alan hedef taksonomisine uygun olarak sıralandığını ifade etmişlerdir. "Doğal Sayılar" ünitesindeki kazanımlar için ayrıca birbirinin öncülü niteliğinde olduğu ve yatay kaynaşıklığın gözetildiği belirtilmiştir. Türkçe Öğretmenleri ise inceledikleri 5. Sınıf Programındaki "Okuma" ünitesi kazanımlarının kendi içerisinde tutarlı ve hedef öğrenci kitlesine uygun olduğunu ancak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara çok yer verilmediğini ve kazanımların bilişsel alan basamaklarına uygun olarak sıralanmadığını belirtmişlerdir. Türkçe Öğretmenleri inceledikleri 8. Sınıf

Programındaki “Bilim ve Teknoloji” ünitesinin kazanımlarının öğrenci kitlesine uygun ama eksik olduğunu daha çok okuma anlama becerisini kazandırmaya yönelik kazanımların olduğunu söylemişlerdir. Ünite ile kazanım arasındaki ilişkinin çok az olduğunu, kazanımların diğer ünitelerdeki sırayla verilmiş olduğunu ve bu nedenle değişmeyen ve sürekli tekrar eden okuma anlama kazanımlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Matematik Öğretmenleri inceledikleri 7. Sınıf Programındaki “Cebir” ünitesi kazanımlarının öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını, bu ünite kazanımlarının bir önceki ünite ile değiştirilmesi gerektiğini çünkü bir önceki ünitede bu kazanımların beklendiğini ve aynı zamanda ünitedeki cebirsel ifadeler kısmının daha soyut olduğu için bu düzeydeki her öğrenci için uygun olamayacağını belirtmişlerdir. Öte yandan, ünitedeki kazanımların basamaklara göre sıralamasının uygun olduğu ve genelde uygulama düzeyi kazanımların yer aldığı ifade edilmiştir. Fen Bilimleri Öğretmenleri etkinlik kapsamında 5. Sınıf 1. Ünite “Güneş Dünya ve Ay”, 6. Sınıf 2. Ünite “Sindirim Sistemi” ve 6. Sınıf 7. Ünite “Elektriğin İletimi” bölümlerini incelemişlerdir. Yaptıkları inceleme sonrasında 5. Sınıf 1. Ünite “Güneş Dünya ve Ay-Ay'ın Yapısı ve Özellikleri” bölümünde bütün kazanımların öğrencilere uygun olduğu belirtilirken “Ay'ın özelliklerini açıklar.” kazanımının konu alanı ile ilişkili olduğu, ancak “Ay’da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır.” kazanımının konu alanı ve önceki kazanımla ilişkili olmadığı, çünkü Ay'da canlıların yaşaması için gerekli şartların olmadığı iletilmiştir. 6. Sınıf 2. Ünite “Sindirim Sistemi” bölümü için kazanımların konu alanı ile ilişkisi, sıralanması ve kazanımların birbiriyle olan ilişkisi açısından problem olmadığı; ancak kazanımların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı belirtilmiştir. 6. Sınıf 7. Ünite “Elektriğin İletimi” kazanımlarının ise öğrenci düzeyine uygun olduğu, birbiriyle ve konu alanı ile ilişkili olduğu, kazanım sıralamasının da uygun olduğu belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri inceledikleri 5. Sınıf Programındaki “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğunu, kazanımların kendi arasında tutarlı olduğunu, konu alanları ve ünite ile ilişkili olduğunu, sıralamasının uygun olduğunu, kazanımların birbirlerinin devamı niteliğinde olduğunu ve birbirlerini tamamladığını belirtmişlerdir. İngilizce Öğretmenleri etkinlik kapsamında 6. Sınıf 1. Ünite “Life” ve 7. Sınıf 4. Ünite “Wild Animals” kazanımlarını incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonrası ünite kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için belirlenen kazanımların sırasının uygun olduğu ve birbirleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Kazanım değerlendirme etkinliğinde Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branş grupları, inceledikleri ünite kazanımlarının kendi arasındaki tutarlılığının ve hedef öğrenci kitlesine uygunluğunun iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan Türkçe branş grubu, inceledikleri ünitelerdeki kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda sorun olmadığını belirtirken Matematik ve Fen Bilimleri branş grupları, inceledikleri bir ünitedeki kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Yapılan kazanım değerlendirme çalışması sonunda katılımcı öğretmenlere kazanımların basamakları, öğrenciye uygunluğu ve kendi arasındaki tutarlılığının analizinin dersin planlanması açısından ne kadar önemli olduğu aktarılmaya çalışılmıştır. Yapılan kazanım değerlendirme etkinliği sonrasında eğitmen, Quizizz web aracı üzerinden kazanım alanları ve basamaklarına ilişkin hazırladığı yirmi çoktan seçmeli soruyu katılımcılara sunmuştur. Tablo 44'te kazanım alanları ve basamaklarına ilişkin quiz maddeleri ve katılımcı öğretmenlerin quiz sorularına doğru cevap verme yüzdesi sunulmuştur.

Tablo 44. Kazanımlara İlişkin Değerlendirme Sonuçları

Sorular	Doğruluk Oranı
1. Sağlıklı yaşama etkisi açısından düzenli beslenmenin öneminin farkına varır.	56%
2. Verilen bir problem için olası çözüm önerileri üretir.	100%
3. Kılavuzu takip ederek bilgisayarın parçalarını birleştirir.	93%
4. Üçgen bir şeklin alanını hesaplar.	100%
5. Artık yiyeceklerden yeni ve lezzetli bir yiyecek üretir.	81%
6. Katıldığı her çalışmada diğer grup üyeleri ile işbirliği yapar.	81%
7. Türkiye'deki coğrafi bölgelerin adını sayar.	81%
8. Arkadaşının yazdığı hikayeyi ölçütlere uygun olarak değerlendirir.	87%
9. Okuduğu metne uygun bir başlık bulur.	31%
10. Anlatım bozukluklarını tespit eder.	37%
11. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.	87%
12. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.	56%
13. Hikâye edici metin yazar.	68%
14. Mıknatısların günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir.	37%
15. Karışımların ayrılmasını, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.	56%
16. 1'den 100'e kadar İngilizce sayıları sayar.	68%
17. Filmler ve film karakterleri hakkında kişisel görüşlerini belirtmek için İngilizce ifadeler kullanır.	75%
18. Pay ve payda arasındaki ilişkiyi açıklar.	56%
19. Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.	62%
20. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	75%
Ortalama	70%

Tablo 44'te görüldüğü gibi Quizizz etkinliği sonucunda katılımcıların % 70'i sorulara doğru cevap vermiştir. Sorular içerisinden kazanım alanlarına ilişkin sorulara doğru cevap verme oranı daha yüksekken, kazanım basamaklarına ilişkin sorulara doğru cevap verme oranı daha düşüktür. Sorulara en düşük doğru cevap verme oranı % 31 ile (Okuduğu metne uygun bir başlık bulur.) kazanımının basamağını belirleme sorusuna aitken, en yüksek doğru cevap verme oranı da % 100'dür. Quiz etkinliği sonrasında cevaplar tek tek kontrol edilmiş ve sorular üzerine tartışılarak doğru cevaplar paylaşılmıştır.

Üçüncü Gün

Eğitmen, eğitime büyük grup tartışması ile başlamış ve katılımcıların içeriğin kazanımlarla ilişkisine ilişkin görüşlerini paylaşmalarını istemiştir. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ2; içerikle kazanımların birlikte ele alınması gerektiğini, içerik planlanırken kazanımların dikkate alınması gerektiğini aksi halde beklenen kazanımdan çok uzaklaşılabileceğini ifade etmiştir. Türkçe Öğretmeni TÖ1; öğretmenlerin zaman zaman asıl amacın içeriği aktarmak olduğunu düşündüğü, halbuki içerikten ziyade kazanımlara odaklanılması gerektiğini ve aslında kazanımlara ulaşmaya çalışırken içeriğin doğru organize edilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ4, aslında içeriğin hatlarının kazanımlar içerisinde sunulduğunu ve öğretmenlerin en önemli görevlerinden birinin içeriği kazanımlara ve diğer içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak tasarlamaları olduğunu ifade etmiştir. İngilizce Öğretmeni İÖ2; içeriğin kazanımlarla çok sıkı bir ilişkisi olduğunu, kazanım ifadelerine bakarak içeriğin öğrencilere sunulması gerektiğini aksi halde hem ders süresi ile hem de kazanımlara ulaşma düzeyi ile ilgili ciddi sorunların olabileceğini ifade etmiştir. Türkçe Öğretmeni TÖ2; kazanımla içerik ilişkisi açısından Türkçe dersinden ciddi bir problemler olduğunu, kazanımlara odaklanılması gerekirken kendi derslerinde daha çok içeriğin ön plana çıktığını ve bunun da bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Yapılan bu değerlendirmelerde öğretmenlerin içeriğin kazanımlara ulaşmak için bir araç olduğunun ve kazanımların öğretim programının temelini oluşturduğunun bilincinde olduğu görülmüştür.

Kazanım içerik ilişkisine yönelik yapılan kısa değerlendirmelerin ardından eğitmen, katılımcıları branş grubu odalarına ayırmış ve kendilerinden öğretim programlarındaki içeriği gözden geçirmelerini istemiştir. Sınıf Öğretmenleri, Hayat Bilgisi Dersi

Öğretim Programındaki içeriğin ünitelere ayrıldığını, programdaki bu ünitelere ilişkin bir tablonun her sınıf düzeyindeki programın öncesinde öğretmenlere sunulduğunu ve içeriğin ünitelerdeki kazanımların içerisinde yer aldığını belirtmiştir. Türkçe Öğretmenleri, diğer branşların programlarından farklı olarak kendi programlarında kazanımların içerisinde içeriğe yönelik bir bilgi olmadığını, içeriğin ya ders kitabından alındığını ya da kendi çabalarıyla oluşturulduğunu belirtmişler ve içeriğin öğretim programında farklı bir bölüm olarak ele alınmadığını söylemişlerdir. Matematik Öğretmenleri; içeriğin öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına bölünmüş şekliyle programın giriş bölümünde yer aldığını, aynı zamanda içeriğe ilişkin paylaşımın kazanımların içinde ve altındaki açıklamalarda yer aldığını belirtmişlerdir. Fen Bilimleri Öğretmenleri, sınıf düzeylerine ilişkin içeriğin ünite alanları ve konu alanlarını bölünmüş şekliyle tek tek sunulduğu tablonun programın giriş bölümünde ve her sınıf düzeyinin programından önce yer aldığını; aynı zamanda içeriğe ilişkin paylaşımın kazanımların içinde ve altındaki açıklamalarda yer aldığını ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri farklı sınıf düzeylerine ilişkin içeriğin öğrenme alanlarına bölünmüş halde toplu bir şekilde sunulduğu tablonun programın giriş bölümünde yer aldığını ve aynı zamanda içeriğe ilişkin paylaşımın kazanımların içinde ve altındaki açıklamalarda yer aldığını göstermişlerdir. İngilizce Öğretmenleri içeriğin her sınıf düzeyinde kazanımların ve becerilerin bulunduğu tabloda kazanımların içerisine yerleşmiş şekilde ve kazanımların altındaki örneklerde bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan incelemeye göre Türkçe dersine ait öğretim programı haricindeki diğer tüm branşların öğretim programında içeriğin kazanım ifadelerinin içerisinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretim programlarının tamamında kazanımların altında kısa açıklamaların bulunduğu ve bu açıklamanın kazanımın sınırlılığı ve içerik hakkında bilgi verdiği dile getirilmiştir.

Öğretim programındaki içeriğin gözden geçirilmesinin devamında eğitmen, katılımcıları branş grubu odalarına ayırarak kendilerinden öğretim programlarındaki bir ünitedeki kazanımlara yönelik ders kitabı içeriğini belirlemesini ve kısaca program ile ders kitabı içeriğinin uyumunu değerlendirmelerini istemiştir. Değerlendirmeler sonrasında söz alan Sınıf Öğretmenleri grubu sözcüsü, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabını incelediklerini ve içeriğin kazanımları doğru ve yeterli bir şekilde yansıttığını, içerikte bilinmese de olur dedikleri ayrıntıların yer almadığını ifade etmiştir. 6. sınıf Türkçe Programından "Okuma ve Anlama" ünitesini inceleyen Türkçe Öğretmenleri

ise ders kitabındaki ilgili içeriğin bütün kazanımları kapsamadığını; özellikle dil bilgisi ve yazmaya yönelik kazanımların içerikte karşılığı olmadığını ve bu nedenle de içerikte yer alan metinlerin olmasa da olabileceğini, onların yerine kendi içeriklerini sunabileceklerini ifade etmiştir. 5. Sınıf Matematik Öğretim Programından "Doğal Sayılarla İşlemler" ünitesini inceleyen Matematik Öğretmenleri, ders kitabı içeriğinin kazanımlarla uyumlu olduğunu ve içerikte yer alan örnekler arasından olmasa da olur diyebilecekleri bölümün olmadığını söylemişler ve genellikle ek kaynaklarda gereksiz içeriğin yer aldığını ifade etmişlerdir. Fen Bilimleri Öğretmenleri, aslında bütün sınıf düzeylerindeki ders kitabı içeriğinin kazanımlara uygun şekilde hazırlanmış olduğunu ancak liselere giriş sınavına yönelik yardımcı kaynaklardaki içeriğin çoğu zaman kazanımlarla birebir uymadığını ve kazanımların çok üzerinde ve gereksiz ayrıntılara yer verildiğini ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri kendi derslerinde içeriğin çok yoğun olduğunu ama buna rağmen yeni ders kitaplarındaki kazanımlarla içeriğin büyük ölçüde örtüştüğünü, içeriği yeterli ve gerekli bulduklarını, ancak eski ders kitaplarında bazı kazanımlara ilişkin içeriğin sunulmadığını gördüklerini söylemişlerdir. İngilizce Öğretmenleri ders kitaplarındaki içeriğin kazanımlarla büyük ölçüde örtüştüğünü ve içerikte verilen her şeyin gerekli olduğunu ancak kazanımların çok yoğun olması sebebi ile içeriğin de paralel olarak yoğunluk gösterdiğini ifade etmiştir. Değerlendirme sonunda yalnızca Türkçe Öğretmenlerinin kazanımlarla ve ders kitabı içeriği arasındaki uyum konusunda problem olduğunu söyledikleri görülmüştür.

Eğitmen, içerik düzenleme ilkelerine ilişkin içeriği katılımcılara sunmuş ve her ilkenin önemi tartışılarak ortaya konulmuştur. Yapılan sunumun ardından eğitmen, katılımcıları yine branş gruplarına ayırmış ve kendilerinden ders kitabındaki bir ünite içeriğini sunulan içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak değerlendirmelerini ve kısa bir rapor yazmalarını istemiştir. Verilen süre sonunda branş grupları değerlendirme sonuçlarını açıklayarak diğer katılımcılarla paylaşmıştır.

3. Sınıf Fen Bilimleri kitabından "Maddeyi Niteleyen Özellikler" ünitesi içeriğini değerlendiren Sınıf Öğretmenleri; içerik belirlenirken hedefin düzeyi, sınırı ve basamağına göre hareket edildiğini, içeriğin bilimsel bilgiyle örtüştüğünü, öğrencinin yaşadığı koşullara aykırı olmadığını, konu gereği içeriğin kültürel değerle ilişkilendirilmesinin mümkün olmadığını, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyine uygun olduğunu, içerik sıralanırken somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora,

bilinenden bilinmeyene doğru hareket edildiğini, içerikte ana fikrin açık bir şekilde ifade edildiğini, içeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlendiğini, bireyin kendi kendine öğrenmesine olanak sağladığını, içeriğin tablolarla ve görsellerle desteklendiğini, içerikte bölüm başında ve sonunda kazanımlara ilgili soruların bulunduğunu, içeriğin değişik öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanımına uygun olduğunu, konu gereği içerikte yeni gelişmelerin yer almadığını zaten almasının da mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

6. Sınıf Türkçe kitabından "Erdemler" teması içeriğini değerlendiren Türkçe Öğretmenleri; içerik belirlenirken hedef düzeyi, sınırı ve basamağına göre hareket edildiğini, "Kuğular" metni gibi bazı metinlerde çağdaş bilgiye ters düşen ifadelerin yer aldığını, içeriğin öğrencinin yaşadığı koşullara uygun olduğunu ve kültürel değerlerin gözetilerek hazırlandığı, özellikle dil bilgisine ilişkin içeriğin öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve bilinenden bilinmeyene doğru sıralanma açısından yer yer sorun teşkil ettiğini, ana fikrin yoruma açık olarak verilmekte olduğunu bunun da sorun oluşturduğunu, içeriğin birbirini tamamlar şekilde verildiğini, okuma-anlama becerilerine ilişkin içeriğin bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak nitelikte olmadığını, bütün temalarda içeriğin görsellerle desteklendiğini, içeriğin büyük ölçüde önceki bilgilerle ilişkili olmadığını ve sonrakilerin öğrenilmesini de kolaylaştırmadığını bu nedenle de bağımsız bir şekilde verilmiş olduğunu, her bir içerikte hedefe yönelik hazırlık çalışmalarının mevcut olduğunu ve ünite sonunda tema sonu değerlendirme çalışmalarının bulunduğunu, içeriğin farklı yöntem, teknik ve stratejileri uygulamaya elverişli olduğunu, esnek ve kullanışlı olduğunu, içerikte en son gelişme ve değişmelere yer verildiğini ifade etmişlerdir.

7. Sınıf Matematik kitabından "Rasyonel Sayılar" ünitesi içeriğini değerlendiren Matematik Öğretmenleri; içeriğin hedef düzeyi, sınırı ve basamağına göre düzenlendiğini, bütün içeriğin bilimsel bilgiye uygun olduğunu, içeriğin öğrencilerin yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara ve kültürel değerlerle ters düşmediğini, ünite başlarında hazırbulunuşluk testlerinin yer aldığını, ünite içeriğinin somuttan soyuta , basitten karmaşığa , kolaydan zora , yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene doğru sıralandığını, içerikteki ana fikrin açık bir şekilde ifade edildiğini, ünitenin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlendiğini, ünitenin öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlendiğini, içeriğin grafik, şema ve tablolar ile desteklendiğini, ünite boyunca alt başlıkların ön koşul

ilkesine dayanarak sıralandığını ve özetlere yer verildiğini, bölümlerin başlarında ve sonlarında kazanımlarla ilgili sorulara yer verildiğini, ünitenin değişik öğrenme-öğretme yöntem , teknik ve stratejilerine uygun olmadığını ve genellikle sunuş yoluyla öğretim için daha uygun olduğunu, ünitede yeni gelişme ve değişmelere yer verildiğini, ünitenin dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygun tasarlandığını belirtmiştir.

6. Sınıf Fen Bilimleri kitabından "Kuvvet ve Hareket" ünitesi içeriğini değerlendiren Fen Bilimleri Öğretmenleri; içeriğin ve kazanımların net bir şekilde örtüştüğünü, içerik belirlenirken hedefin düzeyi, sınırı ve basamağına göre hareket edildiğini, içeriğin bilimsel bilgiyle örtüştüğünü, içeriğin öğrencinin yaşadığı koşullara uygun olduğunu ancak konu gereği kültürel değerle ilişkilendirilemediğini, içeriğin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olduğunu, içeriğin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru sıralandığını, içerikte ana fikrin açık bir şekilde ifade edildiğini, içeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlendiğini ancak bireyin kendi kendine öğrenmesine olanak sağlamadığını, içeriğin tablolarla ve grafiklerle desteklendiğini, içerikte bölüm başında ve sonunda kazanımlarla ilgili sorular bulunduğunu, içeriğin değişik öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine uygun olduğunu, konu gereği içerikte yeni gelişmelere yer verilemediğini, içeriğin dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabından "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ünitesi içeriğini değerlendiren Sosyal Bilgiler Öğretmenleri; kazanım ve içeriğin zaman zaman tekrara düşmüş olduğunu, içeriğin hedef basamağına ve öğrenciye uygun olduğunu ancak ünite içeriğindeki bölgeler konusunun öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını içeriğin somuttan soyuta, basitten zora ve yakından uzağa doğru sıralandığını, konuların aşamalı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu, içeriğin görsel, harita ve tablolarla sunulduğunu, içeriğin öğrencilerin geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunmasına izin verdiğini, ünite başında özet sunulduğunu, ünite başı ve sonunda kazanımlara yönelik soruların yer aldığını, içeriğin farklı öğretim-yöntem ve tekniklerinin uygulanması için uygun olabileceğini, içeriğin güncel gelişmelere uygun olduğunu, içeriğin dikey ve yatay kaynaşıklığa dikkat edilerek düzenlendiğini belirtmişlerdir.

5. Sınıf İngilizce kitabının genel içeriğini değerlendiren İngilizce Öğretmenleri, ilgili içeriğin bazı ünitelerde çok yoğun olduğunu, içeriğin kazanım basamaklarına ve sınırına uygun olduğunu, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeyi kazanım olmadığı için ilgili düzeyde içeriğin de yer almadığını, içeriğin bilimsel bilgiye uygun olduğunu ancak ders kitapları her yıl yenilenmediği için aktüel içeriğin eksik olduğunu, içerikte doğal, toplumsal ve kültürel koşullara dikkat edildiğini ancak özellikle "Downtown" ünitesi içeriğinde geçen kelimelerin kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin öğrenmelerinde büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin öğrenmeleri ile aynı etkiyi oluşturmayacağını, ünitelerin aşamalı ve birbirini takip eden nitelikte olmadığını, içeriğin somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten zora doğru sıralandığını, içeriğin öğrencilerin kendilerinin öğrenebilecekleri şekilde tasarlanmadığını, içerikte yeterli bir şekilde görsel, tablo ve şemaların yer aldığını, içerikte açıklayıcı kısa özetlere yer verildiğini, ünite sonlarında öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirecekleri bölümler olduğunu, içerikte STEM, kodlama vb. güncel eğitim yaklaşımlarına yer verilmediğini, özellikle sayılar ve saatlere ilişkin içeriğin dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygun olmadığını söylemiştir.

Branş gruplarının ders kitabı içeriğini değerlendirme çalışmaları "Ders Kitabından Seçilen İçeriğin Değerlendirilmesi Etkinliği Değerlendirme Formu" kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında branş gruplarının aldığı puanlar Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Ders Kitabından Seçilen İçeriğin Değerlendirilmesi Etkinliği Değerlendirme Sonuçları

Ölçütler	Sınıf	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	İngilizce
İçeriğin kazanımın düzeyine ve kapsamına uygunluğunu saptama	3	3	3	3	2	3
İçeriğin, bilimsel, sanatsal ve/veya felsefi bilgiye uygunluğunu saptama	3	3	3	3	1	3
İçeriğin, öğrencinin yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara uygunluğunu saptama	3	3	3	3	1	3
İçeriğin, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerlere uygunluğunu saptama	3	3	3	3	1	3
İçeriğin, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğunu saptama	3	3	1	3	3	1

Tablo 45 - devam

Ölçütler	Sınıf	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	İngilizce
İçeriğin, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanma durumunu ortaya koyma	3	2	3	3	3	3
İçerikte, temel bilgilerin açık bir şekilde ifade edilme durumunu ortaya koyma	3	3	3	3	1	1
İçeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenme durumunu saptama	3	3	3	3	3	3
İçeriğin bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenme durumunu saptama	3	3	3	3	1	3
İçeriğin grafik, şema, harita ve tablolar ile desteklenme durumunu ortaya koyma	3	3	3	3	3	3
Bölümlerin/ünitelerin başlarında ya da sonlarında, kazanımlarla ilgili soruların bulunma durumunu saptama	3	3	3	3	3	3
İçeriğin farklı öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejilerine uygunluğunu saptama	3	3	3	3	3	2
İçeriğin dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygunluğunu saptama	1	3	3	3	3	3
Toplam	37	38	37	39	28	34

Tablo 45'te görüldüğü gibi "Ders Kitabından Seçilen İçeriğin Değerlendirilmesi Etkinliği Değerlendirme Formu" 13 maddeden oluşmakta ve branş grupları bu maddelerden 1 ile 3 (1:Yetersiz, 2:Kısmen Yeterli, 3:Yeterli) arası puan alabilmektedir. Bu nedenle grupların bu bölümden alabilecekleri en düşük toplam puan 13, en yüksek toplam puan ise 39'dur. Değerlendirme puanlarına göre ders kitabından seçilen içeriğin değerlendirmesinde en yüksek puanı alan branş grubu 39 tam puan ile Fen Bilimleri grubu olmuştur. Fen Bilimleri grubunu puan sıralamasına göre Türkçe (38 puan), Sınıf Öğretmenliği (37 puan), Matematik (37 puan) ve İngilizce grubu (34 puan) takip etmiştir. Etkinlik sonunda en düşük puanı alan branş grubu ise Sosyal Bilgiler grubu (28 puan) olmuştur. Değerlendirmede en yüksek puanı alan Fen Bilimleri Öğretmenleri grubunun ders kitabı içeriği değerlendirmelerine içerik değerlendirme kriterlerinin tamamını dahil ettikleri görülmüştür. Türkçe Öğretmenleri

grubunun içerik değerlendirme çalışmasında "içeriğin, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanma durumunu ortaya koyma" kriterinin kısmen yeterli olduğu saptanmıştır. Sınıf Öğretmenleri grubunun içerik değerlendirme çalışmasında "içeriğin dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygunluğunu saptama" ilkesinin değerlendirme dışında bırakıldığı; Matematik Öğretmenleri grubunun içerik değerlendirme çalışmasında "içeriğin, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğunu saptama" ilkesinin dikkate alınmadığı görülmüştür. İngilizce Öğretmenleri grubunun içerik değerlendirmesinde ise "içeriğin, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğunu saptama" ve "içerikte, temel bilgilerin açık bir şekilde ifade edilme durumunu ortaya koyma" kriterlerine hiç değinilmediği; "içeriğin farklı öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejilerine uygunluğunu saptama" kriterine uygun yeterli açıklamanın olmadığı söylenebilir. İçerik değerlendirme çalışmasında en düşük puanı olan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri grubunun da "içeriğin, bilimsel, sanatsal ve/veya felsefi bilgiye uygunluğunu saptama", "içeriğin, öğrencinin yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara uygunluğunu saptama", "içeriğin, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerlere uygunluğunu saptama", "içerikte, temel bilgilerin açık bir şekilde ifade edilme durumunu ortaya koyma" ve "içeriğin bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenme durumunu saptama" kriterlerine yönelik hiçbir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür.

İçerik değerlendirme etkinliği sonrasında gün sonu değerlendirmesinin yapılabilmesi için eğitmen, 3-2-1 formunu katılımcılarla paylaşmıştır. Katılımcılar, üçüncü gün eğitiminden en iyi öğrendikleri 3 şeyi, en zorlandıkları 2 şeyi ve kafalarında soru işareti olan 1 şeyi forma yazmışlardır. Katılımcıların üçüncü gün değerlendirmesi için doldurdukları 3-2-1 öz-değerlendirme formu cevapları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Eğitimin Üçüncü Gününe İlişkin Katılımcı Değerlendirmeleri

ÜÇ	En iyi öğrenilen üç şey	Katılımcı
	İçerik düzenleme ilkeleri	TÖ3, MÖ3, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, SÖ2, FBÖ1, FBÖ2, MÖ4, İÖ3
	İçerik ve kazanım uyumunu değerlendirme	TÖ3, MÖ3, SBÖ2, SBÖ1, İÖ3, FBÖ1, TÖ2, FBÖ4, FBÖ2, MÖ4, SÖ3
	İçerik düzenleme ilkeleri doğrultusunda içeriği değerlendirme	MÖ3, FBÖ4, SÖ2, FBÖ3
	İçeriğin programdaki yerini saptama	İÖ1, SBÖ1, FBÖ1, MÖ4
	Belirtke tablosu	İÖ1

Tablo 46 - devam

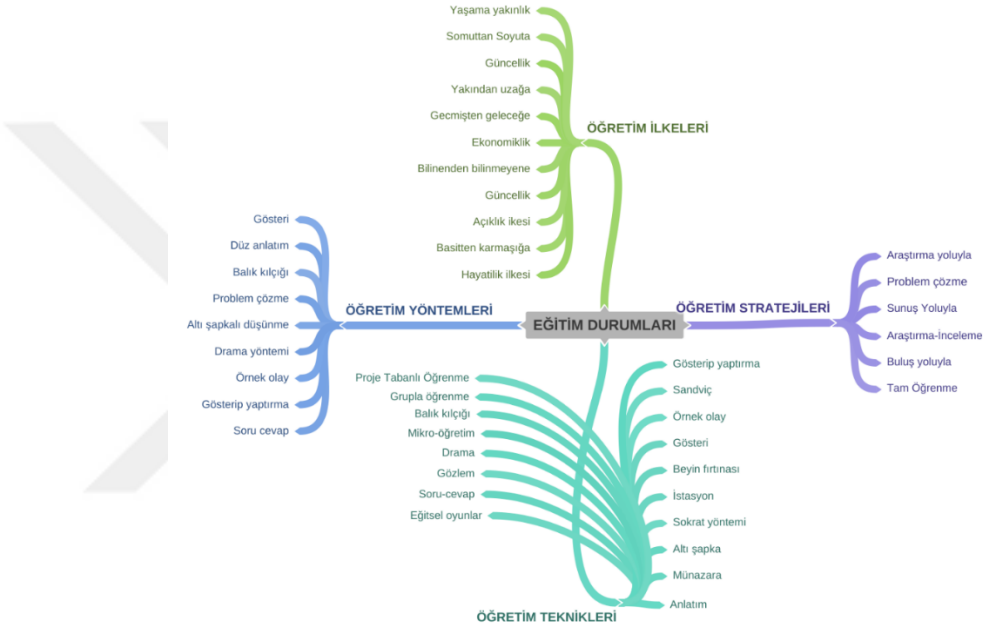
İKİ	En zorlanılan iki şey	Katılımcı
	İçerik ve kazanım uyumunu değerlendirme	MÖ3, SBÖ2, SBÖ1, FBÖ3, SÖ2
	İçerik düzenleme ilkeleri doğrultusunda içeriği değerlendirme	TÖ3, İÖ1, TÖ2, MÖ4
	İçerik düzenleme ilkeleri	FBÖ1, SÖ2
	Yatay ve dikey kaynaşıklık ilkesi	TÖ3
	Ders kitaplarının içeriği yansıtma durumunu değerlendirme	SÖ3
	İçeriğin programdaki yerini saptama	SÖ3
BİR	**Kafada soru işareti bırakan bir şey**	**Katılımcı**
	Ders içeriğinin içerik düzenleme ilkeleri ile tam uyumu nasıl sağlanabilir?	MÖ3, İÖ1, FBÖ1, SÖ2
	Ders kitabı dışında içerik nasıl verilebilir?	TÖ3
	Kazanımların içeriğin temel belirleyicisi olması	SBÖ2
	Kazanım ile içeriğin tam uyumunu nasıl sağlanabilir?	İÖ3
	İçerik düzenleme ilkeleri dikkate alınarak öğretim programlarında güncelleme olur mu?	TÖ2
	İçerik öğretim programlarında hazır sunulmalı mı? Öğretmenler kendi mi oluşturmalı?	SÖ3

Tablo 46'da sunulan eğitimin üçüncü gününe ilişkin katılımcı değerlendirmelerine göre öğretmenlerin en iyi öğrendiklerini düşündükleri şeyler tekrar edilme sıklığına göre sırasıyla; içerik düzenleme ilkeleri, içerik ve kazanımların uyumu, ders kitabının içerik düzenleme ilkeleriyle uyumunu değerlendirme, öğretim programında içeriğin bulunduğu yer ve belirtke tablosunun nasıl oluşturulacağıdır. Üçüncü gün eğitiminde katılımcı öğretmenlerin en zorlandıkları şeyler ise tekrar edilme sıklığına göre sırasıyla; içerik ve kazanım uyumunu değerlendirme, içerik düzenleme ilkeleri doğrultusunda içeriği değerlendirme, içerik düzenleme ilkeleri, yatay ve dikey kaynaşıklık ilkesinin ne olduğunu anlama, ders kitaplarının içeriği yansıtma durumunu değerlendirme ve içeriğin öğretim programındaki yerini saptamadır. Katılımcı öğretmenlerin üçüncü gün eğitimi sonrasında kafalarında soru işaretleri bırakan şeyler ise tekrar edilme sıklığına göre sırasıyla; ders içeriğinin içerik düzenleme ilkeleri ile tam uyumunun nasıl sağlanabileceği, ders kitabı dışında içeriğin nasıl verilebileceği, kazanımların içeriğin temel belirleyicisi olma nedeni, kazanım ile içeriğin tam uyumunun nasıl sağlanabileceği, içerik düzenleme ilkeleri dikkate alınarak öğretim programlarında güncelleme yapılıp yapılmayacağı ve öğretim programlarında içeriğin hazır olarak sunulmasının mı yoksa içeriğin öğretmenlerin kendileri tarafından mı oluşturulmasının daha iyi olduğudur.

Dördüncü Gün

Eğitmen; katılımcıların öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri konusundaki ön bilgilerini ortaya koymak amacıyla Coggle uygulaması üzerinden öğretim ilkelerini, stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini zihin haritasına dönüştürmelerini isteyerek dördüncü eğitim gününe başlamıştır.

Şekil 8. Öğretim İlkeleri, Stratejileri, Yöntemleri ve Tekniklerine İlişkin Zihin Haritası



Bunun için eğitmen; öğretim ilkeleri, öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri ve öğretim teknikleri alt başlıkları bulunan zihin haritası taslağını katılımcı öğretmenlerin erişimine açmıştır. Katılımcılara yönerge vererek her bir katılımcının etkinliğe katılımına katkı sunmuştur. Katılımcılar her bir alt başlık altındaki bilgilerini Şekil 8'de görüldüğü gibi yazmıştır. Şekil 8'de görüldüğü gibi katılımcılar ilk olarak öğretim ilkeleri başlığı altında yaşama yakınlık, somuttan soyuta, güncellik, yakından uzağa, geçmişten geleceğe, ekonomiklik, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, açıklık ve hayatilik kavramlarını yazmışlardır. Eğitmen, katılımcıların yazdıkları bu ilkelerin öğretim ilkeleri arasında bulunduğunu bunlara ek olarak öğrenciye görelik, kazanımlara uygunluk, yaparak yaşayarak öğrenme ilkelerinin de eklenebileceğini belirtmiştir. Katılımcılar ikinci olarak öğretim stratejileri başlığı altında sunuş yoluyla,

buluş yoluyla, araştırma yoluyla, problem çözme, araştırma-inceleme ve tam öğrenme kavramlarını yazmışlardır. Eğitmen, sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma yoluyla öğretimin öğretim stratejileri arasında yer aldığını, problem çözmenin bir öğretim yöntemi olduğunu ve tam öğrenmenin de bir öğrenme modeli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar üçüncü sırada öğretim yöntemleri başlığı altında gösteri, düz anlatım, balık kılçığı, problem çözme, altı şapkalı düşünme, drama, örnek olay, gösterip yaptırma, soru-cevap kavramlarını yazmışlardır. Eğitmen, düz anlatım, problem çözme, örnek olay, gösterip yaptırmanın öğretim yöntemleri arasında yer aldığını ve bunlara ek olarak tartışma ve bireysel çalışmanın da öğretim yöntemleri olduğunu; balık kılçığı, altı şapkalı düşünme ve soru-cevabın ise öğretim teknikleri arasında yer aldığını ifade etmiştir. Katılımcılar son olarak öğretim teknikleri başlığı altında gösterip yaptırma, sandviç, örnek olay, gösteri, beyin fırtınası, istasyon, sokrat yöntemi, altı şapkalı düşünme, münazara, anlatım, proje tabanlı öğrenme, grupla öğrenme, balık kılçığı, mikro-öğretim, gözlem, soru-cevap, drama, eğitsel oyunlar kavramlarını yazmıştır. Eğitmen katılımcıların yazdığı bu kavramlar arasından proje tabanlı öğrenmenin, gösterip yaptırma ve örnek olayın öğretim teknikleri arasında yer almadığını ifade etmiştir. Zihin haritası etkinliğinin ardından eğitmen; öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine ilişkin içeriği katılımcılarla sunmuştur. Eğitmen sunuyu yaparken ilgili strateji, yöntem ve tekniğin sınıf içinde kullanımıyla ile ilgili katılımcılara bazı sorular yöneltmiş ve ilgili strateji, yöntem ve tekniğe ilişkin kısa açıklamalarda bulunmuştur.

Eğitmen, branş gruplarından programı dikkatle inceleyerek öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme yaklaşımının ne olduğunu ve bu yaklaşıma ilişkin bilgilendirmenin programda nerede yer aldığını ortaya koymalarını istemiştir. İlkokul Fen Bilimleri, Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarının öğrenme-öğretme yaklaşımını inceleyen Sınıf Öğretmenleri, "Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" bölümünde açıklamaların sunulduğunu, öğretmenlerin kullanabileceği strateji, yöntem ve tekniklerin açık bir şekilde ifade edilmediğini, ancak bu bölümde yapılan açıklamalarda yapılandırmacılığın ve buluş yoluyla öğretim stratejisinin ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

Türkçe Öğretmenleri, programlarında öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerilerin "Türkçe Öğretim Programının Uygulanması" başlığı altındaki "Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı" ve "Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar" bölümlerinde sunulduğunu

belirtmişlerdir. Verilen önerilerde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının, öğrencinin aktif katılımının, dört temel dil becerisinin gelişimine yönelik farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerini kullanılmasının, dijital araçların kullanılmasının önemine vurgu yapılmış, belirli bir strateji, yöntem veya tekniğin kullanılmasını önermeden öğretmene esneklik tanıyan bir yapı ortaya konulmuştur. Türkçe Öğretmenleri, herhangi bir strateji, yöntem ve teknik isminin açıklamalarda yer almamasına rağmen öğrencilerin etkin katılım gösterdiği yapılandırmacılığa uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik ipuçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Matematik Öğretmenleri, programlarında öğrenme-öğretme yaklaşımına ilişkin açıklamaların "Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" bölümünde paylaşıldığını, bu bölümde sunulan önerilerde kazanımlar çerçevesinde öğretmenlere esneklik tanındığını, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini, aktif öğrenmenin benimsenmesi gerektiğini, yeni öğrenilecek konuların eski öğrenilenlerin üzerine inşa edilmesi gerektiğini, öğrencilerin kendi düşünme sürecini ortaya koymalarına destek olunması gerektiğini, disiplinlerarası ilişkilerin kurulmasının faydalı olacağının belirtildiğini ifade etmişler ve programda yapılandırmacılığın ve buluş yoluyla öğretim stratejisinin ön plana çıktığını söylemişlerdir. Matematik Öğretmenleri ayrıca öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamaların yetersiz olduğunu ve kendilerini iyi yönlendiremediğini ifade etmişlerdir.

Fen Bilimleri Öğretmenleri, programlarında "Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" bölümünde benimsenmesi beklenen stratejilere ve yöntemlere ilişkin açıklamalara yer verildiğini ve yapılan açıklamalara göre öğretim sürecinde öğrencinin aktif olması gerektiğini ve öğretmenin rehber konumunda olması gerektiğini, sınıf dışı öğrenme etkinliklerin kullanılabileceğini, keşfetme, sorgulama ve argüman oluşturmaya dayalı strateji ve yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini ve yapılan açıklamaların daha çok yapılandırmacılık kuramını anımsattığını ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, programlarındaki "Öğretim Programının Uygulamasında Dikkat Edilecek Hususlar" bölümünde öğrenme-öğretme yaklaşımına ilişkin açıklamaların sunulduğunu ifade etmiştir. Yapılan açıklamalarda bireysel farklılıklara özen gösterilmesi gerektiği, disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi gerektiği, okul dışı ortamların kullanılmasının yararlı olacağı, kavram öğretiminde farklı tekniklerin kullanılmasının yararlı olacağı, farklı tartışma tekniklerinin

kullanımının ve dijital becerilerin geliştirilmesinin fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri programda kullanılabilecek strateji, yöntem ve tekniğin açıkça belirtilmediğini, ancak program genelinde ve kazanımların altındaki açıklamalarda öğretmenlere uygulamaya yönelik öneriler sunulduğunu ifade etmişlerdir.

İngilizce Öğretmenleri, öğrenme-öğretme yaklaşımına ilişkin bilgilerin "Öğretim Programının Temel Felsefesi", "Öğretim Programlarının Özel Amaçları", "Öğretim Programının Uygulamasına Yönelik Hususlar" bölümlerinde sunulduğunu belirtmiştir. İngilizce Öğretmenleri, programın geneli incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak herhangi bir strateji ve yöntem önerisinde bulunulmadığını, ancak farklı teknik ve görev önerilerinde bulunulduğunu ifade etmişlerdir. Programda öğrenci farklılıklarının dikkate alınarak farklı stratejilerin kullanılmasının, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi için sürece aktif katılmasının, görsel ve işitsel materyallerin etkin kullanılmasının, sanat ve tasarım çalışmalarının yapılmasının ve sınıf içinde öğrenilenlerin sınıf dışına aktarılmasının önerildiğini belirtmişlerdir. İngilizce Öğretmenleri yapılan bütün açıklamalardan yola çıkarak herhangi özel bir strateji, yöntem veya teknik ismi belirtilmese de programdaki açıklamaların yapılandırmacılık yaklaşımını adres gösterdiğini söylemişlerdir. Yapılan değerlendirmeler sonrasında bütün branşların öğretim programlarında öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımının ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamaların "Dikkat Edilecek Hususlar" bölümünde sunulduğu görülmüştür.

Programların öğrenme-öğretme yaklaşımının ortaya konulmasının sonrasında eğitmen, katılımcıları branş gruplarına ayırmış ve gruplara öğretim programından seçtikleri bir ünitenin kazanımlarına uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyebilmesi için hazırlanan materyali dağıtmıştır. Branş grupları yöntem ve teknikleri belirlerken kazanım alan ve basamaklarını, program içeriğini dikkate almış ve kendilerine verilen kâğıt üzerinde kazanımların karşısına önerdikleri yöntem ve teknikleri yazarak çeşitlilik sağlamaya çalışmışlardır. Ayrıca eğitmen; branş gruplarından kazanımlara, içeriğe, yöntem ve tekniklere, etkinliğe uygun öğretim materyali önermelerini istemiştir. Etkinlik sonunda branş gruplarından seçilen temsilciler bir ünitenin kazanımlarına ulaşmaya yönelik belirledikleri yöntem ve teknikleri, planladıkları etkinlikleri ve materyalleri diğer katılımcılarla paylaşmıştır. Yapılan çalışmalar "Yöntem-Teknik-Materyal Belirleme Etkinliği Değerlendirme

Rubriği" kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında branş gruplarının aldığı puanlar Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Yöntem-Teknik-Materyal Belirleme Etkinliği Değerlendirme Sonuçları

Boyutlar	**Grup Puanları**					
	Sınıf Öğretmenleri Grubu	**Türkçe Grubu**	**Matematik Grubu**	**Fen Bilimleri Grubu**	**Sosyal Bilgiler Grubu**	**İngilizce Grubu**
Kazanım-Yöntem ve Teknik Uyumu	3	2	3	3	2	2
Kazanım-Etkinlik Uyumu	2	3	2	3	2	2
Etkinlik-Yöntem ve Teknik Uyumu	2	2	2	3	2	2
Kazanım-Materyal Uyumu	2	3	3	3	2	3
Etkinlik-Materyal Uyumu	2	2	2	3	2	3
Toplam	11	12	12	15	10	12

Tablo 47'de görüldüğü gibi "Yöntem-Teknik-Materyal Belirleme Etkinliği Değerlendirme Rubriği" 5 maddeden oluşmakta ve branş grupları bu maddelerden 1 ile 3 (1:Yetersiz, 2:Kısmen Yeterli, 3:Yeterli) arası puan alabilmektedir. Bu nedenle grupların bu bölümden alabilecekleri en düşük toplam puan 5, en yüksek toplam puan ise 15'tir. Yapılan değerlendirme sonucunda bütün boyutlarda yeterli olarak değerlendirilen Fen Bilimleri grubunu, değerlendirme rubriğinden 12 puan alan Türkçe, Matematik ve İngilizce grupları takip etmiştir. Türkçe branş grubunun hazırladığı etkinlik planı kazanım-yöntem ve teknik uyumunda, etkinlik-yöntem ve teknik uyumunda, etkinlik-materyal uyumunda kısmen yeterli; kazanım-etkinlik uyumunda ve kazanım-materyal uyumunda yeterli olarak değerlendirilmiştir. Matematik branş grubu tarafından hazırlanan etkinlik planı kazanım-etkinlik uyumunda, etkinlik-yöntem ve teknik uyumunda, etkinlik-materyal uyumunda kısmen yeterli; kazanım-yöntem ve teknik uyumunda ve kazanım-materyal uyumunda yeterli olarak değerlendirilmiştir. İngilizce branş grubu ise hazırladığı etkinlikle kazanım-yöntem ve teknik uyumunda, kazanım-etkinlik uyumunda, etkinlik-yöntem ve teknik uyumunda kısmen yeterli; kazanım-materyal uyumunda ve etkinlik-materyal uyumunda yeterli olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda rubrikten 11 puan alan Sınıf Öğretmenleri grubunun etkinlik planı yalnızca kazanım-yöntem ve teknik uyumunda yeterli olarak değerlendirilirken kazanım-etkinlik uyumunda,

etkinlik-yöntem ve teknik uyumunda, kazanım-materyal uyumunda ve etkinlik-materyal uyumunda kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Sosyal Bilgiler Grubu tarafından hazırlanan etkinlik ise değerlendirme rubriğinin tüm boyutlarında kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme rubriğindeki boyutlarda alınan puanlara göre etkinlik planlamada branş grupları kısmen yeterli veya yeterli olarak değerlendirilse de özellikle öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini doğru bir şekilde sınıflandırma ve planda uygun yere yazma konusunda katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sorun yaşadığı görülmüştür.

Gün sonunda değerlendirme amaçlı kare-üçgen-daire öz-değerlendirme etkinliği yapılmıştır. Katılımcılar, hazırlanan çevrimiçi form üzerindeki karenin dört köşesine en iyi öğrendikleri dört şeyi, üçgenin köşelerine yeni öğrendikleri üç şeyi, dairenin içine ise zorlandıkları bir şeyi yazmıştır. Kare-üçgen-daire öz-değerlendirme etkinliği sonuçları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Eğitimin Dördüncü Gününe İlişkin Katılımcı Değerlendirmeleri

KARE	En iyi öğrenilen dört şey	Katılımcı
	Öğretim yöntemleri	TÖ3, FBÖ1, SBÖ2, MÖ2, SÖ3, MÖ4, İÖ2, FBÖ3
	Öğretim stratejileri	TÖ3, FBÖ1, SBÖ2, MÖ2, MÖ4, İÖ2, TÖ2
	Öğretim teknikleri	TÖ3, SBÖ2, MÖ2, MÖ4, FBÖ2, SÖ2
	Öğretim ilkeleri	TÖ3, FBÖ1, MÖ4, İÖ2, FBÖ2
	Kazanımlara uygun olarak farklı yöntem ve teknik belirleme	SBÖ1, SBÖ2, MÖ2, FBÖ2, TÖ2
	Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması	SÖ3, FBÖ2, TÖ2
	Öğrenme-öğretme süreci ve içerik uyumunu değerlendirme	FBÖ1, TÖ2
	Web 2.0 araçları örnekleri	FBÖ4
	Tanılayıcı dallanmış ağaç	SÖ2, İÖ3
	Strateji-yöntem-teknik farkı	SÖ2, İÖ3
	Öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etme	SBÖ1
	Geleneksel ve çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri farkları	SÖ3
	Yöntemlerin güçlü ve zayıf yanları	SÖ1
	Proje tabanlı öğrenmenin üst düzey kazanımları edinmedeki etkisi	İÖ3
	Öğretim ilkelerinin önemi	İÖ2
	Her ders ve kazanım için ideal bir teknik olmadığı	FBÖ2
	Yapılandırılmış grid	SBÖ2
	Altı ayakkabılı uygulama	SBÖ2
	Üst düzey becerilerin kazanımı için bireysel tekniklerin kullanımı	İÖ3

Tablo 48 - devam

ÜÇGEN	**Yeni öğrenilen üç şey**	**Katılımcı**
	Bazı öğretim teknikleri	MÖ2, MÖ4, FBÖ2, SÖ1
	Strateji-yöntem-teknik farkı	TÖ3, SBÖ1, MÖ4, SÖ1
	Bazı öğretim yöntemleri	MÖ2, FBÖ2, SÖ1
	Öğretim programlarında yöntem ve teknik önerilerine yer verilmemiş olması	SÖ3, İÖ2
	Bazı öğretim stratejileri	MÖ2, FBÖ2
	Kartopu öğretim tekniği	FBÖ4, İÖ2
	Akvaryum öğretim tekniği	FBÖ4, İÖ2
	Eğitimde kullanılabilecek çeşitli web araçları	FBÖ1, TÖ2
	Yöntem, teknik ve strateji doğrultusunda etkinlik hazırlama	TÖ3
	Öğrenme-öğretme sürecinin kapsamı	FBÖ1
	Güncel öğretim teknikleri kullanım ihtiyacı	SÖ3
	Kavram öğretim teknikleri	FBÖ1
	Öğretim programımda öğrenme-öğretme yaklaşımından bahsedilen yer	TÖ2
	Görüş geliştirme tekniği	FBÖ4
	Altı ayakkabılı uygulama tekniği	SÖ2
	Yapılandırılmış grid	SÖ2
	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	SÖ2
	Öğrenme-öğretme sürecini planlamada öğretmenin özgür olduğu	SÖ3
DAİRE	**Zorlanılan bir şey**	**Katılımcı**
	Yöntem-teknik farkı	TÖ2, TÖ3, FBÖ1, İÖ3
	Öğretim stratejileri	SÖ2
	Strateji-yöntem farkı	FBÖ2
	Kavram öğretim teknikleri	FBÖ4
	Farklı web araçları	SÖ1
	Farklı teknikleri matematik dersinde kullanma	MÖ2
	Matematik dersinde etkinlik planlama	MÖ4
	Yatay ve dikey kaynaşıklık ilkesini anlama	İÖ2

Tablo 48'de sunulan eğitimin dördüncü gününe ilişkin katılımcı değerlendirmelerinde görüldüğü gibi öğretmenlerin en iyi öğrendiklerini düşündükleri şeyler tekrar edilme sıklığına göre sırasıyla; öğretim yöntemleri, öğretim stratejileri, öğretim teknikleri, öğretim ilkeleri, kazanımlara uygun olarak farklı yöntem ve teknik belirleme, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, öğrenme-öğretme süreci ve içerik uyumunu değerlendirme, web 2.0 araçları örnekleri, tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etme, strateji-yöntem-teknik farkı, geleneksel ve çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri farkları, yöntemlerin güçlü ve zayıf yanları, proje tabanlı öğrenmenin üst düzey kazanımları edinmedeki etkisi, öğretim ilkelerinin önemi, her ders ve kazanım için ideal bir teknik olmadığı gerçeği, yapılandırılmış grid, altı ayakkabılı uygulama tekniği ve üst düzey becerilerin kazanımı için bireysel tekniklerin kullanımıdır. Dördüncü gününe ilişkin katılımcı değerlendirmelerine göre

öğretmenlerin yeni öğrendiklerini belirttikleri şeyler sırasıyla; bazı öğretim teknikleri, strateji-yöntem-teknik farkı, bazı öğretim yöntemleri, öğretim programlarında yöntem ve teknik önerilerine yer verilmemiş olması, bazı öğretim stratejileri, kartopu öğretim tekniği, akvaryum öğretim tekniği, eğitimde kullanılabilecek çeşitli web araçları, yöntem, teknik ve strateji doğrultusunda etkinlik hazırlama, öğrenme-öğretme sürecinin kapsamı, güncel öğretim teknikleri kullanım ihtiyacı, kavram öğretim teknikleri, öğretim programımda öğrenme-öğretme yaklaşımından bahsedilen yer, görüş geliştirme tekniği, altı ayakkabılı uygulama tekniği, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve öğrenme-öğretme sürecini planlamada öğretmenin özgür olduğudur. Dördüncü gün değerlendirmesinde katılımcıların en zorlandıklarını belirttikleri şeyler ise tekrar edilme sıklığına göre sırasıyla; yöntem-teknik farkı, öğretim stratejileri, strateji-yöntem farkı, kavram öğretim teknikleri, farklı web araçları, farklı teknikleri matematik dersinde kullanma, matematik dersinde etkinlik planlama, yatay ve dikey kaynaşıklık ilkesini anlama olmuştur.

Beşinci Gün

Eğitmen, ilk olarak katılımcılara "Neden ölçme yapılır?" ve "Eğitim öğretim sürecinde ne zaman ölçme yapılır?" sorularını sorarak katılımcılardan cevap beklemiştir. İlk olarak söz alan İngilizce Öğretmeni İÖ4 ders esnasında kazanımlara yönelik yapılan bütün etkinliklerin mutlaka değerlendirilmesi gerektiğini, bazen bir sorunun, bazen bir kısa bir sınavın, bazen öz-değerlendirme bazen de akran değerlendirme gibi farklı tekniklerin kullanılmasının faydalı olacağını ve değerlendirmenin dersin tamamına yayılması gerektiğini ifade etmiştir. İkinci olarak söz alan Türkçe Öğretmeni TÖ3, değerlendirmenin eğitim öğretim süreci başında, ortasında ve sonunda olmak üzere mutlaka üç defa yapılması gerektiğini, bu bağlamda süreç başında öğrenci hazırbulunuşluğunun ortaya konulması, süreç ortasında eksik ya da aksak giden şeylerin tespiti, süreç sonunda da kazanımlara ulaşma düzeyinin ortaya konulması için değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Söz alan Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ1, değerlendirmenin öğrencilerin hazırbulunuşluğunu belirleme ve kazanımlara ulaşma düzeyini ortaya koyma açısından oldukça önemli olduğunu, bu nedenle de mutlaka süreç başı, ortası ve sonunda değerlendirmelere yer verilmesi gerektiğini ve bunun yanında aslında eğitim-öğretim sürecinin tamamına bu etkinliklerin yayılmasının daha uygun olduğunu söylemiştir. Eğitmen; katılımcıların görüşlerini belirtmesinin ardından ölçme-değerlendirmenin her eğitim-öğretim yılı başında

planlanması gerektiğini, böylelikle yol haritamızın ortaya konulabileceğini, etkili ve çeşitli araçların kullanıldığı ölçme-değerlendirmenin yapılmasının mümkün olacağını ifade etmiştir.

Eğitmen, katılımcılara ölçme-değerlendirme tekniklerini sormuştur. Bildikleri ölçme-değerlendirme tekniklerini Wooclap web aracı üzerinden yazmalarını istemiş ve yazılan kelimeler Şekil 9'da görüldüğü gibi kelime bulutu haline dönüştürülmüştür.

Şekil 9. Katılımcı Öğretmenlerin Bildikleri Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinden Oluşan Kelime Bulutu



Şekil 9'da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin Wooclap web aracı üzerinden yazdıkları ölçme-değerlendirme teknikleri şunlardır: portfolyo, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirme, kavram haritası, eşleştirme, yazılı, sözlü, kısa cevap, boşluk doldurma soruları, doğru-yanlış soruları, erişi testi, rubrik, performans ödevi, proje, öz-değerlendirme, deney, gözlem, görüşme, kavram haritası. Verilen cevaplar arasında hem geleneksel hem de alternatif/tamamlayıcı değerlendirme tekniklerinden örnekler olduğu görülmüştür.

Oluşturulan kelime bulutunun ardından eğitmen, geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin içeriği katılımcılara aktarmış ve her bir ölçme tekniğini açıklayarak bazı örnekler sunmuştur. Sunum sonrasında eğitmen, katılımcıları branş gruplarına ayırmış ve her bir branş grubunun kendi öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme yaklaşımı bölümünü inceleyerek o bölümde anlatılanları açıklamalarını ve öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumunu kendi grupları içinde tartışarak değerlendirmelerini istemiştir. İngilizce branş grubu hariç bütün branş grupları

programlarında "Öğretim Programlarında Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı" başlığı altında ölçme-değerlendirmeye yönelik açıklamalarda bulunulduğunu ve ölçme-değerlendirme sürecine yön veren ilkelerin sunulduğunu ifade etmiştir. Yapılan açıklamalarda herkes için uygun ve geçerli bir ölçme-değerlendirme sürecinin mümkün olmadığı, ölçme-değerlendirmede çeşitliliğin sağlanması gerektiği ve özgünlüğün öğretmenlere bırakıldığı ifade edilmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecine yön veren ilkelerde; ölçme-değerlendirme sürecinin tamamında öğretim programının tüm ögeleri ile uyumun olması gerektiği, ölçme sürecinde kullanılacak araç ve teknikler konusunda programın öğretmenlere rehberlik ettiği, ölçme-değerlendirmenin tek bir zamanda değil de eğitim süreci boyunca yapılması gerektiği, tek bir ölçme-değerlendirme yönteminin uygun olmayacağı, ölçme-değerlendirmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tamamına yönelik olarak sağlanması gerektiği, ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmen ve öğrencinin aktif katılımının önemli olduğu belirtilmiştir. Yalnızca İngilizce Branş Grubundaki öğretmenler kendi öğretim programındaki açıklamaların diğer programlardaki açıklamalardan farklı olduğunu, programlarında sınıf seviyelerine ve dört temel dil becerisine yönelik somut öneriler ve örnekler sunulduğunu, daha çok alternatif/tamamlayıcı değerlendirmeye vurgu yapıldığını ve aslında diğer programlardaki önerilerin cümlelerin içerisine yerleştirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumunu değerlendiren İngilizce Öğretmeni İÖ2 kendi programlarındaki ölçme-değerlendirme bölümünde sunulan önerilerin ve örneklerin kazanımlara ulaşma açısından herhangi bir engel teşkil etmediğini, öğretmenlere yol gösterdiğini, bu nedenle kazanım ile programda sunulan öneri ve açıklamaların uyumlu olduğunu, bu açıklama ve önerilerin öğretmenlere özgürlük alanı tanıdığını ifade etmiştir. Ayrıca dört temel beceriye ilişkin önerilerin de öğretmenlere kazanımlara ulaşmada oldukça büyük destek sunduğunu söylemiştir. İkinci olarak söz alan Sosyal Bilgiler Öğretmeni SBÖ2 programda sunulan açıklamalar ve önerilerin kazanımla uyumu açısından sorun olmadığını, sunulan öneriler çerçevesinde öğretmenlerin rahatlıkla öğrencilerinin kazanıma ulaşma düzeyini ortaya koyabileceklerini ve aslında bu öneriler sayesinde geleneksel anlayışa sahip bir öğretmenin bile dersindeki ölçme-değerlendirme sürecini zenginleştirmesinin mümkün hâle geldiğini ifade etmiştir. Matematik Öğretmeni MÖ1 geleneksel bir bakış açısıyla hareket eden ve öğretim programını incelemeyen birçok öğretmenin, öğrencilerinin kazanıma ulaşma düzeyini ortaya koymak amacıyla test ve sınav

uyguladığını ve ölçmede çeşitliliğin çoğu zaman sağlanmadığını belirtmiştir. MÖ1, programlardaki ölçme-değerlendirme açıklamalarının okunmasının faydalı olduğunu, açıklamalar ışığında daha kapsamlı ve güvenilir değerlendirmelerin yapılabileceğini ve bunun yanında kazanımlara ulaşma düzeyinin de daha doğru saptanabileceğini ifade etmiştir. Sınıf Öğretmeni SÖ1 de ilkokuldaki ölçme-değerlendirmenin daha çok alternatif/tamamlayıcı tekniklerle yapıldığını, bu nedenle de programda ölçme-değerlendirme ile ilgili yapılan açıklamaların kendileri için oldukça aydınlatıcı olduğunu ve programda benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlarla uyumu açısından da sorun görmediğini ifade etmiştir.

Kısa değerlendirmelerin ardından programların ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin sunum katılımcılara sunulmuştur. Eğitmen, katılımcıları branş gruplarına ayırarak her bir branş grubundan öğretim programından seçtikleri bir ünitedeki kazanımlara uygun olarak süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme teknikleri belirlemelerini ve kendilerine verilen doküman üstüne not almalarını istemiştir. Ölçme-değerlendirme tekniklerini belirlerken hem kazanım basamaklarına hem de teknik çeşitliliğine dikkat edilmesi istenmiştir. Branş grupları grubu tarafından belirlenen kazanım ve teknikler Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Branş Gruplarının Belirledikleri Kazanımlar ve Kazanımlara Ulaşma Durumunu Belirlemek için Önerdikleri Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

	Kazanım	**Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Tekniği**	**Alternatif/Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniği**
Sınıf Ö. Branş Grubu	Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar.	Eşleştirme Tekniği	Drama
	Ölçülebilir özelliklerini kullanarak maddeyi tanımlar.	Doğru-Yanlış Testi	Ev Ödevi
	Aynı maddenin farklı hâllerine örnekler verir.	Boşluk Doldurma Testi	Gözlem
Türkçe Branş Grubu	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Boşluk Doldurma	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
	Deyim ve atasözlerini metne katkısını belirler.	Eşleştirme Soruları	Drama
	Hikaye edici metin yazar.	Uzun Cevaplı Yazılı Yoklama	Öz Değerlendirme

Tablo 49 - devam

Matematik Branş Grubu	Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanır	Boşluk Doldurma	Kavram Haritası
	Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturur, oluşturulmuş farklı üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırır.	Eşleştirme	Proje
	Dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirler ve çizer.	Çoktan Seçmeli, Kısa Cevaplı Sorular	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
	Üçgen ve dörtgenlerin iç açılarının ölçüleri toplamını belirler ve verilmeyen açıyı bulur	Uzun Cevaplı Sorular	Performans Değerlendirme
Fen Bilimleri Branş Grubu	Dolaşım sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini model kullanarak açıklar.	Eşleştirme Soruları	Poster
	Büyük ve küçük kan dolaşımını şema üzerinde inceleyerek bunların görevlerini açıklar.	Boşluk Doldurma	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.
	Kanın yapısını ve görevlerini tanımlar.	Kısa Cevaplı Yazılı Yoklama.	Kavram Haritaları
	Kan grupları arasındaki kan alışverişini ifade eder.	Doğru Yanlış Soruları	Yapılandırılmış Grid
	Kan bağışının toplum açısından önemini değerlendirir	Açık Uçlu Sorular	Ayrılıp Birleşme Tekniği (Gözlem)
Sosyal Bilgiler Branş Grubu	Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	Kısa Cevaplı Soru	Kavram Haritası
	Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.	Sözlü Sınav	Yapılandırılmış Grid
	Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	Uzun Cevaplı Soru	Drama, Akran Değerlendirme
	Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.	Doğru-Yanlış Testi	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tablo 49 - devam

İngilizce Branş Grubu	Sts will be able recognize phrases,words and expressions related to repeated actions.	Boşluk Doldurma	Kavram Haritası Kelime İlişkilendirme Testi
	Sts will be able talk about repeated actions.	Kısa Cevaplı Soru	Rubrikler
	Sts will be able tell the time and dates.	Kısa Cevaplı Soru	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
	Sts will be able understand short and simple texts, such as personal narratives about repeated actions.	Doğru Yanlış, Uzun Cevap	Yapılandırılmış Grid
	Sts will be able to use a series of phrases and simple expressions to express their repeated actions.	Sözlü Sınav	Proje Akran Değerlendirme

Branş grupları tarafından hazırlanan kazanım ve ölçme-değerlendirme tekniği belirleme etkinliği sonrasında katılımcı öğretmenler daha önce hiç kazanımı dikkate alarak ölçme-değerlendirme tekniği belirlemediklerini, bu yüzden de ölçme-değerlendirme uygulamalarını daha çok geleneksel yaklaşımla hep aynı teknikleri kullanarak yaptıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan bu etkinlikle öğretmenlerin her kazanıma uygun farklı geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniğini belirlemesi sağlanarak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterliklerinin gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme tekniklerini belirlemeye yönelik katılımcı çalışmaların sonrasında eğitmen, uyguladıkları öğretim programının etkililiğini nasıl değerlendirdiklerini katılımcılara sormuştur. İlk olarak söz alan İngilizce Öğretmeni İÖ2; programı baştan sona inceleyerek resmi ve yazılı bir değerlendirme yapmadıklarını, yalnızca zümre toplantılarında ya da ders aralarında ünitelerdeki kazanım ve içeriğin yoğunluğu ya da içeriğin sıralanışı üzerine konuştuklarını ifade etmiştir. Türkçe Öğretmeni TÖ4; kasıtlı olarak bir program değerlendirme çalışması yapmadıklarını, ancak meslektaşlarıyla öğretmenler odasında kısa ve hızlı değerlendirmeler yaptıklarını ve yapılan bu kısa değerlendirmelerin herhangi resmi bir kayıt altına alınmadığını ve yetkili kişilere iletilmediğini söylemiştir. Fen Bilimleri Öğretmeni FBÖ4; zümre toplantılarının ve zümre öğretmenlerinin teneffüs sohbetlerinin aslında bir tür değerlendirme olduğunu, kendilerinin de zümre öğretmeni

arkadaşlarıyla bir araya geldiğinde programdaki kazanımların yoğunluğu ve öğrenci seviyesine uygunluğu, içeriğini sıralanışı gibi konularda değerlendirmelerde bulunduklarını, bunun dışında programı değerlendirmek için herhangi farklı bir yöntem ve teknik kullanmadıklarını dile getirmiştir. Cevapların ardından eğitmen program etkililiğini değerlendirmenin neden önemli olduğu ve nasıl yapılabileceği ile ilgili içeriği katılımcılara sunmuş ve katılımcılar da görüşleriyle katkıda bulunmuştur.

Gün sonunda eğitmen tarafından hazırlanan Kahoot quizi katılımcılara sunularak günün eğitim içeriği ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. Kahoot quizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

Sorular	Doğruluk Oranı
1. Öğrenenin öğrenme sürecinde yaşadığı güçlükleri ve sorunları belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme türü hangisidir?	% 38
2. Hangisi ölçme-değerlendirmenin önemli ilkelerinden biri değildir?	% 62
3. Ölçme-değerlendirme süreci için hangi ifade yanlıştır?	% 69
4. Ölçme-değerlendirme sürecinin etkililiğini sağlama daha çok kim ile ilişkilidir?	% 77
5. Bütün öğrencileri kapsayan ve bütün öğrenciler için genel geçer bir ölçme-değerlendirme yöntemi belirlenebilir.	% 69
6. Hangisi ölçme değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkelerden biri değildir?	% 69
7. Ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili hangisi yanlıştır?	% 77
8. Aşağıdakilerden hangisi alternatif değerlendirmenin özelliklerinden değildir?	% 77
9. Geleneksel yaklaşımda ölçme-değerlendirme öğretim süreci sonunda yapılır?	% 85
10. Aşağıdakilerden hangisi geleneksel ölçme tekniği örneğidir?	% 85
11. Aşağıdakilerden hangisi alternatif ölçme tekniği örneğidir?	% 85
12. Görseldeki ölçme-değerlendirme tekniği nedir?	% 54
13. Görseldeki alternatif ölçme tekniği hangisidir?	% 62
14. Seçeneklerden hangisi program değerlendirmenin amaçlarından değildir?	% 54
15. Hangisi program değerlendirmenin işlevlerinden biri değildir?	% 8
16. Hangisi program değerlendirme tekniklerinden biri değildir?	% 62
17. Aşağıdaki tekniklerden kaç tanesi geleneksel ölçme-değerlendirme tekniği örneğidir?	% 54
18. "M.6.1.5.2. Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapar." kazanımı için hangi alternatif ölçme tekniği uygundur?	% 38
19. "Ayna veya mercekleri kullanarak bir görüntüleme aracı tasarlar." kazanımına uygun olabilecek ölçme tekniği hangisidir?	% 77
20. "Sorumluluk sahibi birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler." kazanımına uygun ölçme tekniği ne olabilir?	% 77
Ortalama	% 63

Tablo 50'de görüldüğü gibi katılımcılara sorulan 20 soruya verilen cevapların % 63 oranında doğru olduğu görülmüştür. Geleneksel yaklaşımda ölçme-değerlendirmenin hangi aşamada yapıldığına (% 85), geleneksel (% 85) ve alternatif/tamamlayıcı ölçme

tekniğinin (% 85) çeşitlerine ilişkin sorulara daha yüksek oranda doğru cevap verilmişken en düşük doğru cevaplama oranı olan soru program değerlendirmenin işlevine ilişkin soru (% 8) olmuştur.

Altıncı Gün

Eğitmen, eğitimin son gününde büyük grup tartışması başlatmış ve katılımcıların öğretimi planlama konusundaki görüşlerini paylaşmasını istemiştir. İlk olarak söz alan Türkçe Öğretmeni TÖ3, mesleğe başladığı ilk yıllarda derslerini yazılı olarak planladığını ama sonradan yazılı planlamayı bıraktığını ve öğretmen kitaplarındaki etkinlikleri ve yönergeleri takip ederek ders işlediğini belirtmiştir. Ancak şimdiki uygulamada öğretmen kitapları da olmayınca kendisinin yine ders kitaplarındaki etkinlikler çerçevesinde dersini işlediğini ve bunun için bir planlama yapmadığını ifade etmiştir. Ders kitabı dışında yaptığı etkinliklerin de olduğunu ve bu etkinlikler için yazılı olmasa da mutlaka zihinsel bir planlama yaptığını ve gerekli hazırlığı yaparak derse girdiğini söylemiştir. Türkçe Öğretmeni TÖ2 de derse girerken yazılı bir planla girmediğini ama derse girmeden önce mutlaka zihinsel bir planlama yaptığını, gerekli hazırlıkları tamamladığını, materyalleri hazırladığını ve zihninde yaptığı plan sıralamasını gözeterek dersi işlediğini söylemiştir. Sınıftaki öğrencilerin hazırbulunuşluğunu da dikkate alarak bu zihinsel planlamayı yaptığını belirtmiştir. Özellikle de Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların içeriğe ilişkin bir ipucu vermediğini ve dilbilgisi kazanımlarının ders kitabı içeriğinde sunulmadığını; bu nedenle de Türkçe Öğretmenlerinin mutlaka ders planı yapması gerektiğini dile getirmiştir. Sınıf Öğretmeni SÖ3, deneyimli bir öğretmen olmasına rağmen dersini planlamadığı zaman yolunu kaybedeceğini düşündüğünü ve ders planlarının kazanımları öğrencilere verebilmek için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak yaptığı planlamanın daha çok zihinsel bir tasarım olduğunu, yazılı olarak planlama yapmadığını ve yaptığı zihinsel tasarımın bile çok faydalı olduğunu ifade etmiştir. Her hafta neleri işleyeceğini, hangi etkinlikleri ve materyalleri kullanacağını kısaca not aldığını ve derse girmeden önce de mutlaka derste ne yapacağını zihinsel olarak planladığını belirtmiştir. İngilizce Öğretmeni İÖ3, aslında ders kitaplarının büyük ölçüde işlerini kolaylaştırdığını ve dersin işlenişinde içeriğin ders kitaplarından alındığını ancak dersi zenginleştirmek ve öğrencileri daha aktif hâle getirmek için mutlaka farklı etkinlik ve materyallerin kullanılması gerektiğini, bunun için de planlamanın vazgeçilmez olduğunu ifade etmiştir. Kendinin de mutlaka hem ders

kitabı etkinliklerini hem de kendi oluşturduğu etkinlikleri önceden zihinsel olarak planladığını söylemiştir. Matematik Öğretmeni MÖ2, genelde ders kitabından ve yardımcı kaynaklardan yararlanarak örnekler üzerinden dersi işlediğini ve bunun için bile en azından hangi örnekleri kullanacağını önceden belirlediğini ve ders içerisindeki akışı planladığını dile getirmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmeni SBÖ1, dersi planlamanın dersin daha verimli ve etkili hâle getirilmesi için oldukça önemli olduğunu dile getirmiş, aksi takdirde dersin tekdüze ve sıkıcı olacağını belirtmiştir. Yazılı planlama yapmadığını belirten SBÖ1, dersin daha eğlenceli hâle getirilmesi ve kazanımlara ulaşmak için kendisinin mutlaka dersi zihinsel olarak planladığını, derse ilgi çekici bir etkinlik veya örnekle başladığını, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikleri planladığını ve mutlaka ders sonunda kısa bir değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Katılımcıların cevaplarının alınmasının ardından eğitmen; ders planının ne olduğunu, neden ders planı yapıldığını, ders planının nasıl hazırlandığını, iyi bir ders planında bulunması gereken özellikleri, ders planı ögelerini, farklı ders planı modellerini ve 5E ders planı modelini açıklayarak katılımcılara sunmuştur.

Eğitmen, son eğitim gününün ikinci oturumunda katılımcıların branş gruplarına ayrılmasını rica etmiş daha sonra da katılımcılara örnek bir durum sunmuş ve branş gruplarından öğretim programlarını temele alarak bu örnek duruma uygun ders planı hazırlamalarını istemiştir. Verilen örnek durumda geçen yıl Covid-19 pandemisi sebebiyle derslerin yüz yüze yapılamadığı ve çevrimiçi eğitim yoluyla yapıldığı, bu nedenle de öğrencilerin büyük çoğunluğunun kazanımların tamamına ulaşamadığı ve öğrencilerin yeni eğitim-öğretim yılına eksik öğrenmeler ile başladığı ifade edilmiştir. Yeni eğitim-öğretim yılına ait ders planını hazırlarken katılımcı öğretmenlerden bu örnek durumda belirtilen ve bir önceki yıla ait eksik öğrenmelerin de dikkate alınarak yeni öğrenmelerin bir önceki yılda elde edilen kazanımların üzerine inşa edilmesi istenmiştir. Ders planının hazırlanabilmesi için eğitmen, katılımcılara 5E modelinde bir ders planı şablonu sunmuş ve şablon üzerinden açıklamalarda bulunarak ders planını hazırlarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini açıklamıştır. Ders planlama için 5E modelinin tercih edilmesinin sebebi katılımcı öğretmenlerin bu modele daha aşina olmasıdır. Ayrıca ders planı hazırlanırken eğitmen; branş gruplarına rehberlik ederek grupların kendi içinde fikir alışverişinde bulunmasını ve programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ögelerine ilişkin uyarlama yaparken ortak karar doğrultusunda hareket etmelerini sağlamıştır. Ders planı hazırlama

etkinliği sonrasında branş grupları hazırladıkları planları sunmuştur. Hazırlanan planlar "Ders Planı Değerlendirme Formu"na uygun olarak değerlendirilmiştir. Branş grupları tarafından hazırlanan ders planlarına ilişkin değerlendirmeler Bölüm 4.4.2'de yer alan Tablo 64'te sunulmuştur.

Gün sonunda katılımcıların hizmet içi eğitim programının tamamından neler öğrendiklerini ortaya koymak amacıyla KWL formunun son sütununu doldurmaları istenir. Katılımcılar daha önce KWL formu üzerinde program okuryazarlığı ile ilgili neleri bildiklerini ve nereleri öğrenmek istediklerini belirtirken son gün eğitim süresince neler öğrendiklerini gözden geçirmiş ve KWL formunun son sütununu doldurmuştur. Katılımcılar tarafından doldurulan KWL formuna ilişkin bulgular Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Katılımcıların KWL Formu Cevapları

Konuya ilişkin bilinenler	**Katılımcılar**
Programın dört temel ögesi	SÖ1, SÖ2, İÖ1, İÖ3, İÖ4, FBÖ3, MÖ1
Eğitim felsefeleri	FBÖ2, MÖ3, İÖ2, TÖ2, İÖ1, İÖ3
Öğretim programı kavramı	MÖ4, TÖ3, İÖ3, İÖ4
Ders programı kavramı	TÖ3, MÖ4, FBÖ1, İÖ4
Program türleri	FBÖ2, TÖ2, MÖ3, İÖ4
Eğitim programı kavramı	İÖ2, İÖ3, İÖ4
Öğretim programlarının önemi	İÖ1, İÖ4, FBÖ4
İlköğretim sınıfları kazanımları	TÖ3, MÖ1
Programın temel özellikleri	MÖ3, SÖ3
Program ögeleri arası ilişkiler	İÖ4
Kazanımlara uygun yöntem ve teknik belirleme	MÖ1
Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme türleri	MÖ1
Programın temelini eğitim felsefelerinin oluşturduğu	SBÖ2
Konuya ilişkin öğrenmek istediklerim	**Katılımcılar**
Kendi yıllık planını hazırlamak	TÖ3, FBÖ2, İÖ2, TÖ2, FBÖ4
Öğretim programını doğru anlamak	TÖ3, MÖ3, SÖ3, FBÖ 3
Programı doğru uygulamak	MÖ3, TÖ2, SÖ3, SBÖ2
Program geliştirme süreci	İÖ4, İÖ3, SBÖ2, İÖ1
Derslerin farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi	MÖ1, İÖ1
Öğretim programını sınıf içerisinde daha etkin kullanmak	SÖ2
Öğretim programı hazırlarken dikkat edilecek hususlar	MÖ4
Eğitim felsefelerinin sınıf içi etkinliklere yansıtılması	İÖ2
Programlardaki güncel değişiklikler	SÖ1
Program okuryazarlığı kavramı	FBÖ1
Öğretim programının en önemli ögesi	FBÖ1
Program geliştirme sürecine dahil olma	İÖ4
Bilişsel hedef alanı basamakları arasındaki ilişki	MÖ1
Alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri	MÖ1

Tablo 51 - devam

Eğitim süreci sonunda konuya ilişkin öğrendiklerim	Katılımcılar
Yeni öğretim teknikleri	SÖ2, FBÖ4, İÖ3, MÖ1, SBÖ2
Eğitim felsefelerinin eğitim programı üzerindeki etkileri	MÖ3, SÖ3, İÖ4, FBÖ3
Değerler ve temel yetkinlikler	SÖ2, FBÖ2, SBÖ2
Değerleri derse entegre etmenin önemi	İÖ2, FBÖ4, FBÖ3
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanmanın önemi	İÖ2, FBÖ1, MÖ1
Ders planı hazırlama	MÖ3, FBÖ4, İÖ3
Öğretim programı içeriğini doğru anlama	FBÖ1, FBÖ3
Programın dört temel ögesi	MÖ3, FBÖ3
Eğitim felsefeleri	SÖ3, İÖ4
Hedef alan ve basamakları	İÖ3, MÖ1
Program kazanımlarının uygunluğunu değerlendirme	İÖ2, FBÖ1
Kazanım ve içerik uyumunu değerlendirme	SÖ2, SBÖ2
İçerik ve ders kitabı uyumunu değerlendirme	SÖ2, SBÖ2
İçerik düzenleme ilkeleri	SÖ2, SBÖ2
Ölçme ve değerlendirme ilkeleri	SÖ2, SBÖ2
Alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri	FBÖ1, MÖ1
Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın önemi	İÖ2, FBÖ1
Ölçmenin kazanım ve içerikle uyumunu değerlendirme	SÖ2, SBÖ2
Yeni Web 2.0 araçları	MÖ3, FBÖ1
5E Modeli	SBÖ2, İÖ3
Programın dört temel ögesinin resmi programdaki yeri	FBÖ1
Programın dört temel ögesinin önemi	FBÖ1
Program ögeleri arasındaki ilişkiler	MÖ1
Program geliştirmenin önemi	FBÖ3

Tablo 51'e göre katılımcı öğretmenler; program okuryazarlığı hizmet içi eğitim programının uygulanması sonucunda yeni öğretim tekniklerini, eğitim felsefelerinin eğitim programı üzerindeki etkilerini, öğretim programlarındaki değerleri ve temel yetkinlikleri, değerleri derse entegre etmenin önemini, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanmanın önemini, ders planı hazırlamayı, öğretim programı içeriğini okumayı, programın dört temel ögesi, eğitim felsefelerini, hedef alan ve basamaklarını, program kazanımlarının uygunluğunu değerlendirmeyi, kazanım ve içerik uyumunu değerlendirmeyi, içerik ve ders kitabı uyumunu değerlendirmeyi, içerik düzenleme ilkelerini, ölçme-değerlendirme ilkelerini, alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini, farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın önemini, ölçmenin kazanım ve içerikle uyumunu değerlendirmeyi, yeni web 2.0 araçlarını, 5E modelini, programın dört temel ögesinin resmi programdaki

yerini, programın dört temel ögesinin önemini, program ögeleri arasındaki ilişkileri, program geliştirmenin önemini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin program uygulamasının başında KWL formunda öğrenmek istediklerini belirttikleri programı doğru anlama ve uygulama, program geliştirme süreci, farklı yöntem ve teknikler, eğitim felsefelerinin sınıf içi etkinliklere yansıtılması ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini; program uygulaması sonunda doldurulan KWL formunda öğrendiklerini belirttikleri görülmüştür.

4.4. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi

Bu bölümde, ÖYPOHEP uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin ortaya konulabilmesi amacıyla katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrası doldurdukları eğitim değerlendirme formlarından elde edilen bulgular, uygulama sonrası yapılan bireysel görüşmelerden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, uygulamanın son gününde branş gruplarının hazırladıkları ders planlarının değerlendirilmesinden elde edilen bulgular ve ÖYPOHEP uygulamasının öncesinde ve sonrasında katılımcı öğretmenlere uygulanan POKÖYÖ'den elde edilen verilerin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Uygulama Sonrasında Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı ve Mesleki Gelişimlerine Etkisi Hakkındaki Düşünceleri

ÖYPOHEP'in katılımcı öğretmenlere uygulanmasının son gününde öğretmenlerin doldurduğu eğitim değerlendirme formu ve ardından yapılan görüşmelerin içerik analizinden elde edilen bulgular; (1) program okuryazarlığı ihtiyacı, (2) mesleki gelişime katkı, (3) program amaçları, bilgi ve beceriler, (4) program içeriği, (5) öğrenme-öğretme süreci, (6) araç-gereç-materyal, (7) ölçme-değerlendirme, (8) eğitimin yeterliği, (9) en yararlı konular/etkinlikler, (10) en iyi öğrenilen konular/etkinlikler, (11) en zorlayıcı konular/etkinlikler, (12) eğitimin güçlü yönleri, (13) eğitimin zayıf yönleri, (14) öneriler olmak üzere on dört tema altında toplanmıştır.

Tema 1. Program Okuryazarlığı İhtiyacı

Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "program okuryazarlığı ihtiyacı" teması altında ele alınan görüşleri kategori ve kodlarla Tablo 52'de sunulmuştur. Tablo 52'de sunulduğu gibi katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlığı ihtiyacı teması kapsamındaki görüşleri (1) ihtiyaç durumu, (2) ihtiyaç sebepleri ve (3) ihtiyaca cevap verme kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 52. Program Okuryazarlığı İhtiyacı Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Görüşme Katılımcıları
Program Okuryazarlığı İhtiyacı	İhtiyaç Durumu	İhtiyaç	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, SBÖ1, SBÖ2, İÖ1, İÖ4
		Kısmi ihtiyaç	İÖ2, İÖ3
	İhtiyaç Sebepleri	Programa hakim olmama	TÖ2, TÖ3, TÖ4, SBÖ1, İÖ1, İÖ3
		Üniversite eğitiminden kaynaklı eksikler	TÖ2, TÖ3, MÖ4, İÖ1, İÖ3, İÖ4
Program Okuryazarlığı İhtiyacı	İhtiyaç Sebepleri	Hazır programları kullanma	TÖ2, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ3
		Programı incelememe	TÖ3, MÖ4, FBÖ4, SBÖ2, İÖ2
		Programa ilişkin konuları unutma	TÖ1, FBÖ2, FBÖ4
		Öğrenme-öğretme sürecinin temeli	TÖ2, TÖ4
		Öğrencilere daha fazla fayda sağlama	TÖ1
		Program öğretmenin rehberi	FBÖ1
		Öğrenme-öğretme sürecinde standardı yakalamak	FBÖ4
		Yenilenen ihtiyaçlar	İÖ4
	İhtiyaca cevap verme	İhtiyaca cevap verir	TÖ1, TÖ3, TÖ4, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ2, İÖ1, İÖ3, İÖ4
		İhtiyaca kısmen cevap verir	MÖ4, SBÖ1

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu program okuryazarlığı eğitiminin kendileri için bir ihtiyaç olduğunu belirtirken iki öğretmen program okuryazarlığı eğitiminin kendileri için kısmen ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Program okuryazarlığı eğitiminin ihtiyaç olduğunu belirten öğretmenler; öğretmenlerin programa hakim olmamasını, lisans düzeyi eğitimden kaynaklı eksikleri, hazır programları kullanma alışkanlığını,

öğretmenlerin programları incelememesini ve öğretmenlerin program alanına ilişkin konuları ve bilgileri unutmasını ihtiyaç sebebi olarak göstermişlerdir. Öğretmenler ayrıca programın öğrenme-öğretme sürecinin temeli ve öğretmenin rehberi olduğunu dile getirmiş çağın ve öğrencilerin yenilenen ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere daha fazla fayda sağlamak ve öğrenme-öğretme sürecinde standardı yakalamak için program okuryazarlığı eğitimine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

> "Çocuklara daha fazla yararlı olabilmek adına bu eğitimin ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. … Aslında bu eğitim içeriğindeki pek çok konuyu üniversitede görmüştük ama pek çoğunu unutuyoruz ne yazık ki meslek içerisinde." (TÖ1)

> "Bence de bu eğitim kesinlikle bir ihtiyaçtı. Eğitim bilimleri içerisinde de bence bunun çok önemli bir yeri var. En zorlandığım derslerden biri üniversitede de programla ilgili konulardı. Çünkü önümüzde sanki ana dilimizde yazılmış bir program değildi sanki. … Aslında biz öğretmenler olarak ne yazık ki hazır programları kullanıyoruz bu yüzden de programları pek bilmiyoruz." (TÖ2)

> "Program okuryazarlığı eğitimi öğretmenler için gerekli hocam çünkü pek çok öğretmen kendi dersinin öğretim programını bile açıp okumuş ve incelemiş değil. Kendi dersimizin öğretim programını da hakim olamadığımız birçok yer var. Eğer üniversitede yani buna benzer, bizim aldığımız eğitime benzer eğitim verilebilirse sanırım öğretmen adayları daha donanımlı olarak mesleğe başlar ve programa ilişkin becerileri de bilgileri de daha fazla olur diye düşünüyorum." (TÖ3)

> "Evet bu eğitim bence bir ihtiyaçtı. Çünkü bizim mesleğimizin temeli gibi bu aslında kanunu gibi… Aslında bilmek gerekiyor. Sürekli bununla haşır neşir oluyoruz. Ders kitaplarımız, hedef, içerik, değerlendirme, eğitim durumları… Hepsi aslında programla ilgili ve hepsi birbiriyle ilişkili ve bizim bu ilişkileri bilmemiz gerekiyor ve görüyorum çok iyi tanımıyormuşuz programımızı da." (TÖ4)

> "Evet kesinlikle bir ihtiyaçtır. Eğitim fakültesinde almış olduğumuz eğitim gerçekten de yeterli değildi." (MÖ4)

> "Bir öğretmenin en büyük yol göstericisi programlardır. Neyi nasıl kazandırmamız gerektiği, kazandırılması gereken davranışların nasıl ölçülmesi yönünde bize … Teoride süreçlerin benzer şekilde ilerlemesini sağlamada öğretmene rehberlik eder. Bu bağlamda bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde en önemli yol göstericisini tanıması gerekir. Bu nedenle program okuryazarlığı eğitimi oldukça gerekli bir eğitimdir." (FBÖ1)

> "Aldığımız bu eğitim özellikle uzun zaman önce mezun olan öğretmenlerin bilgilerini tazelemesi için gerekli. Çünkü zamanla öğretmenlik bizim için gelenekselleşiyor ve teknik boyutundan uzaklaşabiliyoruz. … Aslında programlar için de geçerli bu yani şimdi pek çok öğretmen hiç programa bakmadan ders işliyor. Öyle olunca da ister istemez her öğretmenin yolu farklılaşabiliyor. Bu anlamda hepimiz aynı programı kullanıyorsak ve aynı şeyi anlamamız gerekiyorsa bu eğitim de gerekli." (FBÖ4)

> "Elbette bu eğitimin öğretmenlerin ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin hepsinin programa ilişkin farkındalığının artırılması şart. Ne yazık ki çoğumuz programlarla pek haşır neşir olmuyoruz, hakim değiliz programa." (SBÖ1)

> "Daha sonra öğretmen olduk. Sadece millet defterde görsün diye hazır planları kullanarak hayatımıza devam ettik." (SBÖ2)

> "Tam olarak ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum." (İÖ2)

> "Program okuryazarlığı eğitimi olmasa da iyi öğretmen olunur mu olunmaz konusunda… Bu eğitimi kesinlikle şart gibi düşünmüyorum." (İÖ3)

Öğretmenlerin bir kısmı ÖYPOHEP'in öğretmenlerin ihtiyacına cevap verebileceğini belirtirken iki öğretmen programın öğretmenlerin ihtiyacına kısmen cevap vereceğini belirtmiştir.

> "Bu hizmet içi eğitim, bize tekrar hatırlatma yaptı ve böylelikle şu anda programınızı daha iyi tanıyoruz. Öğrencilere daha faydalı olacağımızı düşünüyorum. Ve bu eğitimin ben ihtiyaçlara cevap verdiğini düşünüyorum." (TÖ1)
>
> "Kendi dersimizin öğretim programında hakim olamadığımız birçok yer var. Bu eğitim sayesinde bunları da gördük biz. Evet eğitim ihtiyaca cevap da verir." (TÖ3)
>
> "Bu eğitimin öğretmenlerin ihtiyacına kısmen de olsa cevap verebileceğini düşünüyorum." (MÖ4)
>
> "Ve aldığımız eğitimin tümünü düşündüğümde öğretmenlerin özellikle programı daha iyi anlaması noktasında ihtiyaçlara karşılık verecektir." (FBÖ1)
>
> "Eğitimin kapsamını değerlendirdiğimde, öğretmenlerin programa ilişkin farkındalığını artıracağını söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğretmenlerin ihtiyacına da cevap verecektir." (FBÖ2)
>
> "Eğitim daha kapsamlı ve branşlara özel olarak planlansa daha etkili olurdu diye düşünüyorum. Yine de farkındalık oluşturmak için yeterli bir eğitim olduğunu düşünüyorum." (SBÖ1)
>
> "Açıkçası bu eğitimin bütün öğretmenlere verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ve bu eğitim bence ihtiyaca cevap verir." (SBÖ2)
>
> "Ama hocamın da belirttiği gibi böyle bir ihtiyaç doğmuşsa eğer o zaman eğitiminiz ihtiyaca kesinlikle cevap verir diyebilirim." (İÖ3)
>
> "Amacımız farkındalık kazandırmaktı bu eğitimde sanırım. O yüzden bence eğitim amaca ve ihtiyaçlara hizmet etti." (İÖ4)

Tema 2. Mesleki Gelişime Katkı

Program uygulaması ardından görüşme yapılan ve eğitim değerlendirme formu dolduran katılımcı öğretmenlerin "mesleki gelişime katkı" teması altında ele alınan görüşleri Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53. Mesleki Gelişime Katkı Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları	Değerlendirme Formu Katılımcıları
Mesleki Gelişime Katkı	Program okuryazarlığı düzeyi artışı	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ1, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ3	
	Program farkındalığı artışı	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, SBÖ1, SBÖ2, İÖ1, İÖ4	MÖ2, FBÖ4
	Program alanına ilişkin konuları hatırlama	TÖ1, TÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, İÖ2, İÖ3, İÖ4	SÖ2, İÖ4, FBÖ3, FBÖ2, MÖ3, TÖ2, FBÖ1, MÖ1, FBÖ4
	Programı eleştirel gözle değerlendirme	TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, SBÖ1, SBÖ2	

Tablo 53 - devam

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları	Değerlendirme Formu Katılımcıları
Mesleki Gelişime Katkı	Programı anlama	TÖ4, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, İÖ1	İÖ3, İÖ4, FBÖ2, TÖ2
	Yeni yöntem-teknik öğrenme	TÖ2, MÖ1, İÖ1, İÖ2, İÖ3, İÖ4	
	Programı inceleme	TÖ1, TÖ2, TÖ3, FBÖ1, SBÖ2	İÖ3, MÖ2, MÖ3, TÖ2, FBÖ4
	Dersi planlama	MÖ1, SBÖ1, SBÖ2	
	Program ögeleri arası ilişkileri kavrama	TÖ4, SBÖ1, SBÖ2	FBÖ2, MÖ1
	Yeni web araçları öğrenme	TÖ1, TÖ2, MÖ1	MÖ3, FBÖ1, FBÖ2
	Farklı katılımcılardan deneyim		MÖ3, FBÖ1
	Disiplinlerarası bakış açısı		FBÖ1
	Farklı programlara ilişkin farkındalık	İÖ4	
	Programı doğru uygulama	MÖ1	
	Programla ilgili akıldaki sorulara cevap bulma	TÖ2	
	Ders kitabından bağımsız içerik belirleme	TÖ3	
	Programa ilişkin olumlu tutum geliştirme	TÖ4	İÖ3

Öğretmenlere göre verilen eğitim; katılımcıların program okuryazarlığı düzeylerinin ve program farkındalıklarının artmasını, programa ilişkin konuları hatırlamasını, programı eleştirel gözle değerlendirebilmesini, programı çok daha iyi anlamasını, yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmesini, programı daha dikkatli incelemesini ve ders planı oluşturmasını sağlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre uygulanan hizmet içi eğitim programı; ayrıca programın dört temel ögesi arasında ilişkiyi kavrama, yeni web araçlarını öğrenme, disiplinlerarası bakış açısı kazanma, farklı katılımcılardan deneyim elde etme, farklı derslerin programlarına ilişkin farkındalık kazanma, programı doğru bir şekilde uygulamaya dökme, programla ilgili akıldaki sorulara cevap bulma, ders kitabından bağımsız içerik belirleme ve programa ilişkin olumlu tutum geliştirme hususlarında öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişimini sağlamıştır.

> "Hocam bence yeterliğimizi geliştirdiğini düşünüyorum. Anlattıklarınızla, uygulamalarınızla kendi programımızı daha detaylı inceleme fırsatı bulduk. Üzerinde konuşma fırsatı bulduk. Ayrıntılı bir şekilde neresinde ne var bunu gördük. Bu anlamda da programa ilişkin farkındalığımızın ve bilgimizin arttığını düşünüyorum ben. … Ben pek çok web aracını hiç bilmiyordum. Yani ders içerisinde oyun tarzında kullanılan bu web araçları açıkçası bizi daha fazla motive etti." (TÖ1)

> "Kesinlikle bu eğitim bizim program okuryazarlığı düzeyimizi artırdı. Tabii ki kendimize kesinlikle bir program okuryazarı diyemeyiz ama yeterliklerimizi artırdığını söyleyebiliriz. Öğretim programlarımızı defalarca inceleme fırsatı bulduk, analiz edebildik. Programa ilişkin

farkındalığımız arttı diyebilirim. … Ders kitabından bağımsız bir içerik belirleyebilirmişim. Bunu öğrendim mesela." (TÖ3)

"En azından programla ilgili farkındalığımız artıyor. Programla ilgili daha fazla eleştirel gözle bakabiliyoruz. … bu eğitim ile beraber programa ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip olduk." (TÖ4)

"Evet programı tahlil etmeyi, eğitimin uygulama kısımlarını çok sevdim. Son kısımlarda bir şeyler ürettik ve web aracı kullandık. O kısımlar gerçekten çok etkileyici ve güzeldi benim açımdan. Özellikle uygulama sürecinde ve planlama sürecinde bana çok fayda sağladığını söyleyebilirim." (MÖ1)

"Evet yeterlik gelişimini sağladı. Mesela kazanımların arkasından o kazanımı nereye kadar vermemiz gerektiğinden ne kadar ileriye gitmemiz gerektiğine ilişkin açıklamalar varmış. Ben bunları hiç bilmiyordum. Mesela ben sadece kazanıma bakıp o açıklamaya hiç dikkat etmiyordum. Nerede durmam gerektiğini ya da ne kadar ilerlemem gerektiğini bilmiyordum." (MÖ2)

"Yeterliğimizin gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum. Artık programa bakarken sadece kazanım kısmı ile ilgilenmiyorum. Bundan sonra daha detaylı bakabileceğim, daha ayrıntılı inceleyebileceğim, analiz edebileceğim. Genel anlamda ben programla ilgili artık daha fazla bilgi sağladığını düşünüyorum ve becerilerimi geliştirdiğini söyleyebiliyorum." (MÖ4)

"Bu eğitimle beraber artık programı nasıl kullanacağımı öğrendim. En azından artık sadece ders kitaplarına ve hazır yıllık planlara bağlı kalmamam gerektiğini, programı iyi analiz etmem gerektiğini, ilişkileri anlamam gerektiğini daha iyi anladım. Bunlar da benim için çok büyük kazanımlar oldu." (FBÖ1)

"Evet kesinlikle gelişimimi sağladı. Geçmiş bilgilerin sürecin içinde bir öğretmen olarak tekrar bilinçli bir şekilde tekrar hatırlatmak daha etkili oldu. Programlarla ilgili çok şeyi unutabiliyoruz ve göz ardı edebiliyoruz. Ama bu eğitimle tekrar canlandık, bilgilerimiz tazelendi. Daha da önemlisi artık programın, kazanımların ve diğer unsurların süreç için ne kadar önemli olduğunu daha iyi kavradım." (FBÖ2)

"Genel olarak belli bir düzeyde program okuryazarlığı becerilerimiz gelişti tabii ki. Önemli konulara değinildi. Ama tam anlamıyla program okuryazarı olmadım. Şimdi sadece programa ilişkin daha fazla bilgi sahibiyim. Program ögeleri arasındaki ilişkilerin önemini daha iyi biliyorum ve dersimi de ona göre daha iyi planlayabileceğim. Eleştirel gözle eksikleri görebiliyorum. Bütün bunlar da çok önemli tabi ama program okuryazarı oldum gibi iddialı cümleler kuramam." (SBÖ1),

"Ama ben diyorum ya hayatımda ilk defa öğretim programını inceleyip kazanımları didik didik yaptım. Bu çok farklı bir şeymiş ve ben şimdi programla ilgili daha fazla bilgiye sahibim, daha fazla donanımlıyım." (SBÖ2)

"Bu eğitim bana unuttuğum şeyleri hatırlattı. Bakış açımı değiştirdi. Yani yöntem teknik kısmına ben de katılıyorum. Evet ben bunu niye kullanmıyordum dediğim şeyler oldu o sebeple kesinlikle katkı sağladığını söyleyebilirim. Kendi gelişimim için etkili olduğunu söyleyebilirim." (İÖ3)

"Ben de yine bu teorileri felsefeleri, o başta öğrendiğimiz teorik kısımları bir hatırlama fırsatı buldum. Ondan sonraki süreçte de arada bir iki merak ettim mesela diğer programları falan da mesela. Şöyle programlara açık bir bakma gereği duydum yani. Yani multi disiplinerlik açısından çok bir şey yapmadık ama farkındalık yarattı diye düşünüyorum. Farklı uygulama yöntemlerini gördük." (İÖ4)

Tema 3. Program Amaçları, Bilgi ve Beceriler

Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "program amaçları, bilgi ve beceriler" teması altında ele alınan görüşleri kategori ve kodlarla Tablo 54'te sunulmuştur. Tablo 54'te belirtildiği gibi katılımcı öğretmenlerin program amaçları, bilgi ve beceriler

teması kapsamındaki görüşleri, (1) yeterli ve (2) yetersiz kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 54. Program Amaçları, Bilgi ve Beceriler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Görüşme Katılımcıları
Program Amaçları, Bilgi ve Beceriler	Yeterli	Yeterlik gelişimi	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ3, İÖ4
		Programı analiz etme	FBÖ1, FBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ4
		Program farkındalığı kazanma	TÖ1, FBÖ1, İÖ1, İÖ3, İÖ4
		Programı doğru uygulama	FBÖ1, FBÖ2
		Temel kavramları hatırlama	MÖ4, FBÖ4
		Programı anlama	MÖ4
	Yetersiz	Ders planı hazırlama	MÖ4
		Programı uyarlama	MÖ4

Yeterli kategorisi kapsamında yer alan kodlar incelendiğinde görüşme yapılan katılımcıların; mesleki yeterlik gelişimini sağlama, programı analiz etme, programa ilişkin farkındalık kazanma, programı doğru bir şekilde uygulamaya aktarma, program alanına ilişkin temel kavramları hatırlama ve programı doğru bir şekilde anlama hususlarında ÖYPOHEP'in amaçlarını, bilgi ve becerilerini yeterli buldukları görülmektedir.

> "Bence yeterliydi hocam yani programın bilgi ve becerileri, program okuryazarlığı becerilerinin gelişimi için yeterli düzeydeydi diye düşünüyorum. Evet daha da genişletilebilir elbette; ama bence temel düzeyde programı tanımak, programı analiz edebilmek adına yeterli düzeyde bir bilgi ve beceri vardı diyebilirim." (TÖ1)

> "Bence de bu kazanımlar yeterliydi. Alt kazanımlara da baktığımızda bu çalışmanın programın tamamını kapsadığını gördüm. Baktığımda bütün kazanımlara… Aslında bizim programla ilgili yeteneklerimizin iyi derecede arttığını söyleyebilirim." (TÖ4)

> "Sadece kazanımlar açısından değerlendirme yapacaksak aslında ben olması gerekenin olduğunu düşünüyorum. Ögeleri tek tek inceleyip aralarındaki ilişkileri kontrol edip sonra da değerlendirmeler yapmamız, ürünler ortaya çıkarmamız gayet güzeldi. Bu anlamda da bizimle Paylaştığınız kazanımlarla uyumlu bir izlence vardı önümüzde." (MÖ1)

> "Bu eğitimdeki kazanımlar sayesinde neyi neden nasıl yapacağımızı daha iyi anladık. Kazanımlar oldukça geniş bir yeterlik alanına hitap ediyordu. Özellikle sınıf içi uygulama aşamasında gözden kaçırdıklarımızı tekrar hatırladık." (FBÖ2)

> "Evet bence kazanımlar da içerik de yeterliydi. Eğitim sürecinin tamamında bize sunulanlara ve yaptıklarımıza baktığımda programla ilgili becerilerimizin arttığını söyleyebilirim. Ayrıca kazanımlar hakkında kim ne düşünürse düşünsün… Bence önce kazanılmış ancak zamanla unutulmaya başlanan bu önemli konuları ve becerileri hatırlatmak için yeterli." (FBÖ4)

> "Hocam bence programın kazanımları gerçekten yeterliydi kesinlikle yeterliydi diyebilirim. … Şimdi biraz daha oraya yazdığım kazanımda dersimi ona göre işlemem gerektiğini anlıyorum. Birbiriyle alakalı olması gerektiğini fark ettim." (İÖ1)

> "Bence bu anlamda kazanımlar yeterliydi. Yani biz şu anda önümüze koyulan programı okuduk mu? Evet okuduk. Anlamlandırdık mı? Evet anlamaya çalıştık. Satır aralarındaki detayları öğrendik mi? Evet öğrendik. İşte felsefenin, değerlerin önemli olduğunu öğrendik. Bunları aslında ders içerisine nasıl entegre etmemiz gerektiğini anladık mı? Evet anladık. Yani benim için kazanımlar gerçekten oldukça yeterliydi ve bence program okuryazarlığını geliştirebileceğimiz kadar kazanım vardı." (İÖ4)

Tablo 54'te yer alan yetersiz kategorisi kapsamındaki kodlar incelendiğinde katılımcılar arasından bir öğretmenin, ders planı hazırlama ve kendi öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda programı uyarlama hususlarında ÖYPOHEP amaçlarını, bilgi ve becerilerini yetersiz bulduğu görülmektedir.

> "Ama programın uygulanışı, özellikle de öğrencinin özelliklerine göre uyarlama noktasında ya da uygulamaya yönelik bir ders planı hazırlamak gibi kazanımlarda bence bu program eksikti." (MÖ4)

Tema 4. Program İçeriği

Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "program içeriği" teması altında ele alınan görüşleri kodlarla Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55. Program İçeriği Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları
Program İçeriği	Yeterlik gelişimi için uygun	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ3
	Program amaçlarına uygun	TÖ1, TÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ4, İÖ3
	Kısa teorik bilgi	TÖ1, TÖ3, TÖ4, MÖ4, FBÖ2
	Uygun içerik sunumu	TÖ4, MÖ1, İÖ4
	Uygun konu sıralaması	TÖ2, TÖ4, MÖ4
	Uygulamalı içerik	TÖ3, TÖ4, FBÖ2
	Uygun konu seçimi	TÖ2, TÖ3
	Öğrenci ihtiyacına uygun	İÖ4
	Anlaşılır	FBÖ2

Tablo 55'e göre katılımcı öğretmenler; ÖYPOHEP içeriğinin öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğinin gelişimi için uygun olduğunu, amaçlara ve öğrenci ihtiyacına uygun olarak tasarlandığını ve kolay anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcı öğretmenler teorik bilgilerin kısa ve öz bir şekilde sunulmasının ve içeriğin uygulama boyutunun daha fazla olmasının bir avantaj olduğunu ifade etmiş ve programdaki içerik sunumunun, konu seçiminin ve konu sıralamasının da uygun olduğunu dile getirmişlerdir.

"Bence hocam çok faydalı ve yeterliydi içerik. Üniversitede bir dönem boyunca gördüğümüz bu dersi siz bize kısa, öz ve anlaşılır bir şekilde aktardınız bu anlamda. Ben açıkçası program okuryazarlığı için de yeterli bir içerik sunduğunuzu düşünüyorum." (TÖ1)

"Hocam bence içerik gayet öz ve iyiydi. Biz içeriği kısa kısa gördük. Konu bütünlüğü olarak çok iyiydi. Ayrıntıya çok daha fazla girseydik, daha teorik olsaydı emin olun ki çok sıkıcı olacaktı." (TÖ3)

"Hocam içeriğin sunuluşu ve sıralanışında kendi içerisinde hiçbir olumsuzluk yoktu. Şöyle olsaydı daha iyi olurdu diyebileceğim hiçbir şey yok. Teorik bilgiler kısa kısa hap bilgi şeklinde verildi ve daha fazla uygulama yaptık ve böylelikle konunun daha fazla özümsenmesini sağladınız ve bu anlamda bence içerik gerçekten yeterliydi." (TÖ4)

"İçerik kısmında sadece oraya yoğunlaşırsak bence güzeldi. Yeterlik gelişimi açısından da yeterliğini ben ölçemem ama bence bizim program okuryazarlığı yeterliğimizin geliştirilmesi için uygun içeriğe sahipti diyebilirim." (MÖ1)

"İçerik gayet iyiydi hocam Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi için bence içeriğin yeterli olduğu söylenebilir. İçeriğin ve amaçların gayet iyi tasarlanmış olduğunu söylemek mümkün." (MÖ3)

"Evet içerik oldukça açık ve yeterliydi. Gereksiz ayrıntılara girip bizi yormadınız, bunaltmadınız. Sunum ve teori kısımları kısa ve özdü. Uygulamayla öğrendiğimiz değindiğimiz he şeyi pekiştirmeye çalıştınız." (FBÖ2)

"Evet kazanımlar gibi içerik de yeterli oldu. Zaten kazanımlara baktığımızda içeriği görebiliyorduk, içeriğe baktığımızda da kazanımları… Bu anlamda bence eğitime katılan bütün arkadaşlarımın program okuryazarlığı becerilerini geliştirdiniz." (FBÖ4)

"Bence içerik, program okuryazarlığının gelişimi için yeterliydi diye düşünüyorum. Ama bu süre içerisinde verilen konular ve içerik bence genel anlamda programla ilgili yeterliğimizin gelişimini sağladı. Hepimiz programla ilgili daha fazla bilgiye sahibiz şimdi diye düşünüyorum." (SBÖ2)

"Ben içeriğin yeterli olduğunu düşünüyorum. Son kısımda değerlendirmemizi de yaptık. İçerik bence güzel ve yeterliydi." (İÖ2)

"Ben de şöyle düşünüyorum içerik düzenleme konusundaki yaklaşımınız çok güzel. Anahtar kelimeler, ana temaları sunarak aslında içeriği bize doldurttunuz. Yani aslında içeriği biz oluşturduk gibi. Çok da güzel oldu. Bizi yönlendirdiniz." (İÖ4)

Tema 5. Öğrenme-öğretme süreci

Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "öğrenme-öğretme süreci" teması altında ele alınan görüşleri kodlarla Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56. Öğrenme-Öğretme Süreci Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları
Öğrenme-Öğretme Süreci	Yöntem-teknik çeşitliliği	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ1, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ3, İÖ4
	Katılımcılara uygun	TÖ1, TÖ3, TÖ4, MÖ, MÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ2, SBÖ1, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ3, İÖ4
	Program amaçlarına ulaşmak için yeterli	TÖ2, TÖ3, MÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ2, İÖ1
	İşbirlikli çalışmalar	TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ4, FBÖ1, FBÖ4, SBÖ2, İÖ3

Tablo 56 - devam

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları
Öğrenme-Öğretme Süreci	Fikir alışverişi	TÖ3, TÖ4, MÖ4, FBÖ1, FBÖ4, SBÖ2, İÖ1, İÖ3,
	Aktif katılım	TÖ1, MÖ2, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, İÖ2
	Etkileşimli	TÖ3, MÖ2, İÖ1, İÖ2
	Soru-cevap etkinlikleri	TÖ2, MÖ4
	Motivasyon sağlayıcı	SBÖ2
	Uygulama ağırlıklı	TÖ4

Tablo 56'da belirtildiği gibi katılımcı öğretmenler; ÖYPOHEP'in öğrenme öğretme sürecinin öğretim yöntem ve teknik çeşitliliği açısından zengin olduğunu, katılımcılara uygun olduğunu, program amaçlarına, bilgi ve becerilerine ulaşmak için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında programın öğrenme-öğretme sürecinin işbirlikli çalışmalar yapmaya, katılımcılar arası fikir alışverişine müsait olduğunu, aktif katılımı, etkileşimi ve soru-cevap etkinliklerini sağlamaya uygun olduğunu belirterek sürecin uygulama ağırlıklı ve motivasyon sağlayıcı olduğunu dile getirmişlerdir.

> "Bence de hocam belirlenen öğretim yöntem teknikleri ve kullanılan web 2 araçları oldukça çeşitliydi. … O anlamda kullandığınız yöntem ve tekniklerin bizi hedeflerimize ulaştırdığını düşünüyorum." (TÖ2)

> "Program okuryazarlığı yeterliğinin gelişmesi açısından uygun yöntem teknik belirlemiştiniz. Öğretim yöntem-teknikleri oldukça farklı ve çeşitliydi. Katılımcılara uygundu. Eğitimi etkileşimli ve eğlenceli hâle getiren bu yöntem-teknik çeşitliliğiydi. Ara odalarda yapılan işbirlikli çalışmalar, özellikle okuryazarlığın gelişimi için çok etkiliydi." (TÖ3)

> "Hocam bir kere bizim yaş seviyemize katılımcılara gayet uygundu sizin kullandığınız bütün yöntem ve teknikler. Çeşitliliği bakımından da öyle. Teoride gördüğümüz pek çok şeyi hemen ardından uygulamaya da döktük. Bu çok iyiydi." (TÖ4)

> "Bayağı aktif bir eğitimdi hem katılımcı hem de sunan kişi adına. Güzeldi yani etkileşimli bir eğitimdi. Katılımcılara da uygundu. … Yetenek geliştirilmesi açısından, uygunluk açısından da yani illaki üzerinde biraz daha çalışıp daha iyi hâle getirilebilir ve bir dahakinde daha iyi bir eğitim verilebilir, daha farklı bir eğitim verilebilir." (MÖ2)

> "Öğretim yöntem ve teknik olarak çeşitliliği oldukça fazlaydı. Özellikle canlı ve diri bir eğitimdi. Yani gerçekten eğitim boyunca o şeyi diri tuttuk. Hani hiç kopmadık yöntem-teknik kısmında da o yüzden çeşitliliği güzeldi. Katılımcılara uygunluğu… Evet hepimiz öğretmeniz ve öğretmenlere yönelik bir tartışma ortamı vardı. Grup içinde aynı şekilde tartışma ve üretme ortamı vardı. Ondan sonra soru-cevap olması kısmı güzeldi." (MÖ4)

> "O kadar çok hareketli ve dinamik bir süreçti ki. Bir an olsun uyuklamaya fırsat olmadı. Normalde uzaktan eğitimde böyle olmaz. O anlamda çok verimli bir eğitimdi. … Grup çalışmaları harikaydı. Programın online olması aynı zamanda farklı illerdeki zümrelerle çalışma ve tecrübelerinden faydalanma fırsatı oluşturması ve online materyallere ulaşım açısından da keyifliydi. Eğitim boyunca her derste farklı yöntemlerle karşı karşıyaydık dolayısıyla oldukça kapsamlı ve çeşitliydi." (FBÖ1)

> "Eğitim sürecinden oldukça farklı yöntem ve teknikle karşı karşıya kaldık. Becerilerimiz de elbette gelişti. Ben özellikle o odaları ve orada yapılan grup çalışmalarını çok sevdim. Ayrıca

farklı eğitim bölgelerinden hatta farklı şehirlerden öğretmenlerin olması daha iyi oldu. Bu hem deneyim paylaşımı imkanı verdi. Hem de farklı fikirler edindirdi." (FBÖ4)

"Yani hocam bence eğitimin en güçlü yanı yeterli sayıda ve düzeyde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmanız olduğunu düşünüyorum. Eğitim süresince çok farklı ve hatta ismini duymadığımız yöntem ve teknikleri kullandık. Ve bunların hepsi aslında bizi hedefe doğru götürdü." (SBÖ1)

"Yöntem ve teknikler katılımcı grubuna uygundu. Bence kullandığımız yöntem-teknik hem katılımcıların ilgisini çekmeyi hem pek çok ürün çıkmasını sağladı. Çeşitliliği konusuna gelince de hem bilmediğimiz pek çok yöntem ve tekniğin ne olduğunu gördük." (SBÖ2)

"Yeteneklerin geliştirilmesi açısından uygunluğu… Kesinlikle evet. Her branş için ayrıca kendi içerisinde bir planlama yapılmıştı. Ana hatlar güzel çizilmişti. Katılımcılara uygun muydu? Evet uygundu. Onun dışında çeşitliliği konusunda da her derste farklı bir uygulama yaptırdınız, farklı bir etkinlik yaptırdınız, farklı bir araç kullandık." (İÖ1)

"Yapılanlar etkileşimliydi ve biz hep aktiftik bu anlamda yararlı oldu. Farklı web araçlarını kullandık ve bunların öğretmenlere uygun olduğunu düşünüyorum. Çeşitliliği de bence gayet iyiydi. Hatta daha fazla bile olabilirdi aslında. Her derste neredeyse farklı bir teknik kullandınız diyebilirim." (İÖ2)

Tema 6. Araç-Gereç-Materyal

Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "araç-gereç-materyal" teması altında ele alınan görüşleri kategori ve kodlarla Tablo 57'de sunulmuştur. Tablo 57'de sunulduğu gibi katılımcı öğretmenlerin araç-gereç-materyal teması kapsamındaki görüşleri, (1) güçlü yönler ve (2) zayıf yönler kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 57. Araç-Gereç-Materyal Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Görüşme Katılımcıları
Araç-Gereç-Materyal	Güçlü Yönler	Araç-Materyal çeşitliliği	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ1, SBÖ2, İÖ2
		Program amaçlarına ulaşmak için yeterli	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, İÖ1, İÖ2
		Katılımcılara uygun	TÖ1, MÖ2, MÖ4, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ1, SBÖ2
		Motivasyon sağlayıcı	TÖ1, FBÖ1, FBÖ2, SBÖ2
		Etkileşimli	TÖ1, FBÖ2, SBÖ2
		Kolay kullanılır	FBÖ2, İÖ1, İÖ4
		Çevrimiçi eğitime uygun	SBÖ1, İÖ2
		Pekiştirme sağlayan	FBÖ2, FBÖ4
		Öğretmenlere örnek	FBÖ1, SBÖ2
		Zaman tasarrufu	FBÖ2, FBÖ4
		Yeterli yönerge	TÖ2, MÖ4
		Rehberlik edici	FBÖ2
		Aktif eğitim	SBÖ2

Tablo 57 - devam

Tema	Kategori	Kod	Görüşme Katılımcıları
Araç-Gereç-Materyal	Zayıf Yönler	Web araçları zaman alıcı	TÖ1
		Ayrıntısız sunumlar	SBÖ1

Güçlü yönler kategorisi kapsamında yer alan kodlar incelendiğinde görüşme yapılan katılımcıların ÖYPOHEP'in uygulanması sürecinde kullanılan araç, gereç ve materyallerin çeşitliliğinin zengin olduğunu, program amaçlarına, bilgi ve becerilerine ulaşmak için yeterli olduğunu, katılımcılara uygun olduğunu, motivasyon sağlayıcı ve etkileşimli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ayrıca programda kullanılan araç, gereç ve materyallerin kullanımının kolay olması, çevrimiçi eğitime uygun olması, öğrenilenleri pekiştirici özellikte olması, öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamaları için örnek teşkil etmesi, zaman tasarrufu sağlaması, yönergelerin yeterli olması, öğretmenlere eğitim süresince rehberlik etmesi ve eğitimi daha aktif ve dinamik hâle getirmesi katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen diğer güçlü yönlerdir.

> "Kısaca bu süre için kullanılan araç-gereç ve materyaller yeterliydi diyebilirim. Bu süreyi göz önünde bulundurduğumuzda çeşitlilik anlamında da bence yeterliydi diyebilirim." (TÖ2)

> "Hocam bence gayet uyumlu, çeşitli ve güzeldi. Yani bazı araçları ilk defa gördük ve farkına vardık. Yeterlik gelişimi açısından da … program okuryazarlığı gelişimi açısından da etkili oldu." (TÖ4)

> "Yeterince çeşitliydi. Daha fazlasının da yapılabileceğini tabii ki söyleyebilirim ama bence bu kadarı bile fazlasıyla yeterliydi diyebilirim. Kullanılan pek çok yeni araç da aslında bize edindirmek istediğiniz becerilerinin gelişimine kesinlik katkı sundu. (MÖ1)

> "Açıkçası kullandığınız bütün bu araçların ve materyallerin çeşitli ve yeterli olduğunu düşünüyorum. Katılımcıya da uygundu. Bence yeterliğin geliştirilmesi açısından da şöyle sizin bize aktarmak istediğiniz birçok şeyi biz onların üzerinde çalışarak deneyerek gördük. Bu yüzden de aslında amacınıza ulaştığımızı düşünüyorum kullandığınız bu araçlarla." (MÖ2)

> "Çeşitliliği özellikle fazlaydı. Kullandığımız pek çok web aracını ilk defa kullandım. Çok fazla kullanmıyoruz normal derslerde web araçları. Özellikle çok farklı ve çeşitli bir eğitimdi. Katılımcılara da uygundu. Ve en önemlisi becerilerin geliştirilmesi açısından da ben uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü pek çok formu ve aracı kullanarak bizim becerilerimiz ile ilgili geri dönüt elde ettiğinizi düşünüyorum." (MÖ4)

> "Uzaktan eğitim sürecinde ancak bu kadar materyal ve araç gereç çeşitliliği sağlanabilirdi. Bir kere hazırlanan formların hepsi çok net bir şekilde yapılan grup çalışmaları için çok güzel kılavuz oldu ve bizim de programla ilgili hakimiyetimizi pekiştirdi. Ayrıca özellikle kullanılan web araçları hem eğitimi daha etkileşimli hâle getirdi hem de zaman tasarrufu sağladı. Ayrıca gördüm ki çoğu katılımcı arkadaşımızda ciddi bir merak da uyandırdı. Bu anlamda çeşitliliğin oldukça güzel olduğunu söylemek isterim. Ayrıca kullanılan bütün bu araçlar, materyaller, formlar gerçekten yoğun bir şekilde öğrendiklerimizi yeterli şekilde pratik etmemizi de sağladı. Ben bu anlamda kullanılan tüm araçların güzel olduğunu düşünüyorum. Yani katılımcıların da çoğu için uygundu." (FBÖ2)

> "Kullanılan araçlar, katılımcılara uygundu ve bence oldukça çeşitliydi. Arkadaşların da dediği gibi yani bu çeşitlilik sayesinde eğitim hep çok akıcı gitti. Her bir konu için tekrar yapmamıza, öğrendiklerimizi uygulamaya dökmemize yardımcı oldu. O yüzden ben araçların bizim

gelişimimize ve program okuryazarlığı becerisi kazanmamıza etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum." (FBÖ4)

"Kullandığımız bütün materyaller ve internet üzerinden kullandığımız araçlar tabi ki online eğitime uygun olarak tasarlanmış ve hepsi de iyi hazırlanmış araçlardı. Hazırlanan bütün araçlar da katılımcılara uygundu. Çeşitlilik bakımından zengin materyallerin sunulduğunu düşünüyorum." (SBÖ1)

"Hem kullandığınız tüm araçlar bizi eğlendirdi hem de derse katılmamızı sağladı. Bu anlamda bu araçlar açıkçası eğitimi daha aktif hâle getirdi. Bu araçların hepsi bizim dikkatimizi topladı, sıkılmamamızı sağladı, motive olmamızı sağladı. Etkileşimli ve aktif bir süreç oldu. Ayrıca bu araç gereç ve materyallerin çeşitliliği iyiydi ve katılımcılara uygundu diyebilirim." (SBÖ2)

"Kullandığınız materyaller, sunular, paylaştığınız içerikler… öyle detaylarda boğulmadan konunun özüne yönelik gayet yerli yerindeydi. Çok da fazla uğraşmadan ulaşabileceğiniz şekilde organize etmiştiniz. O nedenle yeterlik gelişimi için de uygundu." (İÖ1)

"Ben web 2 araçlarıyla ve sunularla ve hazırladığınız aklıma gelmeyen diğer materyallerle her şeyin yeterli olduğunu düşünüyorum açıkçası." (İÖ2)

Tablo 57'de sunulan zayıf yönler kategorisi kapsamındaki kodlar incelendiğinde görüşme yapılan katılımcıların ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde kullanılan web araçlarının zaman alıcı olması ve sunumların yeterince ayrıntılı olmaması ile ilgili eleştirilerinin olduğu görülmektedir.

"Uygunluğu açısından da şunu söyleyebilirim aslında biz pek çok aracın nasıl kullanıldığını bilmiyorduk ve onunla ilgili sorunlar yaşadık. Evet bu zaman açısından biraz problem oluşturdu mu? Oluşturdu. Ama nasıl kullanacağımızı kısaca bilseydik sanki daha hızlı ilerleyebilirdik sadece orada bir problem var yani." (TÖ1)

"Sadece belki özellikle sunumlar için daha ayrıntılı bir eğitim içeriği oluşturulabilir." (SBÖ1)

Tema 7. Ölçme-Değerlendirme

Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "ölçme-değerlendirme" teması altında ele alınan görüşleri kategori ve kodlarla Tablo 58'de sunulmuştur. Tablo 58'de sunulduğu gibi katılımcı öğretmenlerin ölçme-değerlendirme teması kapsamındaki görüşleri, (1) güçlü yönler ve (2) zayıf yönler kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 58. Ölçme-Değerlendirme Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Görüşme Katılımcıları
Ölçme-Değerlendirme	Güçlü Yönler	Amaçlara, bilgi ve becerilere ulaşma düzeyini saptama için yeterli	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ1, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ3
		Araç ve teknik çeşitliliği	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ1, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ4

Tablo 58 - devam

Tema	Kategori	Kod	Görüşme Katılımcıları
Ölçme-Değerlendirme	Güçlü Yönler	Sürekli geri dönüt	TÖ3, MÖ1, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, İÖ1
		Alternatif ölçme-değerlendirme	TÖ3, İÖ4
		Çevrimiçi eğitime uygun	İÖ4
		Amaçlara, bilgi ve becerilere uygun	İÖ4
		Öz-değerlendirme	İÖ3
		Açık uçlu sorular	İÖ2
		Öğretmenlere örnek	SBÖ2
	Zayıf Yönler	Tekrar eden araçlar	TÖ2, TÖ3

ÖYPOHEP'in ölçme-değerlendirme ögesinin güçlü yönlerine ilişkin katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde uygulamada kullanılan ölçme-değerlendirme teknik ve araçlarının program amaçlarına, bilgi ve becerilerine ulaşma düzeyini saptamak için yeterli olduğu, araç ve teknik çeşitliliğinin zengin olduğu, programın uygulamasına ilişkin sürekli geri dönüt sağlandığı, alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin daha fazla tercih edildiği, ölçme-değerlendirmenin amaçlara ve çevrimiçi eğitime uygun şekilde sürdürüldüğü, öz-değerlendirmeye fırsat tanıdığı, açık uçlu sorularla katılımcıların düşüncelerini açıkça ifade edebildikleri ve programda benimsenen ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlere örnek teşkil ettiği görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

> "Hocam aslında bu ölçme değerlendirme teknikleri ve araçları bence yeterliydi. Bizim genelde ölçme değerlendirme deyince aklımıza çoktan seçmeli testler, sınavlar geldiği için ve siz burada farklı bir ölçme değerlendirme felsefesi benimsediniz. Yani burada alternatif araçları kullanmanız ve bizimkilerden farklı bir ölçme değerlendirme yapmış olmanız da aslında bence bu ölçme değerlendirme sürecinin daha etkili olduğunu bize gösterdi diye düşünüyorum." (TÖ3)

> "Ben ölçme değerlendirme çeşitliliğine baktığımda açıkçası şunu gördüm: Siz bizim bu sürecimizi tek bir yöntemle, teknikle ya da tek bir araçla ölçmediniz ve bu yüzden o anlamda yeterince çeşitli olduğunu söyleyebilirim. Ve eminim ki bu kadar çeşitlilik içerisinde bizim hedeflere hangi düzeyde ulaştığımızı da anlayabilmişsinizdir diye düşünüyorum." (TÖ4)

> "Bence de kullanılan ölçme-değerlendirme araçları yeterliydi. Araçların çok çeşitli olması aslında kazanımları kazanıp kazanmadığımız konusunda da bence iyi bilgi vermiştir. Çok basit bir şekilde birinin ölçemediğini diğeri ölçmüştür diye düşünüyorum açıkçası. Çünkü gerçekten çeşitlilik konusunda çok iyiydi. Hani ilk başta da söyledim ya neyi çok iyi öğrendiğimizi, nerede zorlandığımızı formlarla sürekli dile getirdik." (MÖ1)

> "Kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme konusunda kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri ve araçları uygundu. Yeterliydi. Çeşitliliği de bayağı iyiydi aslında." (MÖ3)

> "Tamamlayıcı değerlendirmenin önemi gerçekten büyük. Ve siz de hem eğitim öncesinde hem eğitim esnasında hem de eğitim sonrasında pek çok uygulama yaptınız ölçme-değerlendirme ile ilgili. Ve ben tabi ki bu uygulamaların bizimle ilgili size bir bilgi verdiğini düşünüyorum. Çünkü her gün yapılan değerlendirmelerin yanından uyguladığınız anket, online quizler, raporlar… Bunlar hem bize hem de size eğitimin nasıl gittiği ile ilgili bilgi verdi. Yine eğitim boyunca

kullanılan formların ölçme aşamasında programın hangi boyutunda ne eksiğimiz var konusunda anında dönüt vermesi açısından güzeldi. Ben çeşitliliği de etkisini de çok beğendim." (FBÖ1)

"Sizin hazırladığınız bütün formlara baktığımda aslında oldukça çeşitlilik olduğunu söyleyebilirim. Açıkçası ben etkili araçlar olduğunu düşünüyorum. Neden çünkü mesela ben her bir forma cevap verirken, o günkü notlarıma baktım ve sonradan cevap verirken hissettim ki aslında ben bunları öğrenmişim, yani kazanımlara ulaştığımı düşünüyorum. O anlamda bizim için öz-yansıtma gibi bir şey oldu. Böylelikle bizim öğrenip öğrenmediğimizi kontrol ettiğinizi düşünüyorum. Ayrıca kullandığınız formların çeşitliliği, daha çok görsele hitap etmesi bende öğretmenliğimle ilgili de farkındalık oluşturdu. Bundan sonra da ben böyle daha farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim diye düşünüyorum." (SBÖ2)

"Çeşitlilik bence yeterliydi. Hem geleneksel, çoğu da alternatif olan ölçme değerlendirme tekniklerini kullandınız. Açık uçlu soruların olması bizim için güzeldi. Bizim özgür şekilde cevaplar vermemizi sağladı. Katılıyorum, katılmıyorum gibi değil de o KWL formlarında 3-2-1 formlarında sorduğunuz açık uçlu sorular oldukça iyiydi. Fikirlerimizi olduğu gibi paylaşmanızı sağladı. Ayrıca şu anda yüz yüze bir görüşme yapıyoruz sizinle. Bu da aslında eğitimle ilgili bir değerlendirme. Bu da bana göre oldukça yararlı oldu. Yani şu an için tam olarak acaba kazanımlar ulaşma düzeyini belirlemiş midir ya da belirlememiş midir bilemiyorum ama bu kadar değerlendirme yöntemini bir arada kullandığınız için size bir fikir vermiştir diye düşünüyorum açıkçası." (İÖ2)

"Yeterli olduğunu düşünüyorum ben de. Yani değerlendirmeyi yaparken o formları doldururken özellikle bugün ne öğrendik diye kafamızda kısa bir film şeridi gibi geçti. Bunu iyi öğrendim, ya da bunda zorlandım, bu biraz daha keyifliydi gibi kendi değerlendirmemizi de yaptık. Yani öz değerlendirme de oldu. Bu anlamda değerlendirme verimli diye düşünüyorum." (İÖ3)

"Bence hocam şöyle en başında hazır bulunuşluğumuzdan başlamak üzere süreç boyunca hem öğrenme sürecinin kendisini hem de bütün süreci toplu bir şekilde değerlendirebileceğimiz şekilde tasarlanmıştı o ölçme değerlendirme etkinlikleri. Hani o sizin ölçme değerlendirme başlığı altında bize anlattığınız şeyler var ya… süreç değerlendirme, sonuç değerlendirme. İşte oradaki her şeyi uygulamalı olarak eğitim süresince gösterdiniz aslında. Daha fazla alternatif ölçme araçları kullanmanız da bence oldukça güzeldi. Bence yine kazanımlara uygun, online ortama uygun her türlü tekniği ve aracı kullandınız. Bence gayet güzeldi." (İÖ4)

Tablo 58'de belirtildiği gibi ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde kullanılan bazı ölçme araçlarının tekrara düşmesi, iki katılımcı öğretmene göre programın ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin zayıf yöndür.

"Bu 3-2-1 soruları vardı ya işte orada ben tekrara düştüm. Hep aynı şeyleri yazdım gibi geldi sürekli. O formu doldurmak için o günü tekrar tekrar gözden geçirmem gerekti ve tekrara düşmemek için çok zorlandım." (TÖ2)

"Sadece burada bir eleştiri şu olabilir: Zaman zaman ben tekrara düştüğümüzü hissettim. Yani benzer cevaplar verdim. Belki benden dolayıdır ama mesela 3-2-1 formunu birden fazla defa kullandık ve işte en sonunda bir değerlendirme formu yazıldı ve bu formdan sonra mesela böyle bir görüşme yapıyoruz ve bunların hepsi sanki bana biraz tekrara düşüyormuşuz gibi hissettirdi." (TÖ3)

Tema 8. Eğitimin Yeterliği

Programın uygulama sürecinin ardından katılımcılar tarafından doldurulan yansıtma raporlarının analizi sonucu ulaşılan "eğitimin yeterliği" teması kapsamındaki bulgular Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59. Eğitimin Yeterliği Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Değerlendirme Formu Katılımcıları
Eğitimin Yeterliği	Yeterli	İÖ3, İÖ4, MÖ2, FBÖ2, MÖ3, TÖ2, FBÖ1, MÖ1, FBÖ4
	Kısmen Yeterli	SÖ2, FBÖ3

Tablo 59'da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, ÖYPOHEP uygulamasını öğretmenlere program okuryazarlığı yeterliği kazandırmada yeterli görürken; iki öğretmen, uygulamayı kısmen yeterli olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar arasından program uygulamasının yetersiz olduğunu belirten bir görüş çıkmamıştır.

Tema 9. En Yararlı Konular/Etkinlikler

Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "en yararlı konular/etkinlikler" teması altında ele alınan görüşleri kodlarla Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60. En Yararlı Konular/Etkinlikler Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları
En Yararlı Konular/Etkinlikler	Ders planı hazırlama	TÖ1, TÖ2, TÖ4, MÖ3, MÖ4, FBÖ1, SBÖ1, İÖ1
	Kazanımlara uygun yöntem-teknik belirleme	TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, FBÖ1, SBÖ2, İÖ2
	Öğretim yöntem ve teknikleri	TÖ2, İÖ1, İÖ4
En Yararlı Konular/Etkinlikler	Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme tekniği belirleme	MÖ1, MÖ4, FBÖ1
	Program kazanımlarını inceleme	TÖ1, İÖ1, İÖ3
	Ders içeriğini değerlendirme	SBÖ2, İÖ2
	Metafor çizimi	MÖ3, İÖ4
En Yararlı Konular/Etkinlikler	Değer ve yetkinlikleri derse entegre etme	İÖ1
	Alternatif/tamamlayıcı değerlendirme teknikleri	İÖ2

Tablo 60'a göre ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde katılımcı öğretmenlerin kendilerine en fazla yarar sağladığını düşündükleri konular veya etkinlikler; resmi programı dikkate alarak ders planı hazırlama, program kazanımlarına uygun öğretim yöntem-teknik belirleme, öğretim yöntem ve teknikleri, kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme tekniği belirleme, program kazanımlarını inceleme, ders içeriğini değerlendirme, metafor çizimi, değer ve yetkinlikleri derse entegre etme ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleridir.

"Ders planı geliştirme ve program kazanımlarını inceleme etkinlikleri vardı ya, onlar gerçekten benim için çok etkili ve verimli çalışmalardı." (TÖ1)

"Bana göre en faydalı etkinlik en son gün yaptığımız ders planı oluşturma. Bence bize pratikte çok fazla katkı sağlayan bir etkinlikti. Konu başlığı olarak da yöntem ve teknikler gerçekten en çok işimize yarayan ve bana göre en faydalı olan içerikti diyebilirim." (TÖ2)

"Özelde etkinlik oluşturma, ders planlama gibi etkinlikler burada benim çok hoşuma gitmişti. Onları daha fazla sevdiğimi söyleyebilirim." (TÖ4)

"Hocam benim de az önce bahsettiğim gibi yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme kısımları benim için çok faydalıydı." (MÖ1)

"Özellikle odalara ayrılıp ders planı yaptığımız etkinlik çok etkiliydi. Ben onu çok yeterli buldum. Yine programın 4 ögesi ile ilgili yaptığımız metafor resim çizme çalışması da mesela benim çok hoşuma gitti. O çok çok güzel bir anlamlandırma sağladı benim için. Aklımda kalıcı oldu." (MÖ3)

"Ben özellikle grup çalışmalarını, her eğitime ilişkin oluşturduğumuz etkinlik önerilerini ve de ders planı hazırlama çalışmasını çok önemli görüyorum." (FBÖ1)

"Branşlara ayrılarak günlük ders planı hazırlamak etkiliydi. Çünkü teorik bilgiler unutulur. Uygulamaya dayalı bilgiler unutulmaz. Yaptığımız planları unutmayız ama anlatılan teorik bilgiler uygulamaya geçirilmediği sürece unutulur. Ben o yüzden en çok uygulamalı etkinlikleri sevdim." (SBÖ1)

"Özellikle bu şey vardı hocam … Sizin içerik düzenleme ilkeleri ile ilgili ders kitabından bir değerlendirme yapmamızı istediğiniz o çalışma, benim için çok faydalıydı. Hem o ilkeleri görmüş olduk hem de gerçekten kendi ders kitabınızda içerik bu öğrencilere göre hazırlanmış mı hazırlanmamış mı bunun da farkına varmış olduk. O etkinlik benim için çok etkileyiciydi diyebilirim. Ve yine yöntem-teknik ile ilgili etkinlik iyiydi. Hani kazanımlara uygun yöntem ve teknik belirleme etkinliği vardı ya. En severek yaptıklarımdan biri de buydu." (SBÖ2)

"Ama benim daha çok aklımda kalan, kazanımları inceleme etkinliğiydi. Kazanımların ne amaçla yazıldığını, hangi mantıkla sıralandığını, bunları analiz etmek, eleştirmek, farkına varmak gerçekten çok güzeldi. Değerler ve yetkinlikler yine benim için en önemli etkinliklerden biriydi. İngilizce dersinde öğrencilere hangi değerlerin verilmesinin beklendiğini bilmek ve onu öğrenmek benim için yeniydi ve çok ilgi çekiciydi. Yöntem ve teknikler ile ilgili de pek çok duymadığım yöntem ve tekniğin olduğunu gördüm. … Yine son yaptığımız uygulama bir ders planı. O da bence bütün yaptığımız çalışmaların bir özetleyicisi niteliğinde bir uygulamaydı Çok kapsamlı bir etkinlikti. Her yaptığımızı tekrar düşünerek bir tasarım yaptık. Onun da bize çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum." (İÖ1)

"Benim için en faydalı olarak görebileceğim ve en kullanabileceğimi düşündüğüm içerik dersiydi. İçeriğin özellikleri vardı mesela; öğrenciye görelik, somuttan soyuta falan o maddeleri tekrar görmem benim için güzel oldu. Aynı zamanda eğitim durumları çok güzel bir dersti bana göre. Yaşayarak yapmak çok önemli. Sınıf içinde neler yapabilirim öğrencilere de nasıl daha faydalı olabilirim bunları düşündürdü bana bu ders. O yüzden içerik ve eğitim durumları bence en güzeliydi. … Etkinlik olarak da en çok beni cezbeden kısım yine yöntem ve teknikle ilgili olan etkinlikti. Hangi kazanıma hangi yöntem teknik daha uygundur. Hangi yöntem ve teknik kazanıma ulaşmamıza daha çok hizmet eder bunları düşündük o etkinlikte. O yüzden en çok onun fayda sağladığını düşünüyorum." (İÖ2)

"Şöyle bence eğitim durumları ile ilgili olan ders gerçekten çok etkiliydi. Çünkü daha fazla pratikte kullanabileceğiniz yerler orası olduğu için benim algılarım daha çok oraya doğru yönlendi. Bir de bu programın her bir ögesinin birbiriyle olan ilişkilerinin nasıl olduğu ile ilgili etkinlik. Evet o metafor çalışması çok güzeldi." (İÖ4)

Tema 10. En İyi Öğrenilen Konular/Etkinlikler

Katılımcılar tarafından doldurulan eğitim değerlendirme formlarının analizi sonucu ulaşılan "en iyi öğrenilen konular/etkinlikler" teması kapsamındaki bulgular Tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61. En İyi Öğrenilen Konular/Etkinlikler Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Değerlendirme Formu Katılımcıları
En iyi öğrenilen konular/ etkinlikler	Yöntem ve teknikler	SÖ2, İÖ3, FBÖ3, TÖ2, MÖ1
	Kazanımlara uygun yöntem-teknik belirleme	MÖ2, MÖ3, TÖ2, FBÖ4
	Değer ve yetkinlikler	SÖ2, MÖ3, FBÖ1, FBÖ4
	Programın temel ögeleri	İÖ4, FBÖ3, FBÖ2
	Hedef alan ve basamakları	İÖ3, FBÖ3, MÖ1
	Program ögeleri arası ilişki	İÖ4, FBÖ1
	Kazanım yazma ilkeleri	İÖ3, MÖ2
	İçerik ögesi	SÖ2, FBÖ1
	Alternatif/tamamlayıcı değerlendirme teknikleri	MÖ2, MÖ1
	Belirtke tablosunun önemi	FBÖ1
	Ölçme-değerlendirmede dikkat edilmesi gerekenler	FBÖ1
	Değer ve yetkinlikleri derse entegre etme	FBÖ1
	Ders planı hazırlama	TÖ2
	Kazanım-içerik arasındaki fark	MÖ3
	Program geliştirme aşamaları	FBÖ2
	Program türleri	FBÖ2
	Öğrenme-öğretme ilkeleri	İÖ4

Tablo 61'de belirtildiği gibi eğitim değerlendirme formlarına göre ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde en iyi öğrenilen konular ve etkinlikler şunlardır: öğretim yöntem ve teknikleri, kazanımlara uygun yöntem-teknik belirleme, değer ve yetkinlikler, programın temel ögeleri, hedef alan ve basamakları, program ögeleri arası ilişki, kazanım yazma ilkeleri, içerik ögesi, alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri, belirtke tablosunun önemi, ölçme-değerlendirmede dikkat edilmesi gereken hususlar, öğretim programındaki değer ve yetkinlikleri derse entegre etme, ders planı hazırlama, kazanım-içerik arasındaki fark, program geliştirme aşamaları, program türleri ve öğrenme-öğretme ilkeleri.

Tema 11. En Zorlayıcı Konular/Etkinlikler

Programın uygulama sürecinin ardından eğitim değerlendirme formlarını dolduran ve görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "en zorlayıcı konular/etkinlikler" teması altında ele alınan görüşleri kodlarla Tablo 62'de sunulmuştur.

Tablo 62. En Zorlayıcı Konular/Etkinlikler Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları	Değerlendirme Formu Katılımcıları
En Zorlayıcı Konular/Etkinlikler	Programların temelindeki felsefeyi ortaya koyma	TÖ2, MÖ3, FBÖ1, SBÖ2, İÖ1	SÖ2, İÖ4, MÖ2
	Ders planı hazırlama	MÖ4, SBÖ2, İÖ2, İÖ3	İÖ3, TÖ2
	Eğitim felsefeleri	MÖ4, FBÖ1, SBÖ1	SÖ2, İÖ3, İÖ4, FBÖ3, MÖ2, FBÖ2
	Kazanım basamaklarını belirleme	FBÖ2, İÖ2, İÖ3	İÖ3, İÖ4, FBÖ2, FBÖ1
	Farklı yöntem ve teknikleri derse entegre etme	MÖ1	MÖ3, TÖ2, MÖ1
	Değer ve yetkinlikleri derse entegre etme	MÖ3	MÖ3
	Duyuşsal alan basamakları	İÖ1	İÖ4
	Alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri	TÖ1, TÖ4	
	Teorik sorulara cevap verme	TÖ3, TÖ4	
	Bilişsel alan basamakları	FBÖ2	
	Yöntem-teknik farkı	SBÖ2	
	Öğrenilenleri uygulamaya aktarma	SBÖ2	
	Diğer branşların etkinliklerini anlama		MÖ1

Tablo 62'ye göre ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde katılımcı öğretmenlerin en zorlandıklarını düşündükleri konular veya etkinlikler; programların temelindeki felsefeyi ortaya koyma, resmi program doğrultusunda ders planı hazırlama, eğitim felsefeleri, kazanım basamaklarını belirleme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini derse entegre etme, değer ve yetkinlikleri derse entegre etme, duyuşsal alan basamakları, alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri, teorik sorulara cevap verme, bilişsel alan basamakları, yöntem ve teknik terimlerinin farkı, öğrenilenleri sınıf içi uygulamalara aktarma, içerik ögesi ve diğer branşların etkinliklerini anlamadır. Yapılan analizlere göre hedef alan ve basamakları, kazanımlara uygun yöntem ve teknik belirleme, ders planı hazırlama, öğretim yöntem ve teknikleri, değerleri derse entegre etme ve programın içerik ögesi hem "en iyi öğrenilenler" hem de "en zorlanılanlar" teması altında yer almaktadır. Araştırmaya ilişkin bu bulgu katılımcı öğretmenlerin bu konular hususunda fikir ayrılığına düştüğünü göstermektedir.

"Beni en çok zorlayan ölçme-değerlendirme ile ilgili olan kısımdı. Hani biz klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanıyoruz ama alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini çok iyi bilmiyorum. Beni açıkçası en çok kaygılandıran düşündüren kısım oydu. Belki çok uygulamadığımız için, ama mesela oradaki bilgi eksikliğim de beni şaşırttı." (TÖ1)

"Benim en zorlandığım kısım o konu anlatımından önce sorduğunuz teorik sorulara cevap verememekti. İşte yöntem ve teknikler ile ilgili sorular, ondan öncesi ile ilgili bazı teorik sorular… Onlara cevap veremedim çünkü unutulan şeyler biliyorsunuz ki. Ama onun dışında zorlandığım bir etkinlik olmadı." (TÖ3)

"Hocam somut şeyleri görmeye daha çok alışkınız ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi daha çok seviyorum. O yüzden de teorik kısımlar açıkçası benim için biraz daha zorlayıcıydı. Konu başlığı olarak da beni en çok zorlayan ölçme-değerlendirmeydi. Ne yazık ki kendimizi alternatif değerlendirme yöntemlerine çok fazla adapte edemiyoruz. Belki de o yüzden orada kazanımlara uygun farklı ölçme-değerlendirme teknikleri istemiştiniz ya işte orada daha fazla zorlandığımı söyleyebilirim." (TÖ4)

"Matematik branşı olarak en zorlandığımız kısım da yöntem teknik ile ilgili yapılan planlamaydı. Kazanımlara uygun farklı yöntem-teknikleri önerdiğimiz etkinlik vardı ya orada zorlandık. Onun dışında çok zorlandığım bir etkinlik olmadı." (MÖ1)

"Ben de en çok felsefe kısmında zorlandığımı söyleyebilirim. Felsefe ile kazanımlar arasındaki bağlantıyı kurmakta çok zorlandım. Yine en zorlandığımız konulardan biri de şeydi. Hani bu değer ve yetkinlikler vardı ya bir ünite ile ilgili ufak bir plan, etkinlik planı yapıyorduk. Değer ve yetkinlikleri de dahil ederek bir etkinlik planı hazırlamaya çalıştık. İste biz orada çok tıkandık." (MÖ3)

"Bilişsel alan basamakları ile ilgili zorlandım. Bazı kazanımlara uygun alanı bulamamak beni strese soktu. Sanırım burada eksiktim biraz. Ama diğer etkinliklerde ben de hiç zorlanmadım. Zaten özellikle grup çalışmalarında grup sinerjisi ile güzel ürünler hep çıktı." (FBÖ2)

"Konu başlığı olarak eğitim felsefeleri daha problemliydi. Teorik konulardan oluşuyordu. …O nedenle eğitim esnasında programın hangi felsefeye dayandırılarak hazırlandığını bulmak benim için oldukça zordu." (SBÖ1)

"Her anlattığınız konuda ben bunu okulda nasıl uygulayabilirim hep bunu düşündüm. Bu benim biraz zihnimi zorladı. Bir de köy okulunda çalıştığım için de nasıl olur nasıl gider diye… Pratiğe nasıl dökülür bu beni sadece bir tek beni bu kaygılandırdı. Sadece belki şunu eklemek mümkün. Ders planının nasıl hazırlanacağı konusunda biraz zorlandım. Bir de işte hem ders planında hem de daha önceki etkinliklerde yöntem neydi?, teknik neydi? aralarındaki farkı ayırmak benim için gerçekten zordu." (SBÖ2)

"Şu duyuşsal alan basamaklarını ayırt etme konusunda hala tereddüt ediyorum. Özellikle bazı noktaları karıştırıyorum. Bir de hedefleri kazanımları belirlerken dayandığı felsefi temeller ile ilgili benim biraz havada kaldı açıkçası öğrendiklerim." (İÖ1)

"En zorlandığım o hedef alan ve basamaklarını belirlemekti. Etkinlik konusunda da 5E modeliyle dersi planlama galiba onda biraz zorlandım." (İÖ2)

Tablo 60 ve Tablo 62'de sunulan bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde en çok fayda sağladığını düşündükleri bazı konu veya etkinliklerle en zorlandıklarını düşündükleri bazı konu veya etkinliklerin benzer olduğu görülmektedir. Resmi öğretim programı doğrultusunda ders planı hazırlama etkinliği, alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri konusu, değer ve yetkinlikleri derse entegre etme etkinliği, farklı yöntem ve teknikleri derse entegre etme etkinliği katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre hem en çok fayda sağlayan konu veya etkinlikler hem de en zorlanılan konu veya etkinlikler arasında yer almıştır.

Tema 12. Eğitimin Güçlü Yönleri

Programın uygulama sürecinin ardından eğitim değerlendirme formu dolduran ve görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "eğitimin güçlü yönleri" teması altında ele alınan görüşleri kodlarla Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63. Eğitimin Güçlü Yönlerine İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları	Değerlendirme Formu Katılımcıları
Eğitimin Güçlü Yönleri	Katılımcılar arası fikir alış-verişi	TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ3, FBÖ1, FBÖ4, SBÖ2, İÖ1, İÖ2, İÖ4	MÖ2, MÖ3, TÖ2, FBÖ1, FBÖ3, İÖ4
	Grup çalışmaları	TÖ4, MÖ2, FBÖ2, FBÖ4, SBÖ1, İÖ2, İÖ4	İÖ3, İÖ4, FBÖ1, FBÖ4
	İyi planlama	TÖ4, MÖ2, MÖ4, FBÖ2, İÖ2, İÖ4	İÖ4, FBÖ2
	Uygulamalı eğitim	TÖ3, TÖ4, MÖ3, İÖ1, İÖ4	İÖ3, İÖ4, MÖ3, TÖ2
	Etkileşimli çalışmalar	TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1	MÖ2, İÖ4, FBÖ4
	Donanımlı eğitmen	TÖ4, MÖ2, SBÖ2	İÖ4, FBÖ2, MÖ3
	İlgi çekici etkinlikler	MÖ4, FBÖ1, İÖ1	İÖ4, FBÖ1, MÖ1
	Yöntem-teknik çeşitliliği	MÖ1, FBÖ1	MÖ1
	Zaman yönetimi	FBÖ1	İÖ4
	İçeriğin kapsamı	MÖ4	İÖ4
	Gönüllü katılımcılar		SÖ2, İÖ4, FBÖ3, FBÖ2
	Unutulanları hatırlama		SÖ2, FBÖ3, MÖ3, MÖ1
	Çevrimiçi eğitim	TÖ3, FBÖ1	
	Kısa ve öz teorik bilgi	SBÖ2	
	Programı bütünüyle ele alma		FBÖ1
	Basit örnekler		İÖ4
	Programa eleştirel gözle bakabilme		MÖ2
	Gerçek uygulamaya yönelik öneriler		FBÖ1
	Web 2.0 araçlarının kullanımı		FBÖ4

Tablo 63'te ifade edildiği gibi katılımcı öğretmenlerin eğitimin güçlü yönleri teması kapsamında yer alan görüşlerine göre katılımcılar arasında fikir alışverişinin olması, eğitim süresince yapılan grup çalışmaları, eğitimin iyi bir şekilde planlanmış olması ve uygulamalı ağırlıklı sürdürülmesi, etkileşimin yüksek olması, eğitmenin alan yeterliği açısından donanımlı olması, eğitimin ilgi çekici olması, yöntem teknik çeşitliliği açısından zengin olması, zaman yönetiminin iyi olması, yeterli içeriğin sunulması, katılımcıların gönüllü olması, çevrimiçi olması, teorik kısımların kısa ve

öz tutulması, programın bütünüyle ele alınması, basit örnekler üzerinde çalışılması, programın eleştirel gözle incelenmesi, gerçek uygulamaya yönelik önerilerin sunulması ve farklı web 2.0 araçlarının kullanılması; ÖYPOHEP'in ve uygulama sürecinin güçlü yönleridir.

> "Hocam bence bu eğitimin online olması benim açımdan olumluydu başka türlü katılma imkanım olamazdı tabii ki. Bunun dışında gerçekten birçok meslektaşımla bir araya gelip fikir alışverişi yapma fırsatı buldum." (TÖ3)

> "Planlama gayet iyiydi. Eğitmen hocamız gayet güzel aktardı her şeyi, alanına hakimdi. Hatırlayamadığınız şeyleri hatırladık. Farklı pencereler açtı. Bakış açıları kazandık. Etkileşimli olması da bizim için çok elverişli oldu. Yani teoriden daha ziyade uygulamaya ağırlık verilmesi bence çok güzeldi eğitimde." (TÖ4)

> "Eğitmen kısmı bence gayet güzeldi. Planlama kısmı da iyiydi. … Bireysel ve grup çalışmaları bence keyifliydi ve verimliydi." (MÖ2)

> "Ama bir çevrimiçi eğitim olarak bence akıcı, planlı bir eğitimdi. Güzel bir giriş, bir bilgi hatırlatması, bir kavram tanım hatırlatması ardından bir etkinlik vardı. Araya bir materyal ya da bir web aracı ya da farklı bir etkinlik şeklinde ilerledi genelde eğitim. Çok derin bir eğitim olsaydı sıkıcı ve bunaltıcı olurdu." (MÖ4)

> "Programlarla ilgili temel bilgilerin, becerilerin ve yeniliklerin farklı teknik ve materyallerle sunulduğu oldukça öğretici ve eğlenceli bir eğitimdi. … Programın online olması aynı zamanda farklı illerdeki zümrelerle çalışma ve tecrübelerinden faydalanma fırsatı oluşturması ve online materyallere ulaşım açısından da keyifliydi. … Etkinliklerin online olması, zaman ve mekân açısından ekonomikti." (FBÖ1)

> "Süreç, planlama, uygulama aşaması, etkinlikler, ürünler hepsi gerçekten çok iyi planlanmış. … Zümre arkadaşları ile olan etkinlikler bence en etkili olanlardı. Farklı görüşleri ve uygulamaları tartışmak, beraber fikir üretmek ve ürün ortaya koymak çok güzel deneyimlerdi. Ben en çok bu çalışmaları sevdim." (FBÖ2)

> "Branş arkadaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunmak, onların yorumlarını duymak bana farklı bir bakış açısı getirdi. … Programdaki bütün konular da etkinlikler de elbette çok güzeldi ve yerli yerindeydi. Ama aynı branşların odalara ayrılarak grupla yapılan etkinlikler sanki bana daha çok katkı sağladı." (FBÖ4)

> "Grup çalışmaları bence çok etkiliydi." (SBÖ1)

> "Bize ilk başta gösterdiğiniz kısa teorik bilgilerle ilgili hiç problem yok benim bilgim doğrultusunda bana göre yeterliydi. ... Eğitmenimizin de bence donanımı ve bize karşı tavrı oldukça olumluydu. … Ayrıca öğretmenler arasında fikir alışverişi de oldu ve bu aynı zamanda bizim mesleki gelişimimize de katkı sağladı." (SBÖ2)

> "Yani sıkmadan, boğmadan her şeyi gayet güzel uyguladık. Farklı etkinliklerle fikirlerimizi paylaştık. Öğrenmenin hemen arkasında uygulama boyutunun olması çok iyiydi bence." (İÖ1)

> "Siz çok güzel çerçeveyi çizmişsiniz, çok da güzel planlanmış. Çok iyi tasarlanmış bir plan diyebilirim. Yani aslında çok rahat fikirlerimizi açıkça ifade edebildiğimiz birbirimizden çekinmediğimiz ortamı oluşturmak da çok önemliydi ve bunu sağladınız. … Uygulamalı olması, sürekli birbirimizle iletişim halinde olmamız, içerikle birebir bağlantıyı görmek bizim için çok güzel oldu." (İÖ4)

Tema 13. Eğitimin Zayıf Yönleri

Programın uygulamasının sonrasında eğitim değerlendirme formu dolduran ve görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "eğitimin zayıf yönleri" teması altında ele alınan görüşleri kodlarla Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64. Eğitimin Zayıf Yönleri Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Görüşme Katılımcıları	Değerlendirme Formu Katılımcıları
Eğitimin Zayıf Yönleri	Eğitim zamanı	TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, FBÖ4, SBÖ1, İÖ1, İÖ2, İÖ4	İÖ4, MÖ2, FBÖ2, MÖ3
	Çevrimiçi eğitim	MÖ3, MÖ4, FBÖ1, İÖ2	SÖ2, İÖ3, İÖ4, FBÖ2, MÖ1
	Branş bazlı eğitim olmaması	MÖ3, MÖ4, SBÖ1	MÖ3, MÖ1
	Teknik sorunlar	FBÖ1	TÖ2, FBÖ1
	Süre yetersizliği	SBÖ2	İÖ3, FBÖ1
	Süre uzunluğu		SÖ2, FBÖ3, MÖ2, FBÖ4
	Disiplinlerarası çalışma eksiği	İÖ3	
	Branşlardaki görev dağılımı	SBÖ2	
	Bireysel çalışma yetersizliği	FBÖ1	
	Web araçlarını kullanma zorluğu	FBÖ4	
	Branş gruplarının küçüklüğü	MÖ4	MÖ1
	Değerlendirme formlarını doldurma		İÖ3
	Eğitim politikalarına etkisi yok		SÖ2

Tablo 64'te sunulduğu gibi katılımcı öğretmenlerin eğitimin zayıf yönleri teması kapsamında yer alan görüşlerine göre eğitimin hafta içi ve akşam saatlerinde olması, çevrimiçi eğitim olması, branş bazlı bir eğitim olmayıp altı farklı branşın bir arada eğitim alması, eğitime bağlantı kurarken bilgisayar veya internetten kaynaklanan sorunlar, disiplinlerarası çalışmaya çok yer verilmemesi, branş gruplarındaki bazı öğretmenlerin eğitim süresince daha geri planda ve sessiz kalmayı tercih etmesi, eğitim için ayrılan sürenin yetersizliği, eğitim süresinin uzunluğu, bireysel çalışmaya yeterli zaman ayrılmamış olması, bazı web 2.0 araçlarını kullanma zorluğu ve branş gruplarını dörder kişiden oluşması, öz-değerlendirme formlarının doldurulması, hazırlanan ve uygulanan bu programın eğitim politikalarına etki etmemesi ÖYPOHEP ve uygulama sürecine ilişkin zayıf yönler olarak sıralanmıştır. Bu tema kapsamında sunulan bulgular incelendiğinde eğitim süresinin uzunluğuna ilişkin farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı üç saatlik eğitim süresini uzun

bulurken bir kısmı da program hedeflerine ulaşmak için bu sürenin yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

> "Olumsuz olarak sadece eğitimin zamanını söyleyebilirim. 18.30-21.30 arası olması açıkçası problemdi. Zaman anlamında bizi zora sokan bir tarafı vardı." (TÖ3)

> "Hocam olumsuz yön olarak ben de zaman sıkıntısını dile getireceğim. Sanki hocalarımın da dediği gibi ara tatilde, yaz tatilinde ya da seminer döneminde bu çalışma yapılmış olsaydı çok daha etkili olurdu diye düşünüyorum. Hem fiziksel hem de zihinsel olarak yorgun olduğumuz akşam saatlerinde olması biraz problemliydi." (TÖ4)

> "Tek bir noktada bana göre yetersiz kalıyordu. O da çok çeşitli branşlarda olmasıydı ve siz de tek eğitmen olduğunuz için zaman konusunda yaşadığımız bir sorun vardı. Ama ben daha yoğun bir matematiksel program görmek isterdim. Yani nasıl uygulayabileceğim, yetkinlikleri nasıl entegre edeceğim falan. Bu konuda biraz yetersiz kaldığını düşünüyorum. Bununla beraber yine akşam saatlerinde online bir eğitim olması biraz yorucuydu." (MÖ3)

> "Olumsuz tarafına gelince eğitim akşam saatinde olduğu için ve biz okuldan akşam saatlerinde evee geliyoruz. En olumsuz tarafı buydu. … Bu yüz yüze bir eğitim olmuş olsaydı eminim ki çok daha faydası ve katkısı olacaktı bize. Ayrıca olumsuz yönü olarak farklı zümrelerin bir arada bulunması bence olumsuzluktu. Çünkü onların yaptığı etkinlikleri ve bazı yerleri anlayamıyordum. Kendi aralarında tartıştıkları ortaya çıkardıkları güzel ürünler vardı belki ama ben bunu anlayamadığım için problem yaşadım orada bir boşluk oldu. Ayrıca bizim zümremizin az sayıda olması da bana göre problemdi. 4 kişilik bir gruptuk ama etkinlikler genelde iki üç kişi etrafında döndü." (MÖ4)

> "Online olması noktasında yine dediğim gibi teknik olarak benden kaynaklanan bağlanamama, bilgisayar vb. nedenlerden dolayı biraz geç dahil olabildim. … Süre bireysel çalışmalar için biraz yetersizdi." (FBÖ1)

> "Olumsuz yönü zamandı benim için. … Konu ya da etkinlik olarak zorlandığım bir şey olmadı açıkçası ama Web 2.0 araçlarını kullanırken zorlandım." (FBÖ4)

> "Ama etkinlikler branş bazında olmadığı için bence tam anlamıyla uzmanlık sağlayamadı. Eğitimin yapıldığı saat uygun değildi. Yorgunluk olduğu için çok verimli olamadığımı düşünüyorum." (SBÖ1)

> "Eğitimin tek olumsuz yanı branş içerisindeki öğretmen dağılımında görevlere herkesin eşit şekilde katılmamasıydı. İşte bazıları daha ön plandayken mesela diğer arkadaşlarımızın daha geride kaldığını gördük. Genelde iki kişinin tekelinde gitti çalışmalar. … Süreye gelince de aslında ben çok tadında bir süre belirlemişsiniz diye düşünüyorum. Ama belki biraz daha saat arttırılsa daha iyi olabilirdi." (SBÖ2)

> "Olumsuz olarak da söyleyebileceğim şuydu: akşam saati olması, öğretmenlerin yorgun olması, online olması, süre ile ilgili problemlerin olması. Bunlar problemdi. Yüz yüze olsa daha güzel olurdu." (İÖ2)

> "Mesela disiplinlerarası çalışmalar ekleyebilirdik." (İÖ3)

Tema 14. Öneriler

Programın uygulanma sürecinin ardından eğitim değerlendirme formu dolduran ve görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin "öneriler" teması altında ele alınan görüşleri kategori ve kodlarla Tablo 65'te sunulmuştur. Tablo 65'te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin ÖYPOHEP'e ilişkin önerileri; (1) eğitim süresi, (2) katılımcılar, (3)

eğitim şekli, (4) öğrenme-öğretme süreci, (5) değerlendirme kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 65. Öneriler Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Görüşme Katılımcıları	Değerlendirme Formu Katılımcıları
Öneriler	Eğitim süresi	Eğitim farklı zamanda yapılmalı	TÖ2, TÖ3, TÖ4, MÖ1, FBÖ4, SBÖ1	MÖ2, TÖ2, MÖ1
		Eğitim daha geniş bir zaman dilimine yayılmalı	MÖ1, MÖ2, FBÖ4, İÖ1	
		Eğitim süresi artırılmalı	SBÖ2, İÖ2	
		Eğitim süresi kısaltılmalı		MÖ2, FBÖ4
	Katılımcılar	Branşlardaki öğretmen sayısı artırılmalı	MÖ3, MÖ4, SBÖ2, İÖ4	
		Daha fazla öğretmene ulaşılmalı	TÖ3, FBÖ1, SBÖ2	SÖ2, İÖ3, FBÖ3
		Eğitim yeni göreve başlayan öğretmenlere verilmeli	TÖ2	
	Eğitim Şekli	Eğitimin tamamı branş bazlı olmalı	TÖ2, TÖ4, MÖ3, MÖ4, SBÖ1	MÖ1, MÖ3
		İkinci aşamada branş bazlı eğitim olmalı	TÖ2, TÖ4, SBÖ2	TÖ2
		Eğitim yüz yüze olmalı	FBÖ1, FBÖ2, İÖ2	FBÖ2
		Branşa özel eğitmen olmalı	MÖ3	MÖ3
		Çevrimiçi eğitime devam edilmeli	TÖ3	
		Eğitim fakültelerinde bu eğitim verilmeli	TÖ3	
	Öğrenme-öğretme süreci	Yöntem-teknik ile ilgili uygulamalar artırılmalı	İÖ1, İÖ2	
		Web araçları ve materyaller çeşitlendirilmeli	TÖ2, TÖ3	
		Disiplinlerarası çalışma yapılmalı	İÖ3, İÖ4	İÖ4
		Daha fazla bireysel çalışma yapılmalı	FBÖ1, İÖ2	
		Web araçları ile ilgili yönergeler artırılmalı	TÖ1	TÖ2
		Sunumlar daha ayrıntılı olmalı	SBÖ1	
		Uygulamalı etkinlikler artırılmalı	TÖ2	SÖ2, FBÖ2, MÖ3
		Eğitim öncesinde eğitim içeriği ayrıntılı şekilde anlatılmalı	TÖ3	
		Daha ayrıntılı amaç, bilgi ve beceriler olmalı	SBÖ1	
	Değerlendirme	Eğitim sonunda düzey belirleme sınavı yapılmalı	SBÖ1	
		Yapılan eğitimi MEB dikkate almalı	TÖ4	

Tablo 65'te belirtildiği gibi eğitim süresine ilişkin öneriler kategorisi kapsamında yer alan kodlarda; eğitimin farklı bir zamanda yapılması, eğitimin daha geniş bir zaman dilimine yayılması, eğitim süresinin artırılması ve eğitim süresi kısaltılmasına ilişkin farklı önerilerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcılara ilişkin öneriler kategorisi kapsamında; branşlardaki öğretmen sayısının artırılması, daha fazla öğretmene ulaşılması ve eğitimin yeni göreve başlayan öğretmenlere verilmesi önerilmiştir. Eğitim şekline ilişkin öneriler incelendiğinde; eğitimin tamamının branş bazlı olması, eğitimin iki aşamaya ayrılıp ikinci aşamada branş bazlı eğitim verilmesi, eğitimin yüz yüze olması, branşa özel eğitmen olması, çevrimiçi eğitime devam edilmesi, bu eğitimin eğitim fakültelerinde de verilmesi önerilmiştir. Bu kategori kapsamında incelenen görüşlere bakıldığında bazı öğretmenlerin eğitimin yüz yüze ya da çevrimiçi olmasına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı açıkça görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öneriler kategorisinde; eğitimde yöntem-teknik ile ilgili uygulamaların artırılması, web araçları ve materyallerinin çeşitlendirilmesi, disiplinlerarası çalışma yapılması, daha fazla bireysel çalışma yapılması, web araçları ile ilgili yönergelerin artırılması, sunumların daha ayrıntılı olması, uygulamalı etkinliklerin artırılması, eğitim öncesinde eğitim içeriğinin ayrıntılı şekilde anlatılması, daha ayrıntılı amaç, bilgi ve becerilere yer verilmesi önerilmiştir. Değerlendirme sürecine ilişkin öneriler kategorisinde ise eğitimin sonunda düzey belirleme sınavı yapılması ve yapılan eğitimin MEB tarafından dikkate alınması önerilmiştir.

> "Bence oldukça yararlı bir eğitimdi ama bence de branşlar bazında eğitim olmasının daha verimli olacağını düşünüyorum. Bu eğitimin seminer döneminde, hizmet içi eğitim döneminde verilmesi hem katılımcı sayısını arttırır hem de bizim verim almamızı arttırır. Eğer eğitime online devam edecekseniz bu eğitimi öncelikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere vermek daha yararlı olurdu. Ayrıca eğitimin kapsamını iki aşamalı olarak düşünebilirdiniz. Birinci aşamada branşlar arasında olup temel kavramlar ve etkinlikler üzerinde durulabilir. İkinci aşamada da branşlara özel bir bölüm yapılabilirdi. Bunun çok işe yarayacağını düşünüyorum açıkçası." (TÖ2)

> "Tabii ki bahsettiğimiz gibi saatin değiştirilmesi daha elverişli olabilirdi. Bu eğitimin geliştirilmesi için online eğitimde bu eğitimin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü böylece eğitimin yaygınlaştırılmasını sağlayabilirsiniz ve daha fazla öğretmene ulaşabilirsiniz." (TÖ3)

> "Ben de hocamın söylediğine katılıyorum açıkçası. Eğitimin iki aşamaya ayrılıp başının disiplinlerarası olması, ikinci aşamada da sadece bir branş ile ilgili bir grup çalışması yapılması çok daha güzel olabilirdi bu eğitimde. Zamanla ilgili de bir öneride bulunmakta fayda var. Yani dediğim gibi akşamları olması dezavantaj olduğu için ancak dönem sonunda ya da ara tatilde yapılmış olması çok daha etkili olurdu diye düşünüyorum. Ayrıca ben bu eğitimin MEB tarafından da dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenlerin gerçekten böyle bir eğitime ihtiyacı olduğunu biliyorum." (TÖ4)

> "Belki farklı bir zamanda olsaydı daha iyi olabilirdi. Ya da ders saatini azaltıp daha fazla günlere aktarmak da mantıklı olabilirdi. Mesela iki saatlik eğitimler şeklinde dokuz güne aktarılabilirdi." (MÖ1)

"Süre belki daha iyi planlanabilir diye düşünüyorum. Bence zaman olarak eğitim daha az olabilirdi. Örnek veriyorum altı eğitim değil de sekiz eğitim şekline dönüştürülebilirdi." (MÖ2)

"Mesela bu eğitimi bana keşke bir Matematik Öğretmeni, sadece matematik kazanımları üzerinden verseydi. Çünkü ben sadece kendi branşıma uyarlanmış halini görmeyi daha çok isterdim. … Keşke branş grubu olarak daha fazla kişiden olsaydık çok daha etkili olurdu diye düşünüyorum." (MÖ3)

"Çalışmalarda daha fazla kişi olsaydı daha fazla katkı sunabilirdi. Bir de en başından beri dediğimiz gibi branşa özel bir eğitim olsaydı bence çok daha verimli olacaktı gibi geliyor." (MÖ4)

"Bu eğitimin her öğretmen tarafından istisnasız bir şekilde alınması gerektiğini düşünüyorum. Baştan sona mutlaka kendilerine katacakları çok şey olacağını düşünüyorum. Bir de belki eğitim yüz yüze olsa daha fazla verim alınabilir. Bir de bireysel çalışmalara daha fazla zaman ayrılmalı diye düşünüyorum." (FBÖ1)

"Günlük ders saati 2 saat olarak ayarlanıp daha geniş bir zamana yayılabilirdi eğitim. Ayrıca hafta içi akşamları olması yerine tatil zamanları tercih edilirse daha verimli olabilir katılımcılar." (FBÖ4)

"Yani daha önce de dile getirdim ama saat konusunda bence temel bir sorun vardı. Eğitimin yapıldığı saat uygun değildi. Yorgunluk olduğu için çok verimli olamadığımı söylemiştim. Belki mesleki çalışma döneminde yapılsaydı bu eğitim daha faydalı olurdu. … Ancak eğitim daha kapsamlı ve branşlara özel olarak planlansa daha etkili olurdu diye düşünüyorum." (SBÖ1)

"Sanki süre konusunda bir ekleme yapılabilirdi. Daha fazla süre verilseydi daha derin öğrenmeler elde edebilirdik. Bir de diğer öğretmen arkadaşlarımızın dediği gibi hani ortaklaşa yapılan bir çalışmanın ardından zümre bazında her grup ayrılsaydı ve ikinci aşamada zümre bazlı çalışmalar daha ağırlık kazansaydı daha etkili olabilirdi. … Ayrıca her ilde ve ilçede öğretmen gruplarına zümre toplantıları gibi olabilir ya da genel bir eğitim de olabilir… Bu eğitimin aynı o şekilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum." (SBÖ2)

"Hocam şey olabilirdi hani ben kendim de eksik olduğu gördüğüm için söylüyorum bu yöntem ve tekniklerle alakalı her biri ile ilgili kısa bir etkinlik de olsa uygulama planlanabilir de bu süreci daha da etkili hâle getirebilirdi. … Keşke süre olarak da bizi bu kadar zorlamasa da biraz daha uzun bir zamana yayabilseydik." (İÖ1)

"Hedef ya da ölçme-değerlendirme sürecinin süresi daha kısa iken eğitim durumları ile ilgili sürenin daha uzun tutulması daha faydalı olurdu. Ve yapılan etkinliklerde daha çok grup çalışması yaptık ya biz bireyselde de bir şeyler yapsaydık. Yani bireysel çalışmalar da olsaydı daha etkili olabilirdi. Herkesin kazanımlara ne kadar ulaştığı daha net belli olurdu gibi geliyor. O yüzden de sürenin uzatılması da gerekirdi. Eğitim için en büyük önerim sürenin daha fazla uzatılması ve doğal olarak daha fazla pratik yapabileceğim bir ortamın olması açıkçası. Bunlar problemdi yüz yüze olsa daha güzel olurdu." (İÖ2)

"Grupların ayrılması ve tekrar birleşmesi gruplar arası iş birliğini daha fazla sağlardı ve aynı zamanda multidisipliner olmayı sağlardı. Ayrıca bana göre 20 kişi 24 kişiden çok daha fazla kişi olsa daha etkili olurdu. Dört kişide bile ne kadar fikir çeşitli olduğunu gördük eminim ki çok daha fazla kişi katılımcı olsaydı her anlamda daha fazla fikir çeşitliliği olurdu." (İÖ4)

4.4.2. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı Uygulamasının Öğretmenlerin Hazırladığı Ders Planlarına Yansıması

Altıncı ve son eğitim gününde ÖYPOHEP katılımcıları branş gruplarına ayrılarak kendilerine sunulan örnek durumu dikkate alarak ders planı hazırlamışlar ve gün sonunda altı branş grubu tarafından hazırlanan altı ders planu tüm katılımcılara sunulmuştur. Ders planları, "Ders Planı Değerlendirme Formu"na uygun olarak değerlendirilmiş, bulguları Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66. Ders Planlarına İlişkin Değerlendirme Bulguları

Ölçütler	Sınıf	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	İngilizce
1.Ders planında bulunması gereken temel bileşenler doldurulmuştur	3	3	3	2	3	3
2.Ders kazanımları, ilgili dersin öğretim programından alınmıştır.	3	2	3	3	3	3
3.Kazanımlar, hedef alanlarına uygun olarak sınıflandırılmıştır.	2	2	2	2	2	2
4.Kazanımlar, hedef basamakları göz önünde bulundurularak sıralanmıştır.	2	2	2	2	2	2
5.Planda yer alan kazanımlara belirlenen süre içerisinde ulaşılabilir.	3	3	1	1	3	3
6.Kazanımlar, öğrenci düzeyine ve hazırbulunuşluğuna uygundur.	3	3	3	3	3	3
7.Değerler ve yetkinlikler, ders ile ilişkilendirilmiştir.	2	2	2	3	2	2
8.İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.	3	3	2	3	3	3
9.İçerik, öğrenci düzeyine ve ilgisine uygundur.	3	3	3	3	3	3
10.Ders, resmi programda yer alan öğrenme-öğretme süreci yaklaşımına uygun olarak planlanmıştır.	3	2	3	3	3	3
11.Öğretim stratejisi/yöntem ve teknikleri, ders kazanımları ile uyumludur.	2	2	3	3	3	3
12.Öğrenci özelliklerine uygun olarak öğretim yöntem ve teknik çeşitliliği sağlanmıştır.	2	2	3	3	3	3
13.Ders için aktif öğretim yöntemleri belirlenmiştir.	3	2	2	3	3	3
14.Kullanılacak materyal/ler, kazanımlara uygundur.	3	3	3	3	3	3
15.Eğitim-öğretim süreci öğretim ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır.	3	2	3	3	3	3
16.Belirtilen yöntem doğru bir şekilde uygulanmıştır.	2	2	2	3	3	3
17.Ölçme-değerlendirme etkinlikleri, resmi programda yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır.	2	2	3	2	2	3
18.Belirlenen ölçme-değerlendirme tekniği, kazanımlara uygundur.	2	3	2	2	1	3
19.Öğrenci özelliklerine uygun olarak ölçme-değerlendirme tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır.	2	2	3	2	2	3
20.Ders başlangıcı için dikkat çekici etkinlik planlanmıştır.	3	1	3	3	3	3
21.Ders verilen duruma uygun olarak uyarlanmıştır.	1	1	3	2	2	3
22.Plan açık ve anlaşılır şekilde yazılmıştır.	2	3	3	3	3	3
Toplam	54	50	57	61	58	63

Tablo 66'da görüldüğü gibi "Ders Planı Değerlendirme Formu" 22 maddeden oluşmakta ve branş grupları bu maddelerden 1 ile 3 (1:Yetersiz, 2:Kısmen Yeterli, 3:Yeterli) arası puan alabilmektedir. Bu nedenle grupların bu bölümden alabilecekleri en düşük toplam puan 22, en yüksek toplam puan ise 66'dır. Değerlendirme sonucunda

hazırlanan ders planı ile en yüksek puanı alan branş grubu İngilizcedir. İngilizce grubunun ders planı puanını sırasıyla Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Sınıf Öğretmenleri Grupları takip etmektedir. Yapılan değerlendirme sonucunda hazırlanan ders planı ile en düşük puan alan branş grubu ise Türkçe olmuştur. Hazırlanan planlarda kazanımların öğrenci düzeyine ve hazırbulunuşluğuna uygunluğu, içeriğin öğrenci düzeyine ve ilgisine uygunluğu ve kullanılacak materyallerin kazanımlara uygunluğunu sağlama hususunda bütün branş gruplarının yeterli oldukları; kazanımların hedef alanlarına uygun olarak sınıflandırılması ve kazanımların hedef basamakları göz önünde bulundurularak sıralanması hususunda ise bütün branş gruplarının kısmen yeterli oldukları belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme sonunda, planda yer alan kazanımların belirlenen süre içerisinde ulaşılabilir olması hususunda Matematik ve Fen Bilimleri Branş Grupları tarafından hazırlanan planların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Belirlenen ölçme-değerlendirme tekniğinin kazanımlara uygunluğu hususunda Sosyal Bilgiler Branş Grubu tarafından hazırlanan ders planı, ders başlangıcı için dikkat çekici etkinlik planlanması hususunda Türkçe Branş Grubu tarafından hazırlanan ders planı, dersin verilen duruma uygun olarak uyarlanması hususunda ise Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Branş Grupları tarafından hazırlanan planın yetersiz olduğu belirlenmiştir. Branş gruplarının ders planları, değerlendirme formunun diğer tüm maddelerinde kısmen yeterli veya yeterli olarak değerlendirilmiştir.

4.4.3. Öğretmenlerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Fark

Katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinde ÖYPOHEP uygulaması sonrasında uygulama öncesine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla katılımcılar programın uygulanmasından hemen önce ön test ve uygulamanın tamamlanmasından beş hafta sonra da son test olarak "Program Okuryazarlık Öz-Yeterlik Ölçeği"ni cevaplamışlardır. Anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konulduğu eşleştirilmiş gruplar t testi bulguları Tablo 67'de sunulmuştur.

Tablo 67. POKÖYÖ Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar T Testi Bulguları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen d
Ön-Test	24	3.01	.785	23	-7.294	.000	1.49
Son-Test	24	4.23	.557				

İlişkili örneklemler için t testi bulgularına göre eğitim öncesi uygulanan ölçek puanı ortalaması ($\bar{X}$=3.01) ile eğitim sonrası uygulanan ölçek puanı ortalaması ($\bar{X}$=4.23) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(23)}$= -7.294, $p<0.05$]. T testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü (d=1.49), ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın büyük olduğunu kanıtlamaktadır. Elde edilen bu bulgular ÖYPOHEP'in uygulama sürecine katılan 24 öğretmenin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular iki temel başlık altında ele alınıp tartışılmıştır. Öncelikle programın tasarımına ilişkin ihtiyaç analizi bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak hazırlanan program tasarısı tartışılmıştır. Programın değerlendirilmesi hem uygulama süreci hem de uygulama sonucunda yapıldığı için bu aşamalardan elde edilen bulgular birlikte ele alınıp bu bölümün ikinci aşamasında tartışılmıştır. Bu bölümün sonunda da uygulamaya ve diğer araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. ÖYPOHEP'nın Tasarım (İhtiyaç Analizi ve Tasarım) Sürecine Yönelik Sonuç ve Tartışma

ÖYPOHEP tasarımı öncesi kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. Öncelikle EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin program okuryazarlığı kavramını nasıl anlamlandırdıkları ortaya konulmuştur. Öğretim üyelerine göre program okuryazarlığı kavramı; programın ögelerine ve programla ilgili kavramlara ilişkin bilgi sahibi olma, program ögelerini ve felsefesini anlama, program ögeleri arasındaki ilişkiyi anlama, programı değerlendirme süzgecinden geçirerek program ögelerin uygunluğunu ortaya koyma, ihtiyaçlar doğrultusunda program ögelerini dersine uyarlayabilme ve programı doğru bir şekilde uygulama olarak tanımlanabilir. Literatürde (Aslan, 2018; Aslan, 2019; Aygün, 2019; Erdamar, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Yar Yıldırım, 2018) yer alan program okuryazarlığı tanımlarının, araştırmamızda öğretim üyeleri tarafından yapılan program okuryazarlığı tanımı ile büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Öğretim üyelerinin program okuryazarlığı kavramını tanımlamasının ardından kavrama ilişkin çerçevenin daha iyi belirlenmesi amacıyla program okuryazarlığının boyutları ortaya konulmuş ve öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun program okuryazarlığı kavramının boyutlarını hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olarak sıraladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre öğretim üyeleri, öğretim programlarının dört temel ögesini program okuryazarlığı

boyutları olarak açıklamaktadır. Akyıldız (2020) ve Bolat (2017) da programın dört temel ögesinin, program okuryazarlığının temelini oluşturan boyutlar olduğunu ifade etmiş ve öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişimi için hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme konularındaki becerilerinin gelişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan program okuryazarlığının okuma ve yazma boyutlarından meydana geldiğini öne süren görüşlerin de olduğu ortaya konmuş ve okuma boyutunda öğretmenlerden programı inceleyerek doğru anlamasının, yazma boyutunda ise öğretmenlerden program uyarınca yazılı ders planları yapmasının ve gerektiğinde program geliştirme çalışmalarına katılmasının beklendiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nde program okuryazarlığı yeterliklerini okuma ve yazma boyutları altında toplamıştır. Alan yetkinliği ise öğretim üyeleri tarafından belirtilen program okuryazarlığı boyutlarının bir diğeridir. Öğretim üyeleri; program okuryazarlığı yeterliğinin yalnızca programın dört temel ögesi ile ilişkilendirilmemesi gerektiğini, bunun yanında öğretmenin alan yeterliğinin de program okuryazarlığı için bir gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından da "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nde belirtildiği gibi mesleki bilgi kapsamında öğretmenlerden alan bilgisine, pedagojik alan bilgisine ve öğretim programına hâkim olması beklenmektedir. Kaldı ki kendi alanlarında yeterli kuramsal bilgi ve becerisi olmayan öğretmenlerden programlarındaki temel ögeleri ve esasları doğru anlayarak uygulamaya dökmeleri ve dolayısıyla program okuryazarlığı yeterliği kazanmalarını beklemek pek mümkün olmayacaktır.

Yapılan görüşmelerde program okuryazarlığının göstergeleri de ortaya konulmuş ve genel anlamda bir öğretmenin program okuryazarlığı göstergelerinin; programa ilişkin bilgi sahibi olma, programı doğru anlama, programı doğru uygulama, programı analiz etme ve program alanına ilişkin mesleki gelişim olduğu belirtilmiştir. Bu göstergelerden program bilgisi altında öğretmenlerin programın dört temel ögesini, hedeflerin aşamalı sınıflandırmasını, hedef alanlarını, kazanım yazma ilkelerini, program türlerini, içerik düzenleme ilkelerini, öğrenmeye etki eden faktörleri, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ve öğrenci özelliklerini bilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgular, Shulman'ın (1987) öğretmen bilgisi boyutlarından genel pedagojik bilgi, program bilgisi, öğrenciler ve onların özelliklerine ilişkin bilgiler

kapsamında ele alınabilir. Millî Eğitim Bakanlığı (2017a) tarafından da ifade edildiği gibi alan eğitimi bilgisi yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin alanlarındaki programın ögelerinin tamamını açıklayabilmesi ve öğrenci özelliklerini bilmesi gerekmektedir.

Programı doğru anlama göstergesi altında; öğretmenlerin resmi programın felsefesini ve ögelerini anlaması, program tasarısını yorumlaması gerektiği ifade edilmiştir. Ornstein ve Hunkins (2009) programı uygulayan öğretmenlerin programa ve programı oluşturan ögelere ilişkin kavramsal bilgilere ve anlayışa sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bümen ve diğerleri (2014), Squires (2012) de program amaçlarına ulaşabilmek için öğretim programlarının uygulayıcı öğretmenlerin tamamı tarafından doğru anlaşılması ve planlandığı gibi uygulamaya aktarılması gerektiğini belirtmiştir.

Programı doğru uygulama göstergesi altında ise öğretmenlerin; programı öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlaması ve planlanan şekilde uygulaması, programdan yararlanarak yazılı plan hazırlaması, hedef alanlarının gelişimine ilişkin beceriye sahip olması, programa uygun strateji/yöntem/teknik kullanması, programa uygun içerik ve materyal seçmesi, kazanımlara uygun farklı ölçme yöntemlerini kullanması, programdaki değerleri ve yetkinlikleri kendi dersine uyarlaması ve programı değerlendirmesi gerektiği dile getirilmiştir. Posner (1995) de programların uygulamasına vurgu yaparak resmi bir öğretim programının uygulamaya doğru aktarılmadıkça bir anlam ifade etmeyeceğini belirtmiştir. Literatürdeki farklı çalışmalarda programların uygulanmasına ilişkin önemli sorunların var olduğu ortaya konulmuştur. Wiles ve Bondi (2007) öğretim programlarının amaçları ile öğretmenin öğrencilere sunduğu şeyler arasında hep bir tutarsızlığın olduğunu belirtmişlerdir. Programın doğru bir şekilde uygulamaya aktarılması sürecindeki bu başarısızlığın başlıca sebebinin öğretmenlerin bilgi yetersizliği ve yeni yöntemler için hazır olmamaları gösterilmiştir (Güneş & Baki, 2011). Marsh ve Willis'in (2007) de belirttiği gibi öğretmenler programı kendi bağlamlarına uygun şekilde uyarlamada yaratıcı davranabilir ve programın uygulama sürecindeki değerini en üst düzeye taşıyabilirler ancak bunun için öğretmenlerin program okuryazarlığına, alan öğretim bilgi ve becerisine sahip olması önemlidir (Çetinkaya & Tabak, 2019).

Programı analiz etme göstergesi kapsamında öğretmenlerden programın ögeleri arasındaki bağlantıları çözümlemesi ve programın üstün ve eksik yönlerini görmesinin beklendiği ortaya konulmuştur. Ertürk (2013), öğretmenin anlamadığı ve gerekçelendiremediği etkinlikleri doğru bir şekilde uygulamaya yansıtamayacağını

belirtirken, Keskin (2020) de öğretmenlerin kendi programlarını sorgulamalarının ve programa eleştirel bir gözle yaklaşmalarının kendi mesleki gelişimlerine ve programların doğru şekilde uygulamaya aktarılmasına katkı sunacağını ifade etmiştir.

Program okuryazarlığının son göstergesi olarak belirlenen mesleki gelişim göstergesi kapsamında ise öğretmenlerin mutlaka program tasarısını edinmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin alan bilgisi yeterliğine, programdaki güncellemeleri takip etmesine ve kendini mesleki anlamda geliştirmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Ayrıca ihtiyaç duyulduğunda öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmasının program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişmesine fayda sağlayacağı dile getirilmiştir. Türk Eğitim Derneği (2009) ve Remillard (2005)'ın araştırmalarında öğretmenlerin program güncellemelerini takip etmedikleri ortaya konulmuştur. Halbuki eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlere yol gösteren programların takip edilmesi, sınıf ortamına yansıtılması ve hatta öğretmenler tarafından geliştirilebilmesi beklenmektedir (Aslan & Gürlen, 2019). Carl (2005) da programın uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerin yalnızca "alıcı" rolünde olmaması gerektiğini, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerinde de yer almasının önemli olduğunu dile getirmiştir. Camuzcu ve Duruhan (2011) da güncellenen eğitim programlarına uyum sağlayabilmek ve programda benimsenen yaklaşımı hayata geçirebilmek için öğretmenlerin eğitime ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.

Program okuryazarlığı kavramının, boyutlarının ve göstergelerinin tanımlanmasının yanında öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeylerine ilişkin görüşler de ortaya konulmuştur. Görüşme yapılan öğretim üyelerinin tamamı öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin düşük olduğunu belirtmiş ve bu yetersizliklere ilişkin sebepleri açıklamışlardır. Ekawati (2016) de öğretmenlerin programı anlama ve uygulamaya ilişkin bilgilerinin eksik olduğunu ileri sürmüştür. Nasırcı (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, kendi program okuryazarlık yeterliklerine ilişkin olumlu algıya sahip olduğu ancak programın uygulaması aşamasında belirtilen okuryazarlık yeterliklerini yansıtmayan yönlerin tespit edildiği görülmüştür. Öğretim üyesi görüşlerine göre program okuryazarlığı yetersizliklerinin nedenleri öğretmenlerin kendilerinden, öğretmen eğitiminden veya okul yönetiminden kaynaklıdır. Öğretmenlerin kendi duyuşsal durumları, programı anlama ve yazılı planlama becerilerinin yetersizliği, kazanımlar, yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme konularındaki yetersizlikleri öğretmenlerin kendinden kaynaklanan

sebepler olarak sıralanırken; öğretmenlerin lisans düzeyinde program geliştirmeye ilişkin yeterli eğitim almamış olmaları ve eğitim-öğretim sürecinde resmi olarak denetlenmiyor olmaları program okuryazarlığı yetersizliğinin diğer nedenleri olarak sıralanabilir. Dusenbury ve diğerleri (2003) de programın uygulamaya doğru şekilde aktarılmasına engel olan dört temel unsuru program özellikleri, öğretmen eğitimi, öğretmen özellikleri ve kurumsal özellikler olarak belirlemiştir. Araştırmamızda da öğretmen eğitimi ve öğretmen özellikleri program okuryazarlığı yetersizliklerinin temel sebepleri olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin programlara ilişkin yetersizliklerine değinen Rençber (2008) öğretmenlerin programa ve uygulamaya ön yargı ile yaklaştığını, programda belirlenen amaçları benimsemediğini, alışagelmiş olduğu uygulamaları sürdürmeyi tercih ettiklerini belirterek öğretmenlerin duyuşsal durumunun süreci olumsuz etkileyebildiğini vurgulamıştır. Karabacak ve Kürüm-Yapıcıoğlu (2020) ise öğretmenlerin öğretim programlarının incelememesinden dolayı bazı sorunların yaşandığını dile getirmiştir. Öte yandan Tan Şişman (2017), Tunçer (2019), Yolcu ve Sarı (2018) öğretmenlerin lisans düzeyinde programlara ilişkin yeterli eğitim almadığını ifade etmişlerdir.

Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler ve ardından yapılan alanyazın incelemesinden yararlanılarak "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği" geliştirilmiş ve öğretmenlerin sahip olması gereken program okuryazarlığı yeterlikleri belirlenmiştir. İhtiyaç analizinin ikinci aşamasında POKÖYÖ 700 öğretmene uygulanmış ve öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Ölçeğin uygulaması sonucunda maddelerin aritmetik ortalama ve yüzde değerlerine göre öğretmenlerin çoğunluğunun iki maddede kendilerini "orta düzeyde yeterli" buldukları, diğer maddelerde ise "yeterli" buldukları görülmüştür. Literatürde araştırma sonuçları ile örtüşen başka araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Altuncu (2021), Aslan (2018), Aslan ve Gürlen (2019), Atlı ve diğerleri (2021), Boncuk (2021), Dağ (2021), Demir ve Toraman (2021), Erdamar (2020), Güler (2021), Güleş (2022), Gülpek (2020), Güneş Şınego ve Çakmak (2021), Kahraman (2022), Keskin (2020), Oruç (2022), Tutuş (2021), Ünal (2022), Yılmaz (2021) araştırmalarında öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerinde kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Öte yandan literatürde araştırma sonuçları ile örtüşmeyen farklı araştırma bulgularına da rastlanmıştır. Ariav (1991), Baştürk ve Dönmez (2011), Kırmızı ve Akkaya (2009), Schwarz ve diğerleri (2008) de öğretmenlerin programa

ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu; Arı (2010), Ogar ve Awhen (2015) ise programların uygulanması sürecinde öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını dile getirmiştir. Ölçek uygulamasından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliği açısından kendilerini orta düzey ve üstünde yeterli görmelerine rağmen öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde katılımcıların tamamının öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinde ciddi eksikler gördüğü ifade edilmiştir. Ayrıca POKÖYÖ'den elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, kendilerini program okuryazarlığında belirli düzeyde yeterli bulmalarına rağmen tamamen yeterli olduklarını da belirtmedikleri; çoğunluk olmasa da kendilerini yetersiz ya da az yeterli gören öğretmenlerin de bulunduğu görülmektedir. Öğretmenliğin insan hayatını etkileyen ve yüksek yeterlikler gerektiren bir uzmanlık alanı olması (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a) sebebiyle program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçların da doğru belirlenmesi büyük önem arz etmektedir.

Hem POKÖYÖ'nün uygulanmasının ardından öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin ihtiyaçlarının daha ayrıntılı olarak belirlenmesi için hem de Ayvacı ve diğerleri (2014) tarafından belirtildiği gibi öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması için öğretmenlerin kendilerinden görüş almanın programın etkililiğini sağladığı için ihtiyaç analizinin üçüncü aşamasında öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçları program geliştirmede temel kavramlar, programın felsefi temelleri, değerler eğitimi ve temel yetkinlikler, programın kazanım ögesi, programın içerik ögesi, programın öğrenme-öğretme süreci ögesi, programın ölçme-değerlendirme ögesi, planlama ve programı uyarlama başlıkları altında toplanmıştır.

Program geliştirmede temel kavramlar başlığı altında öğretmenlerin program geliştirme temel kavramlarına ilişkin bilgisinin artırılmasına, program ögelerinin içeriğinin daha ayrıntılı incelenmesine, program ögelerinin birbiri ile ilişkisini ortaya koyacak bir çalışma yapılmasına ve program geliştirme süreçlerine ilişkin bilgilendirme yapılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Alanyazında ortaya çıkan bu ihtiyaçları destekleyen bazı bulgulara ulaşmak mümkündür. Özenç (2013), Yeşilyurt ve Yaraş (2011); Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni adaylarının programın ögeleri hususundaki bilgilerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Arı (2010), Ariav (1991), Baştürk ve Dönmez (2011), Kauffman ve diğerleri (2002),

Kırmızı ve Akkaya (2009), Schwarz ve diğerleri (2008) de çalışmalarında öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

Programın felsefi temelleri başlığı altında eğitim felsefelerine ve özelliklerine ilişkin bilgi paylaşımına, programların felsefi temellerini anlamaya ve bu temellerin uygulamaya yansıtılmasına ilişkin çalışmalara ve eğitim felsefesinin öğretim programındaki yansımalarının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Duman (2006) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının programların felsefi temelleri hususunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Erdamar (2020) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticileri, öğretmenlerin programın felsefi temellerini yeterli düzeyde bilmediklerini belirtirken katılımcı Sınıf Öğretmenleri, kendi derslerinde kullandıkları öğretim programlarının felsefi temellerini iyi bildiklerini belirtmişlerdir. Erdamar'ın (2020) araştırmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri farklılık gösterse de eğitim felsefesinin öğrenme-öğretme sürecinin rehberi olduğunun (Doğanay & Sarı, 2002) unutulmaması ve buna uygun olarak öğretmenlerin program ve eğitim felsefeleri ilişkisine ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi üzerinde durulması gereken bir husustur.

Değerler ve Temel Yetkinlikler başlığı altında öğretim programında yer alan değerler ve temel yetkinliklere ilişkin bilgilendirmeye ve bu değer ve temel yetkinliklerin derse nasıl entegre edilebileceğinin öğrenilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Doğanay ve Sarı (2004), Geylan (2015), Özdaş (2013) araştırmalarında öğretmenlerin, öğretim programındaki değerleri öğrencilere kazandırma hususunda kısmen yeterli olduklarını ifade etmiştir. Öğretim programlarındaki anahtar yetkinliklere ilişkin benzer bir çalışma yapan Özdaş (2019) da öğretim programlarında sunulan yetkinliklerinin öğrencilere istenen düzeyde kazandırılamadığını belirtmiştir. Alanyazından ulaşılan bu sonuçlar, araştırmamızın sonucunda ulaşılan öğretim programındaki değerler ve anahtar yetkinliklere ilişkin ihtiyaçları doğrular niteliktedir.

Programın Kazanım Ögesi başlığı altında hedeflerin aşamalı sınıflandırmasına ilişkin bilgilendirmeye, kazanım yazmaya ilişkin kuralların öğrenilmesine ve program kazanımlarının tutarlık açısından değerlendirilmesine ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğunun değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu dile getirilmiştir. Alanyazında, araştırmadan elde edilen bu sonuçları destekleyen bulgular mevcuttur. Güven'in (2013) araştırmasında katılımcı grubunu oluşturan Matematik Öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Clark

ve Yinger (1979) ise öğretimin planlaması aşamasında hedef ve kazanımların dikkate alınmadığını ifade etmiştir. Clark ve Yinger'e (1979) benzer sonuçlara ulaşan An (2020) da araştırmasında yer alan İngilizce Öğretmenlerinin program kazanımlarına ilişkin farkındalığının olmadığını; bundan dolayı da içeriğin temele alındığı öğrenme-öğretme süreçlerinin benimsendiğini ortaya koymuştur.

Programın İçerik Ögesi başlığı altında içerik düzenleme ilkeleri bilgisine, içerik düzenlemenin değerlendirilmesine ilişkin çalışmalara, kazanımlara uygun içerik geliştirme konusunda çalışmalara ve kazanım-içerik ilişkisini ortaya koyacak uygulamalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Güleş (2022) ve Karacaoğlu'nun (2008) araştırmalarında ise öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin kendilerini yeterli buldukları belirlenmiştir. İlgili araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiş olsa da programın içerik ögesine ilişkin tespit edilen bu öğretmen ihtiyaçlarının giderilmesi öğretmenlerin programı daha iyi anlaması ve uygulaması için önem arz etmektedir.

Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi başlığı altında öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusundaki bilgilerin artırılmasına, kazanımlara uygun olarak yöntem çeşitliliği sağlamaya ilişkin çalışmalara, öğretim programlarındaki kazanımlar ile öğrenme-öğretme yaklaşımının uyumunu değerlendirmeye yönelik çalışmalara ve kazanımlara uygun öğretim materyali geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Okur Akçay ve diğerleri (2016), öğretmenlerin derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri konusunda çeşitliliği sağlamadığını belirtmiştir. Aydemir (2012), Demir ve Özden (2013), Sağlam (2011) tarafından yapılan araştırmalarda geleneksel bazı öğretim tekniklerinin öğretmenler tarafından çok sık kullanıldığı ifade edilmiştir. Sakallı ve diğerleri (2007) de öğretmenlerin derslerinde genellikle soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerini tercih ettiğini dile getirmiştir. Halbuki, öğretmenin sunulan içeriğin en iyi şekilde öğrenilmesini sağlayacak biçimde çok çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabilecek yeterlikte olması beklenmektedir (Küçükahmet, 2010).

Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesi başlığı altında ise öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme bilgilerinin artırılmasına, kazanımlara uygun olarak ölçme-değerlendirme yöntemi çeşitliliğini arttıracak çalışmalara, kazanımlara uygun alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına derslerde nasıl yer verilebileceğine ilişkin bilgilendirmeye, öğretmenlerin program ögeleri arasındaki tutarlığı ve program etkililiğini değerlendirmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Kazu ve Aslan'ın

(2013) araştırmasında ölçme-değerlendirme yöntemlerini doğru ve etkili kullanma hususunda öğretmenlerin eksik olduğu ifade edilmiştir. Oğuz (2009) tarafından yapılan araştırmada da ölçme-değerlendirme tekniklerinin çeşitliliğine ilişkin yetersizliğe vurgu yapılmış; ilköğretim kademesi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecini özgün bir şekilde planlamadıkları ve yeni ölçme-değerlendirme tekniklerini çok kullanmadıkları belirtilmiştir. Akçadağ (2010), Çolak ve Yabaş (2017) da ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin süreç değerlendirmenin yöntem ve tekniklerine ilişkin eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Karamustafaoğlu ve diğerleri (2012), Kılıç ve Aydın (2014), Özenç ve Çakır (2015), Şahin ve diğerleri (2015), Yazıcı ve Sözbilir (2014) de araştırmalarında öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilişkin yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Karakuş ve Mengi Us (2014) ise öğretmenlerin program değerlendirme sürecinde aktif rol alamamaktan dolayı memnun olmadıklarını dile getirmiş ve öğretmenlerin de program değerlendirme sürecine katılmasının bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Planlama ve Programı Uyarlama başlığı altında ise öğretmenlerin resmi programdan yararlanarak kendi yazılı ders planlarını hazırlamalarına yönelik eğitime ve öğretmenlerin programı uyarlama becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. McCutcheon (1980) ve Morine-Dershimer (1979) de tecrübeli öğretmenlerin yazılı plan hazırlamaktan uzak olduğunu ve genellikle zihinsel bir plan yaptıklarını dile getirmiştir. Baştürk ve Dönmez (2018) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının bir kısmının program güncellemelerini takip etmediği, ders planı hazırlama sürecinde programdaki açıklamaları dikkate almadığı ve öğretim programında bulunmayan bilgileri ders planına eklediği belirtilmiştir. Bunların yanısıra Kauffman ve diğerleri (2002), Sanchez ve Valcarcel (1999) öğretmenlerin dersi planlarken öğretim programını referans almak yerine ders kitabını referans almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Üç aşamalı ihtiyaç analizi sürecinin ardından program geliştirmede temel kavramlar, programın felsefi temelleri, değerler eğitimi ve temel yetkinlikler, programın kazanım ögesi, programın içerik ögesi, programın öğrenme-öğretme süreci ögesi, programın ölçme-değerlendirme ögesi, planlama ve programı uyarlama başlıkları altında toplanan bu ihtiyaçlar; hazırlanacak olan hizmet içi eğitim programına temel oluşturmuştur. Sonuç olarak araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında elde edilen

bulgular ve öğretim üyelerinin önerileri, program geliştirme alanyazınında benimsenen ilkelerle harmanlanmış ve ÖYPOHEP tasarısı hazırlanmıştır.

Programı tasarlama aşamasında; programda yer alacak ögelere, ögeler arası ilişkinin nasıl kurulacağına, hangi ögelerin diğerlerine kıyasla daha ön planda tutulacağına ilişkin birçok hususa dikkat edilmesi gerekmektedir (Demirel, 2013). Program tasarımı yaparken özellikle nelerin ön plana çıkarılacağı benimsenen program tasarımı yaklaşımına göre değişiklik göstermektedir (Aykaç, 2014). ÖYPOHEP de program tasarımı yaklaşımlarından konu tasarımı yaklaşımına uygun olarak her konu özelinde program hazırlanmıştır.

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen ÖYPOHEP ile öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine yönelik program amaçları ve öğretmenlerin kazanması amaçlanan bilgi ve beceriler belirlenmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenen program amaçları, bilgi ve becerilerin Aslan (2018), Aslan (2019), Aygün (2019), Erdamar (2020), Erdem ve Eğmir (2018), Kahramanoğlu (2019), Keskin, (2020), Yar Yıldırım'ın (2018) program okuryazarlığı tanımlarında belirtilen gerekliliklerle de büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

ÖYPOHEP program içeriği, doğrusal programlama yaklaşımı ile içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir. Doğrusal programlama yaklaşımı ön koşul niteliğindeki bilgi ve becerilerin kazanılmadan yeni konulara geçilmeyen durumlarda tercih edilen bir içerik düzenleme yaklaşımıdır (Demirel, 2013). Ayrıca içeriğin düzenlenmesinde Sönmez (2012) tarafından belirtildiği gibi somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, bilinenden bilinmeyene doğru ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Program içeriği; program geliştirmenin temel kavramları, programın felsefi temelleri, programdaki değerler eğitimi ve yetkinlikler, programın kazanım ögesi, programın içerik ögesi, programın öğrenme-öğretme süreci ögesi, programın ölçme-değerlendirme ögesi, planlama ve programı uyarlama olmak üzere sekiz bölümden oluşmaktadır.

ÖYPOHEP'in öğrenme-öğretme sürecinde programa kaynaklık eden eğitim felsefesine, programın hedeflerine, içeriğine ve yetişkin eğitimi ilkelerine uygun olarak katılımcı öğretmenlerin aktif katılımını sağlayacak farklı yöntem ve tekniklerin

işe koşulması uygun görülmüştür. Öğretim yöntem ve teknikleri olarak düz anlatım, web tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, tartışma, örnek olay, küçük grup öğretimi, beyin fırtınası, soru-yanıt gibi farklı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilerek Güneş (2007) ve Küçükahmet (2010) tarafından belirtildiği gibi öğrenilenlerin daha kalıcı olması hedeflenmiştir. Öte yandan öğrenme-öğretme sürecinde katılımcıların ön planda olduğu etkileşimli grup çalışmalarını destekleyecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve Web 2.0 araçlarının aktif olarak kullanılması kararlaştırılmıştır. Hizmet içi eğitimin verimliliği için öğretmenlerin aktif bir şekilde etkinliklere katılması gerektiğini belirten Güven (2004) de, işbirlikli ve etkileşimli çalışmaların planlanması ve uygulanması gerektiğini ifade ederken Prensky (2009) ise daha kalıcı öğrenmeler için web 2.0 araçlarının kullanılmasının fayda sağlayacağını dile getirmiştir. Öğretmen eğitiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve sınıf içi uygulamalara odaklanması gerektiğini ifade eden Darling-Hammond ve McLaughlin (1995), öğretmen eğitimi sürecinde aktif katılıma, yansıtıcı düşünmeye ve iş birliğinin teşvik edilmesine vurgu yapmıştır. Çünkü işbirlikli çalışmalarla öğretmenler için ortak sorumluluk alanı oluşturulabilmekte (Goel, 2019), özgüven gelişmekte, yalnızlık hissi azalmakta (Canaran & Mirici, 2020) ve motivasyona olumlu katkılar sunulabilmektedir (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Eğitim süresince eğitmenin ise; öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğrenmeye rehberlik edici, ortam hazırlayıcı rolleri ile öğrenme-öğretme sürecini organize ederek eğitim için gerekli olan araç-gereç ve materyallerin hazır bulunmasını sağlaması uygun görülmüştür.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde hem süreç içerisindeki durumunun ve deneyimlerin hem de süreç sonunda elde edilen bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi uygun bulunduğu için (Aydın, 2021) ÖYPOHEP'te de süreç ve sonuç değerlendirmeden oluşan bir ölçme-değerlendirme anlayışı hakimdir. Süreç değerlendirme kapsamında hizmet içi eğitim programının uygulama sürecinde katılımcıların grup çalışmalarında ortaya koydukları ürünler ve eğitmenin her eğitim gününde yazdığı yansıtma raporları, katılımcıların programın uygulama sürecine ilişkin yaşanan deneyimleri, kazanımlarını ve karşılaşılan sorunları yazdıkları farklı öz-değerlendirme formları dikkate alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı öğretim programlarında yaygın olarak tercih edilen süreç değerlendirme (Yayla, 2011) ile öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilmesi sağlanmakta (Windschitl, 2002) ve

tamamlanması gereken eksikler konusunda hem eğitmene hem de öğrenenlere geri bildirim verilmektedir (Aydoğmuş & Coşkun Keskin, 2012). Sonuç değerlendirme kapsamında ise, eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra katılımcı öğretmenlere "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği" uygulanmış ve öğretmenlerin her iki ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca programın sonuç değerlendirmesi kapsamında katılımcı öğretmenlerin hazırladıkları ders planları değerlendirilmiş, eğitimin sonunda katılımcılar tarafından doldurulan eğitim değerlendirme formlarından ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yetişkin öğrenenlerle çalışıldığı için eğitim sürecinde bilgi ve becerilerin test edildiği sınavlar yerine öğrenenlerin durumunu belirlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarının yapılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2021). ÖYPOHEP'in süreç ve sonuç değerlendirme çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin hizmet içi eğitim programının ögeleri ve uygulama süreci, en çok ve en az fayda sağlayan konular, en yararlı ve en az yararlı konular konusundaki görüşleri sunulmuştur. Böylelikle katılımcıların program ve uygulama sürecinden ne düzeyde memnun kaldıkları belirlenebilmiş, programda ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğine karar verilmiştir (Aydın, 2021).

5.2. ÖYPOHEP Süreç ve Sonuç Değerlendirmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde yaşanılan deneyimlerin, karşılaşılan sorunların ve edinilen izlenimlerin ortaya konulması amacıyla yapılan süreç değerlendirme çalışmaları ve ÖYPOHEP'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan sonuç değerlendirme çalışmaları neticesinde hazırlanan hizmet içi eğitim programına, programın uygulama sürecine ve etkililiğine ilişkin dönüt alınmış ve programın geleceğine ilişkin kararlar alınabilmesi mümkün hâle gelmiştir.

ÖYPOHEP'in uygulama sürecinden sonra katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu program okuryazarlığı eğitiminin kendileri için bir ihtiyaç olduğu hususunda farkındalık geliştirmiştir. Katılımcı öğretmenler; programa hâkim olmama, lisans düzeyi eğitimden kaynaklı eksiklikler, hazır programları kullanma alışkanlığı, programları incelememe ve program alanına ilişkin konuları ve bilgileri unutma sebebiyle bu eğitimin öğretmenler için ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç,

araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında öğretim üyelerinin belirttikleri görüşlerle de büyük ölçüde örtüşmektedir. Öğretim üyeleri de programa sorgulayarak okumama ve programı anlamama, lisans eğitiminde program geliştirmeye ilişkin derslerin eksik olması ve hazır yıllık planları kullanma gibi farklı sebeplerden ötürü öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında katılımcı öğretmenlerin de programı deneyimleyen öğrenenler olarak ÖYPOHEP'in bir ihtiyaç olduğunu ifade etmesi programın geliştirilme gerekçesini doğrular niteliktedir.

Eğitim değerlendirme formu ve görüşmelerden ulaşılan öğretmen görüşlerine göre sunulan hizmet içi eğitimle katılımcı öğretmenlerin programın bilgi ve becerilerine büyük ölçüde ulaştığı ifade edilebilir. Verilen eğitim; katılımcı öğretmenlerin programa ilişkin konuları hatırlamasına, programın dört temel ögesi arasında ilişki kurmasına, program okuryazarlığı düzeyinin ve program farkındalığının artmasına, programı eleştirel gözle değerlendirebilmesine, programı çok daha iyi anlamasına, yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmesine, programı daha dikkatli incelemesine, ders planı oluşturmasına ve programı doğru bir şekilde uygulamaya aktarmasına mesleki açıdan katkı sağlamıştır. Bunun yanında, yeni web araçlarını öğrenme ve farklı derslerin programlarına ilişkin farkındalık kazanma hususlarında öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişim gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacı yansıtma raporlarında ise ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde yapılan uygulamalı etkinliklerin katkısıyla katılımcı öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin bilgilerinin tazelendiği, öğretim programlarının temelinde yer alan eğitim felsefelerini belirlemelerine destek sunulduğu, öğretim programlarında yer alan değerler ve yetkinlikler konularındaki farkındalıklarının arttırıldığı, değer ve yetkinlikleri uygulamaya aktarmalarına yönelik katkı sunulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca verilen eğitim ile katılımcıların ders kitaplarındaki içeriği değerlendirebilmelerinin sağlandığı, öğretim programlarından seçtikleri kazanımlara yönelik farklı öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme teknikleri önerileri geliştirmelerine katkı sunulduğu belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kazandığı belirtilen bu becerilerin Aslan (2018), Bolat (2017), Kahramanoğlu (2019), Keskin ve Korkmaz (2021), Yar Yıldırım (2018) tarafından belirlenen program okuryazarlığı göstergelerinin bazılarıyla da büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan ders planı hazırlama ve kendi öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda programı uyarlamaya ilişkin becerilere yeterli düzeyde

ulaşılamadığını belirten farklı öğretmen görüşleri de ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ders planlama ve program uyarlama becerilerine ulaşma düzeyine ilişkin bu olumsuz görüşlerine rağmen eğitimin son gününde öğretim programları doğrultusunda dersi uyarlama ve ders planı hazırlama etkinliğinde branş grupları tarafından hazırlanan ders planlarının belirli düzeyde başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı yansıtma raporlarında da katılımcıların dersi planlamaya ilişkin becerilerinin geliştiğine ilişkin görüş belirtilmiştir. Çünkü katılımcı öğretmenler eğitim öncesinde daha önce yazılı plan hazırlamadıklarını belirtmişken öğretim programları doğrultusunda hazırladıkları ders planları değerlendirme formunun yalnızca dört boyutunda yetersiz bulunmuşken diğer 18 boyutunda kısmen yeterli veya yeterli olarak değerlendirilmiştir.

ÖYPOHEP'in uygulama süreci ile katılımcı öğretmenlerin kazandığı ifade edilen bilgi ve becerilerin "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği"nin ön-test ve son-test analizlerinde elde edilen bulgularla da desteklendiği görülmektedir. Verilen eğitimin katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinde etkisi olup olmadığını değerlendirmek için yapılan POKÖYÖ ön-test ve son-test analiz sonuçlarına göre eğitim öncesi ile sonrası uygulanan ölçek puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüş; hesaplanan etki büyüklüğüne göre de etkinin büyük olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç, ÖYPOHEP'in uygulama sürecine katılan 24 öğretmenin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç da hizmet içi eğitim sonrasında öğretmenlerin program geliştirmenin temel kavramlarına ilişkin bilgi sahibi olma, eğitim felsefelerinin öğretim programlarına yansımalarını ortaya koyma, programda yer alan değerlerin ve temel yetkinliklerin öğretime nasıl aktarılabileceğini anlama, öğretim programlarının uygulamaya nasıl aktarılacağını anlama, öğretim programlarının ögelerini anlama, öğretim programlarının ögeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma, öğretim programlarını uygulamaya koymak üzere öğretim planı hazırlama, öğretim programlarını öğrenci özellikleri ve öğretim koşullarına uygun şekilde uyarlama konusunda katılımcı öğretmenlerin yeterliklerinin geliştiği söylenebilir. Öğretmenlerin programa ilişkin yeterliklerinin gelişmesi oldukça önemlidir (Bolat, 2017). Çünkü her ne kadar öğretim programları eğitim-öğretim etkinlikleri biçimlendirmesinde ve kalitenin geliştirilmesinde büyük rol oynasa (Özpolat, 2015) da öğretmenler geliştirilen programların kendi sınıflarında nasıl uygulaması gerektiğinin farkında değilse hazırlanan programın niteliği önemsiz hâle

gelmektedir (Marsh & Willis, 2007). Bu nedenle, geliştirilen programın amaca uygun şekilde uygulanarak programa bağlılığın sağlanması oldukça önemlidir (Bümen vd., 2019). Program bağlılığı sağlanarak yürütülen öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenenler için daha verimli öğrenme yaşantılarının sağlanması mümkün olabilmekte, program uygulamasının etkililiğine ilişkin fikir sahibi olunabilmekte ve dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinin niteliğine katkı sunulabilmektedir (Gelmez Burakgazi, 2019).

Hizmetiçi eğitim programının içerik ögesine ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinde; içeriğin öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğinin gelişimi için uygun olduğu, kazanımlara ve ihtiyaca uygun olarak tasarlandığı ve kolay anlaşılır olduğu, teorik bilgilerin kısa ve öz bir şekilde sunulmasının ve içeriğin uygulama boyutunun daha fazla olmasının bir avantaj olduğu, programdaki içerik sunumunun, konu seçiminin ve konu sıralamasının uygun olduğunu dile getirilmiştir. Yeşil (2009), öğretmen eğitimi için hazırlanan programların içeriğinin belirlenmesi sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini ifade ettiği gibi bu çalışmada da öğretmenler temelinde ihtiyaçların belirlenmiş olması öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim programının içeriğine ilişkin hiçbir olumsuz görüşe sahip olmamalarına etki etmiş olabilir.

Eğitime katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenme öğretme sürecinin öğretim yöntem ve teknik çeşitliliği açısından zengin olduğu, katılımcılara uygun olduğu, programın bilgi ve becerilerine ulaşmak için yeterli olduğu, işbirlikli çalışmalar yapmaya, katılımcılar arası fikir alışverişine müsait olduğu, aktif katılımı, etkileşimi ve soru-cevap etkinliklerini sağlamaya uygun olduğu, sürecin uygulama ağırlıklı ve motivasyon sağlayıcı olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan programın uygulama sürecinde kullanılan araç, gereç ve materyallerin; çeşitliliğinin sağlandığı, programın bilgi ve becerilerine ulaşmak için yeterli olduğu, katılımcılara uygun olduğu, motivasyon sağlayıcı ve etkileşimli olduğu, kullanımının kolay olduğu, çevrimiçi eğitime uygun olduğu, öğrenilenleri pekiştirici özellikte olduğu, öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamaları için örnek teşkil ettiği, zaman tasarrufu sağladığı, yönergelerin yeterli olduğu, öğretmenlere eğitim süresince rehberlik ettiği ve eğitimi daha aktif ve dinamik hâle getirdiği katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Koç (2015), hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin aktif olarak yer

alması gerektiğini, öğretmenler arasındaki işbirliğinin ve etkileşimin artırılmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ve eğitimde öğrenilenlerin uygulamalar üzerinde de deneyimlenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bümen (2005) de öğretmenlerin hizmet içi eğitimde içeriğin teorik olarak değil de uygulamalı olarak aktarılmasını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Çelen ve Seferoğlu'na (2016) göre ise çevrimiçi hizmet içi eğitimlerle teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmesi ve eğitim alan öğretmenlere işbirliği, paylaşım, aktif katılım gibi olanakların sunulması öğrenme-öğretme süreçlerinin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Alanyazın ile katılımcı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinde belirtilen hususların örtüşmesi, hizmet içi eğitim programındaki öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

ÖYPOHEP'in öğrenme-öğretme sürecindeki değerlendirme çalışmaları kapsamında katılımcılar tarafından doldurulan öz-değerlendirme formlarında katılımcıların en iyi öğrendiklerini belirttikleri konular; program türleri arasındaki farklar, programın temel ögeleri ve aralarındaki ilişkiler, eğitim felsefeleri, eğitim felsefelerinin öğretim programlarına etkisi, programın işlevi, program geliştirme aşamaları, değerler ve temel yetkinlikler, değer ve yetkinlikleri derse entegre etme, hedef alan ve basamakları, program kazanımlarının uygunluğunu değerlendirme, içerik düzenleme ilkeleri, içerik ve kazanımların uyumu, ders kitabının içerik düzenleme ilkeleriyle uyumunu değerlendirme, öğretim programında içeriğin bulunduğu yer, belirtke tablosu, öğretim stratejileri/yöntemleri/teknikleri/ilkeleri, kazanımlara uygun olarak farklı yöntem ve teknik belirleme, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, öğrenme-öğretme süreci ve içerik uyumunu değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etme, yöntemlerin güçlü ve zayıf yanları, proje tabanlı öğrenmenin üst düzey kazanımları edinmedeki etkisi, öğretim ilkelerinin önemi, yapılandırılmış grid, altı ayakkabılı uygulama tekniği, üst düzey becerilerin kazanımı için bireysel tekniklerin kullanımı, ölçme-değerlendirme ilkeleri, alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri, farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın önemi, ölçmenin kazanım ve içerikle uyumunu değerlendirme, yeni web 2.0 araçları, 5E modeli ve ders planı hazırlamadır. Değerlendirmeden elde edilen bu sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin program uygulamasının başında KWL formunda öğrenmek istediklerini belirttikleri programı doğru anlama ve uygulama, program geliştirme süreci, farklı yöntem ve teknikler, eğitim felsefelerinin sınıf içi etkinliklere

yansıtılması ve alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri konularını program uygulaması sonunda doldurulan KWL formunda öğrendiklerini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca eğitimin sonunda öğrenilenler listesinde yer alan maddelerin programın bilgi ve becerileriyle de örtüştüğü, dolayısıyla eğitim sonunda ÖYPOHEP'in amaçlarına da büyük ölçüde ulaşıldığı söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programın öğrenme-öğretme sürecinde en fazla yarar sağlayan konular veya etkinlikler; programın temel ögeleri ve aralarındaki ilişki, metafor çizimi, öğretim programlarındaki değer ve yetkinlikler, değer ve yetkinlikleri derse entegre etme, hedef alan ve basamakları, kazanım yazma ilkeleri, program kazanımlarını inceleme, programın içerik ögesi, ders kitabı içeriğini değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, program kazanımlarına uygun öğretim yöntem-teknik belirleme, alternatif değerlendirme teknikleri, kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme tekniği belirleme ve resmi programı dikkate alarak ders planı hazırlamadır. Bu konu ve etkinlikler arasından program ögeleri arası ilişkileri metafor ile resmetme, ders kitabı içeriğini içerik düzenleme ilkeleri uyarınca değerlendirme ve kazanımlara uygun yöntem-teknik belirleme etkinlikleri sonunda katılımcı öğretmenler branş grupları olarak ürünler ortaya koymuşlar ve bu ürünler değerlendirme formları ve rubrikler kullanılarak değerlendirilmiştir.

Ders kitaplarının bazı ünitelerindeki içeriğin içerik düzenleme ilkeleri ve öğrenci seviyesine uygunluğu açısından değerlendirilmesi etkinliği ve kazanımlara uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri belirleme etkinliği sonucunda ortaya konulan ürünler değerlendirme formu ve rubriklerden aldıkları toplam puanlara göre kısmen yeterli veya yeterli olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bu değerlendirme sonuçları katılımcı öğretmenlerin ders kitabı içeriğini değerlendirme ve kazanımlara uygun yöntem-teknik belirleme becerilerinin belirli düzeyde geliştiğini göstermektedir. Ancak öte yandan program ögeleri arası ilişkinin resmedildiği metafor çizim etkinliğin sonucunda etkinlik öncesinde yapılan açıklamalara rağmen branş gruplarının bazılarının program ögeleri arası ilişkiyi yeterince anlamadığı ortaya konulmuştur. Branş gruplarının çalışmalarında eksik bulunmasına rağmen katılımcılar etkinliği en fayda sağlayan etkinliklerden biri olarak ifade etmişlerdir. Bunun başlıca sebebi etkinlik sonunda program ögeleri arası ilişkiyi daha doğru resmeden branş gruplarının çalışmalarının tekrar dikkatlice incelenmesi ve katılımcıların bu konuya ilişkin eksiklerinin giderilmeye çalışılması olabilir. Programın ögelerinin bilinmesi ve

program ögeleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulabilmesi program okuryazarlığının temel göstergeleri olduğu için (Kahramanoğlu, 2019) bazı katılımcı öğretmenlerin programın ögeleri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik eksiklerinin giderilmesi eğitim niteliğinin gelişimi açısından oldukça önemli görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin uygulama sürecinde en zorlandıkları konular veya etkinlikler ise program türleri, programın temel ögeleri, program geliştirmenin temel kavramları, program geliştirme aşamaları, programların temelindeki felsefeyi ortaya koyma, programlarında yer alan özel ve genel amaçlar, resmi program doğrultusunda ders planı hazırlama, eğitim felsefeleri, değer ve yetkinlikleri derse entegre etme, kazanım basamaklarını belirleme, içerik düzenleme ilkeleri, içerik ve kazanım uyumunu değerlendirme, içerik düzenleme ilkeleri doğrultusunda içeriği değerlendirme, içeriğin programdaki yerini saptama, strateji-yöntem-teknik farkı, öğretim stratejileri, güncel bazı öğretim teknikleri ve farklı web araçları, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini derse entegre etme, alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri, öğretim programlarının analizi ve ders planlamadır. En iyi öğrenilen ve en fayda sağlayan konu ve etkinliklerden program türleri, programın temel ögeleri, eğitim program geliştirme aşamaları, eğitim felsefeleri, hedef alan ve basamakları, içerik düzenleme ilkeleri, içerik ve kazanım uyumunu değerlendirme ve içerik düzenleme ilkeleri doğrultusunda içeriği değerlendirme, öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, web araçları, kazanımlara uygun öğretim farklı yöntem ve teknikleri belirleme, alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri, değer ve yetkinlikleri derse entegre etme ve ders planı hazırlama aynı zamanda en zorlanılan konu ve etkinlikler arasında da yer almaktadır. Elde edilen bu sonuçlar katılımcıların konu ve etkinliklere ilişkin görüşlerinin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların bazı konulara ilişkin deneyimleri ve görüşleri farklılık gösterse de eğitim süresince katılımcıların zorlandıklarını belirttikleri tüm konular ve etkinlikler değerlendirmenin yapıldığı günün hemen sonrasındaki eğitim oturumunda tekrar ele alınmış ve katılımcıların o konuları ve etkinlikleri daha iyi anlaması sağlanmaya çalışılmıştır. ÖYPOHEP'in gelecek uygulamalarında da katılımcıların zorlandığını belirttiği konular üzerinde daha fazla durulması fayda sağlayacaktır.

Alanyazında katılımcı öğretmenlerin zorlandıklarını belirttikleri bazı konu ve etkinliklerde, öğretmenlerin yeterliklerinin zayıf olduğunu gösteren benzer araştırma bulguları saptanmıştır. Duman (2006) ve Erdamar (2020) tarafından yapılan

araştırmalarda öğretmenlerin programın felsefi temellerine ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Halbuki programların hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci benimsenen eğitim felsefesine göre tasarlanmaktadır (Sönmez, 2012; Young, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin programı doğru anlamaları ve uygulamaları için eğitim felsefelerini ve ilkelerini çok iyi bilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde Doğanay ve Sarı (2004), Geylan (2015), Özdaş (2013) öğretim programındaki değerlerin öğrencilere kazandırılması hususunda, Özdaş (2019) ise öğretim programlarındaki yetkinliklerinin öğrencilere kazandırılması hususunda öğretmenlerin eksik kaldığını belirtmiştir. Alanyazında kazanım basamaklarını belirlemeye ilişkin sorunlara değinen araştırma bulguları da mevcuttur. Akbaş (2004), Gömleksiz ve Kan (2012), Özçelik (1988) özellikle duyuşsal alan basamaklarının belirlenmesi hususunda öğretmenlerin problem yaşadıklarını dile getirmişler ve duyuşsal alan kazanımlarına yeterli zaman ayrılmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan Güven (2013) ise öğretmenlerin genel hatlarıyla kazanım okuryazarlığı yeterliklerinin düşük olduğunu belirterek bu nedenle kazanımların doğru anlaşılmadığını ileri sürmüştür. Demir ve Özden (2013) ise öğretmenlerin strateji, yöntem ve teknik kavramlarını çok iyi bilmediklerini ve bu kavramlara ilişkin bir kavram kargaşası yaşadıklarını belirtmiştir. Ancak bunun başlıca sebebi yöntem ve teknik kavramlarının alanyazında da birbiri ile karıştırılması ve bazı kaynaklarda yöntem olarak sunulan kavramların diğer kaynaklarda teknik olarak açıklanması olabilir (Süğümlü & Sulak, 2020). Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini derse entegre etme konusunda öğretmenlerin zorlandığına ilişkin görüşme bulguları; Aktepe ve Aktepe (2009), Şimşek ve diğerleri (2012), Taşkaya ve Bal (2009), Yıldırım ve Demir (2003) tarafından yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini derse yeterli düzeyde entegre edemediği belirtilmiştir. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı (2017a) tarafından belirtildiği gibi ders planlama öğretmenlerin mesleki yeterliklerinden biriyken öğretmenlerin yazılı ders planı hazırlamaya mesafeli yaklaştığı (McCutcheon, 1980; Morine-Dershimer, 1979) ve yapılan ders planlarında da öğretim programı yerine ders kitabının temele alındığı bilinmektedir (Kauffman vd., 2002; Sanchez & Valcarcel, 1999).

Uygulanan hizmet içi eğitim programının ölçme-değerlendirme ögesi ile ilgili katılımcı görüşlerinin de daha çok olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenler;

uygulamada kullanılan ölçme-değerlendirme teknik ve araçlarının program kazanımlarına ulaşma düzeyini saptamak için yeterli olduğunu, araç ve teknik çeşitliliğinin zengin olduğunu, programın uygulamasına ilişkin sürekli dönüt sağlandığını, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin daha fazla tercih edildiğini, ölçme-değerlendirmenin kazanımlara ve çevrimiçi eğitime uygun şekilde sürdürüldüğünü, öz-değerlendirmeye fırsat tanıdığını, açık uçlu sorularla katılımcıların düşüncelerini açıkça ifade edebildiklerini ve programda benimsenen ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlere örnek teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Ölçme-değerlendirme sürecinde amaç program kazanımlarına ne düzeyde ulaşıldığını ortaya koymak (Kuran & Kanatlı, 2009) olduğu için hizmet içi eğitim sürecinde farklı araçlar kullanılarak kazanımlara ulaşılma düzeyinin ortaya konulmaya çalışılması bu araştırmanın güçlü yönlerinden biridir. Öte yandan, Çolak ve Yabaş (2017) tarafından da belirtildiği gibi öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede kendilerini en az yeterli gördükleri alan alternatif ölçme-değerlendirme olduğu için hizmet içi eğitim kapsamında kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ve araçlarının, katılımcı öğretmenlere örnek teşkil ederek kendilerinin mesleki becerilerine katkı sunduğu söylenebilir. Ayrıca, ülkemizde yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin temel sorunlarından birinin dönüt eksiği olduğu belirtilirken (Bayrakçı, 2009; Koç, 2016) bu araştırma kapsamında öğretmenlerden düzenli olarak dönüt alınması, onların öğrenmelerine destek olmuştur.

Hizmet içi eğitim programının uygulama sürecinin tamamlanmasının hemen ardından katılımcı öğretmenlerle görüşmeler yapılarak hizmet içi eğitim programının ve uygulama sürecinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlere göre programın ve uygulama sürecinin güçlü yönleri; katılımcıların gönüllüler arasından seçilmiş olması, katılımcı öğretmenler arasında fikir alışverişinin olması, eğitim süresince yapılan grup çalışmaları, eğitimin iyi bir şekilde planlanmış olması ve uygulama ağırlıklı sürdürülmesi, etkileşimin yüksek olması, eğitmenin alan yeterliği açısından donanımlı olması, eğitimin ilgi çekici olması, çevrimiçi olması, yöntem teknik çeşitliliği açısından zengin olması, teorik kısımların kısa ve öz tutulması, zaman planlamasının iyi olması, web araçlarının kullanılması ve yeterli miktarda içeriğin sunulmasıdır. Koç'a (2015) göre de hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin faaliyetlere aktif katılması, öğrenilenleri uygulama fırsatı elde etmesi, öğretmenler arası iş birliğini ve etkileşimi artıracak çalışmalar yapılması

gerekmektedir. Çelen ve Seferoğlu'na (2016) göre çevrimiçi hizmet içi eğitimlerle teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmesi öğrenme-öğretme süreçlerinin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Çevikbaş (2002) hizmet içi eğitimde görev alan eğitmenin görevin gerekliliklerini sağlayacak bilgi ve beceriyle donanımlı olması gerektiğini belirtirken, Özdemir (2021) eğitmenlerin günümüz şartlarına uygun şekilde etkinlikleri sürdürecek yeterliğe sahip olması ve güncel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Conole ve Alevizou (2010) ise web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrenenlerin motivasyonunu artırdığını belirtirken Prensky (2009) bu araçların kullanılması ile öğrenenlerin duyu organlarına daha fazla hitap edilebildiğini ve daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiştir. Alanyazın ile hizmet içi eğitimin güçlü yönlerine ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinin büyük ölçüde örtüşmesi sunulan hizmet içi eğitimin niteliğine ilişkin olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan katılımcı öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programına ve uygulama sürecine ilişkin zayıf yönler; eğitimin hafta içi ve akşam saatlerinde olması, çevrimiçi eğitim olması, branş bazlı bir eğitim olmayıp altı farklı branşın bir arada eğitim alması, eğitime bağlantı kurarken bilgisayar veya internetten kaynaklanan sorunlar, disiplinlerarası çalışmaya çok yer verilmemesi, branş gruplarındaki öğretmen sayılarının yetersizliği, bazı öğretmenlerin eğitim süresince daha geri planda ve sessiz kalmayı tercih etmesi, eğitim için ayrılan sürenin yetersizliği, bireysel çalışmaya yeterli zaman ayrılmamış olması, bazı web 2.0 araçlarını kullanma zorluğu, öz-değerlendirme formlarındaki soruların kendilerini tekrar etmesi ve bu formları doldurmanın çok fazla zaman alması, uygulanan programın ve alınan eğitimin eğitim politikalarına etkisi olmamasıdır. Hizmet içi eğitimin zamanının çok önemli olduğunu vurgulayan Omar (2014), hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin okuldaki derslerinin hemen ardından yapılmasını ya da öğretmenlerin hafta arası tatillerinin olduğu cumartesi ve pazar günleri yapılmasını doğru bulmadığını; eğitim için zaman belirlenirken hedef kitle olan öğretmenlerden öneriler alınmasının faydalı olacağını dile getirmiştir. Arslan (2013), eğitim zamanının öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumunu etkilediğini ve öğretmenlerin Eylül dönemi mesleki çalışmalar süresince eğitim almayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre eğitimin çevrimiçi sürdürülmesi katılımcı öğretmenlerin bazılarına göre güçlü bazılarına göre zayıf yön olarak belirtilmiştir. Baran (2008), Jung

(2001), Kitiş (2010), tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini yüz yüze eğitimlere kıyasla daha çok tercih ettiği ortaya konulmuştur. Öte yandan katılımcı öğretmenlerin eğitimin çevrimiçi ortamda sürdürülmesine ilişkin olumsuz görüşlerinin Akgül ve Oran (2020), Çetin ve diğerleri (2004), Uzoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmalarda karşımıza çıktığı görülmektedir. Akgül ve Oran (2020), Çetin ve diğerleri (2004), Uzoğlu (2017) çevrimiçi ortamlarda sürdürülen eğitimlerin öğrenenlerin motivasyonu üzerinde olumsuz etkiye sahip olabildiğini dile getirmişlerdir. Ancak farklı nedenlerden ötürü yüz yüze eğitime uygun zaman ve mekân koşullarının sağlanamadığı durumlarda uzaktan eğitimin bir gereklilik haline dönüştüğü de unutulmamalıdır (Şen vd., 2010). Bu araştırmada da Covid 19 pandemisinin ortaya çıkardığı şartlar nedeniyle eğitim çevrimiçi olarak sürdürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre bazı katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih etmesinin sebebi Covid-19 pandemisinde öğretmenlerin çok uzun süre çevrimiçi eğitime maruz kalmış olması ve bu nedenle de sosyal etkileşimin daha yoğun olduğu yüz yüze eğitime ihtiyaç duyması olabilir. Yine eğitimin zayıf bir yönü olarak belirtilen ve çevrimiçi eğitime bağlanma aşamasında yaşanan bilgisayar veya internet kaynaklı sorunların alanyazında da dile getirildiği görülmüştür. Baran ve Çağıltay (2010); Fichten ve diğerleri (2009); Karal ve diğerleri (2011) çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin teknik sorunlar yaşadığını; Fidan (2020), Baek vd. (2018) erişim sorunlarının büyük bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcı değerlendirmelerinde web 2.0 araçlarını kullanmanın zor olduğuna ilişkin görüş de belirtilmiştir. Ancak, Conole ve Alevizou (2010) web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrenenlerin motivasyonunu artırdığını; Prensky (2009) ise bu araçların kullanılması ile öğrenenlerin duyu organlarına daha fazla hitap edilebildiğini ve daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin profesyonel gelişiminin sağlanması sürecinde erişilebilirlik, kalıcılık ve kullanılabilirlik özellikleriyle öne çıkan web 2.0 araçlarının kullanılması önerilmektedir (Franklin & Van Harmelen, 2007). Katılımcı öğretmenler ayrıca öz-değerlendirme formlarındaki soruların da kendilerini tekrara düşürdüğünü belirtmiş ve bunu eğitimin zayıf yönü olarak nitelendirmişlerdir. Halbuki benzer sorulardan oluşan her bir öz-değerlendirme formunun eğitimin farklı günlerinde uygulanması sebebiyle elde edilen bulgular açısından herhangi bir tekrar durumu olmadığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin hizmet içi eğitimin zayıf yönlerine ilişkin bu görüşlerinin dikkatle

analiz edilmesi, ÖYPOHEP ve uygulama süreci üzerinde gerekli görülen düzenlemelerin yapılması durumunda programın gelecekteki uygulamalarının daha etkili ve verimli olabileceği unutulmamalıdır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen ÖYPOHEP'in (1) tasarım, (2) uygulama ve süreç değerlendirme ve (3) sonuç değerlendirme aşamalarında elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilmiş olan hizmet içi eğitim programını uygulayacak olan eğitmenlere, öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarına, öğretmen yetiştirme alanında çalışan yöneticilere programın uygulanmasına yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Bunun yanında ilgili alanda çalışan araştırmacılara araştırma önerileri de sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ÖYPOHEP'e ilişkin süreç ve sonuç değerlendirme çalışmaları kapsamında elde edilen bulgular ışığında programın gelecekteki uygulamaları ile ilgili olarak aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi önerilebilir;
    - Eğitim süresinin biraz daha artırılması,
    - Branş gruplarındaki öğretmen sayısının artırılması,
    - Branş bazlı eğitimler verilmesi,
    - Eğitmenin EPÖ alanında yüksek lisans/doktora derecesine sahip olması,
    - Uygulamalı etkinliklerin sayısının artırılması,
    - Uygulamalar için daha fazla zaman ayırılması,
    - Kullanılan web 2.0 araçlarının ve materyallerin çeşitlendirilmesi,
    - Web araçları ile ilgili yönergelerin artırılması,
    - Disiplinlerarası çalışmalara daha fazla yer verilmesi,
    - Bireysel çalışmalara daha fazla yer verilmesi,
    - Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili uygulamaların artırılması,
    - Eğitim sonunda düzey belirleme sınavı yapılması,
    - Eğitim sunumların daha ayrıntılı olarak hazırlanması ve sunulması, branşa özel eğitmenlerin görev alması,

- Eğitimden önce eğitim içeriğinin ayrıntılı şekilde aday katılımcılara anlatılması önerilebilir.

- Yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin eğitim felsefelerinde benimsenen ilkeler, öğretim programlarının felsefesini ortaya koyma, değer ve yetkinlikleri derse entegre etme, öğretim programlarının özel ve genel amaçlarının farkına varma, kazanım basamaklarını belirleme, yöntem ve teknik kavramlarının farkı, güncel öğretim teknikleri, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini derse entegre etme, alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri, yazılı program değerlendirme çalışması yapma, yazılı ders planı hazırlama gibi bazı konu ve etkinliklerde zorlandıkları belirlenmiştir. ÖYPOHEP'in gelecekteki uygulamalarında niteliğin artırılması için katılımcıların zorlandığını belirttikleri bu konular ve etkinlikler üzerinde dikkatle durulması, daha fazla zaman ayırılması ve uygulamalar yapılması yerinde olacaktır.
- ÖYPOHEP'in uygulama aşamasında öğrenen merkezli, aktif, işbirlikli, etkileşimli, demokratik ve yansıtmaya dayalı bir öğrenme-öğretme süreci anlayışı benimsenmiştir. Böylelikle, her katılımcının kendini özgürce ifade etmesine eşit bir şekilde olanak verilmiş ve katılımcıların bilgi, düşünce ve deneyim paylaşımları sağlanarak kalıcı öğrenmeye katkı sunulmaya çalışılmıştır. Eğitmen; eğitim ortamında sorgulamayı, araştırmayı, analiz etmeyi sağlayan etkinliklerde katılımcıları yönlendirmiş ve katılımcıların öğrenme sürecine destek olmuştur. Bu yönüyle katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinde daha istek ve motivasyonu sağlanmış, etkinliklerin etkileşimli hâle gelmesi sağlanmıştır. Ayrıca yapılan yansıtma etkinlikleriyle öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında katılımcıların öğrenme deneyimleri hakkında dönüt almak ve programda belirtilen bilgi ve becerilerin ne düzeyde kazanıldığı ile ilgili yorum yapmak mümkün hâle gelmiştir. Bu nedenle ÖYPOHEP ve diğer hizmet içi eğitim programlarının gelecek uygulamalarında da öğrenen merkezli, aktif, işbirlikli, etkileşimli, demokratik ve yansıtmaya dayalı bir öğrenme-öğretme süreci anlayışının benimsenmesi doğru olacaktır.
- ÖYPOHEP uygulaması yapılan Aralık 2021-Ocak 2022 tarihlerinde Covid-19 salgını devam ettiği için öğretmenlerin yüz yüze hizmet içi eğitimlere katılması hususunda resmi izinler alınamamış ve bu nedenle programın eş-zamanlı çevrimiçi eğitim yoluyla uygulanmasına karar verilmiştir. Ancak programın

sonuç değerlendirme aşamasında dikkate alınan eğitim değerlendirme formlarında ve katılımcı görüşmelerinde, katılımcı öğretmenlerin bazılarının programın yüz yüze uygulanması durumunda daha etkili olacağını dile getirdiği görülmüştür. Bu nedenle program uygulamasının yüz yüze gerçekleştirilmesi önerilebilir.

- ÖYPOHEP'in çevrimiçi uygulama sürecinde katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin okullarındaki ders saatlerinin ve ders yüklerinin değişken olması sebebiyle katılımcıların tamamının onayıyla uygun bir zaman dilimi belirlenmiştir. Yapılan planlamayla eğitim, Pazartesi ve Çarşamba günleri 18.30-21.30 saatleri arasında olmak üzere üç haftada tamamlanmıştır. Ancak eğitim sürecinin sonunda katılımcılardan alınan dönütlere göre eğitimin hafta içi ve akşam saatlerinde verilmesinin yerine Eylül ve Haziran'da yapılan mesleki çalışmalar kapsamında verilmesinin katılımcılar için daha uygun olacağı dile getirilmiştir. Bu nedenle ÖYPOHEP'in gelecekteki uygulamalarında öğretmenlerin bu isteklerinin dikkate alınarak eğitimin Eylül ve Haziran mesleki çalışmalar kapsamında verilmesi önerilebilir.
- ÖYPOHEP, öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin artırılması için hazırlanmış bir hizmet içi eğitim programıdır. ÖYPOHEP'in Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Mesleki Gelişim Programları kapsamına alınması durumunda programın etkisi yaygınlaştırılabilir ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan tüm öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin eksiklerinin giderilmesine ve bu konudaki yeterliklerin geliştirilmesine katkı sunulabilir. Ayrıca ÖYPOHEP'in Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Aday Öğretmen Eğitimi Programları kapsamına alınması durumunda öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişimine de katkı sunulabilir.
- ÖYPOHEP, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlığının yeterliklerinin geliştirilmesi için hazırlanmış bir hizmet içi eğitim programıdır. Ancak ÖYPOHEP'in içeriği, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi için de uygundur. Öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinin verildiği eğitim fakültesi programlarında da programlara ilişkin kuramsal ve uygulamalı

içeriğe yeterli zaman ayrılmadığı araştırmalarda ifade edildiği için ÖYPOHEP'in eğitim fakülteleri bünyesinde açılan dersler kapsamında uygulanması ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişmesi sağlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ÖYPOHEP tasarısı hazırlanmadan önce üç aşamalı ihtiyaç analizi yapılmıştır. İlk aşamada öğretim üyeleri ile görüşülerek program okuryazarlığı kavramı, boyutları ve göstergeleri ortaya konulmuş, ikinci aşamada öğretim üyelerinin görüşlerinden yararlanarak geliştirilen POKÖYÖ ile öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri incelenmiş, son aşamada ise öğretmenlerle kendi program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerine ilişkin odak grup görüşmeleri yapılmıştır. İhtiyaç analizi sürecinde görüşmelerden elde edilen nitel verilerle POKÖYÖ'den elde edilen nicel veriler sentezlenmiş ve öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçları belirlenmiştir. İhtiyaçların belirlenmesinin ardından belirlenen her bir ihtiyaca yönelik öneri sunularak program tasarısının hazırlanması sağlanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında EPÖ alan uzmanlarından ve programın hedef kitlesi olan öğretmenlerden veri toplanması öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarının ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasını ve program tasarısının da o ihtiyaçlara uygun olarak yapılanmasını sağlamıştır. Gelecekteki program geliştirme çalışmalarında ihtiyaç analizi sürecinin özenli bir şekilde planlanması, ihtiyaç analizi sürecinde EPÖ alan uzmanlarının görüşlerine ve programın hedef kitlesi olan grubun görüşlerine yer verilmesi yerinde olacaktır.
- ÖYPOHEP üç aşamalı bir program geliştirme modeli kullanılarak hazırlanan hizmet içi eğitim programıdır. Programın tasarlanması olarak isimlendirilen birinci aşamada ihtiyaç analizi yapılarak programın amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci belirlenmiş ve program ögeleri arasındaki ilişkiler kontrol edilmiştir. Programın uygulanması ve süreç değerlendirme olarak isimlendirilen ikinci aşamada uygulama sürecinde yaşanılan deneyimler, karşılaşılan sorunlar ve edinilen izlenimler ortaya konulmuştur. Programın sonuç değerlendirmesi olarak isimlendirilen son aşamada ise programın öğretmenlerin mesleki gelişimine ve program

okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerine etkisi belirlenmiştir. Sonuç değerlendirmenin tamamlanmasının ardından süreç ve sonuç değerlendirmelerinden elde edilen bulgular ışığında program üzerinde güncellemeler yapılarak programın ve uygulama sürecinin etkililiği artırılmaya çalışılmıştır. Gelecek araştırmalarda da bu araştırmada kullanılan program geliştirme modeli benimsenerek farklı programlar geliştirilebilir.

- Araştırmada ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde yalnızca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan Sınıf, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. Uygulama esnasında büyük grup etkinliklerinde bütün branşlar ortak çalışmalar yapmışlar, öğretim programlarına özel etkinlik ve görevlerde ise branş grupları olarak çalışmalarını yürütmüşlerdir. Gelecek araştırmalarda uygulama kurgusu değiştirilerek eğitim kademesi ve branş çeşitliliği artırılarak programın bilgi ve becerileri daha fazla öğretmene yaygınlaştırılabilir. Ayrıca, öğretim programlarına özel etkinlik ve görevlerde de disiplinlerarası çalışmalara yer verilebilir. Daha geniş bir katılımcı grubu üzerinde yapılacak bu uygulamalardan elde edilecek sonuçlar mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen ÖYPOHEP'in uygulama sürecinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan Sınıf, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. Gelecek araştırmalarda geliştirilen programın katılımcı grubu yalnızca bir branşın öğretmenleriyle sınırlandırılabilir. Yalnızca bir branşın katılımcı olarak yer aldığı uygulama sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- ÖYPOHEP göreve devam etmekte olan öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi için hazırlanmış bir programdır. Ancak program içeriği öğretmen adaylarının program okuryazarlığı yeterliklerinin gelişimi için de uygundur. Bu nedenle gelecek araştırmalarda öğretmen yetiştiren programlarda bir ders kapsamında ÖYPOHEP uygulaması yapılabilir. Katılımcı grubunu öğretmen adaylarının oluşturacağı bu uygulamadan elde edilen sonuçlar incelenerek mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.

- Programın sonuç değerlendirmesi kapsamındaki eğitim değerlendirme formları ve görüşmelerinde katılımcı öğretmenlerin de talep ettiği gibi gelecek araştırmalarda ÖYPOHEP'in yüz yüze uygulanması sağlanarak programın çevrimiçi uygulaması ve yüz yüze uygulamasının etkililiği karşılaştırılabilir.
- Gelecek araştırmalarda programın süreç ve sonuç değerlendirme sürecinde farklı araştırma yöntemleri ve farklı veri toplama araçları kullanılarak ÖYPOHEP'in etkililiği tekrar kontrol edilebilir.
- ÖYPOHEP, süreç ve sonuç değerlendirmeden oluşan bir ölçme-değerlendirme anlayışı hakimdir. Süreç değerlendirme kapsamında uygulama sürecinde yaşanılan deneyimler, karşılaşılan sorunlar ve edinilen izlenimler aktarılmıştır. Sonuç değerlendirme kapsamında ise programın öğretmenlerin mesleki gelişimine ve program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerine etkisi belirlenmiştir. Gelecek araştırmalarda bu ölçme-değerlendirme süreçlerine ek olarak öğretmenlerin görevleri başındaki uygulamalarının izlenmesi sağlanarak uygulanan hizmet içi eğitim programının etkililiğine ilişkin daha ayrıntılı dönüt alınabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi için bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla karma yöntem araştırma desenlerinden çok aşamalı karma desen kullanılarak bir hizmet içi eğitim programı tasarlanmış, uygulanmış ve uygulanan eğitim programı hem eğitim süresince hem de eğitim sonunda değerlendirilmiştir. Gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarında da bu araştırmada kullanılan çok aşamalı karma desen kullanılabilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen POKÖYÖ, öz-değerlendirme formları, ürün değerlendirme formları ve rubrikleri, eğitim değerlendirme formları ve görüşme formları gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak araştırmaların veri toplama sürecinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayın No. 206412) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi* (Yayın No. 229219) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 190366) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilig*, 53, 29-50. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873142.pdf

Akgül, G., & Oran, M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3*(2), 15-37. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1469739

Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın İli örneği)* (Yayın No. 187286) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aksu, M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi.* Anı Yayıncılık.

Aktan C. (2008). Çağdaş yönetim anlayışı: Toplam kalite. https://docplayer.biz.tr/44480401-Cagdas-yonetim-anlayisi-toplam-kalite.html

Aktepe, V., & Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 69-80. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494909

Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 315-332. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/945786

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

Al Maghraby, M. A., & Alshami, A. M. (2013). Learning style and teaching method preferences of saudi students of physical therapy. *Journal of Family and Community Medicine, 20*(3), 192-197. https://doi.org/10.4103/2230-8229.122017

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice, 7(*9), 106-107. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf

Altınbilek, M. S., & Sanalan V. A. (2005). Coğrafya okur-yazarlığı 1: Giriş. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 341-357. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunidcd/issue/2434/30934

Altun, T. & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programlarının Sınıf Öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17* (1), 15-32. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626127

Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayın No. 694356) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Sakarya Kitabevi.

An, F. (2020). *İngilizce Öğretmenlerinin program uyumluluğunu sağlama durumlarının incelenmesi* (Yayın No. 616652) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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

Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel Yayınevi.

Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision, 6*(3), 183-200. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1991spring_ariav.pdf

Armstrong, D. G. (2003). *Curriculum today*. Pearson Education.

Arslan, A. (2022). Öğretim hedefleri. A. Arslan & C. Eker (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 29-52). Nobel Akademik Yayıncılık.

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51, 395-407. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2428607

Arslan, H. (2013). *Hizmetiçi eğitim kurslarının bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimine etkisi* (Yayın No. 348743) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arslan, A., & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf yeni Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 175, 198-208. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/175.pdf

Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 38-63. https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3366/46484

Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi* (Yayın No. 573023) [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yayın No. 516831) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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. https://www.hrpub.org/download/20190330/UJER8-19512893.pdf

Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(1), 171-186. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59077/850387

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 9-26. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312492

Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 Ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3), 586-607.* https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853403

Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 26*(2), 281-299. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1438178

Au, K. H. (2006). Diversity, technology, and the literacy achievement gap. In M. McKenna, L. Labbo, R. Kieffer & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (pp. 363- 367). Lawrence Erlbaum.

Awang, Z. (2015). *SEM made simple: A gentle approach to learning structural equation modelling*. MPWS Rich Publication.

Aydemir, H. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi, 5*(9), 81-100. https://doi.org/10.31592/aeusbed.621664

Aydın, İ. (2021). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Pegem Akademi.

Aydoğmuş, A., & Coşkun Keskin, S. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul İli Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 110-123. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17380/181483

Aygün, H. E. (2019). The prediction of the teaching readiness level of pre-service teachers in terms of curriculum literacy. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9*(2), 203-220. https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.009

Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 45(1), 63-82. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/38383/445076

Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1): 1-15. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10999/131627

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014) Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development,* 47(1), 79-86. https://bradscholars.brad.ac.uk/bitstream/handle/10454/8362/Ayre_Measurement_and_evaluation.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/aytac.htm

Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2): 357-383.

Baek, J. H., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology-related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(2), 175-185. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0180

Balyiyen, İ. (2010). *Kamu kurumlarında hizmet içi eğitim* (Yayın No. 264275) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baran, B., & Çağıltay, K. (2010). Motivators and barriers in the development of online communities of practice. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research,* 39, 79-96

Baran, F. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan hizmetiçi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri* (Yayın No. 220453) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Başaran, S. T., & Aksu, M. (2007). Anadolu öğretmen liseleri: Avantajları, sınırlılıkları ve gelişme için öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 157-179.

Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 35-42. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4373/59853

Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin öğretim programı bilgisi bağlamında incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2), 743-775. https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3372/46544

Baştürk, S., Dönmez, G., & Dicle, A. N. (2013). Geçerlik ve güvenirlik. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 163-194). Vize Yayıncılık.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanılan soruların değerlendirilmesi* (Yayın No. 230584) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baykan, P., & Oktay, M. (2016). İhtiyaca dayalı hizmet-içi eğitim etkinliği uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(1), 169-183. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226858

Bayrakçı, M. (2009). In-Service teacher raining in Japan and Turkey: A comparative analysis of ınstitutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(1), 10-22. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.2

Bektaş, M., Aydın, E., & Ayvaz, A. (2015). Sınıf Öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 5*(2), 174-192. https://doi.org/10.19126/suje.35440

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. State University of New York.

Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Gelecek Yayıncılık Hizm. Ltd. Şti.

Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47-63). Holt, Rinehart & Winston.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(18), 121-138. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103

Bolat, Y. (2021). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Pegem Akademi.

Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi, 3*(1), 88-108.

Borg, S. (2015). *Contemporary perspectives on continuing professional development*. British Council.

Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. McGraw-Hill House.

Brandt, R. S., & Tyler, R. (2016). Amaç ve hedefler. A. C. Ornstein, E. F. Pajak & S. B. Ornstein (Ed.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (Çev., N. Bümen) *içinde* (s. 10-21). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma 1995'de yayımlandı).

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications, Inc.

Bruce, B. C. (2003). *Literacy in the information age: Inquires into meaning making with new technologies.* International Reading Association.

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2014). Inclusive and individually adapted education in Norway results from a survey study in two municipalities focusing the roles of headteachers, teachers and curriculum planning. *International Journal of Special Education, 29*(1), 47-60. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034082.pdf

Bulut, İ., & Arslan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 367-379.

Bunchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training.* TNTEE and the Editors.

Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayın No.

513474) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bümen, T. N. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1–5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmetiçi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(2), 21-57. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57084

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri:* 14(1), 203-228. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/155792/

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme – kaynak ve metinler.* Kuzucalar Ofset.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 32, 470-483. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Byers, P. Y., & Wilcox, J. R. (1988). Focus groups: an alternative method of gathering qualitative data in communication research. https://eric.ed.gov/?id=ED297393

Caena, F. (2011). *Teachers' core competences: Requirements and development.* European Commission. *https://www.researchgate.net/publication/344906332_Literature_review_Teachers'_core_competences_requirements_and_development*

Camp, D. (2000). It takes two: teaching with twin text of fact and fiction. *The Reading Teacher, 53*(5), 400–408. http://www.jstor.org/stable/20204812

Camuzcu, S., & Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmet-içi eğitim ihtiyaçları. *e-International Journal of Educational Research, 2*(1), 15-29. http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8013/105236

Canaran, Ö., & Mirici, İ. H. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni bir takım öğretimi modeli: Hizmet-içi İngilizce Öğretmenleri üzerine bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim, 45*(201), 247-271.

Carl, A. (2005). The "voice of the teacher" in curriculum development: a voice crying in the wildernes. *South African Journal of Education*, *25*(4), 223-228.

Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 392-414. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1102

Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004).Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 20*(8), 817-831. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002

Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal, 13*(2), 225–248. https://doi.org/10.1080/09585170210136868

Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan State University Institute for Research on Teaching. https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/rs055.pdf

Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education*. HEA Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/conole_alevizou_2010_1568036804.pdf

Considine, G., & Zappala, G. (2002). Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. In T. Eardley & B. Bradbury (Eds), *Competing visions: Refereed proceedings of the National Social Policy Conference 2001 (pp. 91-107)*. University of New South Wales, Sydney. https://www.aspc.unsw.edu.au/sites/www.aspc.unsw.edu.au/files/uploads/files/009-NSPC01_Considine_Zappala.pdf

Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Creswell, J. W., & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), 124-131. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed., Y. Dede & S. B. Demir). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011'de yayımlandı).

Çakıl, R. Z. (2006). *Eğitimde toplam kalite yönetimi-İstanbul Milli Eğitim yöneticilerinin eğitimde kaliteyi algılayış düzeyleri* (Yayın No. 208754) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çelen, Ü., Köşterelioğlu, İ., & Köşterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 3696-3710. https://pdfs.semanticscholar.org/e3ec/fc4fcad134e15af56c13fcbe2c1037ee88b8.pdf

Çelen, F. K., & Seferoğlu, S. S. (2016). Hizmet-içi eğitim etkinlikleri kapsamında çevrim-içi ortamların kullanılması: gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri üzerine değerlendirmeler. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-13. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34547/381689

Çelik, C. K. (2022). *Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki* (Yayın No. 737975) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çepni, S. (2011). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Performansların Değerlendirilmesi* içinde (ss.233-285). Pegem Akademi.

Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmenlik bölümü öğrencilerinin eğitim programı okuryazarlık yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 296-309. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/46119/535482

Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*. Nobel Yayınları.

Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum ımplementation in early childhood education* (Yayın No. 300702) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Çolak, E., & Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 86-103. https://doi.org/10.17679/inuefd.323420

Çolak, İ., Yorulmaz, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1): 20-32. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/371392

Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Yayın No. 701331) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the World: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. http://dx.d)oi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan, 76,* 597-604. https://doi.org/10.1177/003172171109200622

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring Teachers' Self-efficacy Beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 751-766. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010

Delson-Karan, M. (1982). A three dimensional approach to evaluating teaching performance. The Canadian Modern Language Review, 40(3), 414-427. https://doi.org/10.3138/cmlr.40.3.414

Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(3), 1516-1528. https://doi.org/10.24315/tred.858813

Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34728/383955

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 27-43. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1385-published.pdf

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi

Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretme sanatı.* Pegem Akademi.

Department of Education and Training (2004). *Competency framework for teachers*. https://www.education.wa.edu.au/web/policies/-/competency-framework-for-teachers

Devlet Memurları Kanunu. (1965, 23 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 12056). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.657.pdf

DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed., T. Totan). Nobel Akademik. (Orijinal çalışma 2012'de yayımlandı).

Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 641676) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(4), 2019-2050.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi, 10*(39), 356–383. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10358/126815

Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvements: Decision making and process*. Allyn & Bacon.

Duman, E. (2006). *Sınıf Öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* (*Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi Örnekleri)* (Yayın No. 204574) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dumanlı Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 3(2). https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/138361

Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/444-published.pdf

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. Health Education Research, *18*(2), 237-256. https://doi.org/10.1093/her/18.2.237

Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health education research, 20*(3), 308-313. https://doi.org/10.1093/her/cyg134

Edmunds, H. (2000). The focus group research handbook. McGraw-Hill.

Ekawati, Y. N. (2016). The ımplementatıon of currıculum 2013: A case study of English teachers experıence at SMA lab school ın Indonesıa. *ELLD Journal, 7*(1), 84-90. http://digilib.uinsgd.ac.id/4531/2/C7%20YULIA%20NE.pdf

Ekinci, A., Yıldırım, M., Bindak, R., Oter, O. M., Özdaş, F., & Akın, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler acısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13*(3), 723-734. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24226/256809

English, W. G., & Kaufman, A. R. (1979). *Needs assesment concept and application*. Educational Technology Publications. https://eric.ed.gov/?id=ED165807

Erbaş, M. K., Varol, Y. K. & Ünlü H. (2014). Beden eğitimi öğretim yeterliği ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 16-27. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/370586

Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayıncılık

Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 123-138. https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727

Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Yayın No. 621287) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 379-388. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817865

Erişti B. (2004). *Avrupa kalite yönetimi vakfı mükemmellik modelinin eğitim fakülteleri için uyarlaması* (Yayın No. 143970) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Yayınları.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme.* Edge Akademi.

Fehintola, J.A. (2017). Evaluation of educational input, process variables and learning outcome as determinants of quality education in Nigeria. *European Journal of Education Studies, 3*(4), 639-652.

Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 147-164). Macmillan.

Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık.

Festus, A. B. & Kurumeh, M. S. (2015). Curriculum planning and development in mathematics from the formative stages. *Journal of Education and Practice, 6*(2), 62-67. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083796.pdf

Fichten, C. S., Ferraro, V., Asuncion, J. V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M. N., Klomp, R., & Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study. *Educational Technology & Society, 12*(4), 241-256. https://www.learntechlib.org/p/74984/

Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 24-43. https://doi.org/10.29065/usakead.736643

Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınları.

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education Inc.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education.* McGraw Hill.

Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 content for learning and teaching in higher education.* JISC. http://franklin-consulting.co.uk/LinkedDocuments/Web2-Content-learning-and-teaching.pdf

Fullan, M. (1991). *The meaning of educational change.* Teacher College Press.

Gallagher, J. J., & Tobin, K. (1987). Teacher management and student engagement in high school science. *Science Education, 71*(4), 535-555. https://doi.org/10.1002/sce.3730710406

Gani, S. A., & Mahjaty, R. (2017). English Teachers' Knowledge for Implementing the 2013 Curriculum. *English Education Journal, 8*(2), 199-212. https://jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/view/7228/5940

Gasner, O., Kerger, L., & Schratz, M. (2010). *Entep the first ten years after Bologna*. Editura Universităţii din Bucureşti.

Gardner, M. K. (2009). Mixed-methods research. In J. R. Fraenkel & N.E. Wallen (Eds.), *How to design and evaluate research in education* (pp. 556-585). McGraw Hill.

Gelmez Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education, 6*(2), 236-249. http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/189/141

Geylan, T. (2015) *Ortaöğretim müfredatındaki değerler eğitimi üzerine bir araştırma* (Yayın No. 405690) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*, 19. https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html

Goel, C. (2019). Improving professional practices of in-service teachers in Delhi. *International Online Journal of Education and Teaching, 6*(3), 432-441. https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/672

Goodfellow, R. (2011). "Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education", *Teaching in Higher Education, 16*(1), 131-144. https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.

Govender, S. (2018). South African teachers' perspectives on support received in implementing curriculum changes. *South African Journal of Education, 38*(2). https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1484

Gökçek, T., & Yılmaz, A. (2019). The adaptation of the pedagogical knowledge and skills survey into Turkish: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education, 8*(1), 52-70. https://doi.org/10.19128/turje.459678

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(1), 1159-1177. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3127

Gönen, S., & Kocakaya, S., (2006), Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-44. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11124/133036

Gökmenoğlu, T. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, *2*(1), 31-52.

Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ekin Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (2003). Curriculum development in Turkey. In Pinar, W. F. (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 607-622). Lawrence Erlbaum Associates.

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson.

Grisham, D. I., & Wolsey, T. D. (2006). Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community: Students, literacy and technology interest. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49* (8), 648-660. https://doi.org/10.1598/JAAL.49.8.2

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.* Teachers College Press.

Grounland, E. N. (1981). *Measurement and evaluation in teaching.* MacMillan Pub. Co.

Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No. 681722) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayın No. 715738) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliği düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 627563) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 1-40). Pegem Akademi.

Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(19), 185-201. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/843617

Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* (Yayın No. 579025) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmet içi eğitimler: kuramsal ve akademik hafıza kayıplarımız. *Eğitim ve Bilim, 39*(175), 73-94.

Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, G., & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 192-205. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/691-published.pdf

Güneş Şınego, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi, 7*(27), 233-256. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/63113/959325

Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki.* Sevinç Matbaası.

Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm

Güven, M., & Alan, B. (2017). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 1-40). Pegem Akademi.

Güven, N. D. (2013). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı* (Yayın No. 336108) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güven-Yıldırım, E., & Köklükaya, A. N. (2017). Development of readiness scale for teaching profession and determination of science teacher candidates' readiness levels. *The Journal of Academic Social Science Studies, 56*, 67–82. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6927

Güzel Candan, D., & Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19409/206401

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis.* Prentice Hall.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L.Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). Jossey-Bass.

Handler, T. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership, 3*(3), 32-42. https://www.cpp.edu/ceis/education/international-journal-teacher-leadership/documents/Teacher%20as%20Curriculum%20Leader.pdf

Hardman, J., & A-Rahman, N. (2014) Teachers and the implementation of a new English curriculum in Malaysia. *Language, Culture and Curriculum, 27*(3), 260–277. http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.980826

Harvey, L. (2021). *"Bigger than the syllabus": Exploring second language writing instructors' curriculum knowledge* (Publication No. 28719184) [Doctoral Dissertation, The University of Arizona]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Heck, S. H., & Williams, C. R. (1984). *The complex roles of the teacher.* Teachers College, Columbia University.

Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 393-416. https://doi.org/10.1177/0013164405282

Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why?*. Sage Publication.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53-60. https://arrow.tudublin.ie/buschmanart/2/#:~:text=http%3A//www.ejbrm.com/vol6/v6%2Di1/v6%2Di1%2Dpapers.htm

Houff, S. (2002). LAWS for literacy. *Teacher Librarian, 29*(3), 16-19.

Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *16*(4), 284-299. https://doi.org/10.1080/1091367X.2012.716726

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, *4*(1): 58-65. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.x

İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 25*(2), 163-172.

Jung, I. (2001). Issues and challenges of providing online in-service teacher training: Korea's experience. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 2*(1), 1-18. https://doi.org/10.19173/irrodl.v2i1.30

Kablan, Z. (2017), Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* içinde (s. 127-162). Anı Yayıncılık.

Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 662366) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(65), 827-840.* http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495

Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik

puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1): 129-152. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001449

Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H., & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe Öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(80), 233-245. https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=14202

Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yayın No. 516555) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karabacak, E., & Kürüm-Yapıcıoğlu, D. (2020). The alignment between the official curriculum and the taught curriculum: An analysis of primary school English curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7*(2), 165-186. https://doi.org/10.33200/ijcer.802528

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 70-97. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Turkish Studies, 11*(19), 491-510. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10056

Karakuş, M., & Mengi Us, F. (2014). İlköğretimde program değerlendirmenin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(4), 01-22. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22574/241161

Karal, H., Cebi, A., & Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(4), 276-293. https://www.learntechlib.org/p/53321/

Karaman, H., Atar, B., & Çobanoğlu Aktan, D. (2017). Açımlayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(3), 1173 – 1193. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/393080

Karaman, P., & Bakaç, E. (2018). Investigating the teachers' curriculum orıentations in terms of various variables. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 304-320. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-364651

Karamustafaoğlu,S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin Sınıf Öğretmenlerinin öz yeterlikleri. *Amasya Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 167-179. https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1727/21168

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kasapoğlu, K. (2010). *Relations between classroom teacher's attitudes toward change, perception's of "constructivist" curriculum change and implemention*

of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level (Yayın No. 263020) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records, 104*(2), 273-300. https://doi.org/10.1111/1467-9620.001

Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-412.html

Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3*, 71–94. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuilah/issue/967/10911

Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim,* 40(181), 293-309. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3901

Kazu, H., & Aslan, S. (2013). 2004 İlköğretim programının "ölçme-değerlendirme" boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 12*(1), 87-108. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8586/106672

Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayın No. 618850) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017, 26-28 Ekim). *Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam* [Bildiri Sunumu]. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, *19*(2), 857-884. https://doi.org/10.37217/tebd.917130

Kılıç, R., & Aydın, O. (2014). İlkokul öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 9* (8), 661-682. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/274038/ilkokul-ogretmenlerinin-otantik-olcme-ve-degerlendirme-yontemine-yonelik-bilgi-ve-tutumlarinin-degerlendirilmesi

Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 150-164. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-451.html

Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir İli Karabağlar İlçesi örneği)* (Yayın No. 347982) [Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkce öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 42-54. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11118/132971

Kızılaslan Tunçer, B. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "Eğitim Programı Başarı Testi" geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(*1), 49-58.

Kitiş, A. C. (2010). Okul yöneticilerinin uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği) (Yayın No. 286632) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, *311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* Routledge.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.

Koç, C. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin görüşleri. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *39*(1), 143-167. http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4352/59525

Koç, E. M. (2016). A general ınvestigation of the ın-service training of English language teachers at elementary schools in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(3), 455-466. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/125

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Kuran, K., & Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(12), 209-234. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19557/208441

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği,* *24*(4), 723-747. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48858/622490

Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları* , (28) , 283-298. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280

Kuyubaşıoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Yayın No. 608523) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2010). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Küçüktepe, C. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2): 26-43. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16729

Laczko-Kerr, I., & Berliner, D.C. (2002). The effectiveness of "Teach for America" and other under-certified teachers on student academic achievement: a case of harmful public policy. *Education Policy Analysis Archives, 10*(37). https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/316/442

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, *28*(4), 563-575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Sage.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: the role of model error. *Multivariate Behavioral Research, 36*(4), 611-637. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3604_06

MacIntosh, J. (1981). Focus groups in distance nursing education. *Journal of Advanced Nursing, 18* (12), 1981–1985. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18121981.x

Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayın No. 581221) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson Merrill Prentice Hall.

McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and inluences on it. The Elementary School Journal. 81(1), 4-23. https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/461201

McLaughlin, M. (1994). KWL, Paper presented ASTC Annual Conference, Oregon.

McNess, E., Broedfoot, P., & Osborn, M. (2003). Is the effective ompromising the affective? *British Educational Research Journal, 29*(2), 243-257. https://doi.org/10.1080/0141192032000060966

McRae, G. W. (2018). *Teachers' literacy knowledge: A case study of provision*. [Doctoral Dissertation, The University of Sydney]. https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/18104

Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 28-51. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509202

Meraler, S. (2010). Eğitim kurumlarının başarısı açısından kalitenin önemi. *Mukaddime*, 2, 175-188.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and emperial review. *Daedalus, 112*(2), 29-48. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844760/mod_resource/content/1/MILLER_A_conceptual_overview_review.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). *Sosyal bilgiler 4.-5. sınıf programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.. https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Dünden bugüne hizmet içi eğitim.* https://www.academia.edu/38310739/MEB_D%C3%BCnden_Bug%C3%BCne_Hizmeti%C3%A7i_E%C4%9Fitim_pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi.* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017c). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Öğretim programı okuryazarlığı: Öğretmen rehber kitabı.* https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programi-okuryazarligi/index.html

Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği. (1995, 4 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 22161). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22161.pdf

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (2022, 11 Mart). *Resmi Gazete* (Sayı: 31775). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.39417.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. (1992, 12 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 21226). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/5.5.3797.pdf

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011, 14 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 28054). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm

Morine-Dershimer, G. (1979). *Teacher plan and classroom reality: the South Bay study*. The Institute for Research on Teaching, Michigan State University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED191796.pdf

Munby, H. (1987). Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge. *Research in the Teaching of English, 21*(4), 377-397. http://www.jstor.org/stable/40171124

Nasırcı, H. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Yayın No. 714076) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

National Board for Professional Teaching Standards. (2016). *What teachers should know and be able to do*. https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2020/07/What-Teachers-Should-Know-Facilitators-Guide.pdf

Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012) "'I Just Do As Expected'. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy", *Research Papers in Education*, 27(5): 629-645. https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961

Ntiri, D. W. (2009). Toward a functional and culturally salient definition of literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal, 3*(2), 97-104.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw Hill

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 281-290. https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0006458&lng=0

Oktay A., (1999) *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.

Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Pearson/Allyn and Bacon.

Ogar, O. E., & Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice, 6*(19), 145-151. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079530.pdf

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher, 39*(6), 564–570. https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11

Okur Akçay, N., Akçay, A., & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 333-342. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35a..nilufer_okur_akcay.pdf

Omar, C. M. Z. C. (2014). The need for in-service training for teachers and its effectiveness in school. *International Journal for Innovation Education and Research, 2*(11), 1–9. https://doi.org/10.31686/ijier.vol2.iss11.261

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Ornstein, A., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Pearson/Allyn and Bacon.

Oruç, T. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 737419) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022, 3 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 31750). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası, 11* (1), 101-121. http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/116-164-1-SM.pdf

Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G., & Gürdal, A., (2008), Hizmet içi eğitime katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *KEFAD, 9*(1), 45-57. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59526/856047

Öz, A. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)* (Yayın No. 327840) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özan Boydak, M. (2014). Temel kavramlar. M. Taşdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 2-25). Edge Akademi.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi).* ÖSYM Yayınları.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatiksel veri analizi (Çok değişkenli analizler)*. Kaan Kitabevi.

Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi.* Nisan Kitabevi.

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 349352) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(3), 771-790. http://dx.doi.org/10.30703/cije.550262

Özdemir, A. Ş., & Çanakçı, O. (2005). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. İlköğretim-Online, 4(1), 73-80. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8609/107244

Özdemir, L. (2021). Türkiye'de hizmet içi eğitim süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenleri ile uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında literatür taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 8*(2), 495-522. https://doi.org/10.46868/atdd.104

Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253–270.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 126-149. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166017

Özdemir, S. M. (2012). Eğitim program kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(3), 369-393. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304198

Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178. https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47941/606525

Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online, 14*(3), 914-933. https://doi.org/10.17051/io.2015.22900

Özer, B., & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalısı ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 62-95. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/31085/337175

Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal*

Journal of Educational Research, 4(7), 1601-1613. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106280.pdf

Özpolat, E. T. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (Ortaokul 5. Sınıf fen bilimleri dersi örneği)* (Yayın No. 422967) [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, T., Öztürk, F. Z., & Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 92-115.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.

Penick, J. E. (1995). New goals for biology education helping teachers make science accessible to more students. *Bioscience, 45*(6), 52-58. https://doi.org/10.2307/1312444

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Pineda, P. (2010). Kuruluşlardaki eğitimin değerlendirilmesi: Bütünleşik bir model için bir teklif. *Avrupa Endüstriyel Eğitim Dergisi,* 34(7), 673-693. https://doi.org/10.1108/03090591011070789

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1/

Punch, K. (2005) *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.

Raw, J., Brigden, D., & Gupta, R. (2005). Reflective diaries in medical practice, Reflective Practice, 6 (1), 165-169. https://doi.org/10.1080/1462394042000328697

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research, 75*(2), 211-246. https://doi.org/10.3102/00346543075002211

Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri (Konya ili örneği).* (Yayın No. 218717) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Robinson, K., & Aronica, L. (2018). *Yaratıcı öğrenciler: Çocukların geleceğini düşününenler için eğitimde yaratıcılık devrimi* (Çev., D. Boyraz). Sola Yayınları. (Orijinal çalışma 2015'de yayımlandı).

Rusman, K. (2015). Curriculum implementation at elementary schools: A study on "best practices" done by elementary school teachers in planning, implementing, and evaluating the curriculum. *Journal of Education and Practice, 6*(21), 106-112. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/24219/24792#

Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 25-27. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/145/saban.htm

Sağ, R., & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online, 11*(2): 491-503. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8589/106749

Sağlam, U. G. (2011). *6-7-8. sınıf Matematik Öğretmenlerinin öğretim yöntem/ teknik ve materyallerine ilişkin görüşleri* (Yayın No. 290654) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sakallı, M., Hürsen, Ç., & Özçınar, Z. (2007). The frequent use of teaching strategies/methods among teachers according to the teacher candidates observation. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 2*(1), 1–8.

Sánchez, G., & Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. *Journal of Resarch in Science Thinking, 36*(4), 493-513. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P

Saracaloğlu, A. S. (2019). Program geliştirme ve değerlendirme. A. S. Saracaloğlu & A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 23-86). Pegem Akademi.

Saral, N. Ç. (2019). *Exploring curriculum literacy level of English Language teachers in Turkey* (Yayın No. 588832) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarıgöz, O. (2012). Bilgi toplumunun eleştirisi ve Türkiye'de modern eğitimin gerçekleştiremedikleri. *Ejovoc, Electronic Journal of Vocational Colleges,* 2(1), p. 72-84. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejovoc/issue/5394/73161

Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1954). *Planning curriculum for schools*. Holt, Rinehart and Winston.

Schwarz, C. V., Gunckel, K. L., Smith, E. L., Covitt, B. A., Bae, M., Enfield, M. & Tsurusaki, B. K. (2008). Helping elementary preservice teachers learn to use curriculum materials for effective science teaching. *Science Education, 92*(2), 345-377. https://doi.org/10.1002/sce.20243

Schweinhart, L. J., Barnes, H., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The high scope perry pre- school study through age 27*. High Scope.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*, 40-45. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf

Selimoğlu, E., & Yılmaz, B., H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 5*(1), 3-23. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910954.pdf

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,7*(3), 1351-1377. https://toad.halileksi.net/olcek/ogretmen-ve-ogretmen-adaylari-icin-yansitici-dusunme-egilimi-yande-olcegi/

Senemoğlu, N. (2016). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Yargı Yayınevi.

Senemoğlu, N. & Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına "öğretmen bilgisi" kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. https://www.nuraysenemoglu.com

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. http://www.jstor.org/stable/1175860

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review, 57*(1), 1-23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı.* Anı Yayıncılık.

Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggest that alignment can ımprove student achievement. *The Clearing House, 85*(4), 129-135. https://doi.org/10.1080/00098655.2012.657723

Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical ıssues in curriculum and learning*. UNESCO International Bureau of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975

Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of american teacher preparation. Institute for Education Policy. https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/8.-Curriculum-literacy-in-schools-of-education.pdf

Stordy, P. (2015). Taxonomy of Literacies. *Journal of Documentation, 71* (3), 456-476. https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128

Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., & Nelson, C. O. (1985). *Conducting educational need assessment*. Kluwer-Nijhoff Publishing.

Sumual, M. Z. I., & Ali, M. (2017). Evaluation of primary school teachers'pedagogical competence in implementing curriculum. *Journal of Education and Learning, 11*(3), 343-350. https://media.neliti.com/media/publications/178394-EN-evaluation-of-primary-school-teachers-co.pdf

Sural, S., & Dedebali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and ınformation literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 303-317. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303

Süğümlü, Ü., & Sulak, S. E. (2020). Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil Dergisi, 171*(1), 147-171. https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/52401/592637

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (8), 597-607. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10387/127085

Szell, K. (2013). Factors determining student achievement. *Hungarian Educational Research Journal, 3(*3), 55-66. https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/e9a37431-b80e-45a7-ac7e-1f7ca875694b/content

Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf Öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 644183) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası,* (22), 1-9. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/issue/21305/228631

Şahin, M., Boztunç Öztürk, N., & Taşdelen Teker, G. (2015). Öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme araçlarının belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6* (1), 95-106. https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5810/77260

Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* 383-389. https://ab.org.tr/ab10/kitap/sen_atasoy_AB10.pdf

Şimşek, H., Hırça, N., & Çoşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 249-268. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208334

Şimşek, N, (2010). Status of social studies teacher at primary stages evaluation tools in the using alternative. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3368-3372. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.517

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş.* PegemA Yayıncılık

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics.* Allyn and Bacon.

Tan, H. (1989). Türk eğitiminde kalite sorunu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1, 129-139.

Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *İlköğretim Online Dergisi, 16*(3), 1301–1315. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330259

Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* Ocak Yayınları.

Taşkaya, M., & Bal, T. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.

Taşkın, Ç. & Akat, Ö. (2010). *Araştırma yöntemlerinde yapısal eşitlik modelleme*. Ekin Yayınevi.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınevi.

Taylor, M. W. (2013). Replacing the teacher-proof curriculum with the curriculum-proof teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies, 45*(3), 295-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.710253

Taymaz, A., H. (1997). *Hizmet içi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler.* Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.

Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 137-158. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16559

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.

Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. TODAİE Yayını.

Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213-233. https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/470/3819

Tunçer, B. K., & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 247-260. https://doi.org/10.17556/erziefd.511367

Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *The Journal Of SAU Education Faculty*, 19, 156-169. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115625

Tutuş, F. (2021). *İngilizce Öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri* (Yayın No. 687258) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri.* Adım Okan Matbaacılık.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* The University of Chicago Press.

Ulus, O. (2009). *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili uygulaması)* (Yayın No. 278314) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143370

Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(16) , 335-351. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/31387/343531

Ünal, Ö. (2022). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 723821) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Varış, F. (1983). Öğretmenlik mesleği üstüne. *Milli Eğitim, Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi*, 60, 7-8.

Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler.* Alkım Yayıncılık.

Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice: Getting started with a SIMPLIS Approach.* Springer.

Wang, H., & Cheng, L. (2009). Factors Affecting Teachers' Curriculum Implementation. *The Linguistics Journal, 4*(2), 135-166.

Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: a guide to practice*. Pearson.

Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. Mc Intyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 134-157). Routledge/Taylor & Francis.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research,72*(2), 131-175. https://doi.org/10.3102/00346543072002213

Wingerter, J. F. (1987). *A study of teachers' actual and desired levels of participation in curriculum development as perceived by principals and teachers* (Publication No. 8812581) [Doctoral Dissertation, Temple University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Wong, A. F., Chong, S., Choy, D., & Lim, K. M. (2012). Investigating changes in pedagogical knowledge and skills from pre-service to the initial year of teaching. *Educational Research for Policy and Practice, 11*(2), 105-117. https://eric.ed.gov/?id=EJ967219

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838. https://doi.org/10.1177/00110000062881

Yakar, A. (2016). Model proposals of curriculum and ınstructional design on future education: "vital curriculum" and "vital ınstructional design". *MSKU Journal of Education, 3(2), 1-15. https://dergipark.org.tr/en/pub/muefd/issue/40190/478484*

Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2): 1-10. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57144

Yapıcı, M., & Demirdelen C. (2007). Teachers' views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *Elementary Education Online*, 6 (2), 204-212. https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8604/107168

Yar Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayın No. 493983) [Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yar Yıldırım, V., & Dursun, F. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *IV. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi Bildiri Kitabı*, 282-293. http://www.theisrc.com/congress-publications-2017-2018/

Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S., & Komariah, E. (2022). Self-efficacy of English language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 24*(2), 81–97. https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187

Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 247-258. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475707

Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri: Erzurum örneklemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 8*(2), 164-196. https://doi.org/10.17522/nefefmed.65358

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 327-352. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26107/275062

Yeşilyurt E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 316-342. http://dx.doi.org/10.5578/keg.5280

Yeşilyurt, E., & Yaraş, Z. (2011). Sınıf Öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 95-118. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/169049

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Education Journal, 4*(2), 1-28. https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28

Yıldırım, K. (2012). Pisa 2006 verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 229-255.

Yıldırım, M. (2021). Eğitim sorunsalında kalite ölçütleri. A. Kızılaslan (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında akademik araştırma ve derlemeler* içinde (s. 183-200). Duvar Yayınları.

Yıldırım, Z., & Demir, K. (2003). Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin alanları ve yeterliklerine ilişkin görüşleri ile fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin bu öğretmenler ile ilgili gözlemleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 134-145. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11231/134143

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal, 5*(44), 5177-5191. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1767

Yıldız, S., & Baycan, D. (2012, 27-29 Eylül). *Sınıf Öğretmenlerinin program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşleri*. [Bildiri Sunumu] II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu. https://www.researchgate.net/publication/345233802_II_Ulusal_Egitim_Programlari_ve_Ogretim_Kongresi_2012_bildiri_ozet_kitapcigi

Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 676822) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yolcu, E., & Sarı, M. (2018, 11-13 Ekim). *Öğretmenlerde olmazsa olmaz bir beceri: Eğitim programı okuryazarlığı*. [Bildiri Sunumu] 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Young, P. A. (2009). *Instructional design frameworks and intercultural models*. Information Science Reference.

Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: Eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(1), 51-77. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001215

Yükseköğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme: Yaklaşımlar, modeller, standartlar*. Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1. Akademik Etik Kurul Kararı

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı

Sayı : E-73613421-604.01.02-2102150044 **Tarih**: 15.02.2021
Konu : Etik Kurul Kararı 2021/01

Sn. Serdar ERDEM

YTÜ Etik Kurulu, Üniversitemiz doktora öğrencisi olarak hazırlamış olduğunuz **"Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi"** başlıklı çalışmanızı etik açıdan incelemiştir. Sunulan dosya ve bu dosyaya göre yapılacak olan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgiler hakkında etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Bestami ÖZKAYA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Etik_Kurul_Kararı_31.pdf (Elektronik Ek)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu:f9a35e5f Belge Doğrulama Adresi: http://ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index

Adres :İstanbul
Tel / Fax :(0212) 383 20 59 / (0212) 258 51 40
Kep Adresi :yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr

İrtibat:Hale Nur KARDAŞ
Web:http://www.apry.yildiz.edu.tr/
e-Posta:hnkardas@yildiz.edu.tr

Ek 2. Veri Toplama İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.16627653 13.11.2020
Konu : Serdar ERDEM'in Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora öğrencisi Serdar ERDEM'in *"Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazaralığı Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi"* konulu tez çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsünün 30/10/2020 tarih ve 2010300269 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora öğrencisi Serdar ERDEM'in *"Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazaralığı Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi"* konulu araştırmasını İlimiz Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerinde bulunan resmi ilk, orta ve imam-hatip ortaokullarında görevli öğretmenlere uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
13.11.2020

Uygar UMUT
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Fatih ALTIN
AR-GE Bilgisayar İşletmeni
(0224) 225 25 78

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b1c5-3a92-3b6d-85ef-edac kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Öğretim Üyesi Görüşme Formu

Merhaba Değerli Hocam;

Adım Serdar ERDEM. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi için bir hizmet içi eğitim programını geliştirmek, uygulamak ve hazırlanan eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY danışmanlığında doktora tezi kapsamında bir araştırma yapmaktayım. Araştırmamızda yer alan "Öğretmenler program okuryazarlığı kavramını nasıl anlamlandırmaktadırlar?" sorusuna cevap bulmak için sizlerden elde edilecek verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşmemizden elde edilen veriler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma sırasında yapacağımız görüşmenin içeriği gizli tutulacak, isminiz yerine harfler ve sayılardan oluşan kodlar kullanılacaktır

- Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.
- Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum.
- Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

İzninizle görüşmeye başlamak istiyorum. Göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla…

GÖRÜŞME SORULARI

1. Program okuryazarlığı kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Size göre program okuryazarlığının boyutları nelerdir? Açıklayabilir misiniz?
3. Size göre öğretmenlerin program okuryazarlığının göstergeleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin yeterince program okuryazarı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
5. Öğretmenlere yönelik verilecek Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim için görüş ve önerileriniz nedir?

Ek 4. Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği

PROGRAM OKURYAZARLIĞI ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenim;

Program okuryazarlığı; programa ve içeriğine ilişkin bilgi sahibi olma, program içeriğini doğru anlayabilme, program planı yapabilme ve programı, ilkelerine uygun şekilde uygulayabilme olarak tanımlanabilir. Bu ölçek ile "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi" adlı doktora tezi kapsamında öğretmenlerin program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin saptanması amaçlanmaktadır. Cevaplama için sizden yaklaşık 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özelliklere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise 42 ölçek maddesi yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümündeki her bir madde için "Yetersizim, Biraz Yeterliyim, Orta Düzeyde Yeterliyim, Yeterliyim, Çok Yeterliyim, Fikrim Yok" seçeneklerinden size uygun olanı işaretlemeniz gerekmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz bilimsel yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [redacted] e-posta adresi ve [redacted] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı;	KABUL EDİYORUM ( )
	KABUL ETMİYORUM ( )

Danışman

Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Araştırmacı

Serdar ERDEM
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı

I. BÖLÜM

1-Cinsiyetiniz
a) ( ) Kadın
b) ( ) Erkek

2-Mesleki Kıdeminiz
a) ( ) 0-5 yıl
b) ( ) 6-10 yıl
c) ( ) 11-15 yıl
d) ( ) 16-20 yıl
e) ( ) 21 yıl ve üzeri

3-Çalıştığınız Eğitim Kademesi
a) ( ) İlkokul
b) ( ) Ortaokul

4-Eğitim Düzeyiniz
a) ( ) Lisans
b) ( ) Yüksek Lisans
c) ( ) Doktora

5- Mezun Olduğunuz Okul
a) ( ) Eğitim Fakültesi
b) ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi
c) ( ) Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi
d) ( ) Diğer: ……

6-Branşınız
a) ( ) Sınıf Öğretmenliği
b) ( ) Türkçe
c) ( ) Matematik
d) ( ) Fen Bilimleri
e) ( ) Sosyal Bilgiler
f) ( ) İngilizce
g) ( ) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
h) ( ) Görsel Sanatlar
i) ( ) Müzik
j) ( ) Bilişim Teknolojileri Yazılım
k) ( ) Teknoloji-Tasarım
l) ( ) Beden Eğitimi

8-Dersinizi planlama ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi sizi en iyi yansıtmaktadır?
a) ( ) Hazır planları kullanırım.
b) ( ) Hazır planları uyarlayarak kullanırım.
c) ( ) Öğretim programını inceleyerek kendim plan hazırlarım.

9-Okuttuğunuz dersin güncel öğretim programını incelediniz mi?
a) ( ) Evet
b) ( ) Kısmen
c) ( ) Hayır

II. BÖLÜM

	MADDELER **Aşağıdaki maddelerde kendinizi ne derecede yeterli gördüğünüzü ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.**	**Yetersizim**	**Biraz yeterliyim**	**Orta düzeyde yeterliyim**	**Yeterliyim**	**Çok yeterliyim**
1.	Öğretim programının temel ögeleri bilgisinde					
2.	Öğretim programı geliştirme süreci bilgisinde					
3.	Program geliştirmeye yön veren eğitim felsefeleri (esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) bilgisinde					
4.	Program geliştirmeye yön veren gelişim ve öğrenme psikolojisi bilgisinde					
5.	Hedef alanları (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) bilgisinde					
6.	Hedefleri aşamalı sınıflandırma bilgisinde					
7.	Hedef-davranış (kazanım) yazma ilkeleri bilgisinde					
8.	İçerik düzenleme ilkeleri (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, güncellik vb.) bilgisinde					
9.	Öğrenme-öğretme ilkeleri bilgisinde					
10.	Öğrenme-öğretme yaklaşım/yöntem/teknikleri bilgisinde					
11.	Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde					
12.	Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde					
13.	Öğretim programında yer alan değerler bilgisinde					
14.	Öğretim programında yer alan temel beceri ve yetkinlikler bilgisinde					
15.	Öğretim programında yer alan genel ve özel amaçlar bilgisinde					
16.	Öğretim programında yer alan kazanımlar bilgisinde					
17.	Öğretim programında yer alan ders içeriği bilgisinde					
18.	Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımı bilgisinde					
19.	Öğretim programının dayandığı felsefeyi anlamada					
20.	Öğretim programında önerilen değer, beceri ve yetkinliklerin derse nasıl uyarlanacağını anlamada					
21.	Öğretim programındaki amaç ve kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini anlamada					
22.	Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını anlamada					
23.	Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada					
24.	Öğretim programında yer alan bilgileri (kazanım, konular, açıklamalar, esaslar, vb.) temele alarak planlama yapmada					
25.	Ders esnasında öğretim programında yer alan açıklamaları, esasları, uyarı ve önerileri dikkate almada					
26.	Öğretim programını, öğrenci özelliklerine (hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçları) uygun şekilde uyarlamada					
27.	Öğretim programındaki değerleri derse aktarmada					
28.	Öğretim programındaki temel beceri ve yetkinlikleri derse aktarmada					
29.	Program kazanımlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirlemede					

30.	Kazanımlara uygun öğretim materyali belirlemede					
31.	Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlemede					
32.	Kazanımlara uygun olarak öğrenmeleri izleme amaçlı alternatif (tamamlayıcı) ölçme araçları belirlemede					
33.	Uyguladığım öğretim programının etkililiğini değerlendirmede					
34.	Programın, temel aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirmede					
35.	Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmede					
36.	Program kazanımları arasındaki tutarlılığı tespit etmede					
37.	Program kazanımlarının öğrenciye uygunluğunu değerlendirmede					
38.	Program içeriğinin (konu, tema, öğrenme alanı) kazanımlarla ilişkili olup olmadığını tespit etmede					
39.	Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğunu anlamada					
40.	Program içeriğinde yer alan konuları ardışıklık, aşamalılık ve bitişiklik açısından değerlendirmede					
41.	Programda yer alan öğrenme-öğretme yaklaşımının, kazanımlar ile uyumunu değerlendirmede					
42.	Programda yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının, kazanımlar ile uyumunu değerlendirmede					

Ek 5. İhtiyaç Analizi Odak Grup Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim;

Ben Serdar ERDEM. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi için bir hizmet içi eğitim programını geliştirmek, uygulamak ve hazırlanan eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY danışmanlığında doktora tezi kapsamında bir araştırma yapmaktayım. Araştırmamızda yer alan "Öğretmenler program okuryazarlığı kavramını nasıl anlamlandırmaktadırlar?" sorusuna cevap bulmak için sizlerden elde edilecek verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sizlere görüşme soruları yöneltilirken araştırmamızın önceki adımında uygulanan "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği" nden elde edilen nicel verilere ilişkin bilgiler sunulacaktır. Görüşmemizden elde edilen veriler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmada sizden yaklaşık 45 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

KATILIMCI

Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

GÖRÜŞME SORULARI

1- Öğretmenlerin, öğretim programının temel ögeleri ve programı geliştirme konusundaki yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. *Temel ögeleri bilgilerinin yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 37'si öğretim programın temel ögeleri bilgisinde orta düzey ve altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

b. *Ögeler arasındaki tutarlığı değerlendirmede yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 36'si öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmede orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

c. *Program geliştirme süreci konusunda yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 52'si öğretim programı geliştirme süreci bilgisinde orta düzey ve altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

2- Öğretmenlerin, eğitim felsefesi bilgisi ve programının dayandığı felsefeyi anlama konusundaki yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. *Eğitim felsefesi konusundaki bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 52'si eğitim felsefeleri bilgisinde orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

b. *Programın dayandığı felsefeyi anlamada yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 42'si öğretim programının dayandığı felsefeyi anlamada orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

3- Öğretmenlerin, öğretim programlarındaki yer alan değerler ve temel yetkinliklere ilişkin yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. *Programlarında yer alan değerler ve temel yetkinliklere ilişkin bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin ortalama % 32'si öğretim programında yer alan değerler ve temel beceri ve yetkinlikler bilgisinde orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

b. *Programlarında yer alan değerler ve temel yetkinlikleri derse aktarabildiklerini düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin ortalama % 22'si öğretim programında yer alan değerler ve temel beceri ve yetkinlikleri derse aktarmada orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

4- Öğretmenlerin, öğretim programlarının hedef bileşenine ilişkin yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. *Hedeflerin sınıflandırılması konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 38'i hedefleri aşamalı sınıflandırma bilgisinde orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

b. *Öğretim programındaki amaç ve kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini anlamada yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 30'u öğretim programındaki amaç ve kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini anlamada orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

5- Öğretmenlerin, öğretim programlarının içerik bileşenine ilişkin yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. *Ders içeriğini somuttan soyuta, basitten karmaşığa, güncellik vb ilkelere göre düzenleme bilgileri hakkında ne düşünüyorsunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 29'u içerik düzenleme ilkeleri (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, güncellik vb.) bilgisinde orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
b. *Programdaki içeriğin ardışıklık, aşamalılık ve bitişiklik açısından değerlendirmede yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 27'si program içeriğinde yer alan konuları ardışıklık, aşamalılık ve bitişiklik açısından değerlendirmede orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
c. *Ders içeriğin kazanımlarla ilişkili olup olmadığını tespit etmede yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 26'sı Program içeriğinin kazanımlarla ilişkili olup olmadığını tespit etmede orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

6- Öğretmenlerin, öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci bileşenine ilişkin yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. *Programın öğretme-öğrenme yaklaşımını anlamada yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 31'i öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını anlamada orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz
b. *Öğretim ilke, yöntem ve teknik bilgileri hakkında ne düşünüyorsunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 27'si Öğrenme-öğretme yaklaşım/yöntem/teknikleri bilgisinde orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
c. *Programın kazanımına uygun yöntem, teknik ve materyal belirlemede yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin ortalama % 25'i kazanımlara uygun yöntem, teknik ve materyal belirlemede orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

7- Öğretmenlerin, öğretim programlarının ölçme-değerlendirme bileşenine ilişkin yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. *Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme (geleneksel ve alternatif) yöntemleri konusundaki bilgileri hakkında ne düşünüyorsunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 35'i alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde, % 24'ü ise geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri bilgisinde orta düzey ve altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
b. *Programın ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada yeterli olduklarını düşünüyor musunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 32'si programın ölçme-değerlendirme yaklaşımını anlamada orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
c. *Öğretmenlerin kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirleme yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?*

Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 27'si amaç ve kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yöntemi belirlemede orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

8- Öğretmenlerin, öğretim programlarını uygulama ve dersi planlamalarına ilişkin yeterlik düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. *Öğretmenlerin öğretim programını derslerine uyarlamaları konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu konuda onları yeterli buluyor musunuz?*
   Prompt 1: Katılımcı öğretmenlerin % 23' ü öğretim programını, öğrenci özelliklerine uygun şekilde uyarlamada orta düzey veya altında yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
b. *Öğretmenlerin dersi planlama yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?*
   Prompt 1: Öğretim programlarını uygulama ve dersi planlama ile ilişkili olan ölçek maddelerinin ortalamaları incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin kendilerini bu bileşende "yeterli" gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Ek 6. Program Ögeleri Arası İlişkiler Metafor Resim Çizimi Etkinliği Değerlendirme Rubriği

Ölçütler	Puan	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	Açıklama
Metafor-Program Ögeleri İlişkisi		Çizilen metafor, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ögeleri arasındaki ilişkiyi yansıtmada zayıf ya da yetersizdir.	Çizilen metafor, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ögeleri arasındaki ilişkileri yansıtmada **eksiklikler** bulunmaktadır	Çizilen metafor, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ögeleri arasındaki ilişkileri **bütünüyle doğru** bir şekilde yansıtmaktadır.	
Metafor Çizime İlişkin Açıklama		Metafor ve ögeler arası ilişkilere ilişkin açıklamalar yanlış/zayıf/yetersizdir.	Metafor ve ögeler arası ilişkilere ilişkin açıklamalarda **eksiklikler bulunmaktadır**.	Metafor ve ögeler arası ilişkilere ilişkin açıklamaların hepsi **doğrudur**.	

Ölçüt sayısı 2 olduğu için eğitim katılımcıların bu formdan alabileceği en düşün puan 2x1=2, en yüksek puan 2x3= 6'dır.

Ek 7. Ders Kitabından Seçilen İçeriğin Değerlendirilmesi Etkinliği Değerlendirme Formu

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklama
İçeriğin kazanımın düzeyine ve kapsamına uygunluğunu saptama				
İçeriğin, bilimsel, sanatsal ve/veya felsefi bilgiye uygunluğunu saptama				
İçeriğin, öğrencinin yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara uygunluğunu saptama				
İçeriğin, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerlere uygunluğunu saptama				
İçeriğin, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğunu saptama				
İçeriğin, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanma durumunu ortaya koyma				
İçerikte, temel bilgilerin açık bir şekilde ifade edilme durumunu ortaya koyma				
İçeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenme durumunu saptama				
İçeriğin bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenme durumunu saptama				
İçeriğin grafik, şema, harita ve tablolar ile desteklenme durumunu ortaya koyma				
Bölümlerin/ünitelerin başlarında ya da sonlarında, kazanımlarla ilgili soruların bulunma durumunu saptama				
İçeriğin farklı öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejilerine uygunluğunu saptama				
İçeriğin dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygunluğunu saptama				

Ölçüt sayısı 13 olduğu için eğitim katılımcıların bu formdan alabileceği en düşük puan 13x1=13, en yüksek puan 13x3= 39'dur.

Ek 8. Yöntem-Teknik-Materyal Belirleme Etkinliği Değerlendirme Rubriği

Ölçütler	Puan	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	Açıklama
Kazanım-Yöntem ve Teknik Uyumu		İlgili kazanıma ulaşmak için belirlenen yöntem ve teknik kazanım kapsamına ve basamağına **uymamaktadır.**	İlgili kazanıma ulaşmak için belirlenen yöntem ve teknik kazanım kapsamına ve basamağına **kısmen uymaktadır**.	İlgili kazanıma ulaşmak için belirlenen yöntem ve teknik kazanım kapsamına ve basamağına **tamamen uymaktadır.**	
Kazanım-Etkinlik Uyumu		Katılımcılar tarafından tasarlanan etkinlik, kazanım kapsamına ve basamağına **uymamaktadır**. Etkinlik, kazanıma ulaşılmasında **yetersiz** kalmaktadır.	Katılımcılar tarafından tasarlanan etkinlik, kazanım kapsamına ve basamağına **kısmen uymaktadır**. Tasarlanan etkinlik kazanıma ulaşmada **kısmen yeterlidir**.	Katılımcılar tarafından tasarlanan etkinlik, kazanım kapsamına ve basamağına **tamamen uymaktadır**. Tasarlanan etkinlik kazanıma ulaşmada **yeterlidir**.	
Etkinlik-Yöntem ve Teknik Uyumu		Belirlenen yöntem ve teknik ile tasarlanan etkinlik arasında **uyum yoktur**.	Belirlenen yöntem ve teknik ile tasarlanan etkinlik arasındaki **uyum eksiktir.**	Belirlenen yöntem ve teknik ile tasarlanan etkinlik arasındaki **uyum yeterlidir**.	
Kazanım-Materyal Uyumu		Katılımcılar tarafından tasarlanan materyal, kazanım kapsamına ve basamağına **uymamaktadır**. İlgili kazanıma ulaşmak için tasarlanan materyal kazanıma ulaşılmasında **yetersiz** kalmaktadır.	Katılımcılar tarafından tasarlanan materyal, kazanım kapsamına ve basamağına **kısmen uymaktadır**. İlgili kazanıma ulaşmak için tasarlanan materyal kazanıma ulaşılmasında **kısmen yeterlidir**.	Katılımcılar tarafından tasarlanan materyal, kazanım kapsamına ve basamağına **uymaktadır**. İlgili kazanıma ulaşmak için tasarlanan materyal kazanıma ulaşılmasında **yeterlidir.**	
Etkinlik-Materyal Uyumu		Tasarlanan etkinlik ile materyal arasında **uyum yoktur**.	Tasarlanan etkinlik ile materyal arasındaki **uyum eksiktir.**	Tasarlanan etkinlik ile materyal arasındaki **uyum yeterlidir**.	

Ölçüt sayısı 5 olduğu için eğitim katılımcılarının bu formdan alabileceği en düşük puan 5x1=5, en yüksek puan ise 5x3=15'tir.

Ek 9. Ders Planı Değerlendirme Formu

Ölçütler	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)	Açıklama
1. Ders planında bulunması gereken temel bileşenler doldurulmuştur				
2. Ders kazanımları ilgili dersin öğretim programından alınmıştır.				
3. Kazanımlar hedef alanlarına uygun olarak sınıflandırılmıştır.				
4. Kazanımlar hedef basamakları göz önünde bulundurularak sıralanmıştır.				
5. Planda yer alan kazanımlara belirlenen süre içerisinde ulaşılabilir.				
6. Kazanımlar öğrenci düzeyine ve hazırbulunuşluğuna uygundur.				
7. Değerler ve yetkinlikler ders ile ilişkilendirilmiştir.				
8. İçerik kazanımlarla tutarlıdır.				
9. İçerik öğrenci düzeyine ve ilgisine uygundur.				
10. Ders, resmi programda yer alan öğrenme-öğretme süreci yaklaşımına uygun olarak planlanmıştır.				
11. Öğretim stratejisi/yöntem ve teknikleri ders kazanımları ile uyumludur.				
12. Öğrenci özelliklerine uygun olarak öğretim yöntem ve teknik çeşitliliği sağlanmıştır.				
13. Ders için aktif öğretim yöntemleri belirlenmiştir.				
14. Kullanılacak materyal/ler kazanımlara uygundur.				
15. Eğitim-öğretim süreci öğretim ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır.				
16. Belirtilen yöntem doğru bir şekilde uygulanmıştır.				
17. Ölçme-değerlendirme etkinlikleri resmi programda yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır.				
18. Belirlenen ölçme-değerlendirme tekniği kazanımlara uygundur.				
19. Öğrenci özelliklerine uygun olarak ölçme-değerlendirme tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır.				
20. Ders başlangıcı için dikkat çekici etkinlik planlanmıştır.				
21. Ders verilen duruma uygun olarak uyarlanmıştır.				
22. Plan açık ve anlaşılır şekilde yazılmıştır.				

Ölçüt sayısı 22 olduğu için eğitim katılımcıların bu formdan alabileceği en düşük puan 22x1=22, en yüksek puan ise 22x3= 66'dır.

Ek 10. KWL Formu

Katılımcı Adı:

WHAT I KNOW **(Bildiklerim)**	**WHAT I WANT TO LEARN** **(Öğrenmek İstediklerim)**	**WHAT I HAVE LEARNED** **(Öğrendiklerim)**

Ek 11. 3-2-1 Öz-Değerlendirme Formu

Ad-Soyad:

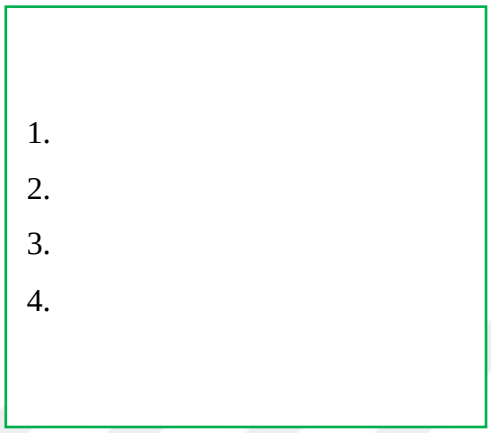
Gün sonunda;

A. En iyi öğrendiğim 3 şey: 1. 2. 3.
B. En zorlandığım 2 şey: 1. 2.
C. Kafamda soru işareti olan 1 şey: 1.

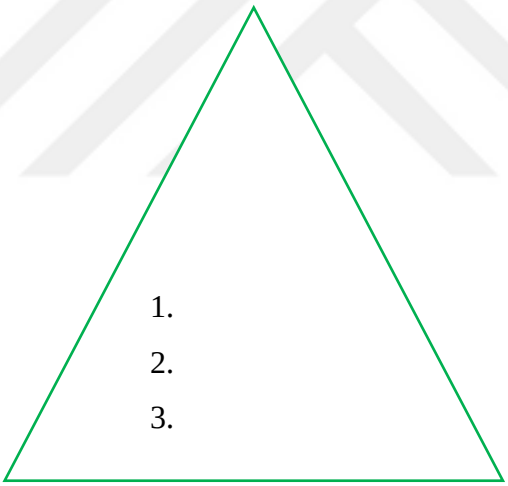
Ek 12. Kare-Üçgen-Daire Öz-Değerlendirme Formu

Ad-Soyad:

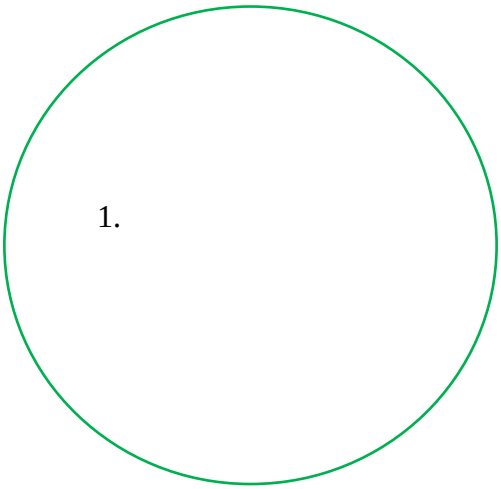
1. Bugün en iyi öğrendiğiniz 4 şey:



2. Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şey:



3. Bugün zorlandığınız 1 şey:



Ek 13. Eğitim Değerlendirme Formu

Adınız-Soyadınız:
Branşınız:
Program Okuryazarlığı Eğitimi" kapsamında ele alınan konuları düşündüğünüzde bu eğitimin program okuryazarlığı yeterliğinize nasıl etki ettiğini açıklayınız
Program Okuryazarlığı Eğitimi" kapsamında ● en iyi öğrendiğinizi düşündüğünüz 3 konu nedir? ● en çok zorlandığınızı düşündüğünüz 3 konu nedir?
Program Okuryazarlığı Eğitimi"nin uygulama sürecinin (öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinlikleri, web araçlarını ve materyalleri) program okuryazarlığı yeterliklerini kazandırmak açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
"Program Okuryazarlığı Eğitimi" uygulama sürecinin bütününü değerlendirdiğinizde size göre ● en olumlu 3 yönü neydi? ● en olumsuz 3 yönü neydi?
"Program Okuryazarlığı Eğitimi"nin daha iyi bir hâle getirilebilmesi için önerileriniz nelerdir?

Ek 14. Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim;

Araştırmamızda yer alan "Öğretmenlerin uygulama sonrasında 'Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmeti İçi Eğitim Programı' ve mesleki gelişimlerine etkisi hakkındaki düşünceleri nelerdir?" sorusuna cevap bulmak için programın uygulama aşamasında yer alan öğretmenlerimizin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşmemizden elde edilen veriler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmada sizden yaklaşık 45 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

KATILIMCI

Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Aldığınız "Program Okuryazarlığı Eğitimi" nin öğretmenler için bir ihtiyaç olduğunu düşünüyor musunuz?

1.1. Cevap evetse: Aldığınız bu eğitimin öğretmenlerin ihtiyacına cevap verebileceğini düşünüyor musunuz?

1.2. Cevap hayırsa: Neden?

2. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" kazanımlarının katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

2.1. Neden?

3. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" içeriğinin katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

4. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" kapsamında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin;

4.1. Program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi açısından uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

4.2. Katılımcılara uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

4.3. Çeşitliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

5. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" süresince kullanılan materyal ve araçların;

5.1. Program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi açısından uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

5.2. Katılımcılara uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

5.3. Çeşitliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

6. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" kapsamında kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerinin ve araçlarının;

6.1. Kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme konusundaki yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

6.2. Çeşitliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

7. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" sizin program okuryazarlığı yeterliğinizin gelişimini sağladı mı?

7.1. Neden böyle düşünüyorsunuz?

8. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" süresince en zorlandığınız konu/lar ve etkinlik/ler hangileriydi?

8.1. Neden zorlandınız?

9. Size göre "Program Okuryazarlığı Eğitimi" kapsamındaki hangi konu/lar ve etkinlik/ler program okuryazarlığı yeterliklerinizin gelişmesine daha fazla katkıda bulundu?

9.1. Neden?

10. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" uygulama sürecinin bütününe baktığınızda nasıl değerlendirirsiniz?

10.1. Size göre olumlu ve olumsuz yönleri neydi?

İpucu: Planlama, Eğitmen, Süre, Bireysel ve Grup Çalışmaları

11. "Program Okuryazarlığı Eğitimi" programının ve uygulamasının geliştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Ek 15. Öğretim Planları

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK PROGRAM OKURYAZARLIĞI HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI ÖĞRETİM PLANLARI

ÖĞRETİM PLANLARI

1.GÜN

1. Bölüm: Program Geliştirmenin Temel Kavramları

Konu	**Program Geliştirmenin Temel Kavramları** • Program geliştirmenin temel kavramları • Programın temel ögeleri • Programın temel ögeleri arası ilişki • Program geliştirme süreci
Süre	60 dk
Bilgi	1.1.Program ve program geliştirme ile ilgili temel kavramları açıklar. 1.2.Program ögeleri arasındaki ilişkileri açıklar. 1.3.Program geliştirme sürecinin adımlarını açıklar.
Beceriler	1.4. Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı analiz eder.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Kalem, Kağıt, KWL Formu (Ek 10), "Program Geliştirme Süreci Adımları" İsimli Materyal, Zoom, Google Drive, Popplet, Linoit
Uygulama	• Eğitim beyin fırtınası etkinliğiyle başlar. Eğitim katılımcılarından Linoit web aracı üzerinden eğitim programı deyince akıllarına gelen temel bir kavramı ve isimlerini yazmaları istenir. Eğitmen yazılan temel kavramları tek tek okur. Böylelikle bütün katılımcılar birbirinin ismini öğrenir, aynı zamanda en sık yazılan temel kavramlar ortaya konulmuş olur. • Katılımcılardan hizmet içi eğitim programından beklentilerini ifade edebilmeleri için Google Dokümanlar üzerinden KWL formunun ilk iki sütununu doldurmaları istenir. • Eğitmen hizmet içi eğitim programının amaçlarını, bilgi ve becerilerini paylaşarak eğitime başlar. • Eğitmen program türleri konusundaki sunuyu paylaşır. • Eğitmen farklı program türlerinden örnekler göstererek katılımcılardan farklı program türlerini ayırt etmelerini ister. • Eğitmen, programın temel ögelerini katılımcılara sorar. Gelen cevapları takiben programın dört temel ögesine ilişkin sunum içeriğini katılımcılara sunar. • Eğitmen büyük grup tartışması başlatarak en önemli program ögesinin ne olduğunu katılımcılara sorar. • Eğitmen katılımcılardan kendi branşlarına ait resmi öğretim programını açarak incelemelerini ister. Her

	branştan bir katılımcıya söz verilerek kendilerine verilen öğretim programlarındaki dört temel ögenin yer aldığı alanları göstermeleri istenir. • Eğitmen, programın dört temel ögesi arasındaki ilişkiyle ilgili sunu içeriğini katılımcılara sunar. • Eğitmen, öğretim programındaki dört temel ögeye ilişkin açıklamaların yeterliğini katılımcılara sorarak tartışmalarını ister. Katılımcılar sırayla söz alarak görüşlerini paylaşırlar. • Eğitmen program geliştirme süreçleri adımlarının karışık şekilde yer aldığı bir etkinliği öğrencilerin erişimine açar. Katılımcılar arasından adımları doğru sıraladığını düşünen kişiler sırayla elini kaldırır. Bütün katılımcılar etkinliği tamamlayınca doğru cevabı en hızlı veren belirlenir. • Eğitmen, program geliştirme süreci ile ilgili sunu içeriğini katılımcılara sunar. • Eğitmen, branş gruplarının her birinin programın dört temel ögesi arasındaki ilişkiyi bir metafor ile resmetmesini ister. Verilen süre sonunda her gruptan bir katılımcı temsilci olarak metafor resim çalışmalarını sunarak program ögeleri arası ilişkiyi açıklar.
Ölçme-Değerlendirme	Branş gruplarının programın dört temel ögesi arasındaki ilişkiyle ilgili çizdiği metafor resimler katılımcılardan teslim alınır ve hazırlanan rubriğe (Ek 6) göre değerlendirmeye tabi tutulur.

2. Bölüm: Programın Felsefi Temelleri

Konu	**Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri** • Eğitim felsefeleri ve özellikleri • Eğitim felsefeleri ile öğretim programı ilişkisi
Süre	60 dk.
Bilgi	2.1.Program geliştirmeye yön veren eğitim felsefelerini açıklar. 2.2.Bir öğretim programının hangi felsefeye dayanarak hazırlandığını açıklar.
Beceriler	2.3.Bir programın, temele aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirir.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması, Büyük Grup Çalışması,
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Zoom, Google Drive, Fotoğraflar
Uygulama	• Eğitmen sunu üzerinden bazı resimler gösterip katılımcılardan bu fotoğraflardan birini seçmelerini ve

	kendi eğitim felsefelerini bu fotoğrafla açıklamalarını ister. • Eğitmen, büyük grup tartışması başlatarak katılımcılardan eğitim felsefelerini ve hatırladıkları özelliklerini birkaç anahtar kelime ile açıklamalarını talep eder. • Eğitmen, eğitim felsefeleri ile ilgili sunuyu katılımcılarla paylaşarak her bir eğitim felsefesine ait özellikleri açıklar. • Eğitmen, felsefenin eğitim programları ile ilişkisini katılımcı öğretmenlere sorar ve katılımcılarını cevaplarını alır ve maddeler halinde yazar. Daha sonra eğitim felsefelerinin programdaki yansımasına ilişkin sunu katılımcılarla paylaşılır. • Katılımcılar branş gruplarına ayrılır. Her bir branş grubuna kendi branşlarına ait öğretim programı verilir. Branş gruplarından programın açıklamalarına ve ögelerine bakarak hangi eğitim felsefesini temele alarak hazırlandığını bulmaları ve program ögelerinin temele aldığı felsefeyle uyumuna ilişkin not tutmaları ve sonrasında sözlü bir değerlendirme yapmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme	Branş grupları, programın felsefesini bulma ve programın temele aldığı eğitim felsefesiyle uyumunu sözlü değerlendirme etkinliklerini tüm katılımcılarla paylaşır.

3. Bölüm: Programdaki Değerler ve Yetkinlikler

Konu	**Programdaki Değerler ve Yetkinlikler** • Öğretim programında yer alan değerler • Öğretim programında yer alan temel yetkinlikler • Öğretim programında yer alan değerleri öğrenme-öğretme sürecine aktarma • Öğretim programında yer alan temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine aktarma
Süre	60 dk.
Bilgi	3.1.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri açıklar. 3.2.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine nasıl aktarılabileceğini açıklar.
Beceriler	3.3.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine aktarır.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması

Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Zoom, Google Drive, Mentimeter, 3-2-1 Öz-Değerlendirme Formu (Ek 11)
Uygulama	• Eğitmen, öğretim programında yer alan değerleri ve yetkinlikleri katılımcılara sorarak cevaplarını Mentimeter web aracı üzerinden yazmalarını ister. • Mentimeter web aracı üzerinden yapılan kelime bulutu etkinliğin tamamlanmasının ardından eğitmen programda yer alan değerleri ve yetkinlikleri katılımcılara sunarak varsa yanlış cevapları düzeltmiş olur. • Eğitmen, katılımcıları branş gruplarına ayırarak gruplardan öğretim programında yer alan değerleri ve yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine nasıl aktarılabileceklerine ilişkin küçük grup tartışmaları yapmalarını ister ve daha sonra görüşlerini bütün katılımcılarla paylaşmalarını sağlar. • Eğitmen, değerlerin ve yetkinliklerin öğrenme-öğretme sürecine aktarılmasına ilişkin bir sunu paylaşır. • Eğitmen, branş gruplarından öğretim programlarındaki değerleri ve yetkinlikleri öğretim programlarından kendi belirledikleri üniteler ile ilişkilendiren etkinlik önerileri yazmalarını ister. • Gün sonunda 3-2-1 öz-değerlendirme formu uygulanır. Katılımcılardan en iyi öğrendikleri 3 şey, en zorlandıkları 2 şey ve kafalarında soru işareti olan bir şeyi yazmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme	Branş grupları tarafından öğretim programına entegre edilen değer ve yetkinliklere ilişkin etkinlikler değerlendirmeye alınır. Gün sonunda 3-2-1 öz-değerlendirme formu uygulanır.

2.GÜN

4. Bölüm: Programın Kazanım Ögesi

Konu	**Programın Kazanım Ögesi** • Bilişsel alan hedef basamakları • Duyuşsal alan hedef basamakları • Psikomotor alan hedef basamakları • Hedef-davranış yazma ilkeleri • Öğretim programlarında yer alan genel ve özel amaçlar • Öğretim programlarındaki kazanımlar
Süre	180 dk.
Bilgi	4.1.Hedef-davranış (kazanım) yazma ilkelerini açıklar. 4.2.Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerinin basamaklarını açıklar.

	4.3.Öğretim programında yer alan genel ve özel amaçların farkına varır. 4.4.Öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini açıklar.
Beceriler	4.5.Öğretim programındaki kazanımların hedef alanını ve basamağını belirler. 4.6.Öğretim programındaki kazanımlar arası tutarlılığı tespit eder. 4.7.Program kazanımlarının öğrenciye uygunluğunu değerlendirir.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, İçerik Sunusu, Öğretim Programları, Zoom, Google Drive, Quizizz
Uygulama	• Eğitmen, branş gruplarından öğretim programlarının hedef ögesinin eğitim-öğretim süreci için önemini açıklamasını ister. • Eğitmen, branş gruplarına kendi öğretim programlarının genel ve özel amaçlarını sorar. Verilen cevapların ardından branş gruplarına kendi öğretim programlarını inceleyerek programın genel ve özel amaçların farkına varmasını sağlar. • Eğitmen, öğretim programlarının özel amaçlarından ve kazanımlarından örnekler okuyarak katılımcılara kazanım yazma ilkelerini sorar. • Eğitmen, kazanım yazma ilkelerine ilişkin içeriği katılımcılarla paylaşır. • Eğitmen, katılımcı öğretmenleri branş gruplarına ayırır. Gruplardan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedef basamaklarını kendi aralarında tartışarak bir kâğıda not etmelerini ister. • Eğitmen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedef alanlarına ilişkin içeriği katılımcılara sunar. Sunumu yaparken aynı zamanda kazanım örnekleri sunar. • Eğitmen, öğretim programlarından bazı kazanımları okuyarak katılımcılara bu kazanımlar için öğrenenlerden hangi davranışın beklendiğini sorar. Örnek verilen tüm kazanımların işaret ettiği nitelikler katılımcılarla tartışılarak ortaya konulur. • Eğitmen, branş gruplarına kendi programlarından seçilen bir ünitedeki/bölümdeki kazanımların kendi arasındaki tutarlığını ve hedef öğrenci kitlesine uygunluğunu değerlendirmesini ister. Kazanımların kendi arasındaki tutarlığının tespit edilmesi için kazanımların ilgili konu alanı ve ünite ile olan ilişkisini, kazanımların sıralamasını ve kazanımların birbiriyle olan ilişkisini değerlendirmelerini ister. Ayrıca sınıflar düzeyinde kazanımların dikey tutarlığının incelenmesi de istenir

	• Eğitmen, Quizizz web aracını kullanarak öğretim programlarında seçilen bazı kazanımların hedef alanı ve basamağına ilişkin sorular sorar.
Ölçme-Değerlendirme	Katılımcılar, Quizizz üzerinden çevrimiçi soruları cevaplayarak seçilen bazı kazanımların hedef alanı ve basamağını belirler. Sonuçlar eğitmen tarafından kayıt altına alınır.

3.GÜN

5. Bölüm: Programın İçerik Ögesi

Konu	**Programın İçerik Ögesi** • İçerik düzenleme ilkeleri • Öğretim programlarında yer alan ders içeriği • Program içeriğinin kazanımlarla ilişkisi • Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğu
Süre	180 dk.
Bilgi	5.1.İçerik düzenleme ilkelerini açıklar.
Beceriler	5.2.Program içeriğinin kazanımlarla ilişkisini tespit eder. 5.3.Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirir. 5.4.Program içeriğini içerik düzenleme ilkeleri kapsamında değerlendirir.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Ders Kitapları, Zoom, Google Drive, 3-2-1 Öz-Değerlendirme Formu (Ek 11)
Uygulama	• Eğitmen, büyük grup tartışması başlatarak katılımcıların içeriğin kazanımlarla ilişkisine yönelik görüşlerini paylaşmalarını ister. • Eğitmen, branş gruplarından kendi öğretim programlarındaki içeriği gözden geçirmelerini ister. • Farklı sınıfların öğretim programından bazı ünitelerdeki kazanımlara yönelik ders kitabı içeriğini belirlemesi istenir. Etkinlik sonunda büyük grup tartışması yapılarak kazanımlar ile ders kitaplarındaki içerik arasındaki uyum sözlü olarak değerlendirilir. • Eğitmen, içerik düzenleme ilkelerine ilişkin içeriği katılımcılara sunar. • Eğitmen, branş gruplarından öğretim programındaki farklı sınıf düzeylerinden seçtiği bazı ünitelerdeki içeriği içerik düzenleme ilkeleri ve öğrenci seviyesine uygunluğu açısından değerlendirmesini ister. Branş gruplarından içerik düzenleme ilişkilerine ilişkin sunudaki ilkelerden yararlanarak ders kitabındaki bir

	içeriğe ilişkin kısa bir değerlendirme raporu yazmaları ve bu değerlendirmelerini sözlü olarak da paylaşmaları istenir. • Gün sonunda 3-2-1 öz-değerlendirme formu uygulanır. Katılımcılardan en iyi öğrendikleri 3 şey, en zorlandıkları 2 şey ve kafalarında soru işareti olan bir şeyi yazmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme	Katılımcıların ders kitabından seçilen içeriğin düzenlenmesine ilişkin değerlendirmeleri, değerlendirme formu (Ek 7) uyarınca değerlendirilir. Gün sonunda 3-2-1 öz-değerlendirme formu uygulanır.

4.GÜN

6. Bölüm: Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi

Konu	**Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi** • Öğrenme-öğretme ilkeleri • Öğretim stratejileri • Öğretim yöntemleri • Öğretim teknikleri • Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımı
Süre	180 dk.
Bilgi	6.1.Öğretme-öğrenme ilkelerini açıklar. 6.2.Öğretim stratejilerini açıklar. 6.3.Öğretim yöntem ve tekniklerini açıklar.
Beceriler	6.4.Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını tespit eder. 6.5.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim materyalleri belirler. 6.6.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri belirler. 6.7.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini içeren etkinlik planlar.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Büyük Grup Çalışması, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsost Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Kalem, Kâğıt, "Kazanımlara Uygun Öğretim Yöntem ve Teknikleri Belirleme" İsimli Materyal, "Kare-Üçgen-Daire" Öz-Değerlendirme Formu (Ek 12), Zoom, Google Drive, Coggle
Uygulama	• Eğitmen, katılımcıların ön bilgilerini ortaya koymak amacıyla Coggle uygulaması üzerinden öğretim ilkelerini, stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini zihin haritasına dönüştürmelerini ister.

	• Katılımcıların etkinliği tamamlamasının ardından eğitmen, öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine ilişkin içeriği katılımcılarla paylaşır. Eğitmen sunuyu yaparken ilgili strateji, yöntem ve tekniğin sınıf içinde kullanımıyla ile ilgili katılımcılara bazı sorular yöneltir. • Eğitmen, branş gruplarından programı dikkatle inceleyerek öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme yaklaşımının ne olduğunu ve bu yaklaşıma ilişkin bilgilendirmenin programda nerede yer aldığını ortaya koymalarını ister. • Branş gruplarının öğretim programından seçtikleri bir ünite için kazanımlara uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri belirlemesi için ilgili materyal gruplara dağıtılır. Branş grupları yöntem ve teknikleri belirlerken kazanım alan ve basamaklarını ve program içeriğini dikkate alır ve kendilerine sunulan form üzerinde kazanımların karşısına önerdikleri yöntem ve teknikleri yazarak bir etkinlik planlarlar. • Etkinlik sonunda branş gruplarından seçilen temsilciler, bir ünitenin kazanımlarına ulaşmaya yönelik belirledikleri yöntem ve teknikleri ve etkinlik planını katılımcılarla paylaşırlar. Yapılan çalışmalar, büyük grup tartışması ile gözden geçirilir. • Gün sonunda değerlendirme amaçlı kare-üçgen-daire öz-değerlendirme etkinliği yapılır.
Ölçme-Değerlendirme	Kazanım ve içeriğe uygun materyal ve farklı öğretim yöntem-tekniklerini belirleme ve etkinlik planlama çalışmalarına ilişkin ürünler rubrik (Ek 8) ile değerlendirilir. Kare-üçgen-daire öz-değerlendirme etkinliği yapılır. Karenin içine en iyi öğrendikleri 4 şeyi, üçgenin içine yeni öğrendikleri 3 şeyi, dairenin içine zorlandıkları 1 şeyi yazmaları istenir.

5.GÜN

7. Bölüm: Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesi

Konu	**Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesi** • Geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri • Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri • Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımı • Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumu • Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılık • Uygulanan öğretim programının etkililiği

Süre	180 dk.
Bilgi	7.1.Geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini açıklar. 7.2.Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımını açıklar. 7.3.Uyguladığı öğretim programının etkililiğini nasıl değerlendireceğini açıklar.
Beceriler	7.4.Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumunu değerlendirir. 7.5.Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara uygun süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme araçları belirler.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması, Büyük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Kalem, Kâğıt, "Kazanımlara Uygun Ölçme-Değerlendirme Teknikleri Belirleme" Materyali, Zoom, Google Drive, Wooclap, Kahoot
Uygulama	• Eğitmen, "Neden ölçme yapılır?" ve "Eğitim öğretim sürecinde ne zaman ölçme yapılır?" sorularını sorar ve katılımcı cevaplarını alır. • Eğitmen, branş gruplarına geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini Wooclap aracı üzerinden sorar. Katılımcıların yazdıkları cevaplar kelime bulutu haline dönüştürülür. • Eğitmen, geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin içeriği katılımcılara sunar. • Eğitmen, her bir branş grubunun kendi öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme yaklaşımı bölümünü inceleyerek o bölümde anlatılanları açıklamalarını ve öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumunu kendi grupları içinde tartışarak değerlendirmelerini ister. Branş grupları ölçme-değerlendirme yaklaşımını açıklarken eğitmen anahtar ifadeleri yazarak katılımcılarla paylaşır ve bütün branşlardan yapılan açıklamaların ardından programların ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin genel bir izlenim elde edilir. • Eğitmen, branş gruplarından öğretim programından seçilen bir ünitedeki kazanımlara uygun olarak süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme teknikleri belirleyerek kendilerine verilen materyalde kazanımların karşısına not almasını ister. Ölçme-değerlendirme tekniklerini belirlerken hem kazanım basamaklarına hem de teknik çeşitliliğine dikkat edilmesi sağlanır.

	• Eğitmen, uyguladıkları öğretim programının etkililiğini nasıl değerlendirdiklerini katılımcılara sorar. Cevapların ardından eğitmen program etkililiğini değerlendirme ile ilgili içeriği katılımcılarla paylaşırken katılımcılar da görüşleriyle katkıda bulunur.
Ölçme-Değerlendirme	Gün sonunda eğitmen tarafından hazırlanan Kahoot quizi katılımcılara sunularak ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin eğitim içeriği ile ilgili değerlendirme yapılır.

6.GÜN

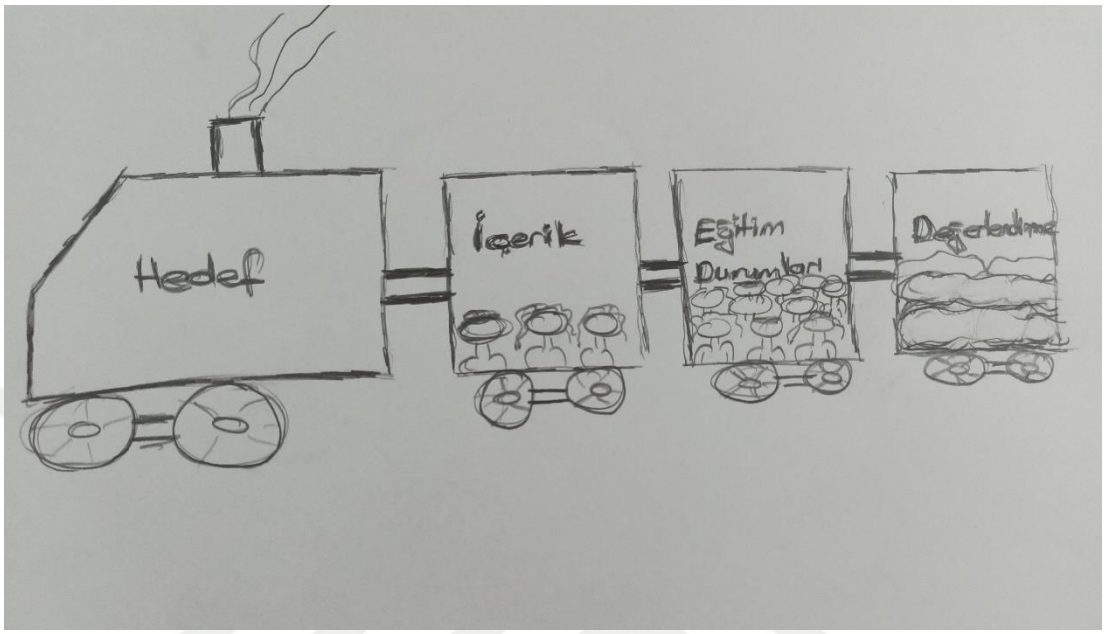
8. Bölüm: Planlama ve Programı Uyarlama

Konu	**Planlama ve Programı Uyarlama** • Ders planı hazırlama • Öğretim programını uyarlama
Süre	180 dk
Beceriler	8.1.Öğretim programını, öğrenci özelliklerine ve öğretim ortamına uygun şekilde uyarlar. 8.2.Öğretim programında yer alan temel ögeler, açıklamalar, esaslar ve önerileri dikkate alarak ders planı hazırlar.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Örnek Olay, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Kalem, Kâğıt, 5E Ders Planı Şablonu, KWL Formu (Ek 10), Zoom, Google Drive, Eğitim Değerlendirme Formu (Ek 13)
Uygulama	• Eğitmen büyük grup tartışması başlatarak katılımcıların öğretimi planlama konusundaki görüşlerini paylaşmasını ister. • Eğitmen ders planı hazırlamaya ilişkin içeriği katılımcılara sunar. • Eğitmen, katılımcılarda öğretim programlarını temele alarak ders planı hazırlamalarını ister. Bunun için eğitmen, katılımcılara öğrenci özellikleri farklılık gösteren örnek durumlar sunar. Branş gruplarının bu durumlara uygun şekilde belirlenen bir ünite için kendi ders planlarını uyarlaması beklenir. Ders planı uyarlaması yaparken eğitmen branş gruplarına rehberlik ederek grupların kendi içinde fikir alışverişinde bulunmasını ve programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerine ilişkin uyarlama yaparken ortak karar doğrultusunda hareket etmelerini sağlar. • Katılımcılar gün sonunda hazırladıkları planları sunar ve tartışırlar.

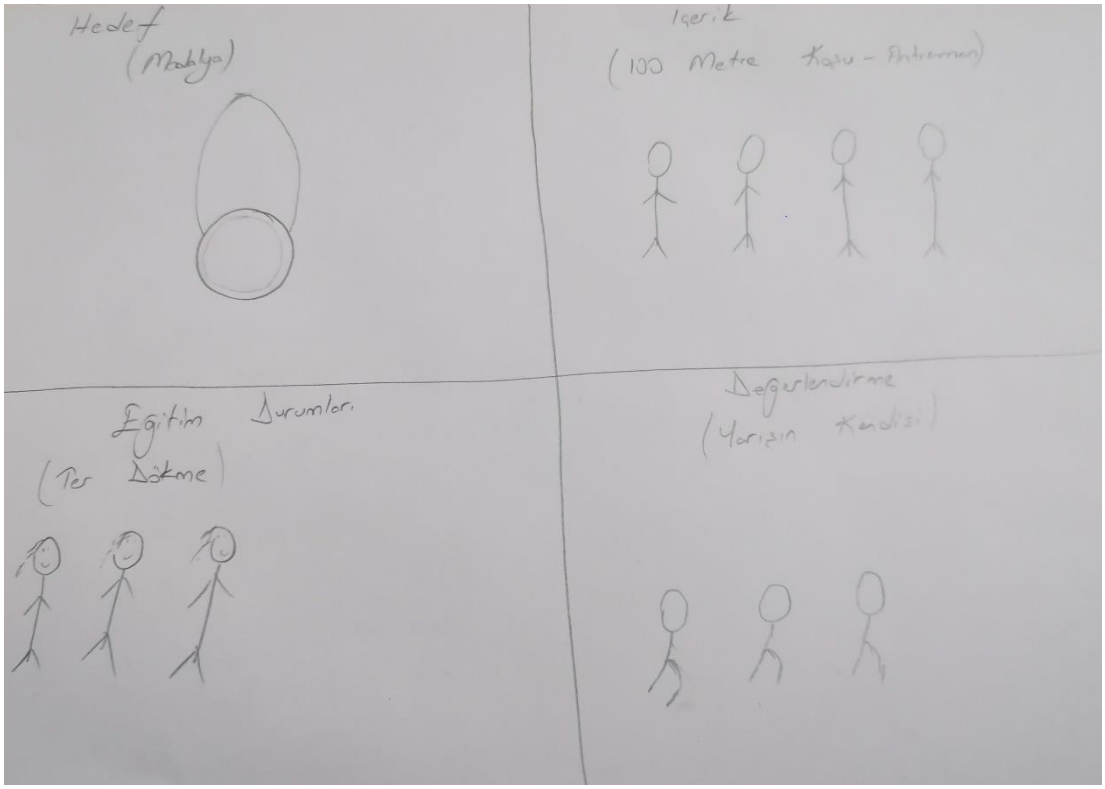
	• Katılımcıların hizmet içi eğitim programından neler öğrendiklerini ortaya koymak amacıyla KWL formunun son sütununu doldurmaları istenir. • Eğitim süresince yaşanan deneyimler, karşılaşılan sorunlar ve edinilen izlenimleri ortaya koymak amacıyla katılımcılar eğitim değerlendirme formunu doldururlar.
Ölçme-Değerlendirme	Eğitmen rehberliğinde branş gruplarının hazırladıkları farklı durumlara uyarlanmış ders planları değerlendirme formuna (Ek 9) göre puanlanarak değerlendirmeye dahil edilecektir. KWL formu sonuçları eğitmen tarafından analiz edilerek raporlanır. Gün sonunda katılımcılar Google Forms üzerinden eğitim değerlendirme formu doldurarak eğitim sürecine ilişkin değerlendirmelerini yapar. Eğitim değerlendirme formları daha sonra içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek değerlendirmeye alınır.

Ek 16. Katılımcı Metafor Çizimleri

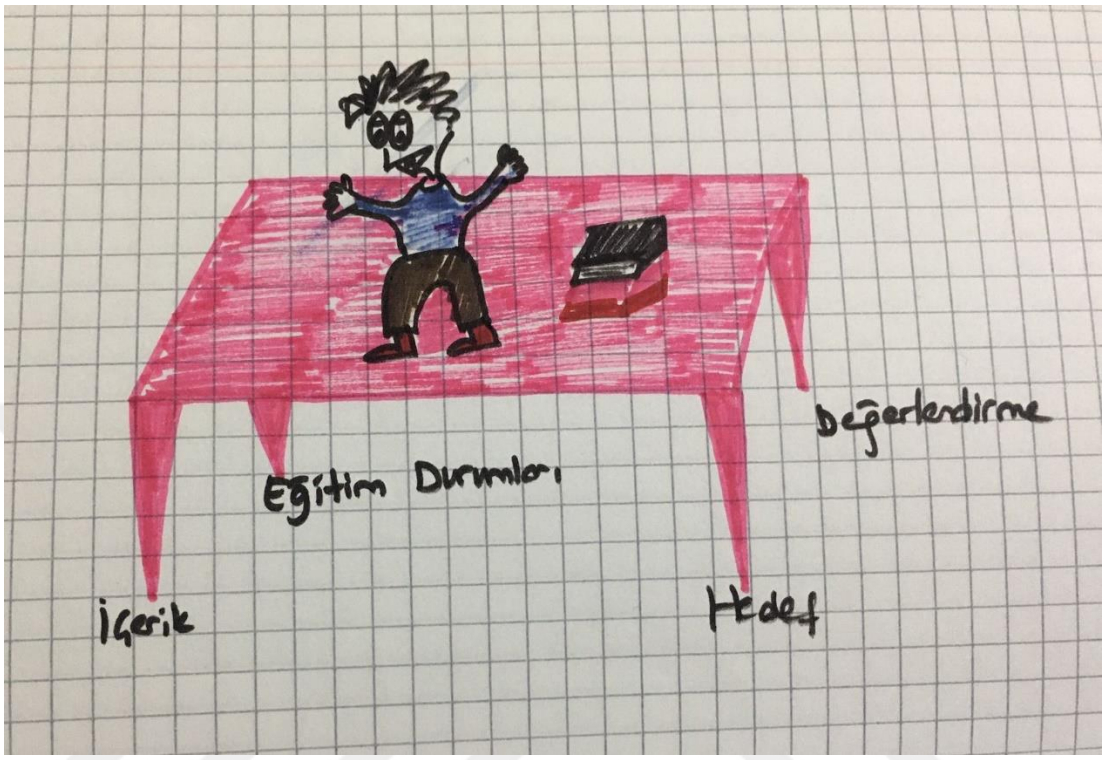
Sınıf Öğretmenleri Metafor Çizimi



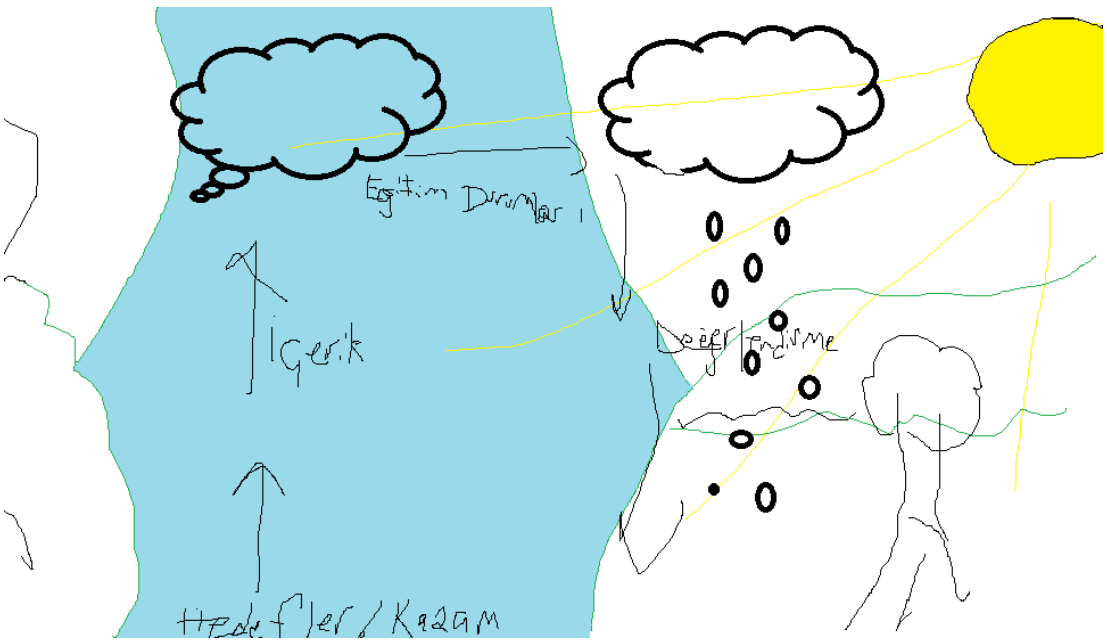
Türkçe Öğretmenleri Metafor Çizimi



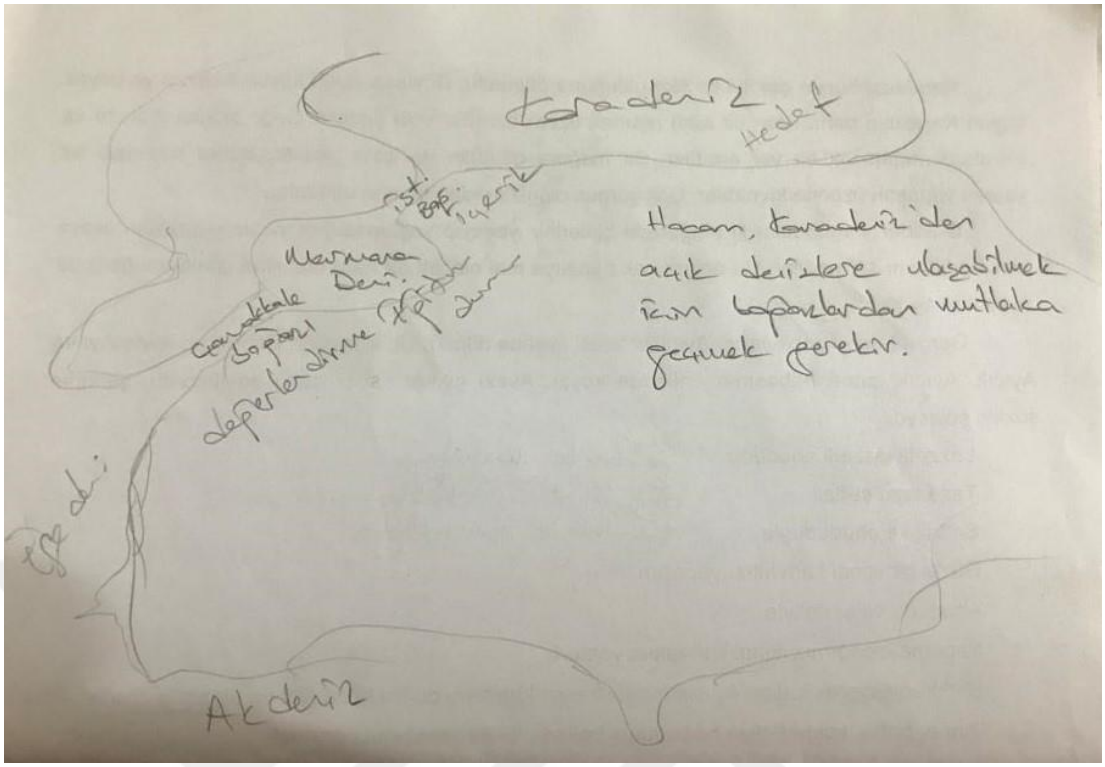
Matematik Öğretmenleri Metafor Çizimi



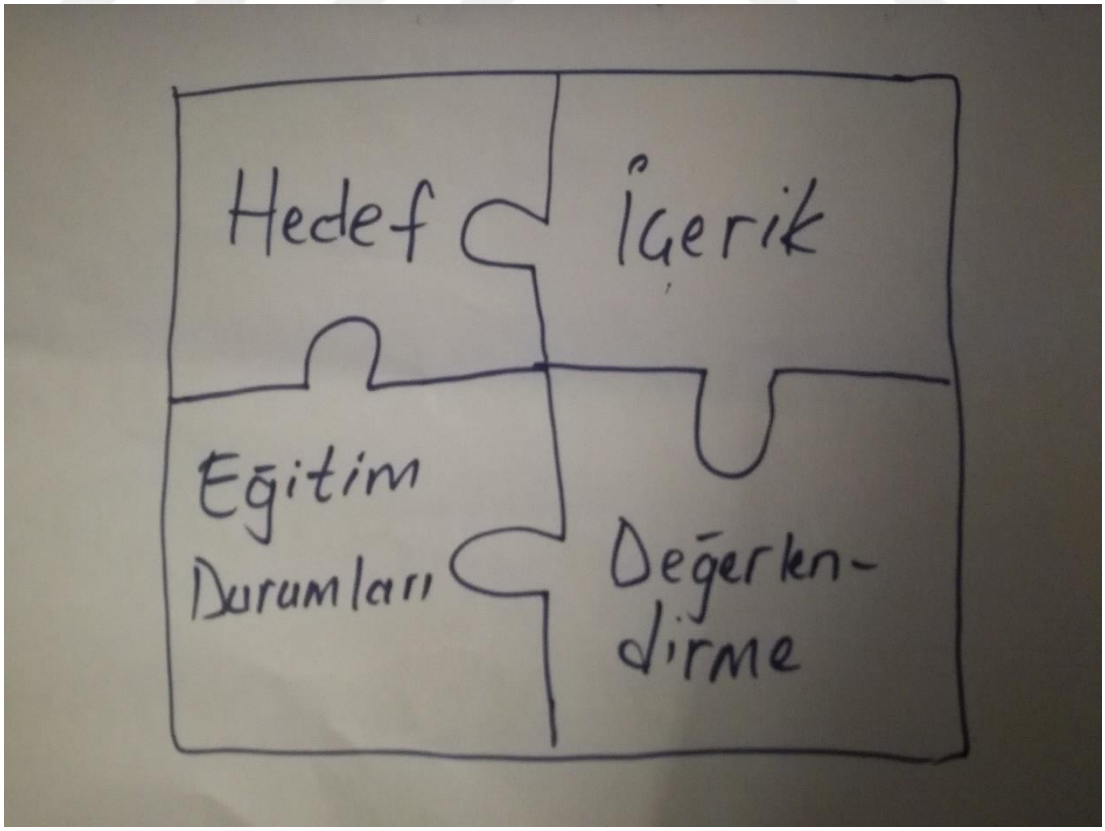
Fen Bilimleri Öğretmenleri Metafor Çizimi



Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Metafor Çizimi



İngilizce Öğretmenleri Metafor Çizimi



Ek 17. Ders Kitabı İçeriği Değerlendirmeleri

Sınıf Öğretmenleri Ders Kitabı İçeriği Değerlendirmesi

İLKOKUL 3.SINIF FEN BİLİMLERİ KİTABI (MADDEYİ NİTELEYEN ÖZELLİKLER) İÇERİK DEĞERLENDİRMESİ

1)İçerik belirlenirken hedefin düzeyi, sınırı ve basamağına göre hareket edilmiş.
2)İçerik bilimsel bilgiyle örtüşmektedir.
3)İçerik öğrencinin yaşadığı koşullara göre düzenlenmiştir.
4)İçerik konu gereği kültürel değerle ilişkilendirilmez.
5)İçerik fen bilimleri bakımından hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.
6)İçerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene sıralanmıştır.
7)İçerikte ana fikir açık bir şekilde ifade edilmiştir.
8)İçerik aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir.
9)İçerik bireyin kendi kendine öğrenmesine olanak sağlıyor
10)İçerik tablolarla, grafiklerle desteklenmiştir.
11) Öğrenciler içerikle elde ettiği bilgiyi kullanarak geleceği kestirebilir.
12) İçerik önceki bilgilerle ilişkilidir ve sonraki bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.
13)İçerikte bölüm başında ve sonunda hedef davranışlarla ilgili sorular bulunmaktadır.
14)İçerik değişik öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine uygundur.
15)Konu gereği içerikte yeni gelişmelere yer verilmemiştir.

Türkçe Öğretmenleri Ders Kitabı İçeriği Değerlendirmesi

TÜRKÇE DERS KİTABI 6. SINIF 1. TEMA (ERDEMLER) İÇERİK DEĞERLENDİRMESİ

1.İçerik belirlenirken hedef düzeyi, sınırı ve basamağına göre hareket edilmiş.
2.Ünitede bazı metinler çağdaş bilgiye ters düşen ifadeler vardır. (Kuğular metni)
3.İçerik, öğrencinin yaşadığı koşullara uygundur.
4.İçerik, kültürel değerler gözetilerek hazırlanmıştır.
5.İçerik öğrencilerin hazır bulunuşluk açısından yer yer sorun teşkil etmektedir. (Özellikle dil bilgisi öğretiminde)
6.İçerikte, bilinenden bilinmeyene doğru sorun yaşanmaktadır. (Dil bilgisi ve yazma etkinliklerinde)
7.İçerikte ana fikir yoruma açık olarak verilmekte bu da sorun oluşturmaktadır.
8.İçerik, birbirini tamamlar şekilde verilmiş. (Her bir erdeme dayanan metinlere yer verilmiş.)
9.İçerik bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak nitelikte değildir. (Okuma anlama becericisi dışındaki becerilerde öğrencinin kendi kendine öğrenmesine olanak sağlamıyor.)
10.İçerik görsellerle, yer yer grafik ve tablolarla desteklenerek verilmiştir. (Bütün temalardaki içerikler mutlaka görsellerle desteklenmiştir.)
11.İçerik, büyük ölçüde önceki bilgilerle ilişkili değil ve sonrakilerin öğrenilmesini de kolaylaştırmıyor. Her bir içerik bağımsız bir şekilde verilmiş.
12.Alt başlıklar ön koşul ilkesine göre sıralanıyor fakat her metinde özete yer verilmiyor.
13.Her bir içerikte hedefe yönelik hazırlık çalışmaları mevcut ve ünite sonunda tema sonu değerlendirme çalışmaları bulunmaktadır.
14.İçerik farklı yöntem, teknik ve stratejileri uygulamaya elverişlidir. İçerik bu açıdan esnektir ve kullanışlıdır.
15.İçerikte en son gelişme ve değişmelere yer veriliyor.
16.İçerik dikey ve yatay kaynaşıklığa uygundur. Bilgiler ön koşul ilkesine ve yeri geldiğinde tekrar (sarmal) ilkesine hazırlanmıştır.

Matematik Öğretmenleri Ders Kitabı İçeriği Değerlendirmesi

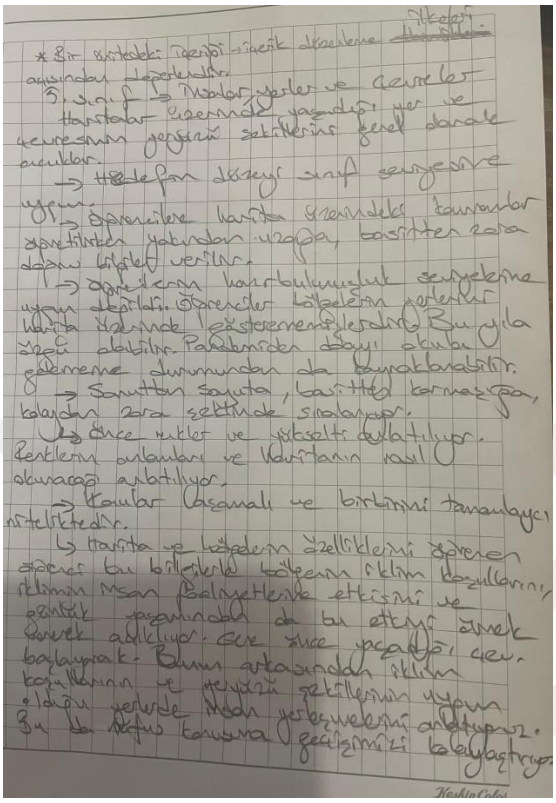
MATEMATİK DERS KİTABI 7. SINIF 2. ÜNİTE (RASYONEL SAYILAR) İÇERİK DEĞERLENDİRMESİ

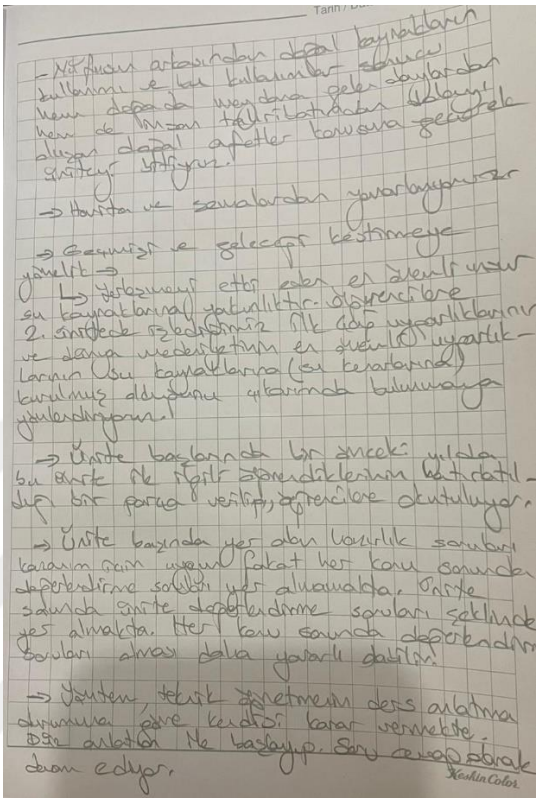
1. Kazanım düzeyine ve kapsamına uygun düzenlenmiştir.
2. Bütün içerik bilimsel bilgiye uygundur.
3. Öğrencilerin yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara uygun olarak düzenlenmiştir.
4. Öğrencinin yaşadığı kültürel değerlere uygundur.
5. Rasyonel sayılar ünitesi hazır bulunuşluk durumunu ölçmek için ünite başlarında hazır bulunuşluk testleri bulunmaktadır.
6. Ünite işleniş sırası somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmıştır.
7. Ünite boyunca ana fikir açık bir şekilde ifade edilmiştir.
8. Ünite aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir.
9. Rasyonel sayılar ünitesi kendi kendine öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmemiştir. Daha çok sunuş yoluyla öğrenmeye yer verilmiştir.
10. Ünite boyunca konu grafik, şema, harita ve tablolar ile desteklenmiştir.
11. Ünite boyunca alt başlıklar ön koşul ilkesine dayanarak sıralanmış ve özetlere yer verilmiştir.
12. Ünite boyunca bölümlerin başlarında ve sonlarında hedef davranışlarla ilgili sorulara yer verilmiştir.
13. Ünite değişik öğrenme – öğretme yöntem, teknik ve stratejilerine uygun değildir.
14. Ünitede yeni gelişme ve değişmelere yer verilmiştir.
15. Ünite dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygun tasarlanmıştır.

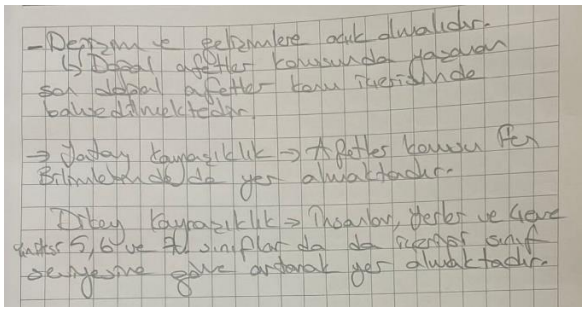
Fen Bilimleri Öğretmenleri Ders Kitabı İçeriği Değerlendirmesi

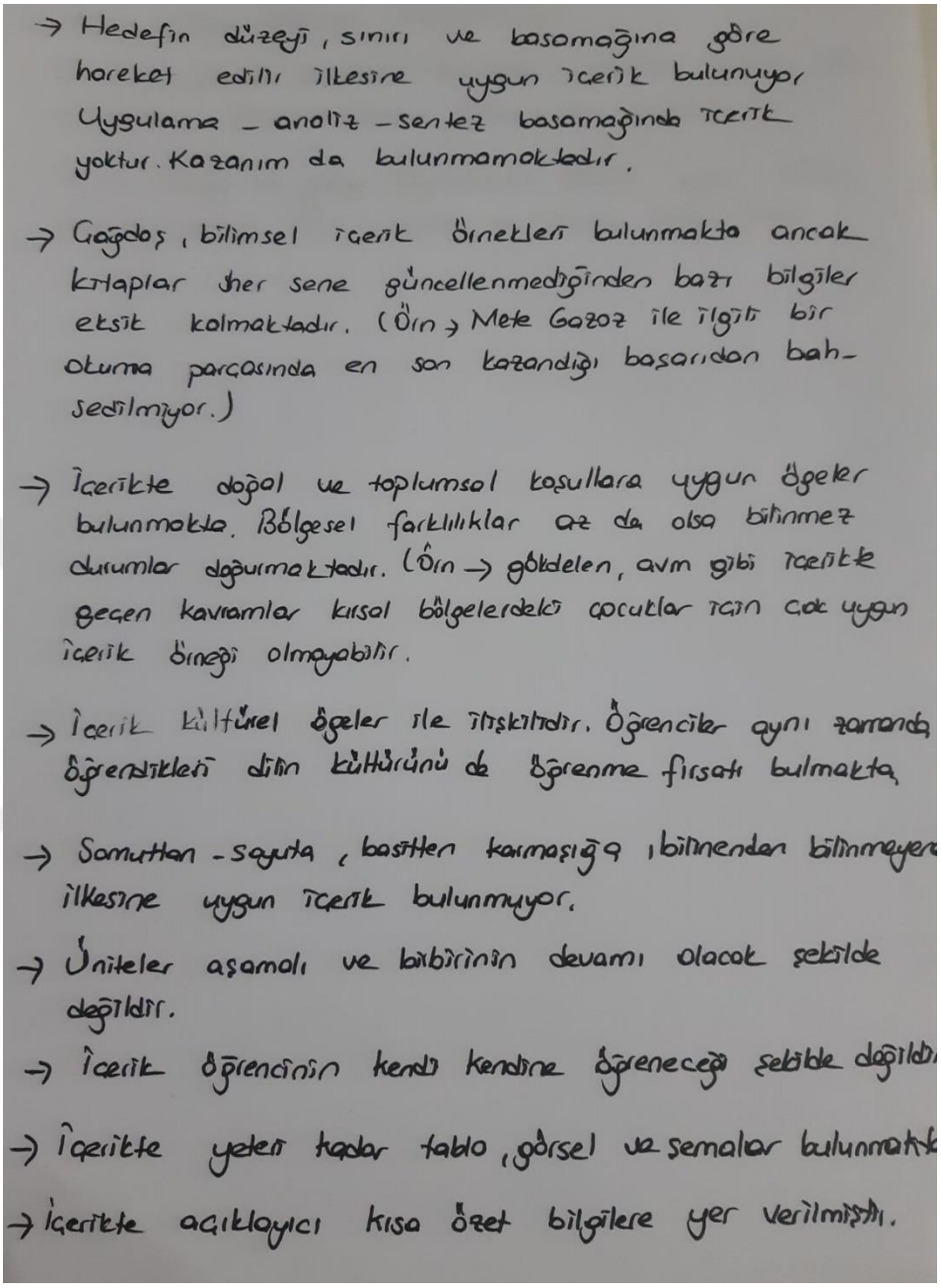
FEN BİLİMLERİ DERS KİTABI 6. SINIF 3. ÜNİTE (KUVVET VE HAREKET) İÇERİK DEĞERLENDİRMESİ

1)İçerik, belirlenirken hedefin düzeyi, sınırı ve basamağına göre hareket edilmiş.
2)İçerik, bilimsel bilgiyle örtüşmektedir.
3)İçerik, öğrencinin yaşadığı koşullara göre düzenlenmiştir.
4)İçerik, konu gereği kültürel değerle ilişkilendirilmez.
5)İçerik fen bilimleri bakımından hazır bulunuşluk düzeyine uygun fakat öğrencilerin sürat hesaplamalarında formül kullanırken zorlandığı görülüyor.
6)İçerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene sıralanmıştır.
7)İçerikte ana fikir açık bir şekilde ifade edilmiştir.
8)İçerik aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir. (Önce kuvvet sonra bileşke kuvvet daha sonra dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetler)
9)İçerik bireyin kendi kendine öğrenmesine olanak sağlamıyor.
10)İçerik tablolarla, grafiklerle desteklenmiştir.
11) Öğrenciler içerikle elde ettiği bilgiyi kullanarak geleceği kestirebilir.
12) İçerik önceki bilgilerle ilişkilidir ve sonraki bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.
13)İçerikte bölüm başında ve sonunda hedef davranışlarla ilgili sorular bulunmaktadır.
14)İçerik değişik öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine uygundur.
15)Konu gereği içerikte yeni gelişmelere yer verilmemiştir.
16)İçerik dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygundur. (Kuvvet konusu 5. ve 7. Sınıfta ele alınmaktadır. Aynı zamanda matematiksel işlemler yer almaktadır.)









→ Hedefin düzeyi, sınırı ve basamağına göre hareket edilir ilkesine uygun içerik bulunuyor Uygulama - analiz - sentez basamağında içerik yoktur. Kazanım da bulunmamaktadır.

→ Görgöş, bilimsel içerik örnekleri bulunmakta ancak kitaplar her sene güncellenmediğinden bazı bilgiler eksik kalmaktadır. (Örn → Mete Gazoz ile ilgili bir okuma parçasında en son kazandığı başarıdan bahsedilmiyor.)

→ İçerikte doğal ve toplumsal koşullara uygun öğeler bulunmakta. Bölgesel farklılıklar az da olsa bilinmez durumlar doğurmaktadır. (Örn → göldelen, avm gibi içerikte geçen kavramlar kırsal bölgelerdeki çocuklar için çok uygun içerik örneği olmayabilir.

→ İçerik kültürel öğeler ile ilişkilidir. Öğrenciler aynı zamanda öğrendikleri dilin kültürünü de öğrenme fırsatı bulmakta

→ Somuttan - soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyen ilkesine uygun içerik bulunmuyor.

→ Üniteler aşamalı ve birbirinin devamı olacak şekilde değildir.

→ İçerik öğrencinin kendi kendine öğreneceği şekilde değildir

→ İçerikte yeteri kadar tablo, görsel ve semalar bulunmakta

→ İçerikte açıklayıcı kısa özet bilgilere yer verilmiştir.

→ İçerik sonunda öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirecekleri ufak bölümler bulunmaktadır.

→ İçerikte güncel bilgilerin bulunması yanında güncel eğitim yaklaşımları bulunmamaktadır. (Örn → stem, kodlama ...)

→ İçerik dikey ve yatay kaynaşıklık ilkesine uygun olarak düzenlenmemiştir. (Örn → sayılar ve saatler konusu)

Ek 18. Kazanımlara Uygun Yöntem-Teknik-Materyal Belirleme Etkinliği Ürünleri

Sınıf Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Etkinlik Planı

Ders: FEN BİLİMLERİ	**Ünite: GEZEGENİMİZİ TANIYALIM**
Kazanım	**Dünya 'nın şekli ile ilgili model hazırlar.**
Öğretim Yöntemi	**Gösterip yaptırma , bireysel çalışma**
Öğretim Tekniği	**Beyin fırtınası, benzetim (Similasyon) , soru-cevap tekniği, gösteri tekniği**
Kullanılacak Araç ve Gereçler	**Web 2 Araçlarından animasyon programı pawton, sunum hazırlama programı emaze**
Materyal	**Oyun hamuru**
Etkinlik	**Dünya'nın şekli nasıldır ? Çevrenizdeki nesnelerden örnek veriniz. Sorusuyla derse başlandı öğrencilerin cevapları alındı.** **Peki Dünya yuvarlaksa biz nasıl üzerinde duruyoruz sorusu ile öğrencilerin dikkati çekildi.** **Dünya'nın uzaydan çekilmiş görüntüleri, Dünya'nın ve diğer gezegenlerin Güneş etrafındaki hareketleri , Dünya'nın katmanları hazırlanmış simülasyon örneği ile gösterildi.** **Emaze programı ile hazırlanan sunumla Dünya'nın şekline dair belirtilen görüşler öğrencilere sunulur.** **Web 2 araçlarından pawton animasyon programı ile Dünya şekli konusunda görüş bildirilen bilginler animasyon halinde gösterilir.** **Dersin sonunda Dünya'nın şekli ve katmanları öğrencilere oyun hamuru ile yaptırıldı .**

Türkçe Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Etkinlik Planı

Ders: TÜRKÇE	**Ünite: BİLİM VE TEKNOLOJİ**
Kazanım	**Hazırlıksız konuşma yapar. / Hikaye edici metin yazar.**
Öğretim Yöntemi	**İşbirlikli Öğrenme**
Öğretim Tekniği	**Hikaye Oluşturma - Altı Şapkalı Düşünme Tekniği - İstasyon Tekniği**
Kullanılacak Araç ve Gereçler	**Kağıt, kalem, silgi,**
Materyal	**Hikaye Panosu Oluşturma**
Etkinlik	**Öğrencilere altı şapkalı düşünme tekniği açıklanır ve öğrenciler gruplara ayrılır. Altı şapkalı düşünme tekniğine göre;** **Beyaz şapka:** Tarafsızlığı (Bilinenden yola çıkarak bir şeyler elde etmeyi), **Kırmızı şapka:** Sezgi ve duygularla hareket etmeyi (korku), **Siyah şapka:** Olumsuz ve karamsarlık (En kötü ihtimalle ne olur?), **Sarı şapka:** İyimserlik (Olumlu yönleri nelerdir?), **Yeşil şapka:** Yaratıcı, özgün (Bu sorun değişik yollarla nasıl çözülebilir?), **Mavi şapka:** Serinkanlılığı (Bundan sonra ne yapılabilir?) temsil eder. **Öğretmenin başlattığı hikâyenin girişine dayanarak gruplar altı şapkalı düşünme etkinliği doğrultusunda görüşlerini ifade ederler. Bununla birlikte her istasyondaki öğrenci grubu bir sonraki grubun kaldığı yerden devam etmesi sağlanarak dönüşümlü olarak hikâyenin bitirilmesi sağlanır. Yapılan çalışmalar sınıfta oluşturulan hikâye panosunda sergilenir. Yine bu hikâyelerden web2.0 araçları kullanılarak e-kitap oluşturulur. Hikâyenin ortak başlangıcı şu şekildedir:** **'Bir Pazar günü Ali ailesiyle birlikte pikniğe gitmişti. Piknik alanının az ötesindeki ormanda kulübe görünce merak edip oraya doğru yürüdü. Fakat geldiği yolu şaşırıp kalakaldı...'**

Matematik Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Etkinlik Planı

Ders:Matematik	**Ünite:** Üçgenler
Kazanım	Pisagor bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi, Tartışma Yöntemi, Problem Çözme Yöntemi, Gösterip Yaptırma Yöntemi
Öğretim Tekniği	Rol oynama, soru-cevap, beyin fırtınası, eğitsel oyunlar
Kullanılacak Araç ve Gereçler	Kum, ip, cetvel, kağıt, kalem, gönye
Materyal	Dik üçgen parçalarından oluşan tangram veya puzzle parçaları
	1) Öğrencilere bir fotoğraf sunularak derse giriş yapılır ve hipotenüse dikkat çekilerek en kısa uzaklık olduğu buldurulur. **2)Öğrencilerden beşerli gruplara ayrılmaları istenir ve yere üç nokta belirlenerek hipotenüs buldurulur.** **3)Gruplara kum havuzları verilerek farklı boyutlarda dik üçgen çizmeleri beklenir. Ardından çizdikleri üçgenlerin kenarlarını ip ve cetvel yardımıyla ölçerek kenarlar arasındaki bağıntıyı bulmaları istenir .** **4)Üçgen puzzle parçaları ile farklı üçgenler oluşturarak özel ölçülerini fark eder.**

Fen Bilimleri Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Etkinlik Planı

Ders: FEN BİLİMLERİ	**Ünite: IŞIĞIN MADDE İLE ETKİLEŞİMİ (7. Sınıf)**
Kazanım	**Ortam değiştiren ışığın izlediği yolu gözlemleyerek kırılma olayının sebebini ortam değişikliği ile ilişkilendirir.**
Öğretim Yöntemi	**PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ**
Öğretim Tekniği	**TGA (Tahmin-Gözlem-Açıklama)**
Kullanılacak Araç ve Gereçler	**CAM PRİZMA, İÇİ DOLU SU ŞEFFAF ŞİŞE, LAZER, TÜTSÜ, SU ŞİŞESİ.**
Materyal	**TGA GÖZLEM FORMU**
Etkinlik	• **Öğrenciler 6 kişilik gruplara ayrılır.** • **Öğrencilerden düzeneği hazırlamaları istenir.** • **Şişenin alt ve üst kısmından lazer ışığı gönderildiği düşünüldüğünde ışığın izlediği yolu tahmin etmeleri istedir.** • **Tahminleri gözlem formuna çizimeler kayıt altına almaları sağlanır.** • **Deney aşamasına geçerek kendi kurdukları düzenek üzerinde tahminlerini test ederler.** • **Tahmin ve gözlem arasında elde edilen veriler karşılaştırarak ortaya durumları değerlendirir ve açıklarlar.**

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Etkinlik Planı

Ders: SOSYAL BİLGİLER	**Ünite:** Kültür ve Miras
Kazanım	SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. SB.5.2.4. Kültürel ögelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.
Öğretim Yöntemi	Soru- cevap, beyin fırtınası, sunum yaptırma(gösteri?), grup çalışması, sözlü tarih çalışması, keşfetme(araştırma)
Öğretim Tekniği	İşbirliği, Beyin Fırtınası, Bilgi Kartları/ Kavram kartları, Görüşme (Sözlü tarih),
Kullanılacak Araç ve Gereçler	Akıllı tahta, kilim fotoğrafları,
Materyal	Kareli kağıtlar, renkli kartonlar, makas, yapıştırıcı, çeşitli fotoğraflar,
Etkinlik	Öğretmen o gün kilim desenlerinin olduğu bir şal veya kıyafet ile derse girer. Ders için de tahtada kilimlere ait çeşitli motiflerin olduğu fotoğraflar açar ve öğrencilerin incelemeleri için 1-2 dakika süre verir. Süre bitiminde öğretmen öğrencilere aşağıdaki bazı soruları sırasıyla sorar. • Sizce bu resimler neye ait/ neyin bir görüntüsü olabiir? • Siz de yaşantınızda bu tarz şekiller gördünüz mü? • Bu tarz motifleri nerelerde gördünüz? (15 dk) Öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra motiflere dikkat çeker ve görsellerdeki motiflerin öğrenciler tarafından benzetmeler yoluyla ne olabileceğini tahmin etmelerini sağlar. Öğretmen bunun için isterse mentimeter gibi beyin fırtınası araçlarını kullanabilir(7-8 dk). Öğretmen öğrencilere kareli kağıtlar dağıtır ve öğrencilerden kendi motiflerini çizmelerini ve motiflerine benzediği şey ile ilgili olarak birer isim vermelerini ister. Öğrenciler motifleri birleştirerek örüntü ve süslemeye de çevirebilirler(17 - 18 dk.)

İngilizce Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Etkinlik Planı

Ders: İngilizce	**Ünite: Environment**
Kazanım	Sts will be able to write short, simple messages about environment Sts will be able to talk about obligations.
Öğretim Yöntemi	Buluş yoluyla Araştırma
Öğretim Tekniği	Beyin fırtınası İstasyon
Kullanılacak Araç ve Gereçler	Web 2.0 Araçları (Menti, Kahoot) Karton Boya kalemleri
Materyal	Poster, Slogan, Şiir ve Quiz
Etkinlik	Öğrencilerden ders başında Menti web 2.0 aracı kullanılarak kirliliğinin sebepleriyle ilgili bir beyin fırtınası yapması istenir. Ortaya çıkan kelime bulutu doğrultusunda doğru ve yanlış fikirleri tartışmak üzere tartışma grupları oluşturulur. Tartışma esnasında öğrencilerin 'must and mustn't' kalıplarını kullanması beklenir. Daha sonra sınıf 4 e ayrılarak sınıfta 4 ayrı istasyon oluşturulur. Bu istasyonlarda poster hazırlama, slogan bulma, akrostiş şiir yazma ve kahoot ile oyun hazırlama gibi görevler bulunmaktadır. Öğrenciler bu istasyonları dolaşarak görevlerini tamamlarlar. Ders sonunda ortaya 4 ayrı ürün çıkmış olur. Ders sonunda çevre farkındalığı artıracak bir proje üretmeleri grup ödevi olarak verilir.

Ek 19. Katılımcı Öğretmenler Tarafından Hazırlanan Ders Planları

Sınıf Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Ders Planı

I. GİRİŞ			
Ders	MATEMATİK	Tarih	04.01.2022
Sınıf	3	Süre	40 dk.
Konu	Doğal sayılarda bölme işlemi		
Kazanımlar	İki basamaklı doğal sayıyı bir basamaklı doğal sayıya böler.		
Öğretim Stratejileri	Sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim		
Öğretim Yöntem-Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, soru –cevap, problem çözme		
Kullanılacak Eğitim Teknolojileri / Araç ve Gereçler	Akıllı tahta, sayma çubukları, renkli balonlar		
Kullanılacak Kaynaklar/Kaynakça	Eba, okulistik, morpa kampüs , ders kitabı		
Değerler ve Yetkinlikler	Sorumluluk, adalet, matematiksel - bilimsel - teknolojik yetkinlik, yardımseverlik		
II. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ			
Giriş (Engage)	Öğretmen renkli balonlarla sınıfa girer. Balonları şişirmeme kim yardımcı olacak der. İstekli öğrenciler tahtaya gelir. Farklı renklerdeki 20 balonu şişirir.		
Keşfetme (Explore)	Balonlarda renklere dikkat çekilir. Kaç renk olduğu sorulur. Neden farklı renkler seçilmiş olabileceği sorulur. 4 farklı renkte olan balonlar için 4 öğrenci seçilir . Her öğrenciden aynı renkte balonları alması istenir. Her öğrencinin elinde kaç balon var sorusu sorulur. Ve her birinin elinde 5 balon olduğu sonucuna ulaşılır.		
Açıklama (Explain)	Bölme işleminin eşit paylaştırmak olduğu üzerinde durulur. Bölme işleminde ritmik saymayı iyi bilmenin önemi vurgulanır.		
Derinleştirme (Elaborate)	Eba, okulistik, morpa kampüs, ders kitabı gibi araçlardan örneklerin çoğaltılarak öğrencilere işlemlerin yaptırılması. Öğrencilerin çubuklardan 20 tanesini 4 grup oluşturacak şekilde ayırmasının istenmesi.		
Değerlendirme (Evaluate)	Eğitsel oyunlarla sorulara en kısa sürede ve doğru cevap verecek öğrencilerin belirlenmesi.		
III. AÇIKLAMALAR			
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen kullanılacak araç gerecin tam olduğundan emin olmalıdır. Sınıf panolarından birinde önceden hazırlanmış 5'er ritmik sayma afişi olmalıdır. Kullanılacak eğitsel oyun görseli önceden hazırlanmalıdır.		

Türkçe Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Ders Planı

I. GİRİŞ			
Ders	TÜRKÇE	Tarih	06/09/2021
Sınıf	7. SINIF	Süre	40 DAKİKA
Konu	FİİLLER		
Kazanımlar	İsimleri ayırt eder. Fiilleri ayırt eder.		
Öğretim Stratejileri	Sunuş Yoluyla Öğretim/ Buluş Yoluyla Öğretim		
Öğretim Yöntem-Teknikleri	Soru-Cevap, Düz Anlatım, Zihin Haritası, Akran Değerlendirmesi, Öz Değerlendirme		
Kullanılacak Eğitim Teknolojileri / Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, EBA, Ders Kitabı, Çalışma Kağıtları, Türkçe Sözlük		
Kullanılacak Kaynaklar/Kaynakça	EBA, Ders Kitabı, Okulistik, Morpa Kampüs		
Değerler ve Yetkinlikler	Yardımseverlik-Ana dilde iletişim		
II. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ			
Giriş (Engage)	Öğretmen eline ders kitabını alır ve öğrencilere ‘Bu nedir?’ sorusunu sorar. Gelen cevap doğrultusunda ‘İsim nedir?’ sorunu yöneltir. Cevaplar tahtaya yazılır.		
Keşfetme (Explore)	Öğrencilerden ‘İsim’ sözcüğünü sözlükten bulmaları istenir. Tahtaya yazılan öğrenci cevapları ile sözlük anlamı karşılaştırılır. Öğrencilerden başka varlıkların adını söylemesi istenir. Öğretmen ‘İsim’ in tanımını yapar. Öğretmen sınıfta bazı eylemlerde(yürür, konuşur, pencereyi açar, yazı yazar…) bulunur ve öğrencilere bu yaptıklarının ne olduğunu sorar. Yine cevaplar tahtaya not edilir. Sözlükten ‘Fiil’ sözcüğünün anlamına bakılır, verilen cevaplarla karşılaştırma yapılır ve öğretmen ‘Fiil’ in tanımını yapar.		
Açıklama (Explain)	Öğretmen isim ve fiil sözcüklerinin tanımını yapar ve arasındaki farkı sorar. Alınan cevaplar sonrasında öğretmen düz anlatımla isim ve fiil arasındaki farkı anlatır. EBA’ dan konuyla ilgili video izletir.		
Derinleştirme (Elaborate)	Öğretmen Okulistik uygulamasından konuyla ilgili etkinlik yaptırır. Ardından çalışma kağıtları dağıtılır. Öğrencilere çalışma kağıdını yapmaları için süre verilir. Belirlenen sürenin sonunda çalışma kağıtları çaprazlama olarak değiştirilir ve öğrencilerle birlikte çalışma kağıtları cevaplanır. Her öğrenciye kendi kağıdı verilir ve nerede hata yaptıkları sorulur.		
Değerlendirme (Evaluate)	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan eksiklikler doğrultusunda öğretmen EBA’dan konuyla ilgili video izletip etkinlik yaptırdıktan sonra öğretmenin tahtaya yazdığı metindeki isim ve fiilleri bulmalarını ister. Bu şekilde öğrencilerin isim ve fiili ayırt etmedeki öğrenmeleri ortaya çıkar.		
III. AÇIKLAMALAR			
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen dersin işlenişine dair hazırlığı daha önceden yapmış olmalıdır. EBA’ daki ve Okulistik’ teki videolara ve etkinliklere daha önceden hakim olmalıdır. Çalışma kağıtlarını bu doğrultuda hazırlamalıdır. Konuyu anlamayan öğrenciler için ek videolar ve etkinlikler hazırlamalıdır.		

Matematik Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Ders Planı

I. GİRİŞ			
Ders	MATEMATİK	Tarih	03.01.2022
Sınıf	7. SINIF	Süre	80 DK
Konu	TAM SAYILARLA İŞLEMLER		
Kazanımlar	7. Sınıf Kazanımı: Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar ilgili problemleri çözer. 6. Sınıfta Eksik Kalan Kazanım: Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir.		
Öğretim Stratejileri	Sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejisi		
Öğretim Yöntem-Teknikleri	Anlatım yöntemi,problem çözme yöntemi, örnek olay yöntemi,drama		
Kullanılacak Eğitim Teknolojileri / Araç ve Gereçler	Hava durumu videosu, çok katlı bina fotoğrafı, alışveriş fişi,okulistik,eba, morpa eğitim siteleri		
Kullanılacak Kaynaklar/Kaynakça	Ders kitabı, EBA		
Değerler ve Yetkinlikler	Özdenetim, adalet, sorumluluk, matematiksel yetkinlik, dijital yetkinlik, anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme.		
II. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ			
Giriş (Engage)	1) Hava durumu videosu izletilir. (dikkat çekme) 2) Çok katlı bina resimleri gösterilir. (sıfırın altındaki katlara dikkat çekilir.) (merak uyandırma) 3) Alışveriş fişine bakılarak nasıl bir hesaplama yapılabileceği sorulur. (derse geçiş)		
Keşfetme (Explore)	4) Dikkatinizi çeken farklı bir sayı var mı? 5) Hava durumundaki sıfırın altı veya eksi olarak ifade edilen bu sayılar ne olabilir? En soğuk il sizce hangisidir, neden? 6) Sorduğumuz tüm bu sorulardan öğrenenlerin eksikleri farkedilmiş ve buna uygun bir zihin haritası oluşturulmuştur.		
Açıklama (Explain)	7) Tam sayıların tanımı verilir ve sayı doğrusu üzerinde gösterilir. 8) Morpa üzerinden pozitif ve negatif sayıları belirleme etkinliklerine yer verilir. 9) Eba üzerinden verilen tam sayıların sayı doğrusu üzerine yerleştirilmesi istenir.		
Derinleştirme (Elaborate)	10) Dersin başında gösterilen alışveriş fişiyle ilgili bir alışveriş tiyatrosu oynanır. (bir kasiyer, bir müşteri ve kağıt paralarla bir oyun düzenlenir.) 11) Tam sayılarda toplama işleminin kuralı verilir ve uygulamalar yapılır.		
Değerlendirme (Evaluate)	12) Bugünkü derste sizi en çok ne zorladı? 13) Tahtaya kişi sayısı kadar soru yazıp tek tek uygulama yaptırılır. 14) Ders kitabından tam sayılarla toplama işlemleri ödev verilir. Eba üzerinden ödev gönderilir.		
III. AÇIKLAMALAR			
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Alışveriş oyununda kullanılacak kağıt paralar öncesinde hazırlanmıştır. Etkinlik sırasında öğrencilerle paylaşılır.		

Fen Bilimleri Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Ders Planı

<table>
<tr><td colspan="4">I. GİRİŞ</td></tr>
<tr><td>Ders</td><td>Fen Bilimleri</td><td>Tarih</td><td></td></tr>
<tr><td>Sınıf</td><td>6. Sınıf</td><td>Süre</td><td>40</td></tr>
<tr><td>Konu</td><td colspan="3">KUVVET VE HAREKET</td></tr>
<tr><td>Kazanımlar</td><td colspan="3">6.2.1.3. Bir cisme etki eden birden fazla kuvveti deneyle ve çizimle gösterir.</td></tr>
<tr><td>Öğretim Stratejileri</td><td colspan="3">ARAŞTIRMA-İNCELEME</td></tr>
<tr><td>Öğretim Yöntem-Teknikleri</td><td colspan="3">Soru-Cevap, Buluş, Araştırma, Gösteri, İnceleme, Deney</td></tr>
<tr><td>Kullanılacak Eğitim Teknolojileri / Araç ve Gereçler</td><td colspan="3">ALGADOO PROGRAMI, http://yardimcikaynaklar.meb.gov.tr/#/content/127</td></tr>
<tr><td>Kullanılacak Kaynaklar/Kaynakça</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Değerler ve Yetkinlikler</td><td colspan="3">Vatanseverlik / Seyit Onbaşı Hikayesi
Sorumluluk</td></tr>
<tr><td colspan="4">II. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</td></tr>
<tr><td>Giriş (Engage)</td><td colspan="3">- Öğrencilerin hazırbulunuşlukları için seyit onbaşı hikayesi öğrenciler tarafından okunur.
- Güllenin hareketini sağlayan durumu açıklar mısınız? sorusu yönlendirilir. (kuvvet kavramının bulunması beklenir)
- Gülleye uygulanan etkiye ne ad verilir ve bu etkiyi ölçebilir miyiz?
- Sizce bu güllenin topa taşınması nasıl oluyordur?</td></tr>
<tr><td>Keşfetme (Explore)</td><td colspan="3">***Öğrenciler altışarlı gruplara ayrılarak grup sözcüsü seçmeleri istenir. Hazırlanmış etkinlik kağıdına verilerin kayıt edileceği belirtilir
❖ Öğrencilere kuvvetin etkisini uygulayacakları ders materyalleri getirerek farklı etkilerle gözlemler.
❖ Öğrenciler dinamometre aracını farklı ölçümler yapar.
- kuvvet birimi belirtilir. (her ölçümün birimi vardır. kuvvetin birimi ne olmalı)
- dinamometrenin yapısı incelenir. (gözlemlerini öğrenciler not eder)
❖ Dinamometre ile birden fazla materyal kullanarak ölçüm yapar ve ölçümler not edilir.
❖ Derse getirilen basketbol topuna kuvvetler uygulanır. Kuvvetin yönü, doğrultusu ve büyüklüğü bilgililerini fark etmeleri sağlanır.
❖ Ölçümü yapılan farklı büyüklükteki kuvvetlerin çizimi yapmaları istenir.</td></tr>
<tr><td>Açıklama (Explain)</td><td colspan="3">Öğrencilere verilen gözlem materyalinden grupların çıkarımları sınıfa sözcüler tarafından açıklar.
-Öğretmen ilgili durumlara dönüt verir.</td></tr>
<tr><td>Derinleştirme (Elaborate)</td><td colspan="3">Halat çekme oyunu oynanır.
Kazanan durumları açıklamaları beklenir.</td></tr>
<tr><td>Değerlendirme (Evaluate)</td><td colspan="3">Alga Meb kazanım kavrama testleri öğrencilerle çözdürülür.
http://yardimcikaynaklar.meb.gov.tr/#/content/127
Algadoo uygulaması ile kuvvetin yönü doğrultusu kavramı uygulaması beklenir.</td></tr>
<tr><td colspan="4">III. AÇIKLAMALAR</td></tr>
<tr><td>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</td><td colspan="3">* yıldızlı kazanım
F.5.3.1.1. Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer.
-Kuvvet birimi olarak Newton (N) kullanılır.</td></tr>
</table>

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Ders Planı

I. GİRİŞ			
Ders	Sosyal Bilgiler	Tarih	03/01/2022
Sınıf	7	Süre	80
Konu	Nüfusumuz		
Kazanımlar	Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.		
Öğretim Stratejileri	Sunuş, Buluş, Araştırma ve İnceleme		
Öğretim Yöntem-Teknikleri	Anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, hikaye tamamlama		
Kullanılacak Eğitim Teknolojileri / Araç ve Gereçler	Akıllı tahta, harita (fiziki, beşeri ,ekonomi),ders kitabı, video, hikaye tamamlama etkinlik kağıdı		
Kullanılacak Kaynaklar/Kaynakça	TUİK, Sosyal Bilgiler Ders kitabı		
Değerler ve Yetkinlikler	Aile birliğine önem verme, çalışkanlık, bilimsellik, dayanışma, eşitlik, sorumluluk, vatanseverlik Araştırma, empati, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, konum analizi, mekanı algılama, problem çözme, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama		
II. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ			
Giriş (Engage)	İlk olarak öğrencilere konuyla ilgili dikkat çekme amacıyla bulundukları şehire göç yoluyla gelmiş veya aile üyelerinden göç yoluyla başka şehire ya da ülkeye gitmiş olan var mı sorusu yöneltilerek öğrencilerin konuya dikkati çekilir.		
Keşfetme (Explore)	Öğrencilere harita üzerinde ülkemizde yaşayan insanların en çok hangi bölgelerde yoğunlaşmış olabileceklerini bulmaları istenir. Bulduktan sonra öğrencilerden beyin fırtınası yöntemi kullanarak bu bölgelerin neden seçilmiş olabileceğinin nedenlerinin sıralanması istenir. Ayrıca bu kısımda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre 6. Sınıf kazanımlarından olan Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili harita üzerinde gösterir kazanımını da tekrar etmiş oluruz. (maden,turizm,sanayi…)		
Açıklama (Explain)	Öğretmen nüfusun dağılışını etkileyen faktörler hakkında öğrencilere bilgi verir. Doğal ve beşeri faktörler hakkında öğrencilerin bilgileri sorgulanır. Alınan cevaplar sonrasında öğretmen doğal ve beşeri faktörleri açıklar. Bu açıklamadan sonra göçün türlerine ve sonuçlarına geçer.		
Derinleştirme (Elaborate)	Öğrencilerden öğrendikleri bilgiler doğrultusunda ülkemiz sınırları içindeki ve dışındaki göç türlerini ve sebeplerini, sonuçlarını araştırır, gözlemlediklerinden çıkarımlarda bulunur.		
Değerlendirme (Evaluate)	Öğrenciler hikaye tamamlama etkinliği ile öğrendiklerini yansıtırlar.		
III. AÇIKLAMALAR			
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Hikaye tamamlama etkinliği ikinci dersin ilk 20 dk yapılacaktır. Diğer 20 dk da öğrencilerden hikayelerin okunması istenip değerlendirme yapılacaktır.		

İngilizce Öğretmenleri Tarafından Hazırlanan Ders Planı

I. GİRİŞ			
Ders	İngilizce	Tarih	
Sınıf	5. sınıf	Süre	40 dk + 40 dk
Konu	Asking for and giving directions		
Kazanımlar	Sts will be able to understand simple directions to get from one place to another. Sts will be able to give directions in a simple way.		
Öğretim Stratejileri	Sunuş Yoluyla,Buluş Yoluyla Öğrenme		
Öğretim Yöntem-Teknikleri	Gösteri Yöntemi Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Gösterip Yaptırma		
Kullanılacak Eğitim Teknolojileri / Araç ve Gereçler	Youtube videosu Oyuncak araba Flash Kartlar		
Kullanılacak Kaynaklar/Kaynakça	https://youtu.be/2GFZ5ZKuvYg https://youtu.be/q9kDHZbYpPk		
Değerler ve Yetkinlikler	Yardımlaşma,Saygı		
II. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ			
Giriş (Engage)	Yer yön tarifi ile ilgili öğrencilere komik bir video izletilir. (https://youtu.be/2GFZ5ZKuvYg) Bu videoda öğrenciler günlük hayatlarında bu konunun ne kadar ihtiyaç olduğunu anlarlar.		
Keşfetme (Explore)	Öğrencilere bir adres noktasından belirli bir konuma nasıl gidecekleri ile ilgili konuşma kalıplarını kullanarak bir diaolog oluşturması istenir. Bu aşamada öğrencilerin bir önceki seneki kazanımlarla ilgili eksiklikleri olduğu öngörülerek, yönlerle ilgili Sing and respond etkinliği yapılır. Öğretmen trenin ilk vagonu gibi öğrencilerin arkasına sıralanmalarını sağlar. Birlikte “turn left/right, go straight on” gibi ifadeleri chant şeklinde söyleyip hareketleri yaparlar.		
Açıklama (Explain)	Daha sonra öğrencilere yer yön tarifiyle ilgili olması gereken örnek bir video daha izletilir (https://youtu.be/q9kDHZbYpPk) Öğrencilerden videoda geçen adres sorma ve söyleme ifadelerini not alıp dönüşümlü olarak duydukları ifadeleri tahtaya yazmaları beklenir. Öğretmen örnek bir harita üzerinde oyuncak bir araba ve mıknatıs yardımıyla adres tarif etme örneğini göstererek konuyu açıklar.		
Derinleştirme (Elaborate)	Öğrencilere farklı adres tarifi olan kartlar dağıtılır ve öğrenciler ellerindeki adrese giderler. Daha sonra kodlama etkinliği ile öğrendikleri bilgiyi transfer etmeleri beklenir. Etkinlik zemine çizilerek, A4 kağıdı kullanarak veya imkan varsa bilgisayar kullanarak yapılabilir.		
Değerlendirme (Evaluate)	Bu aşamada öğrencilere bir şehir haritasıyla birlikte Tanılayıcı Dallanmış Ağaç verilir. Doğru ve Yanlış seçenekliyle öğrencinin ünitede geçen kalıpları ne kadar öğrendiği belirlenmeye çalışılır. Sonrasında öğrencilere grup olarak konu ile ilgili bir oyun tasarlama ödevi verilir.		
III. AÇIKLAMALAR			
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerin seviyesine göre açıklama kısmındaki etkinlikler çoğaltılabilir.		

Ek 20. Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı Nihai Hali

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK PROGRAM OKURYAZARLIĞI HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI

İSTANBUL
2021

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK PROGRAM OKURYAZARLIĞI HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI

PROGRAM GELİŞTİRME ÜYELERİ

Serdar ERDEM (Doktora Öğrencisi)

Prof. Dr. Banu YÜCEL TOY (Danışman)

PROGRAM DANIŞMA GRUBU ÜYELERİ

Prof. Dr. Levent DENİZ

Doç. Dr. Sertel ALTUN

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ ……... 356

EĞİTİM PROGRAMININ FELSEFESİ …….. 358

EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLME SÜRECİ ……. 359

PROGRAMIN ÖZEL AMAÇLARI ……. 359

PROGRAM BİLGİ VE BECERİLERİ …… 360

EĞİTİMİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ …….. 361

EĞİTİMİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SÜRECİ ……. 362

EĞİTİM PROGRAMININ UYGULAMA YÖNERGESİ …….. 363

ÖĞRETİM PLANLARI …… 364

KAYNAKÇA …….. 374

GİRİŞ

Hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanan günümüz dünyasında eğitim sayesinde insan kaynaklarının gelişmesine katkıda bulunulmakta, dolayısıyla çağın gerektirdiği üretim ve hizmetin kalitesine ulaşabilmek için eğitimde kalitenin önemi giderek artmaktadır (Kayadibi, 2001). Eğitim kalitesinin arttırılması ancak sağlam bir altyapının oluşturulması, gerekli koşulların iyi düzenlenmesi (Kayadibi, 2001) ve nihayetinde okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliklerinin iyileştirilmesi ile mümkün olmaktadır (Seferoğlu, 2004). Öğretmen nitelikleri, eğitim programları, eğitim ve okulların fiziki yapısı ve donanımı, eğitim-öğretim uygulamaları, eğitime ayrılan kaynaklar (Kayadibi, 2001) öğrencileri sosyo-ekonomik çevresi, etnik kimlikleri, cinsiyetleri (Considine & Zappala, 2002), değerlendirme uygulamaları, aile desteği, öğrenme çevresi (Fehintola, 2017) gibi pek çok faktör eğitim niteliğini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Faktörler arasından ise eğitim programı, öğrenci ve öğretmen faktörlerinin en temel üç öge olduğu söylenebilir. Bu üç ögenin niteliğine ve aralarında kurulan bağlantıya dikkat etmek gerekmektedir (Aslan, 2018).

Eğitim kalitesini etkileyen üç temel ögeden biri olan eğitim programları dünyadaki bütün ülkelerde nitelikli insan gücü yetiştirilmesi amacıyla işe koşulmaktadır (Özdemir, 2012). Toplum amaçlarına ve politikalarına uygun olarak hazırlanan eğitim programları, bireylerin amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesini sağlayan önemli eğitim araçlarıdır (Aslan, 2018). Üç temel ögeden ikincisi olan öğretmenlerin niteliği de eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir (Başkan vd., 2006; Darling & Hammond, 2017). Öğretmen nitelikleri arttıkça eğitim kalitesinin de yükseldiği açıkça bilinmektedir (Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Mentiş Taş, 2004 & Karacaoğlu, 2008). Eğitim ve öğretimi başlatan, geliştiren ve uygulayan bireyler olarak öğretmenlerin niteliklerinin arttırılmasına ilişkin öğretmen eğitimi çalışmaları her dönemde gündemi meşgul etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu nedenle öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri hususunda ülkemizde pek çok çalışma (Millî Eğitim Bakanlığı, 2002; Millî Eğitim Bakanlığı, 2006; Millî Eğitim Bakanlığı, 2017; Karacaoğlu, 2008) yapılmıştır. Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan çalışmaların neredeyse tamamında nitelikli öğretmenlerin eğitim programlarıyla ilgili birtakım yeterliklere sahip olması beklendiği ifade edilmektedir (Department of Education and Training, 2004; European Commission, 2013; Caena, 2011; Millî Eğitim Bakanlığı, 2017; Millî Eğitim

Bakanlığı, 2002). Ülkemizde öğretmenlik mesleği yeterlikleri için çerçeve planı sayılabilecek olan ve MEB, YÖK, ÖSYM, TTKB, Mesleki Yeterlik Kurumu ve bazı akademisyenlerin öncülüğünde hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde; öğretmenlerin, mesleki bilgi yeterlik alanında öğretim programlarının bilgisine ve mesleki beceri yeterlik alanında ise öğretim programları uyarınca eğitim-öğretim ortamı planlama becerilerine sahip olmasının beklendiği açıkça vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmen yeterlikleri belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların yanında eğitim programları alanında yapılan pek çok çalışmada da eğitim programları ile en yakın ilişkide olan kişiler olarak öğretmenlerin (Fitzpatrick vd., 2004) program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin merkezinde yer alması gerektiği ifade edilmiştir (Alsubaie, 2016; Oliva, 2009; Ornstein & Hunkins, 2009). Öğretmenlerin süreçlere katılımı için ise, program okuryazarlığı kavramı ön koşul öğretmen yeterliği niteliğinde gündeme gelmektedir (Aslan, 2018).

Alanyazında program okuryazarlığına ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. En geniş tanımlardan birini yapan Keskin ve Korkmaz (2017), program okuryazarlığını eğitim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma, programları yorumlayarak, koşullara uygun şekilde uygulamaya aktarma olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Aslan ve Gürlen (2019) de program okuryazarlığını öğretmenlerin programa ve içeriğine ilişkin bilgi sahibi olması, program içeriğini doğru anlayabilmesi, program planı yapabilmesi ve program ilkelerine uygun şekilde uygulayabilmesi olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerine sahip olması programların hedeflere ulaşması ve eğitim kalitesinin arttırılması açısından büyük önem teşkil etmektedir (Aslan, 2019). Program okuryazarlığı öğretmenlerin programları okuma, anlama ve uygulama becerilerine etki ederek hazırlanan resmi program ile uygulamadaki programın arasındaki farkın olabildiğince azaltılmasını sağlamakta; böylelikle program hedeflerine ulaşılmasını ve eğitim kalitesi arttırılmasını mümkün hâle getirmektedir (Aslan, 2018). Bunun yanında program okuryazarlığı gerekli durumlarda öğretmenlere programı yorumlayarak içinde bulundukları duruma uygun planlar yapabilmelerine izin vermektedir (Nsibande & Modiba, 2012). Ancak ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin programa ilişkin bilgileri, planları ve uygulamalarında eksik kaldıkları açıkça belirtilmiştir. Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun program bilgilerinin

yetersiz olduğu, programlarda yapılan değişiklikleri öğretim programından değil de öğretmen kılavuz kitaplarından takip ettikleri ortaya çıkmıştır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Benzer şekilde Sánchez ve Valcárcel (1999), Kauffman, Johnson, Kardos, Liu & Peske (2002) çalışmalarında öğretmenlerin referans olarak ders kitaplarını kullanmayı tercih ettiklerini, programda yer alan hedefleri ve içerikleri takip etmediklerini belirtmişlerdir. Yine Acar (2007), Kasapoğlu (2010), Aykaç ve Ulubey (2012) çalışmalarında pek çok öğretmenin hazırlanan programlardan uzaklaşarak sınıflarındaki uygulamalarda programdan bağımsız davrandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan bu araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin yeterliklerinin eksik olduğu belirlenmiş ve bu eksikliğin giderilmesi için "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı"nın geliştirilmesine karar verilmiştir.

EĞİTİM PROGRAMININ FELSEFESİ

Eğitime pek çok farklı açıdan katkı sunan felsefenin eğitim programlarındaki yansımaları kaçınılmazdır (Keleş, 2013). Felsefe, eğitim programları geliştirilirken yararlanılan temel kaynaklardandır. Eğitim programlarının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ögeleri benimsenen felsefi anlayışa uygun olarak tasarlanır (Ertürk, 2013). Tasarım aşamasından sonra da felsefe, eğitim uygulamalarının tamamında yol gösterici olarak rol oynar (Hotaman, 2017). Programları uygulayacak olan eğitimcilerin veya görevlilerin de programda benimsenen temel felsefeyi doğru anlaması ve uygulamaya doğru yansıtması için programlarda benimsen felsefeyi iyi bilmeleri gerekmektedir (Erişen, 2011)

"Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı" nın geliştirilmesine kaynaklık eden eğitim felsefesi ilerlemeciliktir. İlerlemecilik eğitim felsefesinde toplumların değişime açık olduğunu ve sürekli gelişebileceği anlayışı benimsenmektedir (Sönmez, 2006). Geliştirilen bu programda da yetişkin bireyler olarak belli bir eğitim seviyesindeki öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ihtiyaç duyduğu program okuryazarlığı eğitimi yer almaktadır. İlerlemecilik eğitim felsefesi temelinde hazırlanan program demokratik bir eğitim ortamını, uygulamaya dönük etkinlikleri ve öğretmenlerin deneyimleyerek öğrenmelerini ön plana alır. Program kapsamındaki eğitim hedef katılımcı kitlesi olan öğretmenlerin ihtiyaç ve özelliklerine göre düzenlenmiştir. Eğitim süresince katılımcıların etkin katılımı, işbirliği ve eğitmenin rehberliği esas alınmıştır.

EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLME SÜRECİ

Program geliştirme süreci; eğitim programını tasarlama, uygulama, değerlendirme ve değerlendirme verileri uyarınca yeniden düzenleme aşamalarından oluşmaktadır (Aydıner, 2015). "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı" da program tasarımı yaklaşımlarından konu tasarımı yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır. Program geliştirme sürecinin ilk aşamasında öğrenen ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları kapsamında Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler sonunda eğitim programının konu başlıkları büyük ölçüde belirlenmiştir. Daha sonra ihtiyaç analizi kapsamında sırasıyla öğretmenlere "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği" uygulanmış ve iki farklı öğretmen grubu ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ölçek ve odak grup görüşmelerden elde edilen veriler ışığında öncelikle öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada ihtiyaç analizi aşamasında elde edilen verilere dayanarak içerik belirlenmiş ve içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak içeri düzenlenmiştir. Daha sonraki aşamada programın hedef kitlesi olan öğretmenlerin özellikleri dikkate alınarak öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci planlanmıştır. Program geliştirmenin son aşamasında ise program ögelerinin sırası ve program ögeleri arası ilişkiler kontrol edilerek ortaya konulan program taslağı Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan üç öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Uzman incelemesinin ardından programa son hali verilerek program uygulanmıştır. Programın süreç ve sonuç değerlendirmesinden elde edilen bulgular ışığında gerekli düzenlemeler yapılarak programa nihai hali verilmiştir.

PROGRAMIN ÖZEL AMAÇLARI

Geliştirilen "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı" ile öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeften hareketle belirlenen program amaçları şunlardır:

A. Program geliştirmenin temel kavramlarına ilişkin bilgi sahibi olmak
B. Eğitim felsefelerinin öğretim programlarına yansımalarını ortaya koymak
C. Programda yer alan değerlerin ve temel yetkinliklerin öğretime nasıl aktarılabileceğini anlamak
D. Öğretim programlarının ögelerini anlamak

E. Öğretim programlarının uygulamaya nasıl aktarılacağını anlamak
F. Öğretim programlarının ögeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak
G. Öğretim programlarını uygulamaya koymak üzere öğretim planı hazırlamak
H. Öğretim programlarını öğrenci özellikleri ve öğretim koşullarına uygun şekilde uyarlamak

PROGRAM BİLGİ VE BECERİLERİ

İçerik	Bilgi	Beceriler
Program Geliştirmenin Temel Kavramları	1.1.Program ve program geliştirme ile ilgili temel kavramları açıklar. 1.2.Program ögeleri arasındaki ilişkileri açıklar. 1.3.Program geliştirme sürecinin adımlarını açıklar.	1.4.Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı analiz eder.
Programın Felsefi Temelleri	2.1.Program geliştirmeye yön veren eğitim felsefelerini açıklar. 2.2.Bir öğretim programının hangi felsefeye dayanarak hazırlandığını açıklar.	2.3.Bir programın, temele aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirir.
Programdaki Değerler ve Yetkinlikler	3.1.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri açıklar. 3.2.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine nasıl aktarılabileceğini açıklar.	3.3.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine aktarır.
Programın Kazanım Ögesi	4.1.Hedef-davranış (kazanım) yazma ilkelerini açıklar. 4.2.Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerinin basamaklarını açıklar. 4.3.Öğretim programında yer alan genel ve özel amaçların farkına varır. 4.4.Öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini açıklar.	4.5.Öğretim programındaki kazanımların hedef alanını ve basamağını belirler. 4.6.Öğretim programındaki kazanımlar arası tutarlılığı tespit eder. 4.7.Program kazanımlarının öğrenciye uygunluğunu değerlendirir.
Programın İçerik Ögesi	5.1.İçerik düzenleme ilkelerini açıklar.	5.2.Program içeriğinin kazanımlarla ilişkisini tespit eder. 5.3.Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirir.

		5.5.Program içeriğini içerik düzenleme ilkeleri kapsamında değerlendirir.
Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi	6.1.Öğretme-öğrenme ilkelerini açıklar. 6.2.Öğretim stratejilerini açıklar. 6.3.Öğretim yöntem ve tekniklerini açıklar.	6.4.Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını tespit eder. 6.5.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim materyalleri belirler. 6.6.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri belirler. 6.7.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini içeren etkinlik planlar.
Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesi	7.1.Geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini açıklar. 7.2.Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımını açıklar. 7.3.Uyguladığı öğretim programının etkililiğini nasıl değerlendireceğini açıklar	7.4.Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumunu değerlendirir. 7.5.Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara uygun süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme araçları belirler.
Planlama ve Programı Uyarlama		8.1.Öğretim programını, öğrenci özelliklerine ve öğretim ortamına uygun şekilde uyarlar. 8.2.Öğretim programında yer alan temel ögeler, açıklamalar, esaslar ve önerileri dikkate alarak ders planı hazırlar.

EĞİTİMİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ
• Hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi aşamasında hedef grup olan öğretmenler merkeze alınmış ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri tasarlanmıştır. Programın uygulanması aşamasında da sürecin merkezinde katılımcı öğretmenler yer almalıdır.

- Eğitim sürecinde, etkinlikler eğitim programı çerçevesinde sürdürülmelidir. Ancak süreçte katılımcı ihtiyaçlarına bağlı kalarak programda esneklik sağlanabilmelidir. Bu kapsamda, hazırlanan program çerçevesinde katılımcı öğretmenlerin öğrenme stilleri, ihtiyaç, istek ve beklentilerine uygun olarak uygulamalı etkinliklere yer verilmesine olanak sağlanmalıdır.
- Eğitmen; eğitim ortamında sorgulamayı, araştırmayı, analiz etmeyi sağlayan etkinliklerde katılımcıları yönlendirmeli ve katılımcıların öğrenme sürecine destek olmalıdır.
- Demokratik, etkileşimli, öğrenen merkezli, saygı ve güvene dayanan eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Böylelikle, her katılımcının kendini özgürce ifade etmesine eşit bir şekilde olanak verilmeli ve katılımcıların bilgi, düşünce ve deneyim paylaşımları sağlanarak kalıcı öğrenmeye katkı sunulmalıdır.
- Aktif katılım gerektiren bireysel ve küçük grup etkinliklerine yer verilmeli, böylelikle katılımcıların hem bireysel hem de işbirlikli öğrenmelerine katkı sağlanmalıdır.
- Edinilen yeni bilgi ve becerilerin ön öğrenmelerin üzerine inşa edilmesini sağlamak için; katılımcı öğretmenlerin eğitim konuları ile ilgili lisans eğitimi, hizmet içi eğitim veya mesleki deneyimleri süresince edindikleri bilgi ve becerilerin uygulamalarına yönelik etkinliklere de fırsat verilmelidir.
- Etkileşimi arttırmak için; eğitim süresince öğretim teknolojilerinden yararlanılmalı, içerik internet bağlantılı bilgisayar ve projeksiyon cihazı üzerinden aktarılmalıdır.
- Eğitim için gerekli araç-gereç ve materyaller uygulama öncesinde eğitmen tarafından hazır bulundurulmalı, katılımcılar ihtiyaç duyulabilecek araç-gereç ve materyaller konusunda önceden bilgilendirilmelidir.
- Hazırlanan sunular, görsel materyaller ve çalışma yaprakları vb. öğretim materyali olarak katılımcılarla paylaşılmalıdır.
- Eğitim süresince katılımcı görevlerinin ve ürünlerinin takip edilmesi amacıyla Google Drive vb. dijital paylaşım platformları kullanılmalıdır.
- Eğitim konularına ilişkin öğretim planları ekte verilmiştir.

EĞİTİMİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SÜRECİ

- "Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı" nda hem süreç hem de sonuç değerlendirmeden oluşan bir ölçme-değerlendirme anlayışı hakimdir.
- Eğitimin katılımcıların program okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak amacıyla eğitim öncesinde ve sonrasında katılımcılara "Program Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği (Ek 4)" uygulanıp sonuçlar karşılaştırılır.
- Programda ifade edilen beceriler doğrultusunda katılımcıların uygulama sürecinde hazırladığı ürünler ve ders planları değerlendirme formları ve rubrikler (Ek 6, Ek 7, Ek 8, Ek 9) kullanılarak değerlendirilir.
- Eğitim sürecine ilişkin deneyimlerin, elde edilen bilgi ve becerilerin, karşılaşılan sorunların ortaya konulması amacıyla katılımcılar tarafından tutulan öz-değerlendirme formları (Ek 10, Ek 11, Ek 12) eğitmen tarafından değerlendirilir.

- Eğitim programının uygulama sürecinde yaşanan deneyimleri, karşılaşılan sorunları ve edinilen izlenimleri ortaya koymak amacıyla eğitmen tarafından tutulan günlük yansıtma raporları değerlendirmeye alınır.
- Eğitimin etkililiğini değerlendirmek için eğitim sonunda Eğitim Değerlendirme Formu (Ek 13) kullanılır.
- Eğitimin etkiliğine ilişkin daha ayrıntılı bilgi alabilmek için katılımcılarla görüşmeler (Ek 14) yapılabilir.

EĞİTİM PROGRAMINI UYGULAMA YÖNERGESİ

"Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmet İçi Eğitim Programı" öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmen ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmiş olup bu yönerge ile programın uygulanmasına ve uygulama sonunda yapılacak değerlendirmeye ilişkin usul ve esaslar sunulmuştur.

Eğitim süresi	Hizmet içi eğitim programı uygulaması, eğitimler 7 gün 3'er saat verilecek şekilde toplam 21 saat (7 saat Teorik + 14 saat Uygulamalı) olarak planlanmıştır.
Eğitim ortamı	Hizmet içi eğitim, pandemi sürecinde program geliştirildiği için çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Ancak eğitim programı hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda uygulanabilir.
Eğitmen	Program eğitmeninin Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisans, yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olması gerekir. Program eğitmeni hizmet içi eğitim programının uygulanması sürecinden sorumludur. Eğitmen uygulama süresince öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğrenmeye rehberlik edici, ortam hazırlayıcı rolleriyle etkinlikler için gerekli hazırlıkları yapacak ve eğitim koordinasyonunu sağlayacaktır.
Katılımcılar	Tüm öğretmenler eğitime katılabilir. Programın etkili olması açısından branş bazlı gruplar oluşturulması önerilir. Eğitim programı içeriğinin bütüncül ve birbirini tamamlayan yapısı nedeni ile katılımcıların eğitimin tamamına katılması esastır. Katılımcı sayısı en fazla 30 olmalıdır.

ÖĞRETİM PLANLARI

1.GÜN

1. Bölüm: Program Geliştirmenin Temel Kavramları

Konu	**Program Geliştirmenin Temel Kavramları** • Program geliştirmenin temel kavramları • Programın temel ögeleri • Programın temel ögeleri arası ilişki • Program geliştirme süreci
Süre	180 dk (90 dk. Teori + 90 dk. Uygulama)
Bilgi	1.1.Program ve program geliştirme ile ilgili temel kavramları açıklar. 1.2.Program ögeleri arasındaki ilişkileri açıklar. 1.3.Program geliştirme sürecinin adımlarını açıklar.
Beceriler	1.4. Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılığı analiz eder.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Kalem, Kağıt, KWL Formu (Ek 10), "Program Geliştirme Süreci Adımları" İsimli Materyal, Zoom, Google Drive, Popplet, Linoit
Uygulama	• Eğitim beyin fırtınası etkinliğiyle başlar. Eğitim katılımcılarından Linoit web aracı üzerinden eğitim programı deyince akıllarına gelen temel bir kavramı ve isimlerini yazmaları istenir. Eğitmen yazılan temel kavramları tek tek okur. Böylelikle bütün katılımcılar birbirinin ismini öğrenir, aynı zamanda en sık yazılan temel kavramlar ortaya konulur. • Katılımcılardan hizmet içi eğitim programından beklentilerini ifade edebilmeleri için Google Dokümanlar üzerinden KWL formunun ilk iki sütununu doldurmaları istenir. • Eğitmen hizmet içi eğitim programının amaçlarını, bilgi ve becerilerini katılımcılarla paylaşarak eğitime başlar. • Eğitmen program türleri konusundaki sunuyu paylaşır. • Eğitmen farklı program türlerinden örnekler göstererek katılımcılardan farklı program türlerini ayırt etmelerini ister. • Eğitmen, programın temel ögelerini katılımcılara sorar. Gelen cevapları takiben programın dört temel ögesine ilişkin sunum içeriğini katılımcılara sunar. • Eğitmen büyük grup tartışması başlatarak en önemli program ögesinin ne olduğunu katılımcılara sorar. • Eğitmen katılımcılardan kendi branşlarına ait resmi öğretim programını açarak incelemelerini ister. Her

	branştan bir katılımcıya söz verilerek kendilerine verilen öğretim programlarındaki dört temel ögenin yer aldığı alanları göstermeleri istenir. • Eğitmen, programın dört temel ögesi arasındaki ilişkiyle ilgili sunu içeriğini katılımcılara sunar. • Eğitmen, öğretim programındaki dört temel ögeye ilişkin açıklamaların yeterliğini katılımcılara sorarak tartışmalarını ister. Katılımcılar sırayla söz alarak görüşlerini paylaşırlar. • Eğitmen program geliştirme süreçleri adımlarının karışık şekilde yer aldığı bir etkinliği öğrencilerin erişimine açar. Katılımcılar arasından adımları doğru sıraladığını düşünen kişiler sırayla elini kaldırır. Bütün katılımcılar etkinliği tamamlayınca doğru cevabı en hızlı veren belirlenir. • Eğitmen, program geliştirme süreci ile ilgili sunu içeriğini katılımcılara sunar. • Eğitmen, branş gruplarının her birinin programın dört temel ögesi arasındaki ilişkiyi bir metafor ile resmetmesini ister. Verilen süre sonunda her gruptan bir katılımcı temsilci olarak metafor resim çalışmalarını sunarak program ögeleri arası ilişkiyi açıklar.
Ölçme-Değerlendirme	Branş gruplarının programın dört temel ögesi arasındaki ilişkiyle ilgili çizdiği metafor resimler katılımcılardan teslim alınır ve hazırlanan rubriğe (Ek 6) göre değerlendirmeye tabi tutulur.

2.GÜN

2. Bölüm: Programın Felsefi Temelleri

Konu	**Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri** • Eğitim felsefeleri ve özellikleri • Eğitim felsefeleri ile öğretim programı ilişkisi
Süre	90 dk. (30 dk. Teori + 60 dk. Uygulama)
Bilgi	2.1.Program geliştirmeye yön veren eğitim felsefelerini açıklar. 2.2.Bir öğretim programının hangi felsefeye dayanarak hazırlandığını açıklar.
Beceriler	2.3.Bir programın, temele aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirir.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması, Büyük Grup Çalışması,
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Zoom, Google Drive, Fotoğraflar
Uygulama	• Eğitmen sunu üzerinden bazı resimler gösterip katılımcılardan bu fotoğraflardan birini seçmelerini ve

	kendi eğitim felsefelerini bu fotoğrafla açıklamalarını ister. • Eğitmen, büyük grup tartışması başlatarak katılımcılardan eğitim felsefelerini ve hatırladıkları özelliklerini birkaç anahtar kelime ile açıklamalarını talep eder. • Eğitmen, eğitim felsefeleri ile ilgili sunuyu katılımcılarla paylaşarak her bir eğitim felsefesine ait özellikleri açıklar. • Eğitmen, felsefenin eğitim programları ile ilişkisini katılımcı öğretmenlere sorar ve katılımcılarını cevaplarını alır ve maddeler halinde yazar. Daha sonra eğitim felsefelerinin programdaki yansımasına ilişkin sunu katılımcılarla paylaşılır. • Katılımcılar branş gruplarına ayrılır. Her bir branş grubuna kendi branşlarına ait öğretim programı verilir. Branş gruplarından programın açıklamalarına ve ögelerine bakarak hangi eğitim felsefesini temele alarak hazırlandığını bulmaları ve program ögelerinin temele aldığı felsefeyle uyumuna ilişkin not tutmaları ve sonrasında sözlü bir değerlendirme yapmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme	Branş grupları, programın felsefesini bulma ve programın temele aldığı eğitim felsefesiyle uyumunu sözlü değerlendirme etkinliklerini tüm katılımcılarla paylaşır.

3. Bölüm: Programdaki Değerler ve Yetkinlikler

Konu	**Programdaki Değerler ve Yetkinlikler** • Öğretim programında yer alan değerler • Öğretim programında yer alan temel yetkinlikler • Öğretim programında yer alan değerleri öğrenme-öğretme sürecine aktarma • Öğretim programında yer alan temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine aktarma
Süre	90 dk. (30 dk. Teori + 60 dk. Uygulama)
Bilgi	3.1.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri açıklar. 3.2.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine nasıl aktarılabileceğini açıklar.
Beceriler	3.3.Öğretim programında yer alan değerleri ve temel yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine aktarır.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması

Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Zoom, Google Drive, Mentimeter, 3-2-1 Öz-Değerlendirme Formu (Ek 11)
Uygulama	• Eğitmen, öğretim programında yer alan değerleri ve yetkinlikleri katılımcılara sorarak cevaplarını Mentimeter web aracı üzerinden yazmalarını ister. • Mentimeter web aracı üzerinden yapılan kelime bulutu etkinliğin tamamlanmasının ardından eğitmen programda yer alan değerleri ve yetkinlikleri katılımcılara sunarak varsa yanlış cevapları düzeltmiş olur. • Eğitmen, katılımcıları branş gruplarına ayırarak gruplardan öğretim programında yer alan değerleri ve yetkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine nasıl aktarılabileceklerine ilişkin küçük grup tartışmaları yapmalarını ister ve daha sonra görüşlerini bütün katılımcılarla paylaşmalarını sağlar. • Eğitmen, değerlerin ve yetkinliklerin öğrenme-öğretme sürecine aktarılmasına ilişkin bir sunu paylaşır. • Eğitmen, branş gruplarından öğretim programlarındaki değerleri ve yetkinlikleri öğretim programlarından kendi belirledikleri üniteler ile ilişkilendiren etkinlik önerileri yazmalarını ister. • Gün sonunda 3-2-1 öz-değerlendirme formu uygulanır. Katılımcılardan en iyi öğrendikleri 3 şey, en zorlandıkları 2 şey ve kafalarında soru işareti olan bir şeyi yazmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme	Branş grupları tarafından öğretim programına entegre edilen değer ve yetkinliklere ilişkin etkinlikler değerlendirmeye alınır. Gün sonunda 3-2-1 öz-değerlendirme formu uygulanır.

3.GÜN

4. Bölüm: Programın Kazanım Ögesi

Konu	**Programın Kazanım Ögesi** • Bilişsel alan hedef basamakları • Duyuşsal alan hedef basamakları • Psikomotor alan hedef basamakları • Hedef-davranış yazma ilkeleri • Öğretim programlarında yer alan genel ve özel amaçlar • Öğretim programlarındaki kazanımlar
Süre	180 dk. (60 dk. Teori + 120 dk Uygulama)
Bilgi	4.1.Hedef-davranış (kazanım) yazma ilkelerini açıklar. 4.2.Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerinin basamaklarını açıklar.

	4.3.Öğretim programında yer alan genel ve özel amaçların farkına varır. 4.4.Öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği öğrenen niteliklerini açıklar.
Beceriler	4.5.Öğretim programındaki kazanımların hedef alanını ve basamağını belirler. 4.6.Öğretim programındaki kazanımlar arası tutarlılığı tespit eder. 4.7.Program kazanımlarının öğrenciye uygunluğunu değerlendirir.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, İçerik Sunusu, Öğretim Programları, Zoom, Google Drive, Quizizz
Uygulama	• Eğitmen, branş gruplarından öğretim programlarının hedef ögesinin eğitim-öğretim süreci için önemini açıklamasını ister. • Eğitmen, branş gruplarına kendi öğretim programlarının genel ve özel amaçlarını sorar. Verilen cevapların ardından branş gruplarına kendi öğretim programlarını inceleyerek programın genel ve özel amaçların farkına varmasını sağlar. • Eğitmen, öğretim programlarının özel amaçlarından ve kazanımlarından örnekler okuyarak katılımcılara kazanım yazma ilkelerini sorar. • Eğitmen, kazanım yazma ilkelerine ilişkin içeriği katılımcılarla paylaşır. • Eğitmen, katılımcı öğretmenleri branş gruplarına ayırır. Gruplardan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedef basamaklarını kendi aralarında tartışarak bir kâğıda not etmelerini ister. • Eğitmen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedef alanlarına ilişkin içeriği katılımcılara sunar. Sunumu yaparken aynı zamanda kazanım örnekleri sunar. • Eğitmen, öğretim programlarından bazı kazanımları okuyarak katılımcılara bu kazanımlar için öğrenenlerden hangi davranışın beklendiğini sorar. Örnek verilen tüm kazanımların işaret ettiği nitelikler katılımcılarla tartışılarak ortaya konulur. • Eğitmen, branş gruplarına kendi programlarından seçilen bir ünitedeki/bölümdeki kazanımların kendi arasındaki tutarlığını ve hedef öğrenci kitlesine uygunluğunu değerlendirmesini ister. Kazanımların kendi arasındaki tutarlığının tespit edilmesi için kazanımların ilgili konu alanı ve ünite ile olan ilişkisini, kazanımların sıralamasını ve kazanımların birbiriyle olan ilişkisini değerlendirmelerini ister. Ayrıca sınıflar düzeyinde kazanımların dikey tutarlığının incelenmesi de istenir

	• Eğitmen, Quizizz web aracını kullanarak öğretim programlarında seçilen bazı kazanımların hedef alanı ve basamağına ilişkin sorular sorar.
Ölçme-Değerlendirme	Katılımcılar, Quizizz üzerinden çevrimiçi soruları cevaplayarak seçilen bazı kazanımların hedef alanı ve basamağını belirler. Sonuçlar eğitmen tarafından kayıt altına alınır.

4.GÜN

5. Bölüm: Programın İçerik Ögesi

Konu	**Programın İçerik Ögesi** • İçerik düzenleme ilkeleri • Öğretim programlarında yer alan ders içeriği • Program içeriğinin kazanımlarla ilişkisi • Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğu
Süre	180 dk. (60 dk. Teori + 120 dk. Uygulama)
Bilgi	5.1.İçerik düzenleme ilkelerini açıklar.
Beceriler	5.2.Program içeriğinin kazanımlarla ilişkisini tespit eder. 5.3.Program içeriğinin, öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirir. 5.4.Program içeriğini içerik düzenleme ilkeleri kapsamında değerlendirir.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Ders Kitapları, Zoom, Google Drive, 3-2-1 Öz-Değerlendirme Formu (Ek 11)
Uygulama	• Eğitmen, büyük grup tartışması başlatarak katılımcıların içeriğin kazanımlarla ilişkisine yönelik görüşlerini paylaşmalarını ister. • Eğitmen, branş gruplarından kendi öğretim programlarındaki içeriği gözden geçirmelerini ister. • Farklı sınıfların öğretim programından bazı ünitelerdeki kazanımlara yönelik ders kitabı içeriğini belirlemesi istenir. Etkinlik sonunda büyük grup tartışması yapılarak kazanımlar ile ders kitaplarındaki içerik arasındaki uyum sözlü olarak değerlendirilir. • Eğitmen, içerik düzenleme ilkelerine ilişkin içeriği katılımcılara sunar. • Eğitmen, branş gruplarından öğretim programındaki farklı sınıf düzeylerinden seçtiği bazı ünitelerdeki içeriği içerik düzenleme ilkeleri ve öğrenci seviyesine uygunluğu açısından değerlendirmesini ister. Branş gruplarından içerik düzenleme ilişkilerine ilişkin sunudaki ilkelerden yararlanarak ders kitabındaki bir içeriğe ilişkin kısa bir değerlendirme raporu yazmaları ve

	bu değerlendirmelerini sözlü olarak da paylaşmaları istenir. • Gün sonunda 3-2-1 öz-değerlendirme formu uygulanır. Katılımcılardan en iyi öğrendikleri 3 şey, en zorlandıkları 2 şey ve kafalarında soru işareti olan bir şeyi yazmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme	Katılımcıların ders kitabından seçilen içeriğin düzenlenmesine ilişkin değerlendirmeleri, değerlendirme formu (Ek 7) uyarınca değerlendirilir. Gün sonunda 3-2-1 öz-değerlendirme formu uygulanır.

5.GÜN

6. Bölüm: Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi

Konu	**Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi** • Öğrenme-öğretme ilkeleri • Öğretim stratejileri • Öğretim yöntemleri • Öğretim teknikleri • Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımı
Süre	180 dk. (60 dk. Teori + 120 dk. Uygulama)
Bilgi	6.1.Öğretme-öğrenme ilkelerini açıklar. 6.2.Öğretim stratejilerini açıklar. 6.3.Öğretim yöntem ve tekniklerini açıklar.
Beceriler	6.4.Öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımını tespit eder. 6.5.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim materyalleri belirler. 6.6.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri belirler. 6.7.Öğretim programının kazanımlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini içeren etkinlik planlar.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Büyük Grup Çalışması, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsost Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Kalem, Kâğıt, "Kazanımlara Uygun Öğretim Yöntem ve Teknikleri Belirleme" İsimli Materyal, "Kare-Üçgen-Daire" Öz-Değerlendirme Formu (Ek 12), Zoom, Google Drive, Coggle
Uygulama	• Eğitmen, katılımcıların ön bilgilerini ortaya koymak amacıyla Coggle uygulaması üzerinden öğretim ilkelerini, stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini zihin haritasına dönüştürmelerini ister. • Katılımcıların etkinliği tamamlamasının ardından eğitmen, öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine ilişkin içeriği katılımcılarla paylaşır.

	Eğitmen sunuyu yaparken ilgili strateji, yöntem ve tekniğin sınıf içinde kullanımıyla ile ilgili katılımcılara bazı sorular yöneltir. • Eğitmen, branş gruplarından programı dikkatle inceleyerek öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme yaklaşımının ne olduğunu ve bu yaklaşıma ilişkin bilgilendirmenin programda nerede yer aldığını ortaya koymalarını ister. • Branş gruplarının öğretim programından seçtikleri bir ünite için kazanımlara uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri belirlemesi için ilgili materyal gruplara dağıtılır. Branş grupları yöntem ve teknikleri belirlerken kazanım alan ve basamaklarını ve program içeriğini dikkate alır ve kendilerine sunulan form üzerinde kazanımların karşısına önerdikleri yöntem ve teknikleri yazarak bir etkinlik planlarlar. • Etkinlik sonunda branş gruplarından seçilen temsilciler, bir ünitenin kazanımlarına ulaşmaya yönelik belirledikleri yöntem ve teknikleri ve etkinlik planını katılımcılarla paylaşırlar. Yapılan çalışmalar, büyük grup tartışması ile gözden geçirilir. • Gün sonunda değerlendirme amaçlı kare-üçgen-daire öz-değerlendirme etkinliği yapılır.
Ölçme-Değerlendirme	Kazanım ve içeriğe uygun materyal ve farklı öğretim yöntem-tekniklerini belirleme ve etkinlik planlama çalışmalarına ilişkin ürünler rubrik (Ek 8) ile değerlendirilir. Kare-üçgen-daire öz-değerlendirme etkinliği yapılır. Karenin içine en iyi öğrendikleri 4 şeyi, üçgenin içine yeni öğrendikleri 3 şeyi, dairenin içine zorlandıkları 1 şeyi yazmaları istenir.

6.GÜN

7. Bölüm: Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesi

Konu	**Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesi** • Geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri • Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri • Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımı • Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumu • Öğretim programının bütün ögeleri arasındaki tutarlılık • Uygulanan öğretim programının etkililiği
Süre	180 dk. (60 dk. Teori + 120 dk. Uygulama)
Bilgi	7.1.Geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini açıklar.

	7.2.Öğretim programında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımını açıklar. 7.3.Uyguladığı öğretim programının etkililiğini nasıl değerlendireceğini açıklar
Beceriler	7.4.Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumunu değerlendirir. 7.5.Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara uygun süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme araçları belirler.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması, Büyük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Kalem, Kâğıt, "Kazanımlara Uygun Ölçme-Değerlendirme Teknikleri Belirleme" Materyali, Zoom, Google Drive, Wooclap, Kahoot
Uygulama	• Eğitmen, "Neden ölçme yapılır?" ve "Eğitim öğretim sürecinde ne zaman ölçme yapılır?" sorularını sorar ve katılımcı cevaplarını alır. • Eğitmen, branş gruplarına geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini Wooclap aracı üzerinden sorar. Katılımcıların yazdıkları cevaplar kelime bulutu haline dönüştürülür. • Eğitmen, geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin içeriği katılımcılara sunar. • Eğitmen, her bir branş grubunun kendi öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme yaklaşımı bölümünü inceleyerek o bölümde anlatılanları açıklamalarını ve öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının kazanımlar ile uyumunu kendi grupları içinde tartışarak değerlendirmelerini ister. Branş grupları ölçme-değerlendirme yaklaşımını açıklarken eğitmen anahtar ifadeleri yazarak katılımcılarla paylaşır ve bütün branşlardan yapılan açıklamaların ardından programların ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin genel bir izlenim elde edilir. • Eğitmen, branş gruplarından öğretim programından seçilen bir ünitedeki kazanımlara uygun olarak süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme teknikleri belirleyerek kendilerine verilen materyalde kazanımların karşısına not almasını ister. Ölçme-değerlendirme tekniklerini belirlerken hem kazanım basamaklarına hem de teknik çeşitliliğine dikkat edilmesi sağlanır. • Eğitmen, uyguladıkları öğretim programının etkililiğini nasıl değerlendirdiklerini katılımcılara sorar. Cevapların ardından eğitmen program etkililiğini değerlendirme ile

	ilgili içeriği katılımcılarla paylaşırken katılımcılar da görüşleriyle katkıda bulunur.
Ölçme-Değerlendirme	Gün sonunda eğitmen tarafından hazırlanan Kahoot quizi katılımcılara sunularak ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin eğitim içeriği ile ilgili değerlendirme yapılır.

7.GÜN

8. Bölüm: Planlama ve Programı Uyarlama

Konu	**Planlama ve Programı Uyarlama** • Ders planı hazırlama • Öğretim programını uyarlama
Süre	180 dk (30 dk. Teori + 150 dk. Uygulama) (Gerekli görüldüğü durumda 180 dk. ek süre verilebilir)
Beceriler	8.1.Öğretim programını, öğrenci özelliklerine ve öğretim ortamına uygun şekilde uyarlar. 8.2.Öğretim programında yer alan temel ögeler, açıklamalar, esaslar ve önerileri dikkate alarak ders planı hazırlar.
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Tartışma, Örnek Olay, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Küçük Grup Çalışması
Eğitimde Kullanılacak Araç ve Gereçler	Bilgisayar, İnternet, Microsoft Powerpoint Sunusu, Öğretim Programları, Kalem, Kâğıt, 5E Ders Planı Şablonu, KWL Formu (Ek 10), Zoom, Google Drive, Eğitim Değerlendirme Formu (Ek 13)
Uygulama	• Eğitmen büyük grup tartışması başlatarak katılımcıların öğretimi planlama konusundaki görüşlerini paylaşmasını ister. • Eğitmen ders planı hazırlamaya ilişkin içeriği katılımcılara sunar. • Eğitmen, katılımcılarda öğretim programlarını temele alarak ders planı hazırlamalarını ister. Bunun için eğitmen, katılımcılara öğrenci özellikleri farklılık gösteren örnek durumlar sunar. Branş gruplarının bu durumlara uygun şekilde belirlenen bir ünite için kendi ders planlarını uyarlaması beklenir. Ders planı uyarlaması yaparken eğitmen branş gruplarına rehberlik ederek grupların kendi içinde fikir alışverişinde bulunmasını ve programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerine ilişkin uyarlama yaparken ortak karar doğrultusunda hareket etmelerini sağlar. • Katılımcılar gün sonunda hazırladıkları planları sunar ve tartışırlar. • Katılımcıların hizmet içi eğitim programından neler öğrendiklerini ortaya koymak amacıyla KWL formunun son sütununu doldurmaları istenir.

	• Eğitim süresince yaşanan deneyimler, karşılaşılan sorunlar ve edinilen izlenimleri ortaya koymak amacıyla katılımcılar eğitim değerlendirme formunu doldururlar.
Ölçme-Değerlendirme	Eğitmen rehberliğinde branş gruplarının hazırladıkları farklı durumlara uyarlanmış ders planları değerlendirme formuna (Ek 9) göre puanlanarak değerlendirmeye dahil edilecektir. KWL formu sonuçları eğitmen tarafından analiz edilerek raporlanır. Gün sonunda katılımcılar Google Forms üzerinden eğitim değerlendirme formu doldurarak eğitim sürecine ilişkin değerlendirmelerini yapar. Eğitim değerlendirme formları daha sonra içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek değerlendirmeye alınır.

KAYNAKÇA

Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayın No. 206412) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice, 7(*9), 106-107. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf

Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yayın No. 516831) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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. https://www.hrpub.org/download/20190330/UJER8-19512893.pdf

Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(1), 171-186. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59077/850387

Aydıner, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim. A. S. Saracaloğlu & A. Küçükoğlu (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 21-54). Pegem Akademi

Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 45(1), 63-82. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/38383/445076

Caena, F. (2011). *Teachers' core competences: Requirements and development.* European Commission. *https://www.researchgate.net/publication/344906332_Literature_review_Teachers'_core_competences_requirements_and_development*

Considine, G., & Zappala, G. (2002). Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. In T. Eardley & B. Bradbury (Eds), *Competing visions: Refereed proceedings of the National Social Policy*

Conference 2001 (pp. 91-107). University of New South Wales, Sydney. https://www.aspc.unsw.edu.au/sites/www.aspc.unsw.edu.au/files/uploads/files/009-NSPC01_Considine_Zappala.pdf

Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 35-42. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4373/59853

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the World: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. http://dx.d)oi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Department of Education and Training (2004). *Competency framework for teachers*. https://www.education.wa.edu.au/web/policies/-/competency-framework-for-teachers

Erişen, Y. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 83-104). Pegem Akademi.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.

European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.* https://www.academia.edu/6623391/Supporting_teacher_competence_development_for_better_learning_outcomes

Fehintola, J.A. (2017). Evaluation of educational input, process variables and learning outcome as determinants of quality education in Nigeria. *European Journal of Education Studies, 3*(4), 639-652.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education Inc.

Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ekin Yayıncılık.

Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki.* Sevinç Matbaası.

Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 430-437. https://doi.org/10.17860/mersinefd.302409

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 70-97. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026

Kasapoğlu, K. (2010). *Relations between classroom teacher's attitudes toward change, perception's of "constructivist" curriculum change and implemention of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level* (Yayın No. 263020) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records, 104*(2), 273-300. https://doi.org/10.1111/1467-9620.001

Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3*, 71–94. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuilah/issue/967/10911

Keleş, H. (2013). *Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında John Locke'un liberal eğitim anlayışı* (Yayın No. 344897) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017, 26-28 Ekim). *Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam* [Bildiri Sunumu]. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 28-51. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509202

Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012) "'I Just Do As Expected'. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy", *Research Papers in Education,* 27(5): 629-645. https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Pearson/Allyn and Bacon.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Pearson/Allyn and Bacon.

Özdemir, S. M. (2012). Eğitim program kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(3), 369-393. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304198

Sánchez, G., & Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. *Journal of Resarch in Science Thinking, 36*(4), 493-513. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*, 40-45. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf

Sönmez, V. (2006). Eğitim bilimine giriş. V. Sönmez (Ed.), *Eğitimin felsefi temelleri* içinde. Anı Yayıncılık.

Şeker, H. (2014, Ed.). Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar. Anı Yayıncılık.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri.* Adım Okan Matbaacılık. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf