



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE PEDAGOJİK
BİLGİ VE BECERİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Çiğdem DİLEK

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENADAYLARININ PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE
PEDAGOJİK BİLGİ VE BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

(Examining the Curriculum Literacy Levels and Pedagogical Knowledge and Skill Levels of
Preservice Teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem DİLEK

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Ağustos, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Çiğdem DİLEK tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 06 / 08 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

Kafkas Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

06/08/2020

Aslı ıslak imzalıdır

Çiğdem DİLEK

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih vesayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih vesayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisansa başladığım günden tezimi tamamladığım güne kadar, bana her konuda yol gösteren, engin bilgisi ve deneyimiyle desteğini esirgemeyen, çalışmaya teşvik eden, her sorumu sabırla cevaplayan saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a, tez jürime katılarak değerli öneri ve görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA ve Doç. Dr. Ceyhun OZAN 'a, değerli vakitlerinden ayırıp çalışmama katılarak alana ve bilime katkı sağlayan öğretmen adaylarına, bu günlere gelmemde büyük emekleri olan, bana her zaman sevgilerini ve desteklerini hissettiren aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çiğdem DİLEK

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE PEDAGOJİK BİLGİ VE BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Çiğdem DİLEK

Ağustos 2020, 123 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla “Program Okuryazarlık Ölçeği” ve “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Öğretmen adaylarının genel olarak eğitim programı okuryazarlık ölçeği maddelerine olumlu yönde görüş belirttikleri, öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri ölçeği maddelerine “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerden cinsiyet ve akademik not ortalamaları ile eğitim programı okuryazarlığı ve pedagojik bilgi ve becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf değişkeni bakımından ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sonuç: Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinde, cinsiyet ve akademik not ortalamalarına göre anlamlı farklılık görülmezken; sınıf değişkeninde “okuma” alt boyutunda anlamlı farklılaşma olmuştur. Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde sınıf ve akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmezken; sınıf değişkenine göre bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim programı, program okuryazarlık, pedagojik bilgi ve beceri.

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

EXAMINING THE CURRICULUM LITERACY LEVELS AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND SKILL LEVELS OF PRESERVICE TEACHERS

Çiğdem DİLEK

August 2020, 123 Pages

Purpose: This study aims to examine levels of curriculum literacy of preservice teachers and levels of pedagogical knowledge and skills.

Method: This study is a correlational survey model of quantitative research method. The research sample consists of 213 preservice teachers from a state university in Eastern Anatolia Region. To collect the research data, “Curriculum Literacy Scale” and “Pedagogical Knowledge and Skills Scale” has been used. For the analysis of the data, Mann Whitney U test from descriptive statistics and Kruskal Wallis test has been used.

Findings: It is understood that preservice teachers approached positively towards literacy scale questions and expressed opinions regarding the pedagogical knowledge and skills of preservice teachers as “I agree” and “I definitely agree.” In the scope of this study, there hasn’t been any significant relationship between gender and academic success, and pedagogical knowledge and skills variables. But a significant difference is seen regarding class variables.

Result: While there isn’t any significant difference at the level of curriculum literacy according to gender and academic success, a significant difference occurs at the reading sub-dimension of the class variable. Although there isn’t any statistically significant difference between pedagogical knowledge and skills of preservice teachers according to their class and academic grade point averages; a significant difference is seen at all sub-dimensions of the class variable. As a result, it is found that there is a positive correlation between levels of curriculum literacy of preservice teachers and levels of pedagogical knowledge and skills.

Key Words: curriculum, curriculum literacy, pedagogical knowledge and skill.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	3
Araştırma Problemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Eğitim Kavramı.....	5
İnformal Eğitim.....	6
Formal Eğitim.....	6
Örgün eğitim.....	6
Yaygın eğitim.....	7
Öğrenme.....	7
Öğretim	8
Eğitim Programı.....	8
Hedef.....	9
İçerik.....	10

Eğitim Durumları	10
Değerlendirme	11
Eğitimde Program Geliştirme	12
Okuryazarlık.....	13
Bilgi okuryazarlığı.	14
Medya okuryazarlığı.	15
Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı.	16
Eleştirel okuryazarlık.	16
Görsel okuryazarlık.	16
Evrensel okuryazarlık.....	17
Program okuryazarlığı.....	17
Pedagojik Bilgi ve Beceri	23
Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri	33
Alan bilgisi.	36
Öğretmenlik meslek bilgisi.	36
Genel kültür.....	37
Eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar.	38
Pedagojik bilgi ve beceri ile ilgili yapılan çalışmalar.	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	46
Yöntem	46
Araştırma Modeli	46
Evren ve Örneklem	46
Verilerin Toplanması	47
Veri Toplama Araçları	48
Kişisel bilgi formu.	48
Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği.	48
Pedagojik bilgi ve beceri ölçeği.	48
Verilerin Analizi.....	49
DÖRDÜNCÜBÖLÜM	51
Bulgular	51
BEŞİNCİ BÖLÜM	60
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	60
Tartışma ve Sonuç	60
Öneriler.....	64
Uygulamaya yönelik öneriler.....	64

Araştırmacıya yönelik öneriler	64
KAYNAKÇA	65
EKLER	75
EK-1 Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	75
EK-2 Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği	77
EK-3 Etik Kurulu Kararı	79
EK-4 Verilerin Normallięinin Test Edilmesine İlişkin Tablo ve Grafikler	80
EK-5 Ölçek İzinleri	108
ÖZGEÇMİş	110



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Örneklemenin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	47
Tablo 2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları	49
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıkları Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşleri	51
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	52
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıklarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	53
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıklarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	54
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgi ve Becerileri Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Görüşleri	54
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgi ve Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	56
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgi ve Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	57
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgi ve Becerilerinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	58
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Pedagojik Bilgi ve Becerileri Arasındaki İlişki	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Program okuryazarlığının temel yeterlik alanları.	20
Şekil 2. Öğretim sürecinde öğrenci-öğretmen ve öğrenci.....	27
Şekil 3. Teknolojik pedagojik alan bilgisi.	30
Şekil 4. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları.....	35



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

- ALA:** American Library Association
- BÖTE:** Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
- CILIP:** Chartered Institute of Library and Information Professionals
- ÖYGM:** Öğrenci Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- PKST:** Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği
- MT21:** 21. Yüzyılda Matematik Öğretimi
- PAPS:** Edinilmiş Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği Prensipleri



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde çağdaş gelişmelerin hayatımıza sunduğu fırsatlardan yararlanma arzusu, ülkelerin kalkınması için özendirici bir güç olmuştur. İnsanlar ihtiyaçlarını en nitelikli ve verimli şekilde giderme isteğindedirler. Toplumun eğitim, sağlık, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Toplumların kalkınma sürecinde sahip oldukları en kıymetli varlıkları insandır. Bir ülkeyi çağdaş uygarlık düzeyine çıkaracak olan da bu uygarlığın getirdiği kazanımlardan faydalanan olan da insandır. Bu nedenle toplumlar, hedefledikleri gelişmişlik düzeyine ulaşmak için insanı belirledikleri doğrultuda değiştirmelidirler (Görgen, 2017). Bir insanın toplumun kalkınmasına yön verecek düzeyde değişimi, eğitim ile mümkündür.

Eğitim sürecinden geçen bireylerde istendik yönde bir değişme olması hedeflenir. Eğitim aracılığıyla insanların bilgileri, hedefleri, tutum ve davranışlarının değiştiği bilinmektedir (Demirel & Kaya, 2018). Eğitim ile ilgili alanyazında çok sayıda tanım yapılmıştır. Eğitim her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre farklı şekillerde ifade edilmiştir. Bu tanımlarla eğitime yeni amaçlar yüklenmiştir (Sönmez, 2003). Ertürk (1975)'e göre eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanır.

Sosyal bir süreç olarak gerçekleşen eğitim, okul içerisinde toplumun miras bıraktığı kaynakları çocuğa aktaran ve çocuğun sahip olduğu özellikleri sosyal amaçlar doğrultusunda kullanan etkili bir tür toplum hayatıdır (Dewey, 2018). Eğitimin önemli işlevlerinden biri de kültürel mirasın öğrencilere aktarılmasını gerçekleştirmesidir. Bu durumun sağlanabilmesi öğretmenlerin yeterliklerine bağlıdır.

Öğretmenlerin temel görevi, öğrenmenin gerçekleşmesine ve öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmektir. Öğretmenler, öğretim faaliyetlerini sürdürmede aktif rol alırlar. Öğretmenlerin kendi alanlarına hâkim olmaları, mesleğin perspektifini kazanmış

olmaları mesleki başarı için şarttır (Eskicumalı, 2005). Ayrıca eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin kalıcı öğrenmelerin oluşmasını destekleyebilmesi için ne öğreteceklerini bilmesi ve eğitim programına hâkim olması gerekmektedir (Karacaoğlu, 2008).

Günümüzdeki eğitim anlayışıyla ulaşılması hedeflenen insan profili, 21. yüzyıl bilgi ve becerilerine hâkim, bilgiyi ihtiyaç halinde kullanabilen, sorgulayabilen ve eleştirel bakış açısına sahip bireylerden oluşur. Küreselleşen dünyada yaşanan hızlı gelişmelerin etkisiyle öğretmenlerin vizyonu da bu değişimden etkilenmiştir. Öğretmen vizyonunda gelenekselcilik anlayışı yerini modern eğitim anlayışına bırakmıştır. Küreselleşmenin temel unsuru olarak hayatımıza giren teknolojiye uyum sağlanması ve eğitim etkinliklerinde teknolojinin aktif bir şekilde kullanılması öğretmenlik mesleği vizyonları açısından oldukça önemlidir (Erdem, 2013).

Öğretmenlerin üstlenmesi gereken vizyonları gerçekleştirebilmesi, edindiği pedagojik bilgileri, becerileri ve sosyal tutumları anlamlandırabilmesi, yorumlayabilmesi ve bir takım yazı sembollerini kullanarak sonraki kuşaklara bunların aktarılmasını sağlayabilmesinin ancak okuryazarlık becerileri ile mümkün olabileceği söylenebilir.

Eğitim programı ve öğrenci ile sürekli etkileşim içinde olan öğretmenin, kaliteli bir eğitim süreci gerçekleştirebilmesi için iyi bir program okuryazarı olması gerekmektedir (Gündoğan, 2019). Bu çalışmanın konusu öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde edindikleri pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesidir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ile pedagojik bilgi ve becerilere dair almış oldukları eğitimlerin niteliğini ortaya koymak ve analiz etmek bu araştırmanın temel problemidir.

Araştırmanın Amacı

Tüm dünya ülkeleri için gelecek nesillerinin şekillenmesinde eğitim programlarının ve öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Ülkelerin gelişmesi ve ilerlemesi için uygulanan eğitim politikalarının ve eğitim programlarının önemi büyüktür. Aynı zamanda eğitim uygulayıcılarının da yeterli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyi ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Teknolojik gelişmelerin de etkisiyle günümüzde hızlı bir şekilde yayılan ve gelişen bir bilgi ağı mevcuttur. Her yeni gün, birçok bilgiyi de beraberinde getirmektedir. Bilgiye ulaşmanın kolaylığı, ülkelerin eğitim programlarını ve öğretim yöntemlerini de etkileyerek değiştirmektedir. Ülkemizde, eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenleri yetiştirme işi eğitim fakültelerine verilmiştir. Gelecek nesilleri şekillendirecek olan öğretmen adaylarımızın program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi, ülkemizdeki eğitim fakültelerinde verilen eğitime dair bilgi vereceğinden önemli görülmektedir. Ayrıca bu tez çalışmasının program uygulayıcısı olan öğretmenlerde, program okuryazarlığının önemi hakkında farkındalık oluşturacağı ve program geliştirme uzmanları için bir bilgi kaynağı olacağı öngörülmektedir. Araştırma konusu ve bulguları, öğretmen yetiştiren kurumlar için yol gösterici olması açısından önemlidir.

Araştırma Problemi

“Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? “ araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesine bağlı olarak alt problemler oluşturulmuştur:

- 1) Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
- 2) Öğretmen adaylarının program okuryazarlık becerileri;
 - a) cinsiyet
 - b) sınıf
 - c) akademik not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri nasıldır?
- 4) Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri;
 - a) cinsiyet
 - b) sınıf
 - c) akademik not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5) Öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile pedagojik bilgi ve becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1) Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 213 öğretmen adayı ile,

2) 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı Pandemi nedeniyle verilerin uzaktan bağlantı yoluyla toplanmasıyla sınırlıdır.

Terim ve Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975).

Öğretim: Öğretim, öğrenmenin sağlanmasının gerçekleştirilmesi ve süreçte rehberlik etme, yol gösterme ve kılavuzlama işidir (Ertürk, 1975).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin kişilerin hayatlarını düzenlemek ve zenginleştirmek için sağladığı tüm faaliyetlerdir (Varış, 1997).

Okuryazarlık: Alfabe aracılığıyla seslendirilmesi ve anlamlandırılması ile başlayan, olgu ve olayları detaylı olarak algılama ve algıladıklarına kendini katarak ifade etme biçimidir (Altun, 2005).

Program Okuryazarlığı: Eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma, yorumlayabilme ve eleştirel bir değerlendirmeye içinde bulunduğu şartlara uygun olarak eğitim programlarını uyarlayabilme becerisidir (Keskin & Korkmaz, 2017).

Pedagojik Bilgi ve Beceri: Alan bilgisinin ötesinde, sınıf yönetimi ve organizasyonu ile ilgili genel prensip ve stratejilerle ilgili bilgidir (Shulman, 1987).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim, öğretim, eğitim programı, okuryazarlık, okuryazarlık türleri, pedagojik bilgi ve beceri gibi kavramların açıklaması yapılarak konularla ilgili gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

Eğitim Kavramı

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişmesinde ve geleceklerine yön vermesinde rol oynayan önemli faktörlerin başında gelmektedir. İnsanların kişilik yapısını, maddi ve manevi değerlerini eğitimle şekillendirmek ve geliştirmek mümkündür. Eğitim, bireylerin ait oldukları topluma bilinçli ve üretici bireyler yetiştirerek ülkeyi ekonomik anlamda; ülkenin içinde bulunduğu mevcut koşullardan hareketle ülke sorunlarına duyarlı ve faydalı yurttaşlar yetiştirerek de ülkeyi siyasi anlamda etkiler (Ünal, 2017). Eğitimin, ekonomik ve siyasal alanlarda yaşamımızı etkilemesiyle ve eğitim alanında dijital araçların, internetin yaygın kullanımı ile birlikte eğitim uygulamalarında birtakım yeniliklere gidilmesi de zorunlu hale gelmiştir.

Farklı işlevleriyle büyük etkiye sahip olan eğitimin günümüze kadar yapılan tanımları çeşitlilik göstermektedir. Ertürk (1975) “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (s. 12) olarak tanımlamıştır. Varış (1997), kişilerin içinde bulunduğu toplumda davranış biçimleri kazandığı süreç olarak ifade etmiştir. Erden (1998) ise eğitimi, kişilerin doğumuyla başlayıp hayatlarının son bulacağı güne kadar geçen süreç olarak ifade ederken bu zaman diliminde bireylerin davranışlarında gözle görülür davranış değişikliği olması beklendiğinden bahsetmiştir. Senemoğlu (2009) eğitimi, insanın kişiliğini beslemesi ve kendisine yaptığı yatırım olarak açıklamıştır. Eğitim, insana ve topluma nitelik kazandırmayı amaçlayan ve bu doğrultuda pozitif bilimlerin yöntemlerini kullanarak araştırma yapan bir bilim dalı olarak ifade edilmiştir (Ünal, 2017). Dewey ise insanın sosyal bilinci içerisinde aktif katılımıyla ilerleyen süreç olarak eğitimi tanımlamıştır (Dewey, 2018). Eğitim tanımını Sönmez (2003), “fiziksel uyaranlar sonucunda, beyinde istenilen yönde biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” olarak belirtmiştir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim, sonradan kazanılan davranışlar bütünü olduğu için istendik yönde gelişmesi beklenir. Fakat kazanılan edimler her zaman istendik yönde gelişmeyebilir ve öğrenme ürünü olan davranışlar, formal eğitimle ya da informal eğitimle kazanılır (Demirel & Kaya, 2018).

İnformal eğitim.

İnformal eğitim, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren başlayan sosyalleşme süreci (Eskicumalı, 2005) ve yaşam içerisinde belirli bir plan uygulanmadan gelişigüzel kültürlenmeyle gerçekleşen eğitimidir (Demirel & Kaya, 2018). Eğitim süreci tesadüfi ve kontrolsüz olduğu için sonuçları arzu edildiği gibi olmayabilir (Ünal, 2017). İnformal eğitim, bireyin hayatının aile, sokak, iş yeri, okul gibi her alanında gerçekleşebilir. Örneğin; çocuklar arkadaş çevresinde etkileşim kurarak dayanışmayı öğrenir, iş birliğini kazanırlar ancak istenilen davranışların yanı sıra kopya çekmek gibi istenilmeyen davranışlar da öğrenilebilir (Erden, 1998). Kişilerin tecrübe ile kazandıkları bilgi ve becerilerin, bu alana yetenekli olan ve ilgisi olan bireylere aktarılmasıyla süreç gerçekleşir. Yani ne öğrenen ne de öğretene bu sürecin bilincinde değildir (Eskicumalı, 2005).

Formal eğitim.

Günümüzde sanayileşme, göç, kentleşme gibi olgular informal eğitimin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır (Görgeç, 2017). Daha basit toplumlara ait olan informal eğitim (Eskicumalı, 2005), bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin katkılarıyla formal eğitime duyulan ihtiyacı gözler önüne sermiştir. Formal eğitimin önceden tasarlanması, planlılığı ve uzmanlar aracılığıyla sağlanması gibi özellikleri vardır (Görgeç, 2017). Eğitim etkinliklerinin planlı ve kasıtlı bir şekilde düzenlenmesine formal eğitim denir. Önceden tasarlanmış bir program doğrultusunda belirli bir süreç içerisinde planlı olarak yapılır ve öğretim aracılığıyla gerçekleştirilir (Demirel & Kaya, 2018). Süreç içerisinde bireyin davranışları toplum tarafından istenilen ve kabul gören davranışlar doğrultusunda değiştirilir (Erden, 1998). Formal eğitim içerisinde hem yaygın eğitim kurumları hem de örgün eğitim kurumları yer almaktadır (Ünal, 2017). Formal eğitim, okulda ve okul dışında sağlanmasına göre yaygın eğitim ve örgün eğitim olarak iki başlıkta değerlendirilmektedir (Gültekin, 2017).

Örgün eğitim.

Örgün eğitim, kişilerin çalışmaya başlamadan, okul ya da okul özelliğini taşıyan kurumlarda genel ve özel çeşitli bilgiler açısından yetiştirilmelerini sağlamak için belirli yasalarca düzenlenen eğitimidir (Demirel & Kaya, 2018). Diğer bir ifadeyle belirli yaş

grubundaki bireylere, milli eğitimin hedef ve amaçları doğrultusunda planlanmış eğitim programlarıyla okulda yapılan eğitim olarak da tanımlanabilir (Gültekin, 2017). Okul öncesi öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim örgün eğitim sistemini meydana getirir. Öğrencilerin hiyerarşik sırayı takip ederek tamamlamasıyla bir üst öğretim kurumuna devam etmesi mümkündür (Erden, 1998). Bu eğitim kurumlarını başarılı bir şekilde tamamlayanlara, bir üst öğretim kurumuna devam edebilmesi için diploma verilmektedir (Ünal, 2017).

Yaygın eğitim.

Örgün eğitim sistemine hiç girmeyen ya da bu basamakların herhangi birinden ayrılmış olan bireylere, ihtiyaç ve ilgi hissettikleri alanlara yönelik verilen eğitimdir (Ünal, 2017). Yaygın eğitim, örgün eğitim kurumları dışında eğitime devam etmek isteyenler için sağlanan kısa ve uzun dönemli eğitimdir (Demirel & Kaya, 2018). Yaygın eğitime, halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar, özel ve resmi iş yerlerinde yapılan hizmet içi eğitimler örnek olarak gösterilebilir (Erden, 1998). Buna göre yaygın eğitim, örgün eğitimi tamamlayıcı niteliğe sahiptir (Gültekin, 2017).

Öğrenme

Eğitimeiler ve psikologlar öğrenmeyi, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar (Erden,1998). Birey doğduğu andan itibaren aile, okul, arkadaş ortamı gibi farklı çevrelerden bilgi, beceri ve tutumları öğrenir. Günlük yaşamımızı verimli ve etkili şekilde geçirmemizi sağlayan davranışları öğrenme yoluyla deneyimleriz (Görge, 2017). Öğrenmelerin bir bölümünü bireyin, başkasının yardımını almadan kendi çabasıyla öğrendikleri oluşturur. Çevremizdeki insanları gözlemleyerek edindiğimiz bilgiler ya da günlük hayatımızda deneme-yanılma yoluyla tecrübe ettiğimiz bilgiler bu tür öğrenmelere örnektir. Ancak bazı öğrenmelerin gerçekleşmesinde ise öğrenme sürecinde diğer kişi ya da kişilerin yardımı söz konusudur. Yönlendirilmiş öğrenme adı verilen bu öğrenme türünde başka birinin varlığı söz konusudur (Eskicumalı, 2005). Fen bilimleri dersinde, laboratuvar deneyleri aracılığıyla belli bilgi ve becerilerin kazandırılması ya da matematik dersinde problem çözme yöntem ve tekniklerinin kazandırılması yönlendirilmiş öğrenmeye örnek olarak gösterilebilir (Gültekin, 2017). Davranışlardaki değişiklikler; uykusuzluk, yorgunluk, herhangi bir hastalığın etkileri ya da alkol gibi çeşitli faktörlerin etkisiyle meydana gelebilir. Öğrenmeyi, nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olması şeklinde değerlendirsek; kısa süreli değişikliklerin, öğrenme niteliği taşımayan davranış değişikliği olduğu ortaya çıkmaktadır (Ertürk, 1975).

Öğretim

Öğretim, öğrenmenin sağlanmasının gerçekleştirilmesi ve süreçte rehberlik etme, yol gösterme ve kılavuzlama işidir (Ertürk, 1975). Öğretme etkinliklerinin, belirlenen amaçlar doğrultusunda istendik davranışların kazandırılması hedeflenerek düzenlendiği yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Okullarda yapılan kontrollü ve planlı öğretme etkinliklerine öğretim denir (Erden, 1998). Varış (1997) öğretimi, “bireylerin hayatlarının belirli dönemlerinde kazandırılan, davranışların gelişmesini hedefleyen çalışmaların planlı ve kontrollü yapıldığı bir kavram” olarak tanımlarken; Demirel (2006) ise “davranış değişikliğinin, okulda planlı bir şekilde gerçekleştirildiği süreç” olarak ifade etmiştir. Öğrenme, bireyin kendi kendine deneyimlemesi sonucu ya da yaşantı sonucunda gerçekleşebilir fakat öğretme, amaçlı ve bilinçli bir etkinliktir (Eskicumalı, 2005). İçsel bir ürün olan öğrenmeyi sağlayan dışsal etkenlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2009). Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminde, okulda planlı ve programlı olarak yürütülen süreç, bireyin öğretimidir (Gültekin, 2017). Özetle öğretme, bilim olduğu kadar pek çok açıdan sanattır ve karmaşık bir zaman dilimidir (Ünal, 2017).

Eğitim Programı

Program, günümüzde çok sık kullanılan ve farklı anlamlar taşıyan kelimelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe sözlükte (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020) program: izlençe; okullarda haftanın belli günlerinde ve belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge; tören, gösteri, gezi gibi organizasyonların öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt; yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek şeklinde açıklanmıştır. Eğitim programı kavramının kullanımı, M. Ö. birinci yüzyıla kadar uzanmaktadır. Julius Ceaser ve arkadaşları, Roma’da yarış arabalarının kullanıldığı oval biçimli koşu pistini Latince curriculum olarak kullanmışlar ve bu kelime günümüzde ders programı olarak kullanılan bir kavram özelliği kazanmıştır. Bu süreçte, eğitim programı “izlenen yol” anlamıyla eğitimde de kullanılmaya başlamıştır (Oliva & Gordon, 2018). Kelimenin etimolojik yapısından hareketle bazı eğitimci yazarlar “izlençe” sözcüğünü kullanmayı tercih ederken bazı eğitimci düşünürler de yetişmek sözcüğünden yola çıkarak “yetişek” sözcüğünü kullanmayı yeğlemişlerdir. Ancak günümüze kadar en çok eğitim programı kavramı olarak kullanılmıştır (Demirel, 2017). Pek çok eğitim düşünürü ve uzmanı tarafından eğitim programı hakkında farklı tanımlar yapılmıştır.

Ertürk (1975), eğitim programını “yetişek” olarak tanımlamıştır ve “düzenli yaşantılar ve durumlar” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca öğrenciler için bir öğrenme yaşantıları düzeni ve eğitimciler için de eğitime düzenidir. Varış (1997), eğitim programını “bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin kişilerin hayatlarını düzenlemek ve zenginleştirmek için sağladığı tüm faaliyetler” şeklinde tanımlamıştır. Doğan (1974), eğitim programını “öğrencide kalıcı olarak değiştirilmek istenen davranış değişikliğine dair planlanan faaliyetlerin tümü” olarak tanımlarken; Demirel (2017) ise, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak ifade etmektedir. Program, dar anlamıyla eğitim kurumlarında öğretilen konular ya da geniş anlamıyla kişilerin toplum içinde katılımını gerektiren tecrübeler şeklinde tanımlanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2016). Tanımlardan da anlaşıldığı gibi eğitim programı; uygulama esasına dayalı, çocuğun okul içerisinde ve okul dışında deneyimlediği yaşantıları da içine alan çok boyutlu bir kavram olarak özetlenebilir (Gültekin, 2017). Eğitim programı, kendi içerisinde belirli bir düzene ve sistematik yapıya sahiptir. Bu sistematik yapı, aralarında dinamik ilişkilerin olduğu hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarından oluşur (Ünal, 2017).

Hedef.

Eğitim programları aracılığıyla öğrencilere çeşitli bilgiler, beceriler ve tutumların kazandırılması amaçlanır. Hedef, eğitim programı uygulama süreci sonunda öğrencilerin kazanması beklenen özelliklerdir (Görgeç, 2017) ve bir öğrencinin, planlanmış yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan, davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan niteliklerdir (Ertürk, 1975). Alanyazında, hedefle aynı anlama gelen amaç, kazanım, çıktı kelimeleri de kullanılmaktadır (Demirel & Kaya, 2018; Yelken & Konokman, 2017). Hedef, eğitilecek kişinin, süreç içerisinde kazanması beklenen davranış kriterlerini belirler (Demirel & Kaya, 2018).

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Bunlar; ülkenin politik felsefesini yansıtan ve genel olarak belirtilen uzak hedef, uzak hedefin yorumu ve aynı zamanda okulun görüşünü yansıtan genel hedef, öğrenciye kazandırılması uygun bulunan hedefler ve bir disiplin alanı için hazırlanmış hedefler de özel hedefler olarak ifade edilmektedir ve bu sıralama dikey hedeflerin sıralamasını ortaya koymaktadır (Demirel, 2017). Varış (1997) ise bu sıralamayı milli eğitimin amaçları, okulun amaçları, dersin amaçları ve konunun amaçları olarak değerlendirmiştir. Yatay boyutta ise aşamalı olarak üç boyutta sıralanmaktadır. Aşamalı olarak sınıflandırma, düzeylerin basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde gruplandırılması anlamını taşımaktadır (Sönmez, 2003). Yatay boyutta aşamalı

sınıflandırmalar ise bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardır (Demirel, 2006). Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin baskın olduğu; duyuşsal alan duygu, değer ve tutum gibi duyuşsal alanların yoğun olduğu; psikomotor alan ise kas ve zihin koordinasyonunu gerektiren alanlardır (Yelken & Konokman, 2017). Bu alanlarda eğitim hedefleri belirlenirken, hedeflerin konu alanını kapladığı gibi davranışlar da hedef alanını kapsamalı ve kritik davranışlar tanıtımda bulunmalıdır (Ertürk, 1975). Hedeflerin her birinin davranışsal olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Hedef davranışlar net bir şekilde ifade edilmeli ve kesin çizgilerle belirtilmelidir. Aynı zamanda öğrenci davranışlarına yönelik ifade edilerek tek bir özelliği ölçmelidir. Eğitim süreci sonunda da öğrenci öğrenmelerinin ölçülebileceği ifadelerden oluşması önemlidir (Ekşioğlu, 2015). Amaca uygun olarak belirlenmiş hedefler, öğrenme yaşantılarının işaretçileri ve eğitim etkinliklerinin değerlendirmesinde kullanılacak ölçütlerdir (Ertürk, 1975).

İçerik.

Eğitim programı öğeleri incelendiğinde, bağımsız olan tek öğenin hedefler olduğu ve diğer öğelerin de hedefe bağlı olarak şekillendiği ortaya çıkar. Bu nedenle içeriğin seçiminde değişmez ilke, hedeflere uygun içerik düzenlenmesidir (Baykara, 2017). Programın ikinci boyutu içerik ögesidir. İçerik, program hedefleri doğrultusunda belirlenen konular bütünüdür. Ulaşılması amaçlanan hedefler için ne öğretim sorusuna cevap aranır (Demirel, 2006). İçerik, hedef davranışları kazandıracak şekilde ünite ve konuların düzenlenmesidir. Hedef davranışların belirlenmesinin ardından bu hedef davranışlara uygun içerik düzenlemesi yapılır. Diğer bir ifadeyle içerik, hedef davranışlar için bir araçtır (Sönmez, 2003). İçerik, ezberlenmek üzere bilgilerin bir araya getirilmesi değil, anlam taşıyan yaşama alanlarının aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1997). İçerik düzenlenirken öğrenme ve öğretme yöntemlerine uygunluğu dikkate alınmalıdır ve içerik, öğrencilerin düzeylerine göre hazırlanmalıdır. İçerikte yer alan bilgiler kadar bilgilerin sunumu da önemlidir. Bu nedenle içerikte kullanılan dil açık ve anlaşılır olmalı, cümleler devrik olmamalı ve gereksiz detaylara yer verilmeden akıcı şekilde kullanılmalıdır. İçerik sunulurken yeri geldikçe görsellerden, örneklerden ve haritalardan yararlanılmalıdır. Her ünite sonunda içerikte yer alan kavramların açıklanması, içeriğin özetlenmesi ve hedeflere uygun sorulara yer verilmesi de içerik düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken detaylardır (Ekşioğlu, 2015).

Eğitim durumları.

Program geliştirmede üçüncü öge olan eğitim durumları “nasıl” sorusuna cevap arar (Baykara, 2017). Eğitim durumunu, Ertürk (1975) “bireyleri belli bir süre içinde etkileme

gücüne sahip dış şartlar ya da birey ile çevresi arasındaki etkileşim” olarak tanımlamıştır. Sönmez (2003) ise “hedef davranışların öğrenciye kazandırılmasında gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması” olarak ifade etmiştir. Öğrenme sürecini kontrol etmek için yapılan düzenleme olarak da ifade edilebilir (Baykara, 2017). Eğitim durumları, belirlenen hedeflere ulaşmada süreç boyutunu oluşturur. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde verimliliği sağlamak eğitim-öğretim sürecindeki asıl amaçtır (Varış, 1997). Öğrencilerin kazanması beklenen hedeflerin, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu bölümde incelenmektedir. Bu davranışların kazanılması için öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Etkili bir düzenlemenin sağlanması da öğrencinin, öğrenmesinin nasıl olduğunun bilinmesi ile mümkündür (Demirel, 2017). Eğitim ve öğretim sürecinde eğitim içeriğinin yanı sıra, içeriğin etkili bir şekilde aktarılmasında büyük rol oynayan araç-gereç ve ilgili kaynakların kullanılması da önemlidir. Öğrenci, süreç içerisinde kullanılan materyaller ve öğrenme yaşantıları ile etkileşimde öğrenmeyi gerçekleştirecektir. Bu nedenle öğrenme yaşantıları, öğrencinin öğrenmesini sağlayarak kendini geliştirmesini destekler (Ekşioğlu, 2015). Öğrenme yaşantıları, öğrencilerin ilgilerini çekebilmeli ve düşünme becerilerinin gelişmesini desteklemelidir. Ayrıca onları, araştırmaya yönlendirerek eleştirel düşünebilmelerini sağlamalıdır (Demirel, 2017).

Değerlendirme.

Eğitim faaliyetlerinin, amacına hizmet edip etmediğinin belirlenmesi ve program uygulamada sarf edilen emeğin ne derecede etkili olduğunun tespit edilmesi önem taşımaktadır. Eğitim programlarının, iyi bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini anlayabilmek için program uygulandıktan sonra öğrencilerin istedik davranışlara sahip olma düzeyini belirlemeye ihtiyaç duyulur. Böyle bir ihtiyaç ancak değerlendirme ile giderilebilir (Ertürk,1975). Uygulamada olan bir programı, daha etkili duruma getirebilmek için öncelikle programın etkililiğinin ve amaçların gerçekleşme derecesinin incelenmesi gerekir (Varış, 1997). Bu ifadelerden hareketle değerlendirme, “ölçme araçlarının bir ölçütü karşılaştırılarak programın hedeflediği davranışlara ulaşip ulaşmadığının gözlenmesi süreci” olarak tanımlanabilir (Demirel, 2017; Görgen, 2017). Öğrencilerde davranış değişiklikleri oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerine süreç; süreç sonunda oluşan davranışlar da çıktı olarak adlandırılmaktadır. Sistemin çıktılarına bakarak işleyiş hakkında bir karar vermek ve sistemin işleyiş hakkında bilgi edinmek için yapılan çalışmalar değerlendirme olarak tanımlanır (Demirel, 2006). “Öğretim değerlendirilmesi” öğrenci başarısının değerlendirmesi yoluyla öğretimin ve öğretmen başarısının değerlendirmesi olarak genişletilebilir (Oliva & Gordon, 2018). Değerlendirme sürecinin amacı, süresi ve

kullanılacak ölçme araçları doğru olarak tespit edilmeli, öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak, net ve açık bir uygulama süreci gerçekleştirilmelidir (Güven & Alan, 2017). Değerlendirme, öğretim programının niteliği ile ilgili ve öğrenci başarısının yeterliliğine dair geri bildirim sağlar. Değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler öğrenci başarısıyla ilgili bilgi vermenin yanı sıra öğrencinin başarısızlığının neden kaynaklandığını, öğretmenin belirlemesine olanak tanır. (Oliva & Gordon, 2018). Değerlendirme sürecinde ilk olarak yapılması gereken değerlendirme amacının belirlenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda, veri toplama ve verilerin analizi ile karara varma değerlendirme sürecinin diğer önemli adımıdır (Demirel, 2017). Sonuçlara göre davranışlarda, hedeflerde, içerikte gerekli düzeltme ve yenilemelere gidilmeli ve yetişek geliştirilmelidir (Sönmez, 2003).

Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim, belirli amaçlar doğrultusunda insanoğlunun ortaya çıkardığı kurumlardan biridir ve kendisini etkileyen değişimlere karşılık etkin hale gelir (Oliva & Gordon, 2018). Bireyin ve toplumun, eğitimin siyasi, kültürel ve politik amaçlarından faydalanabilmesi için eğitim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde hazırlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Kozikoğlu & Uygun, 2018). Program geliştirme, temel ve uygulamalı araştırmalara dayanan ve farklı disiplinlerden yararlanan kapsamlı bir süreçtir. Her araştırma sürecinde olduğu gibi, program geliştirme süreci de teorik temellere dayanır ve geniş araştırmalar sonucunda oluşmaktadır. Program geliştirme sürecinde incelenen olguların nedenlerini açıklamada farklı disiplinlerin araştırma sonuçlarından yararlanılması, program geliştirmenin kuramsal temellere dayandığının göstergesidir. Bu süreçte birçok karar alınır ve alınan kararlar nedenleri ile açıklanarak kuramsal temel oluşturulur (Tuncel, 2017; Varış, 1997). Program geliştirme; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanır (Demirel, 2017). Tanımda bahsedilen bu dört temel öge arasındaki ilişkilerin dinamik yapıda olması, eğitim programının herhangi bir ögesinde yapılacak değişikliğin programın tamamını etkileyeceği görüşüne dayanır. Program geliştirmenin temelinde, bilimsel ve teknolojik dinamizmin etkisiyle daha nitelikli insan profili yetiştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Hemen hemen her alanda görülen dinamizm, eğitim programlarını da kapsamalıdır (Varış, 1997).

Okul ve okul çevresindeki hayatın ve öğrencilerin geliştirilmesinin amaçlanması, program geliştirme çalışmalarının en önemli yönünü oluşturmaktadır (Demirel, 2006). Program, dar kapsamıyla okullarda öğretilen konularken; geniş manada öğrenenlerin tecrübeleri olarak ele alınırsa programın, öğretmenleri, öğrencileri ve toplumu etkilediği

görüşü yadsınamaz (Ornstein & Hunkins, 2016). Nitelikli bir eğitim programı, öğretmene yeni sorumluluklar tanımlar ve öğretmeni teşvik eder (Stabback, 2016).

Öğretmenler, programın hedeflerine uygun seçtiği çalışma konusunu, kullanacağı öğretim planını ve program materyallerini belirleyerek faaliyetlerini gerçekleştirir. Program uygulanırken öğretmenlerin, programın hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve programın etkinliğini değerlendirme sorumlulukları da vardır (Oliva & Gordon, 2018). Geliştirilen programların uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğretmenler, önemli bir role sahiptir.

Okuryazarlık

Yeni fikirlerin ortaya çıkması ve gelişimi, insanların bilgiye olan ihtiyacını etkilemektedir. Bu fikirlerin anlaşılması, yorumlanması ve aynı kültüre ait sembollerle paylaşarak sonraki nesillere aktarımı okuryazarlıkla mümkündür (Altun, 2005). “Okuma ve yazma” temel anlamda, belirli yazı sembollerini kullanarak aynı sembollerle anlam oluşturmaktır (Aşıcı, 2009). Algılamak için çaba gösterdiğimiz bu semboller ile kendimizde ve çevremizde olup bitenleri okuyor; verdiğimiz mesajlarla da çevremizi yazıyoruz. Bu şekilde bakıldığında, okuryazarlık alfabe aracılığıyla seslendirilmesi ve anlamlandırılması ile başlayan, olgu ve olayları detaylı olarak algılama ve algıladıklarına kendini katarak ifade etme biçimidir (Altun, 2005). Günlük hayatta okuryazar ve okuma-yazma kavramları arasındaki anlam farkı gittikçe artmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve anlam farkının etkisiyle pek çok alanda okuryazarlık kavramı kullanılmaktadır.

Farklı alanlarda kullanılan okuryazarlık tanımlarında, okuma-yazma, bilgiyi anlama ve yorumlama, analiz edip öteleme adımları bulunmaktadır (Aslan, 2018). Okuma ve yazma belirli harfleri kodlayarak sembollerin sistemini çözmeye yarayan bir davranışken, okuryazarlık çözülen bu kodların anlamlandırılması demektir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2000) tanımında ise okuryazarlık, günlük aktivitelerde, basılı bilgileri evde, işte ve toplu ortamlarda kullanma ve anlama yeterliği, kişilerin hedeflerini gerçekleştirmesi ve bilgi ve potansiyellerini geliştirmesidir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi günümüze kadar çok sayıda farklı okuryazarlık tanımı yapılmıştır. Tanımların farklı olmasının nedeni, okur-yazar olabilmek için kazanılması gereken bilgi ve beceri seviyesinin gelişmesidir (Güneş, 1994).

Lonsdale ve Mccury (2004) okuryazarlığın, evrensel tek bir tanımının olmadığını ve okuryazarlık becerisinin, yazılı bilgilerin sembolleştirilme becerisinden daha karmaşık bir

beceri olduğunu belirtmişlerdir. Okuryazarlığın, bireylerin sosyal ve bilişsel becerilerini, okuma-yazma alışkanlığını geliştirme gibi etkileri olduğu bilinmektedir (Lee, 2016; Street, 2003). Aynı zamanda okuryazarlığın, gelişen teknolojik imkânlarla hayatımızdaki yeri gittikçe karmaşıkmaktadır. Okuryazarlık, bilgiye ulaşma yollarının kolaylaşması, internet kullanımının yaygınlaşması ve kitap sektörünün hızlı bir şekilde hareketlenmesi ile hızla gelişmektedir.

Okuryazarlık, gelişmiş bilgi toplumlarının gerekliliği olarak görülmüştür (Nergis, 2011). Bilgi toplumları, bilginin her alanda gelişme gösterebilme ve yetkinlik sağlayabilmede önemli kaynak olduğunun bilincindedirler. Yani, bilgiye ulaşarak eleştirel yaklaşımla değerlendirebilen ve özümseyerek kendi hayatına yansıtan bireyler ya da toplumlardır (Gürdal, 2004). Bilginin özümsemesi kadar, kazanılan bilgilere göre yeni okuryazarlık türlerinin yapılandırılması da büyük önem taşımaktadır. Değişen yaşam şartlarına uyum sağlamak için yeni okuryazarlık türlerinin gündeme gelerek bireylerin ve toplumların bilgi ve becerilerine büyük farklılıklar sunacağı bir gerçektir (Önal, 2010).

Yeni okuryazarlık türlerinde, okuryazarlık sadece yazılı ve basılı metin formlarından ibaret değildir; aynı zamanda dijital teknolojilerin, yeni biçimlerini alarak gündeme gelmiştir (Sang, 2017). Bireylerin, bilgiye kısa ve çeşitli yollardan ulaşmasının artması ile internet tabanlı bilgi erişim kaynaklarının kullanımı yaygınlaşmıştır.

Dijital dönemin yaşandığı 21. yüzyılda, bilgi ve bilişim teknolojilerinin hızla değişmesi ve gelişmesi alanyazında birçok okuryazarlık türünün oluşmasını sağlamıştır. Bu bölümde bazı okuryazarlık türlerine değinilerek program okuryazarlığına dair detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı.

Teknolojinin günlük hayatta kullanımının yaygınlaşması, üretilen bilgi miktarının artması ve bilgiye duyulan gereksinimin artışı ile bilgi toplumuna geçilmeye başlanmıştır. Bilgiye duyulan bağımlılığın giderek küreselleşmesiyle geleceğin ileri toplumları, teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşabilen, problem çözme becerisine sahip ve kendi kendine öğrenebilen bireylerden oluşacaktır. Bilginin dijital ortamlarda çeşitli yollarla toplumlar arasında paylaşılması, bilginin daha kolay ulaşılabilir olmasını sağlamıştır. Bilgi toplumları, öğrenmeyi öğrenme becerisi olan, bilgiye farklı kaynaklardan ulaşarak bu bilgiyi değerlendirme ve kullanabilme becerisine sahip yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinen bireylere

ihtiyaç duymaktadır. Yani, bilgi çağında bilgi okuryazarı kişilere gereksinim duyulmaktadır (Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2001).

Bilgi okuryazarlığı; bir kişinin, bilginin ne zaman gerekli olduğunu anlayabilmesi, gerekli bilgileri bulması ve bu bilgileri değerlendirerek aktif bir şekilde kullanabilme yeteneğidir (American Library Association, 1989). Aynı zamanda bilgi okuryazarı olan kişiler; bilgiyi keşfetme, yorumlama, analiz etme ve paylaşma gibi bilginin kullanımına dair bir takım bilgi ve becerilere sahiptirler (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2004). Bilgi okuryazarı, geleneksel anlamda kütüphane hizmetlerinden yararlanabilen hem de internet veri tabanından faydalanarak bilgi arama araçlarını etkin bir şekilde kullanabilen bireylerdir (Altun, 2005).

Bilgi okuryazarlığı, artan bilgi kaynaklarının ve giderek değişen teknolojik değişikliklerin etkisiyle çağdaş toplumlarda hızla önem kazanan bir yere sahiptir (ALA, 2000). Başka bir deyişle, günümüzdeki fazla miktarda olan bilgi birikimi ile baş edebilmede bir bilgi okuryazarı olmanın gerekliliği dikkat çekmektedir (Dedebali, 2018).

Medya okuryazarlığı.

Dijital basının etkisi altına giren hayatımızda medya kelimesi, anlamını gittikçe yenilemekte ve pekiştirmektedir. Bilgiye ulaşmadaki ve bilgiyi kullanmadaki erişimimiz ancak bize aktarılanlarla ya da ulaştığımız bilgilerle sınırlıdır. Bu açıdan bakıldığında, bilgi kirliliği, çarpıtılmış bilgi, hatalı bilgi ve eksik bilgi hakkında önlemler alınması gerektiği sıklıkla belirtilmektedir. Bilginin çeşitli yollarla ve hızlı ulaşım kolaylığıyla herkesin erişimine açık olduğu günümüz dünyasında medya okuryazarlığı kavramı, bulunduğumuz ortamdaki sorumluluklarımızı görmemizde etkili olacaktır (Altun, 2005).

Messaris (1998) medya okuryazarlığını, toplumdaki kitle iletişim araçlarının nasıl işlediği hakkındaki bilgi olarak tanımlanmıştır. Bu bilgi, medyanın ekonomik ve örgütsel yapısı, psikolojik etkileri, sosyal sonuçları ve en önemlisi de kitle iletişim araçlarının içeriğinin kuralları ve stratejileri gibi medya çalışmalarının tüm yönlerini kapsamalıdır.

Medya okuryazarı olan bir kişi hem basılı hem de elektronik ortamlarda bilgiye erişerek analiz ve değerlendirme yapabilir. Medya okuryazarlığının temel amacı, tüm medya ilişkilerinde bağımsız kritik yapabilmektir (Aufderheide & Firestone, 1992). Özetle, medya okuryazarlığı; medyada olup bitenleri eleştirebilme yeteneği geliştirmeyi ve medyanın işlevleri ile ilgili soru sorma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı.

Günlük yaşamımızda bilgisayarın yer almaya başladığı doksanlı yıllardan itibaren, bilgisayarın ve buna bağlı teknolojilerin kullanımının yaygınlaşmasıyla ve bu teknolojilerdeki gelişmelerin sonucunda, “bilgi ve iletişim teknolojileri” gibi kavramlar hayatımıza girerek sıklıkla kullanılır hale gelmiştir (Günbatır, 2014).

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknolojik beceriler ve elektronik ortamda öğrenme gibi yeteneklerin bütünleşmiş hali olarak tanımlanmaktadır (Wilson, Scalise, & Gochyev, 2015). Özetle, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, teknoloji aracılığıyla bilgiye ulaşarak bilgiyi düzenleme, değerlendirme ve paylaşmaktır. Son zamanlarda Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı eğitimde önemli bir yer kazanmıştır.

Eleştirel okuryazarlık.

Eleştirel okuryazarlık, metinleri eleştirel olarak ele almanın ve metinlerin anlamının ötesine geçen bir süreçtir ve herhangi bir konuda değerlendirme yapmak politik bir eylemdir (Comber, 1994; Mendoza, 2010).

Eleştirel okuryazarlığın temel amacı, bireylere sorgulama becerisi kazandırarak bireylerin sosyal geleceklerini tasarlama kapasitelerini artırmaktır (Luke, 2000). Başka bir deyişle, eleştirel okuryazarlık eleştirel düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanarak analiz etmektir.

Görsel okuryazarlık.

İlk insanlardan günümüze kadar, insan varlığının en büyük gereksinimlerinden biri olan iletişim ihtiyacı, çeşitli şekillerde giderilmiştir. Günümüz dünyası, fazla sayıdaki görsel ve işitsel kaynaklarla donatıldığı için yeni iletişim becerilerine de sahip olmak gerekmektedir (Tüzel, 2010). Bu açıdan bakıldığında; insanlar, etrafını saran görsellerin ne olduğunu anlamlandırma arayışına girmektedirler. Bu durum, yeni okuryazarlık türlerinden biri olan “görsel okuryazarlık” kavramını hayatımıza taşımıştır. Görsel okuryazarlık, görsel mesajlardan anlam üretebilme ve bilinçli mesajlar oluşturabilme becerisidir (Tüzel, 2010). Görsel okuryazarlık, görsel medyanın bilinçli tüketicileri olarak bireylerin gelişmesini de desteklemektedir (Messaris, 1998).

Evrensel okuryazarlık.

Evrensel okuryazarlık, küreselleşen dünyada bilgi ve iletişim kaynaklarından yararlanarak güncel bilgilere ulaşp bu bilgileri günlük yaşamda kullanma becerisidir (Şentürk, 2011). Miller (1988)'e göre evrensel okuryazarlık için bireylerin, temel düzey okuryazarlık becerisinin yanı sıra işlevsel okuryazarlığa sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde sadece resmi dilleriyle okuyup ve yazan toplumlar güncel bilgileri takip edememektedir ya da güncel gelişmelerden geç haberdar olmaktadır. Bu nedenle güncel gelişmeleri takip edebilmek için uluslararası dil bilgisine sahip olmak gerekmektedir (Miller, 1988; Şentürk, 2011).

Program okuryazarlığı.

Günümüzde birey ve toplum ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, öğrenme gibi kavramlara yüklenen anlamlar farklılaşmaktadır (Tosuntaş, 2020). Gelişmiş ülkeler incelendiğinde teknolojik ilerlemelerin ve ekonomik gelişmelerin temelinde eğitilmiş insangücü olduğu bilinmektedir. Nüfusu eğitimli insanlardan oluşan ülkeler, zengin kaynaklara sahip olmasa da diğer ülkelerin kaynaklarından yararlanabilmektedirler. Bu durumun aksine zengin doğal kaynaklara sahip ülkeler, kaynaklarını kullanabilmek için nitelikli insangücü kaynağına sahip olmadıklarından dolayı diğer ülkelere hizmet etme durumunda kalmaktadırlar. Eğitimin, toplumlara sağladığı diğer faydaların yanında ekonomik kalkınma ve gelişim için de son derece önemli bir unsur olduğu bilinmektedir (Gelen & Özer, 2008).

Toplumların eğitim seviyesinin gelişmesinde okulların ve öğretmenlerin rolü herkes tarafından bilinmektedir. Ulusların kalkınması için yetişmiş insangücüne duyulan ihtiyaç, iyi okullarda eğitim imkânlarının sağlanmasıyla giderilebilir. Bir okulun iyi olabilmesi de yani öğrencilerin iyi eğitim alması da öğretmenlerin sağladığı eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenlerin verdikleri eğitimin nitelikli olması ise hem hizmet öncesinde hem de hizmet sürecinde öğretmenlerin kendisini geliştirebileceği olanaklardan yararlanması ile mümkündür (Seferoğlu, 2001).

Teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler birçok alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Toplumlari ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal yönleriyle etkileyerek büyük bir role sahip olan eğitim sisteminin; öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere üç temel ögesi vardır. Program; belirli bir süre dâhilinde ulaşılacak amaçlar, amaçlara ulaşmak için

belirli ilkeler doğrultusunda düzenlenen içerik, uygulama esasları ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Gözütok, 2003).

Teknolojik gelişmeler, dünyayı etkisi altına alarak şekillendirmektedir ve bu şekillendirmenin etkisiyle bilgiye ulaşım şekilleri ve öğrenme ortamları da değişmektedir. Bilgiye erişim kolaylığı ve dijital ortamların öğrenme alanlarına etkisiyle eğitim sistemleri de profilini değiştirmektedir (Özçelik & Eke, 2018). Eğitim sistemlerinin temelinde eğitim programları bulunmaktadır. Günlük hayatın farklılaşan ihtiyaçları doğrultusunda meydana gelen değişimler, eğitim programlarında da değişikliğe gidilmesini gerektirebilir (Güzel & Karadağ, 2013).

İnsan eğitiminin hangi boyutu değerlendirilmeye alınırsa alınsın, bireylerin eğitime çalışıldığı süreçte, sonuçların istendik düzeyde olması için uygulamanın gelişigüzelikten uzaklaştırılıp, belirli bir disiplin anlayışında gerçekleştirilmesi gerekir. İnsan unsurunun eğitimsel gelişim sürecinde, öğretmenlerin çağdaş bilgiler doğrultusunda hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla programı, öğretim yöntem ve tekniklerine uygun şekilde gerçekleştirme sorumlulukları vardır (Taşdemir, 2006). Öğretmenler, öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerileri, tutum ve davranış kalıplarını, öğrenme-öğretme etkinliklerini ve değerlendirme sürecini belirleyen eğitim programı uygulayıcılarıdır. Gelecek eğitim sisteminde görev alacak olan öğretmen adaylarının eğitim programına bakış açıları, eğitim programlarının uygulanmasını büyük ölçüde etkilemektedir (Altındaş, Kabaran, & Kabaran, 2018). Bir eğitim sisteminin uygulamadaki başarısı, öğretmenlerin sahip olduğu nitelik ve niceliğe bağlıdır (Arı, 2010).

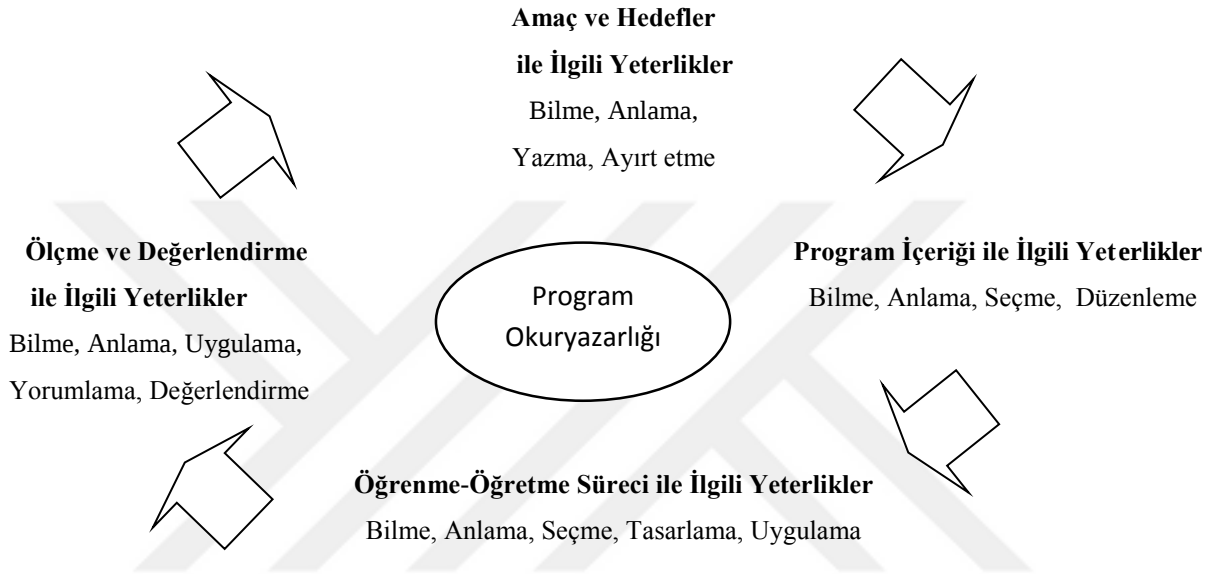
Öğretmenler programın temel uygulayıcılarıdır (Erden, 1998). Eğitim programının bütün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde organize edilmesi öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bütün öğrencilerin eğitim programından özel ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yararlanabilmesi öğretmenlerin rehberliği ile sağlanır (Stabback, 2016). Yeni bir eğitim programının uygulamada başarı sağlaması, öğretmenlerin programın gerektirdiği bilgi ve beceriler yönünden donanımlı olmaları ile mümkündür (Akyıldız, 2020). Bu nedenle programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin programı tanıyıp anlamlandırmalarının yanında üstlendikleri sorumluluklara uygun hareket etmeleri desteklenmelidir (Arslan & Özpınar, 2008).

Öğretmenler, mesleğe başladıkları süreçte okul imkânları ve kendi bilgileri ölçüsünde öğretimi gerçekleştirebilirler. Kısıtlı imkânlar, gürültülü sınıf ortamı ve plansız uygulamalar öğretimi olumsuz etkileyen faktörlerdir. Tüm bu koşullar öğretim için elverişli olsa bile,

öğretmen adayları program uygulama yeterliğine sahip olmadığı sürece öğretimde istenilen başarıya ulaşamaz (Wiles, 2016). Eğitim programının sürekliliği ve dinamikliği için öğretmenler, eğitim programlarında aktif olmalıdırlar. Ornstein ve Hunkins (2016), öğretmenleri; eğitim programlarını bir bütün halinde ele alan, geliştirme, uygulama ve değerlendirme boyutlarında program geliştirme ekibine destek olan hizmet temsilcisi olarak değerlendirmektedir. Ancak böylesine önemli rolü olan öğretmenlerin görüşüne başvurulmadan eğitim programları hazırlanmaktadır. Program hazırlama sürecinde yoğun içeriklerle donatılmış programın, uygulamaya dönük ve gerçekçi olabilmesi için uygulayıcı olan öğretmenlere söz hakkı verilmelidir. Böylece program liderleri, pedagojik bilgi ve içerik bilgisini kullanarak belirlediği programla öğretimi gerçekleştirir (John Hopkins Institute for Education Policy, 2018).

Eğitimin niteliğini belirleyen en önemli öğeler eğitim ve öğretim programlarıdır. Bu öğeler, eğitim liderlerinin hedeflerini açık bir şekilde ortaya koyan yol haritalarıdır (Bolat, 2014). Bir eğitim programının etkili olması için eğitimcilerin mevcut durumu yorumlayabilmesi ve uyguladığı programın bileşenlerini bilmesi gerekmektedir. Bu, eğitimde okuryazarlık kavramının bilinmesinin yanı sıra okuryazarlığın etkin bir yere sahip olması ile mümkündür (Karagülle, Varkı, & Hekimoğlu, 2019). Okuryazarlık kavramı birçok alanda kullanılmasına rağmen eğitim bilimleri açısından incelendiğinde program okuryazarlığı; tüm öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdem & Eğmir, 2018). Keskin ve Korkmaz (2017) program okuryazarlığını; eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma, yorumlayabilme ve eleştirel bir değerlendirmeye içinde bulunduğu şartlara uygun olarak eğitim programlarını uyarlayabilme olarak tanımlamışlardır. Program okuryazarlığı, bir eğitim veya öğretim planının yorumlanması, uygulanması ve değerlendirilmesindeki tüm eylemlerin yeterliklerini ifade eder. Öğretmenlerin program okuryazarlık bilgi ve becerisi, eğitim programı bilgisine hâkim olma, programı anlamlandırma, öğretim sürecini tasarlama ve süreci değerlendirme becerilerlerinden oluşur (Akyıldız, 2020). Mills ve Unsworth (2015) ise program okuryazarlığını, okulun işlevi ve organizasyon yönü ile iç içe olan organize edilmiş birtakım uygulamadan oluşan semboller olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan hareketle eğitim programı okuryazarlığı, eğitimcilerin eğitim programına dair farkındalığı, programı anlamlandırabilme ve uygulamadaki yetkinlik beklentisi olarak tanımlanabilir. Eğitim programları, uygulama sürecinde eğitimcilere kılavuzluk yaparken; program okuryazarlığı öğretmenlerde olması gereken temel bir beceridir.

Program okuryazarlığı, “bilgi” ve “beceri” boyutlarının birleşmesiyle oluşur. Programın bilgi boyutunda programı yorumlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dair bilgiler yer alırken, beceri boyutu ise programın uygulanması ile ilgili öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine dair becerileri içerir. Bu bilgi ve beceriler sayesinde eğitim ve öğretim programları bir döngü halinde işler ve program uygulama süreklilik kazanır. Eğitim programı okuryazarı olan bir öğretmenin sahip olması gereken temel yeterlik alanları Şekil 1’deki gibi gösterilebilir (Akyıldız, 2020).



Şekil 1. Program okuryazarlığının temel yeterlik alanları.

Şekil 1’de yer alan temel yeterlik alanlarında yetkin olan bir öğretmenin program geliştirme ve uygulama sürecini başarılı bir şekilde geçireceği söylenebilir. Bu noktada öğretim programlarının sorumluları olan öğretmenlerin, programlara karşı tutumlarının ve algılarının değişkenlik göstermesi uygulama sürecinde birtakım sorunların oluşmasına sebep olmaktadır (Akınoğlu & Doğan, 2012).

Eğitim programlarının istenilen düzeyde uygulanması eğitimcilerin; programların içeriğini, yapısını, niteliğini anlamlandırabilmesine bağlıdır (Karagülle, Varkı, & Hekimoğlu, 2019). Bu nedenle eğitimcilerin, eğitim programlarına ilişkin hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerini uygun bir şekilde planlamaları gerekmektedir (Ornstein & Hunkins, 2016). Program okuryazarlığı, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları ile ilgili okuryazarlık yeterlikleridir. Bolat (2017)’a göre program okuryazarlığı becerileri şunlardır:

Hedef:

- Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme.
- Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.
- Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme.
- Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme.
- Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.
- Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme.
- Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme.
- Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.

İçerik:

- Hedefe uygun içerik seçebilme.
- İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme.
- İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme.
- İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme.
- Hedefe uygun içerik yazabilme.
- İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme.
- İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme.
- Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme.

Öğrenme- Öğretme Süreçleri:

- Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme.
- Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme.
- Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme.
- Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme.
- Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.
- Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.
- Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.
- Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme.
- Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme.
- Ölçme araçlarını okuyabilme.

- Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme.
- Hedefe uygun soru yazabilme.
- Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilme.
- Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.

Öğretmenler eğitim programı amaç ve hedeflerini belirlediklerinde, içeriklerini hazırladıklarında, çalışma konusunu revize ettikleri dersin veya konunun kapsamına karar verdiklerinde, kullanılacak eğitim materyallerini seçtiklerinde ve eğitim-öğretim süreci içinde yararlanacağı öğretim planını belirleyerek performansı sınıf düzeyinin üzerindeki için plana ek içerikler dahil ettiklerinde eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmeye başlamış olurlar (Oliva & Gordon, 2018). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, eğitim ve öğretim sürecinde başarı gösterebilmeleri için ilk olarak programı doğru anlamaları ve sonraki adımları bu doğrultuda gerçekleştirmeleri önem taşımaktadır (Erdem & Eğmir, 2018). Akınoğlu ve Doğan (2012), eğitim programlarını uygulamada öğretmenlerin öğretim programlarını nasıl algıladıklarının ve programı hayata geçirme beceri ve yeterliklerinin en önemli koşul olduğunu vurgulamıştır. Eğitim program okuryazarı olan bir öğretmen, rutin programları uygulamak yerine mevcut durumu yorumlayarak güncel ve esnek bir planlama gerçekleştirebilir (Nsibande & Modiba, 2012).

Eğitim programı lideri olan öğretmenlerin güncel gelişmelerin sonuçlarını takip etmesi kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinde, farklı yöntemleri keşfetmelerinde, paydaş gruplardan gelen sorulara daha bilgili karşılık vermelerinde kolaylık sağlayacaktır. Bu programın işlemlerini ve süreklilik kazanarak öğretim programının daha etkili olmasını sağlayacaktır. Ayrıca program lideri olan öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin programı doküman yığını olarak bakmalarını engellemeli ve bu algılarını değiştirmelerini sağlamalıdır. Programı, öğrenci öğrenme ürünlerini kapsamlı bir şekilde destekleyen bir plan olarak görmeleri için onlara destek olmalıdır (Wiles, 2016).

Öğretmenler, ülkelerin elde ettiği başarılarında eğitimin en önemli ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Özer & Alkan, 2017). Program okuryazarlığı bilgisine sahip olan öğretmen adayları, öğretim yöntem ve teknikleri, etkili içerik sunma stratejileri ve konuya uygun materyal tasarlamada geniş bilgiye sahiptirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin program okuryazarı olabilmeleri için eğitim programı okuryazarlığı becerilerinin adaylara kazandırılması önemlidir (Bolat, 2017).

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki süreçlerde yaşanan problemler ve karşılaşılan zorluklar herkes tarafından bilinmektedir (Işık, Çiltaş, & Baş,

2010). Mesleğe yeni başlayan öğretmen adaylarının, mesleki yeterliklerine dair kaygı taşıdıkları görülmektedir (Arslan & Özpınar, 2008). Alanyazındaki araştırmalar, adayların mesleğe yüksek düzey bir hazırbulunuşlukla başlamadıklarını desteklemektedir (Mehmetlioğlu & Haser, 2013). Aday öğretmenlerin mesleki kaygıları arttıkça özyeterlik inançları düşmektedir (Özmen, 2016; Kahraman & Çelik, 2019). Başka bir deyişle, özyeterlik algısı düşük bir öğretmen adayının mesleki kaygısı yüksektir. Öğretmenlerin mesleğe hazır olma durumları, öğretimin niteliğini etkileyen faktörlerden biridir. Eğitim programı okuryazarlığı tanımlarından ve öğretmenlerin mesleki hazır bulunuşluk durumlarından hareketle, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında programı etkin kullanabilen bir öğretmenin öğretimde daha başarılı; öğretmen adaylarının ise mesleki yeterlik algılarının daha yüksek olacağı beklenmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, eğitim programı okuryazarlık becerisi yüksek olan öğretmen adaylarının, öğretim becerileri niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği ve mesleğe hazır bulunuşluk düzeylerinin daha olumlu olacağı düşünülmektedir (Aygün, 2019). Bu nedenle öğretmen adaylarının kendilerine verilen sorumlulukları ve rollerini yerine getirebilmeleri için program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları gerekir. Öğretmen yetiştirme politikalarının, öğretmen adaylarının bu becerilerinin gelişimini destekleyecek nitelikte olması gerekmektedir (Bolat, 2017).

Pedagojik Bilgi ve Beceri

Pedagojik bilgi, sınıf yönetimi yeterliliği ve eğitim-öğretim ile ilgili beceriler olarak tanımlanır (Shulman, 1987). Okullarda bilimsel eğitim içerisinde oluşan öğretmenlerin bilgi modeli, alanyazında tanımlanmış kavramlar, metotlar ve bir modelin sayısındaki bileşim olarak tasarlanmaktadır (Çiltaş & Akıllı, 2011). Bu modeli pedagojik bilgi olarak tanımlamışlardır. Öğretmen eğitimcilerinin sürekli tartıştığı konulardan biri, “öğretmenin alanını ne şekilde ve ne kadar bilmesi gerektiği”dir. Bu alandaki en önemli gelişmelerden biri 1980’lerde Lee Shulman ve arkadaşlarının Amerika Birleşik Devletleri’nde ulusal bir öğretmenlik komisyonu oluşturması, öğretmenin bilgisini kavramsallaştırma yönünde bir ilerleme olarak görülür (Öner, 2010). Shulman (1987)’a göre öğretmenin uzman bilgisini oluşturan kategoriler şunlardır:

- Alan bilgisi: Alanı oluşturan yapıların ve kavramsal olarak organize eden ilkelerin bilgisi
- Müfredat bilgisi: Öğretmenlik için gerekli materyal ve programların kavranması

- Pedagojik alan bilgisi: Sadece öğretmenlerin uzmanlığında olan içerik ve pedagojinin karışımı
- Genel pedagojik bilgi: Alan bilgisinin ötesinde, sınıf yönetimi ve organizasyonu ile ilgili genel prensip ve stratejilerle ilgili bilgi
- Öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi
- Eğitsel ortamların bilgisi
- Eğitsel olarak ulaşılmak istenen değerlerin, amaçların ve sonuçların bilgisidir.

İçinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği insan profilinin yetiştirilebilmesinde toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve uluslararası platformlarda ülkesini temsil edebilecek öğrencilerin hazırlanmasında ve kişilerin yaşadıkları topluma uyumlu hale getirilmesinde öğretmen eğitiminin etkisi büyüktür. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması için öğretmen eğitimin üzerinde durulmalıdır (Gürşimşek, 1998; Özer & Gelen, 2008).

Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmasının öneminden bahseden Shulman (1986, 1987), öğrenme çıktılarının sağlanması için öncelikle öğretmenlerin öğreteceği içeriği ve öğretim amacını belirlemesi, pedagojik bilgi ve becerilerini kullanarak içeriği tüm öğrencilerin yararlanabileceği hale getirebilmesi ve düzeltmeler yaparak öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme ve yapılan değerlendirme sonrasında ise eksik ve hatalı öğrenmeleri gidererek öğretim sürecini tamamlaması gerekmektedir. Özetle pedagojik bilgi, farklı yaşlarda olan ve farklı eğitim seviyelerine sahip öğrencilerin, kolay ya da zor olarak nitelendirdikleri bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştıran beceridir (Shulman, 1986).

Shulman (1987), eğitimcilerin belirli bir konu alanını öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde aktarabilmesi için o konu alanına ait konu alanı bilgisi ve pedagojik bilgi-becerinin birlikte kullanılması gerektiğini ve bunu her eğitimcinin farklı yollarla gerçekleştirebileceğini savunur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisinin yanında konu alanının öğretimine ilişkin bir bilgi türü olan pedagojik alan bilgisine sahip olmalarının önemi ilk kez 1986 yılında Shulman tarafından vurgulanmıştır. Shulman (1986) pedagojik alan bilgisini; bir konunun öğretiminde konuyu ifade edebilen anolojilere, resimlere, çizimlere, örneklemelere ve açıklamalara yer verme, en kullanışlı gösterimleri kullanma ve öğrenciler tarafından konunun daha iyi anlaşılması için konu içeriğini organize edebilme yolları olarak tanımlanmıştır. Belirli bir içeriğin nasıl gösterildiği, aktarıldığı, ilgi ve yetenekleri birbirinden farklı olan öğrenciler için nasıl uygulandığı ve öğretim sürecinde nasıl paylaşıldığı ile ilgili pedagojik bilgi ve alan bilgisinin karışımını ifade etmektedir (Shulman, 1987). Shulman (1986)'ın pedagojik alan bilgisinde savunduğu temel bileşenler; konuyu

temsil eden ögelerin gösterim bilgisi ve öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin anlaşılmasıdır. Öğretmenler bu bileşenlerin iç içe ve esnek bir yapıda olduğunu bilmelidirler. Eğitimciler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerini ne derecede iyi tanırlarsa ve ne kadar çok gösterim bilgisinden yararlanırlarsa pedagojik alan bilgilerini o derece etkili kullanırlar. Tüm bu bilgiler ışığında pedagojik alan bilgisi; birbirinden farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlerin konu alan bilgisinin özel bir yorumudur (Van Driel, Verloop & Vos, 1998).

Pedagojik bilgi, öğrenme ve öğretme yöntemleri ile ilgili kapsamlı bilgilere sahip olunması anlamına gelmektedir. Bu bilgiler; sınıf yönetimi, öğrenci öğrenmesi, ders planı, öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini tespit etmeye yönelik becerilerdir (Koehler & Mishra, 2005). Tamir (1988) ise öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türlerini üç kategoride ele almıştır. Bunlar; konu alanı bilgisi, genel pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisidir. Konu alanı bilgisi; belirli bir disiplin ile ilgili temel teorilere hâkim olma ve alanın gerektirdiği becerileri uygulayabilme olarak tanımlanmıştır. Genel pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisinin; öğrenci, program, eğitim ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu açıklamıştır. Genel pedagojik bilgi ile konu alanı bilgisi arasında belirgin farklılıklar vardır. Bu belirgin farklılık, öğretmen eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü genel pedagojik bilgi, uzmanlar tarafından ele alınır ve akademik derslerin öğretimini kolaylaştırır. Konu alanı bilgisi ise belirli bir alanda öğrencilerle çalışan, pedagojide yetkin kişiler tarafından ele alınmalıdır (Tamir, 1988). Öğretebilmek için sadece pedagojik bilgi ya da sadece alan bilgisi yeterli değildir. Ayrıca bu iki disiplinin bilgisi de yeterli gelmemektedir. Öğretmen adaylarının bilgisi, büyük ölçüde özelleşmiş alan bilgisinden ve pedagojik bilgilerin birleşmesinden oluşan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle öğretmen adaylarına özel alan bilgisini kazanabilmeleri için fırsatlar verilerek temel disiplin bilgisini dönüştürebilmeleri sağlanmalıdır (Öner, 2010). Başka bir ifadeyle, öğretmenlik bilgisi; içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve genel pedagojik bilgiden oluşan çok boyutlu bir yapıdan oluşur (König, Blömeke, Klein, Suhl, Busse, & Kaiser, 2014).

Öğretmenlik meslek eğitimi alan bireyler, mesleği uygulamada güçlü içsel motivasyona sahip oldukları sürece farklı yaş gruplarında eğitim alan öğrencilerle çalışmakta zorlanmazlar (König & Rothlad, 2012). Bu açıdan bakıldığında toplumun geleceğine yön verecek olan öğretmen adayları hem alan bilgisi açısından hem de pedagojik bilgi ve yeterlikleri açısından en iyi şekilde eğitilmelidirler (Çiltaş & Akıllı, 2011).

Shulman (1986), öğrenme çıktılarında öğretmen davranışlarının önemli bir faktör olduğunu belirterek öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri yöntemlerine hâkim olmalarını ve

öğretim sürecinde bu becerileri uygulayabilmelerinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, zamanı etkili kullanmada, öğrenme etkinliklerini planlamada, öğrenci bilgilerini ölçecek soru sormada ve pekiştireç kullanmada çeşitli problemler yaşadıklarını belirtmektedir. Öğretmen adaylarına öğretim becerileri hakkında yapılacak değerlendirmeler ile adayların mevcut bilgilerini ne ölçüde uygulayabildikleri hakkında bilgi verilmesi öğretmen adayları için yararlı olabilir (Tuzcu, 2011).

Öğretmen adaylarının sahip olması gereken becerilerden biri de öğrenci bilgi düzeyini anlayabilmesidir. Eğitim-öğretimin merkezinde olan öğrenciler için kullanılacak programlar, materyaller ve donanım malzemeleri, öğretim etkinlikleri öğrencilere göre düzenlenmelidir (Karabacak, 2015). Etkili bir öğretim gerçekleştirmede öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, bireysel özellikleri ve farklılıkların bilinmesi öğrenme-öğretme sürecinin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır (Elmalı & Yıldız, 2017). Bir öğretmenin öğrencilerini iyi tanması son derecede önemlidir. Öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine dair bilgi sahibi olan bir öğretmen, öğretim sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirmiş olacaktır (Karabacak, 2015).

Üniversitelerde öğretmen yetiştirme programları; öğretmen adaylarına hizmete başlamadan önce ihtiyaç duyacakları alan bilgisini, program bilgisini ve öğretim stratejilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Ay, 2004). Türk Milli Eğitim Sistemi'nde, öğretmen yetiştirme programları eğitim fakültelerine verilmiştir. Öğretmen adaylarının yeterli alan bilgisine sahip olup olmadığı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yeterlilikleri içerisinde pedagojik bilgi ve beceri açısından yeterli donanıma sahip olmayan öğretmen adaylarının, öğretim performanslarının yetersiz kalacağı ve öğrencilerin üretkenlik becerilerini geliştirmede yeterlik gösteremeyecekleri açıktır (Akçay, 2009). Alanıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olan bir öğretmenin bilgilerini en iyi şekilde aktarabilmek için öğretmenlik meslek bilgisine ve her türlü genel kültür bilgisine sahip olması gereklidir (Özer & Gelen, 2008). Farklı bilgi ve becerilere sahip olan öğretmenler, bilgisi sınırlı öğretmenlere göre öğrencilerin gelişimine yardımcı olacak dersleri planlama ve uygulama noktasında derin bir anlayışa sahiptir (Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999).

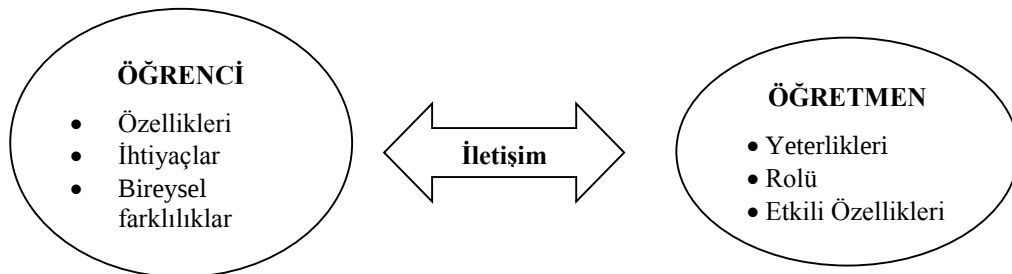
Bilgi çağında, bilgi hızla üretilmekte, hızla yayılmakta, tartışılmakta ve geliştirilmektedir. İçinde bulunduğumuz zamanda, “bilgiye sahip olma ve bilgiyi aktarma” şeklinde temellendirilmiş bir eğitim sistemi, istenilen eğitimci özelliklerini karşılamayacaktır. Bilgiye ulaşma yöntemlerini bilen, problem çözme becerileri gelişmiş, analitik düşünebilen ve bilgiyi öğrenmede isteklilik duyan öğrenciler yetiştirmek ancak öğretmenlerin bu konuda meslek öncesi ve meslek-içi dönemde bu ihtiyaçları karşılayabilecek eğitim almalarıyla

mümkündür (Gürşimşek, 1998). Aynı zamanda öğretmen adaylarının, güncel gelişmeleri takip edebilmeleri için araştırmayı sevmeleri, yapacakları mesleği sevmeleri ve öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum içinde olmaları gerekmektedir. İstenilen yeterliklere sahip öğretmen adayları, bu koşulların sağlanmasıyla ve öğretmen yetiştirme programlarının etkili uygulanmasıyla gerçekleşebilir (Can, 1992). Öğretmen adayları, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olarak onları etkileyeceği için adayların mesleğe yönelik tutumları da önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü belli bir alana yönelik tutumu bilmenin o alandaki başarıyı yordamaya katkısı açıktır (Kaplan & İpek, 2002).

Eğitim sistemimizin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlik mesleğini geliştirme çabaları günümüzde de devam etmektedir (Kaplan & İpek, 2002). Öğretmen adayları, eğitim-öğretim süreci içerisinde kendilerine ders veren kişilerin strateji, yöntem ve tekniklerinden etkilenecek kendi öğretim yaklaşımını oluştururlar. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmenlik bilgisinin yanı sıra mesleğe ilişkin inançların ve yöntemlerin şekillendiği okul yıllarında dikkatli olması beklenmektedir. Kısacası pedagoji öğretim bilimi olarak düşünülürse; öğrenci, öğrenme ve öğretmenler arasındaki tüm etkileşimler pedagojinin içerisinde bulunmaktadır (Çiltaş & Akıllı, 2011).

Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimi temel ve en önemli ögedir. Bu sürecin merkezinde bulunan öğrencilerin, özelliklerinin ve farklılıklarının öğretmenler tarafından bilinmesi faydalı olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yeterlikleri, kişilik özellikleri ve tutumları da bu noktada kilit bir role sahiptir. Etkili bir öğrenci-öğretmen iletişiminin özelliklerinin bilinmesi öğretim sürecinde kolaylık sağlayacaktır (Güven, 2015).

Sınıf yönetiminde öğretmen tarafından sınıf içindeki ilişkilerin etkili ve kontrollü bir şekilde yürütülmesini sağlamak büyük önem taşımaktadır (Kuğuoğlu, 2005). Aşağıda verilen şekilde öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim konuları ele alınmıştır (Güven, 2015).



Şekil 2. Öğretim sürecinde öğrenci-öğretmen ve öğrenci.

Sınıf, öğrenci ve öğretmenin eğitim-öğretim süreci içinde programın hedeflerini uygulayabilmeleri için yüz yüze iletişimin gerçekleştiği bir bağlamdır (Güven, 2004). Eğitim

sisteminin en küçük birimi olan sınıf, hedeflerin davranışlara aktarıldığı ve dinamik süreçlerin aktif olduğu bir alandır. Bu dinamik süreçleri, eğitim-öğretim programlarının amaçları doğrultusunda yönlendirecek öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Terzi, 2002). Sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve stratejileri ve sınıf iletişimi hakkında öğretmen yetiştirme programlarında verilen genel pedagojik bilgi ile adayların öğretim ile ilgili kişisel inanç ve düşünceleri birleştirilir. Pedagojik bilginin bütünleyici yönü, adaylara sunulan programlar aracılığıyla kazanılan bilgilerin sınıf ortamlarına uygulanmasının öğrenildiği öğretim deneyimi sağlamasıdır (Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999).

Belirlenen eğitim-öğretim amaçlarının hayata geçirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme boyutlarının öğretim yöntem ve teknikleri aracılığıyla bilinçli olarak uygulanmasını içeren etkinlikler sınıf yönetimi becerisi ile gerçekleşir. Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilere düzenli ve kendilerini güvende hissedecekleri bir sınıf ortamı oluşturmak ve öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturarak kendi davranışlarını düzenleyebilme yeterliğini geliştirme amaçlanmaktadır (Çubukçu & Girmen, 2008). Tüm bu bilgiler ışığında sınıf yönetimi sistematik olarak incelendiğinde sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, eğitim alanını organize etme, öğrenci problemlerini önceden tahmin edebilme gibi faktörleri kontrollü bir şekilde düzenleme olarak tanımlanabilir (Terzi, 2002).

Etkili sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarıyla şekillendiği söylenebilir. Öğrencilerin istenilen düzeyde öğretim hedeflerine ulaşmalarına etki eden sınıf yönetiminde önemli rolü olan öğretmenlerin birtakım ilkeleri uygulaması ve sınıfta bu ilkelere bağlı kalma gerekliliği bulunmaktadır (Terzi, 2002). Sınıfta öğretmenin öğretim faaliyetlerini etkileyen birçok farklı etken bulunmaktadır. Sınıf yöneticisi olarak öğretmen, sınıf kurallarını öğrenciler ile birlikte belirleyerek kuralların kazanılmasında öğrencilere rehberlik etmelidirler. Etkili bir öğretim lideri olan öğretmenler, sınıf yönetimi bilgi ve becerilerini uygulayabilmelidirler. Sınıflarını öğretim için hazırlamalı ve hedeflenen kazanımlara uygun öğretimi gerçekleştirmelidirler. Ayrıca öğretmenler, fiziksel olarak en elverişli düzeni sağlayabilmek için ısı, ışık, temizlik ve öğrenci sayısı gibi değişkenleri dikkate almalıdırlar ve öğretim süreci ile ilgili kullanacağı araç-gereç ve içeriğe en uygun metot, teknik ve öğretim etkinliklerini belirlemelidirler. Çünkü sınıf ortamında öğretimin gerçekleşeceği zaman en etkili şekilde kullanılmalıdır. Zamanı etkin kullanabilmek için gerekli tüm tedbirlerin alınması gerektiği unutulmamalıdır (Kuğuoğlu, 2005).

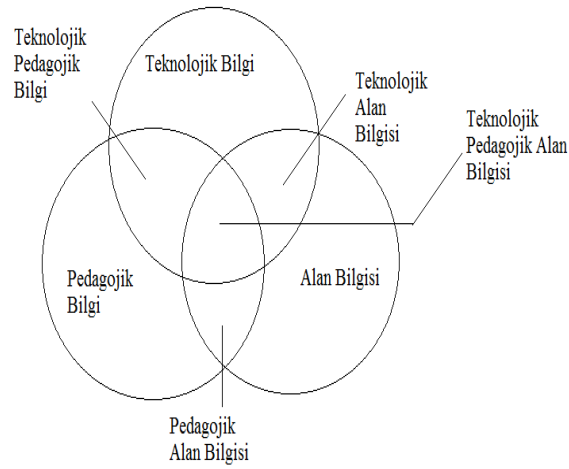
Sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanan bir öğretmen; öğrenci, yönetici ve veliler ile en üst düzeyde iletişim kurulması gerektiğinin bilincindedir. Öğretmenler, etkili iletişim becerilerini kullanarak sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve istenen

davranışların geliştirilmesi için sınıf yöneticisi olarak rehberlik etmekle sorumludurlar (Kuğuoğlu, 2005). Ayrıca öğretmenler yönetim ve iletişim becerilerini sınıfta kullandığı kadar aile, okul çevresi ve topluma da aktarmalıdır.

Günümüzde öğretmen adayları bazı zorluklarla karşı karşıyadır. Bir takım “yenilik” olarak adlandırılan bu zorluklar, iyi bir şekilde değerlendirildiğinde öğretmen adayları ve öğretmenler için yarar sağlayacaktır. Öğrenme ortamı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci, sosyal hayat ve iş yaşamı gibi alanlarda yaşanan değişiklikler eğitimciler açısından kritiktir. Değişimin gerçekleştiği her bir alan, adayların sahip olması gereken beceriler hakkında rehber niteliğinde bilgilendirici ve yönlendiricidir (Gümüş, 2019).

Alanyazında, belirli bir mekânı ifade eden öğrenme ortamı günümüzde farklı bir boyut almaya başlamıştır. Bilgisayar tuşları ve linkler aracılığıyla sınırsız bir internet ağına dönüşen yeni öğrenme ortamı; bilginin önemi, kaynağı ve gerçeklik boyutu gibi alanlarda tartışma ortamına dönüşmektedir. Yeni öğrenme ortamı, okulun sanal bir boyuta taşınma ve farklı, karmaşık ve sınıfların olmadığı bir kurum olarak karşımıza çıkma ihtimalini güçlendirmektedir. Bu değişimlerden öğretmenlerin de etkilenmesi kaçınılmazdır (Gümüş, 2019). Tüm bu gelişmeler, eğitimcilerden beklenen yeterliklerin geçmiştekinden farklı olmasına yol açmaktadır. Öğretmenlerden, artık ders kitaplarındaki mevcut bilgileri en hızlı şekilde aktarmalarından çok daha fazlası beklenmektedir. Son yıllarda hayatımıza dâhil olan yeni cihazların öğretim alanında kullanılması ile birlikte öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine de sahip olmaları hedeflenmektedir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi; öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma olarak tanımlanmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini bilmeleri ve öğrenme ortamında bu bilgileri uyumlu bir şekilde kullanabilme bilgisidir (Kaya, Emre, & Kaya, 2010). Öğretmen adaylarına bu bilginin kazandırılabilmesi için öğretim teknolojileri bilgisinin teknoloji dersleriyle yetersiz kaldığı programlar yerine, pedagojik bilgi ve becerilerin, alan bilgisinin ve teknoloji bilgisinin birlikte kullanılacağı yaklaşımlar önerilmektedir (Mishra & Koehler, 2006). Teknoloji bilgisinin eğitim ve öğretim programlarıyla bütünlük sağlayamamasındaki temel problem; teknoloji ve öğretme yerine teknolojiyi öğretmeye çalışmaları, pedagojik bilginin içerisinde teknolojiyi kullanmamaları, öğretim teknolojilerinin farklı ve karmaşık yapılarını ön planda tutmamaları, probleme yönelik geliştirilen çözümlerin öğretim ortamından bağımsız düşünülmesidir. Teknolojik

pedagojik alan bilgisinin diğer bilgi türleriyle ilişkisi Şekil 3'te verilmiştir (Mishra & Koehler, 2006).



Şekil 3. Teknolojik pedagojik alan bilgisi.

- İçerik; bir disiplinde öğretilecek veya öğrenilecek kapsamdır. Lise matematiği, ilköğretim programı tarih dersi birbirlerinden farklı içerik örnekleridir.
- Teknoloji; bilgisayar gibi modern teknolojileri kapsar. İnternet, projektörler, internet erişimli tahtalar örnek olarak gösterilebilir.
- Pedagoji; öğretim sürecindeki strateji, yöntem ve tekniği ifade eder. Aynı zamanda öğretim, öğrenci, amaç ve değerlendirme boyutlarını da kapsar.
- Pedagojik alan bilgisi; belli bir disiplinin öğretimi için gerekli olan bilgidir. Bu; içeriğin kolay ve zor yönleri, kavramları neyin zorlaştırdığı ve epistemoloji hakkındaki bilgidir.
- Teknolojik alan bilgisi; eğitimcilerin belirli bir disiplinin bilgilerini daha anlaşılır hale getirmek için teknolojiden yararlanabilme bilgisidir.
- Teknolojik pedagojik bilgi; teknolojinin pedagojik hedefleri nasıl destekleyebileceği ile ilgili bilgidir.
- Teknolojik pedagojik alan bilgisi; iyi bir öğretim gerçekleştirme mevcut bilgileri teknolojiden yararlanarak uygulama değildir. Pedagojik bilgi, alan bilgisi ve teknolojik bilginin arasındaki işlevsel ve dinamik ilişki çerçevesidir (Mishra & Koehler, 2006).

Öğrenmenin doğasını bilmek, öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenler için önem taşımaktadır. Yirminci yüzyıldan itibaren öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği

merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili araştırmalar yapılmıştır (Kılıç, 2014). Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, eğitim programlarında da değişiklik yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler için çağın gereklerine uygun olarak daha yoğun ve ileri düzeyde bilgilerden oluşan içerikler eğitim programlarında yer almaktadır. Aynı zamanda bu programlar, bilgiyi edinmenin yanı sıra bilgiyi kullanma ve yeni bilgiler üretebilmeyi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak, okullarda bu durumun hayata geçebilmesi öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin nitelikli olması ile olanaklıdır (Özer, 2002).

Öğrencilerin bilgiye ulaşabilmeleri ve yeni bilgiler üretebilmeleri etkili öğrenme yeterliğine sahip olma düzeylerine bağlıdır. Etkili öğrenmede öğrenciler, bilginin kazanılmasına dair süreçleri bilir ve bu süreçleri uygularlar. Sürekli aktif olan bir öğrenci, sahip olduğu bilgileri kendisi denetleyebilir ve öğrenmelerini yönlendirebilir. Özetle, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde etkin olması ve öğrenmeyi kalıcı ve kolay yollarla edinmeleri öğretmenlerin öğretim desteği sağlamalarıyla gerçekleşir (Özer, 2002).

Öğrenciler, öğrenme işinin sorumluluğuna dâhil oldukları sürece bu işi gerçekleştirme çabasında olacaklardır. Öğretmenler ise gerçekleştirilen bütün öğretim faaliyetlerinin mimarlarıdır. Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin temelinde öğrenciler yer aldığı için eğitim-öğretim hizmetleri de onlar için hazırlanan programlar doğrultusunda verilmektedir. Planların nasıl gerçekleşeceğine ilişkin bir takım mesleki bilgi ve becerilere öğretmenlerin sahip olması gerekir (Karabacak, 2015).

Günümüz eğitim anlayışında, aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine bilgiyi yorumlayarak, araştırarak ve analiz ederek süreçte aktif olmaları öğrencilerden beklenmektedir. Bu nedenle; öğrencilerden beklenen bu davranışları geliştirebilecek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin de bu yeterlikte olmaları şarttır (Demircioğlu, 2003). Çünkü öğretmenler, kendi yeterliklerinde eksik kalan yönleri öğrencilere aktarmada birtakım güçlükler yaşayabilirler.

Etkili öğretim için içeriğin, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek, amaçlarına ulaşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi, bilinenlerden bilinmeyenlere, somut bilgiden soyut bilgiye doğru, mantıksal ve aşamalı, öğrenmeye elverişli bir sıra izlemesi; öğrencinin önemli bilgiden önemsizi ayırt etmesini sağlayacak ve anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenmesi, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracı faktörlerdir. Ayrıca öğrencinin öğrendiği bilgileri başka alanlara transfer etmesi ve yaratıcı düşünmesi, problem çözme becerisi için gerekli etkinliklerin düzenlenmesi öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini etkilemektedir.

Bunlara ilaveten, öğretme ortamında öğrencinin çok sayıda duyu organına hitap ederek bilginin çok yönlü kodlanmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2009).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip olduğu yeterliklerinin istenilen akademik başarıya ulaşılmasında önemli bir unsur olduğu herkes tarafından kabul görmektedir. Akademik derslerin öğrencilere kazandırılmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmenlerdir. İyi bir eğiticinin yeterlikleri değerlendirildiğinde dikkati çeken şey, sahip olduğu pedagojik bilgilerdir. Kaliteli bir öğretim için güçlü bir alan bilgisi tek başına yeterli değildir. (Tanışlı, 2003).

Soru sorma, her zaman öğretimdeki temel yöntemlerden biri olmuştur. Öğretmenler, konunun belirli bir bölümünde veya bazen tamamında öğrencilere yönelttiği sorularla programlarını gerçekleştirirler (Özerbaş, 2015). İyi bir soru sorma, öğretim ürününün temel belirleyicisidir. Öğretmenlerin sorduğu soruların niteliği, bilgilerin kazanılmasında etkilidir. Çünkü öğrencilere nitelikli soru sorabilen eğitimciler, çocukların düşüncelerini derinlemesine anlayabilirler. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soru sorabilme ve bu doğrultuda öğrencilerin neyi, ne kadar bildiklerini fark edebilme, düşüncelerini derinlemesine anlayabilme ve yorumlayabilme becerilerinin önemi yetiştirecekleri öğrenciler düşünüldüğünde daha büyük bir anlam kazanmaktadır (Moyer & Milewicz, 2002).

Soru-cevap yöntemini kullanacak adayların ve öğretmenlerin, üst düzey pedagojik bilgi ve alan bilgisine ve sağlam bir mantık yapısına sahip olmaları gerekir. Ayrıca diyalektik yöntemini de iyi bilmeleri gerekmektedir (Özerbaş, 2015). Öğretim sürecinde birçok amaçla kullanılan bu yöntem, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlar ve kendini ifade etme becerilerini geliştirir. Böylesine önemli bir yere sahip olan sorgulama yönteminin, öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Her toplum için öğretmen adaylarının nitelikli olarak yetiştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Günümüzde hemen hemen her alanda görülen gelişmelerin etkisiyle değişen bilgi ve iletişim teknolojileri doğrultusunda dünya ülkeleri, öğretmen yetiştirme sistemlerini yeniden ele almışlardır. Bilgi toplumlarının oluşması için öğretmen yetiştirme politikalarının, öğretmen adaylarını gelişen anlayışlara uygun bilgi ve becerilerle yetiştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bilgi toplumuna ulaşmada üzerlerine düşen görevleri gerçekleştirebilmeleri için görevlerini yapabilecek niteliğe sahip olmaları gerekmektedir (Atıcı, 2009; Erdem, 2013).

Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Dünyada hemen her alanda görülen hızlı gelişmeler, eğitim alanında da değişimleri beraberinde getirmekte ve öğrenme-öğretme anlayışında da gelişmeler yaşanmaktadır. Bu değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmek öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere bu üç öge arasındaki ilişkinin etkili kullanımı ile mümkündür (Arslan & Özpınar, 2008).

Hızla değişen yeni görev ve rollerin etkisiyle, öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken sorumluluklarda farklılıklar görülmüştür. Bu durum, kaliteli eğitim ve öğretim yapmak için yeni bilgi edinme yöntemlerine ve iletişim süreçlerine ayak uydurma gerekliliği sunmuştur. Kaliteli eğitim ve öğretim, nitelikli öğretmen eğitimleriyle sağlanabilir (Thematic Network on Teacher Education in Europe [TNTEE], 2000).

Öğretmenin nasıl gerçekleştiğini öğrenmek, öğretmen yetiştirme programları ile eğitim uygulamalarında bir uzman tarafından yönlendirilerek gerçekleşir (Shulman, 1987). Öğretmen eğitimi programlarında aktarılan teoriler ile öğretmen adaylarının meslekteki uygulamaları arasında üst düzey eğitim çabalarına rağmen istenilen performans gözlemlenemediği için yapılan araştırmalarla bu farklılığın nedeni sorgulanmıştır. Yapılan araştırmalar, öğretmen eğitimi uygulama becerilerinin daha iyi bilgilendirilme yapılarak aktarılması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretme becerisi pedagojik bilgi ile incelenerek zanaattan bilime dönüştürülebilir (Ball, Knobloch, & Hoop, 2007). Öğretmen adaylarının bilmesi gerekenlerin merkezinde konu alanı bilgisi kabul edilse de öğretmen yetiştirme programlarının nitelikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının konu alanı bilgilerinin geliştirilmesine odaklanılmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin konu alanı bilgilerinin gelişimini programlarla desteklememek, öğretmeyi öğrenmelerinin önünde büyük bir engel olarak karşımıza çıkacaktır (Ball & McDiarmid, 2016).

Avrupa ülkeleri, öğretmen eğitimi konusunda bazı ortak standartlar belirlemeye çalışmışlardır. Hazırlanan ve “Yeşil Belge (Green Paper)” olarak isimlendirilen raporda belirlenen standartlar şunlardır (Şişman, 2009): öğretmen yetiştirme politikalarının yaygınlaşması, öğretmen eğitiminde koordineli çalışma ve yansıtıcı uygulamalar, güçlü öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğretmenlik mesleğinin bir bilim olarak öğretimi, çok kültürlülük ve öğretmen eğitimi, cinsiyet konusu ve öğretmen eğitimidir. Ayrıca öğretmen eğitiminde bazı önemli ilkeler daha belirtilmiştir. Bunlar; yüksek derecede yeterlik sahibi ve meslekte kararlı eğiticiler yetiştirmek, öğretmen eğitiminin yeni görev ve sorumlulukları, hızla değişim gösteren toplumlarda öğretmenlik mesleği, öğretmen eğitimi, öğretmen mesleği ve okullar arasındaki ilişkiler, öğretmenlik mesleğini iyileştirmede eğitim araştırmalarının

rolü, Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen eğitiminin rolü (TNTEE, 2000).

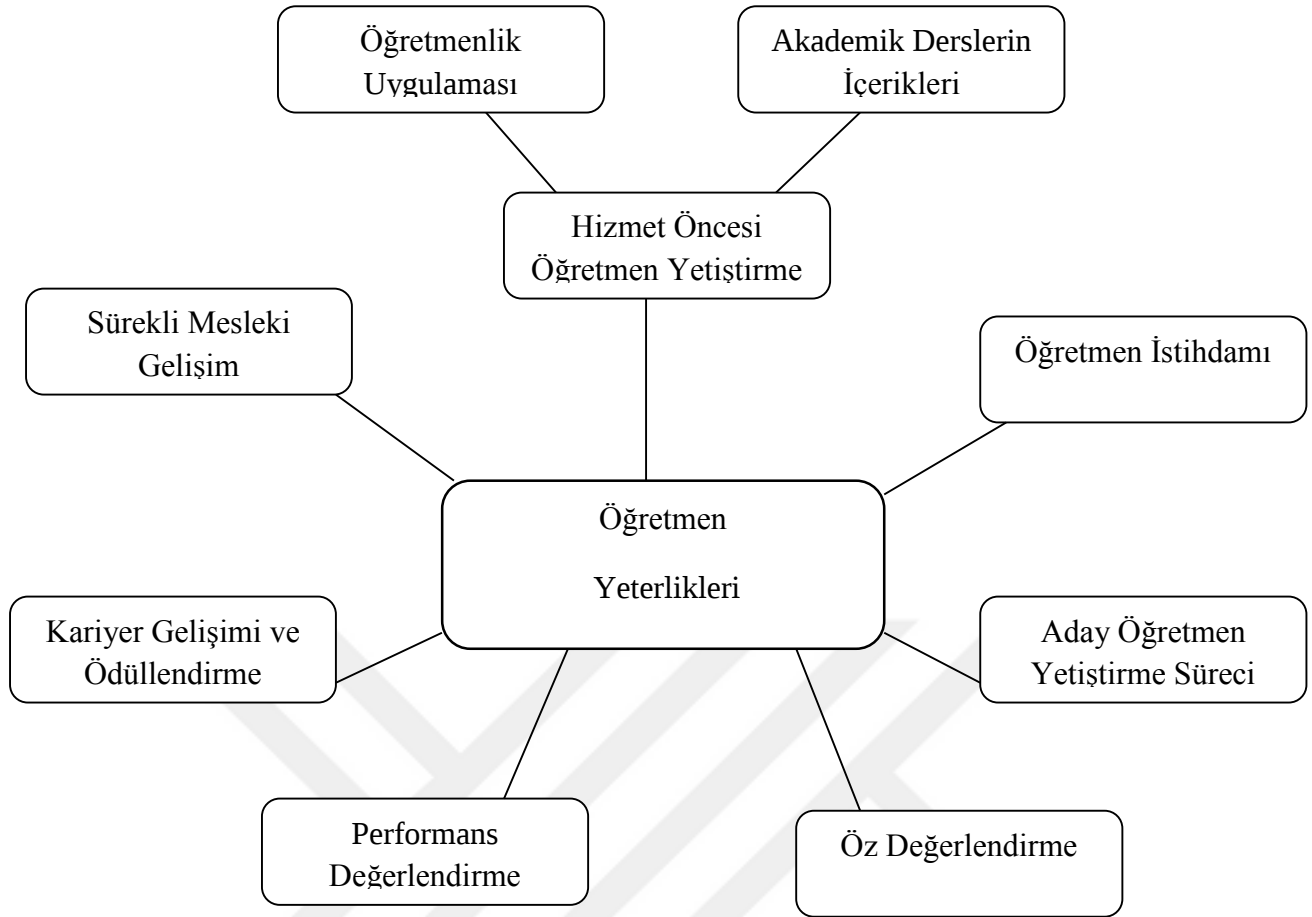
Avrupa Eğitim ve Kültür Komisyonu, 2010 yılında Avrupa Birliği ülkeleri için öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili bazı ortak ilkeler belirlemişlerdir. Öğretmenlik mesleğine dair belirlenen ortak standartlar şunlardır (European Communities, 2007):

- **Üstün Yeterlikte Bir Meslek:** Tüm öğretmenler, yükseköğretim kurumlarından mezun olmalıdırlar. Her öğretmenin öğretim yeterliği için konu alanı bilgisine, kapsamlı pedagoji bilgisine ve gerekli rehberlik becerilerine sahip olmalıdır.
- **Yaşam Boyu Öğrenmeyi İlke Edinen Bir Meslek:** Öğretmenler, mesleki gelişimlerine devam edebilmek ve gelişen bilgi toplumlarına uyum sağlayabilmek için kariyer hayatları süresince yaşam boyu öğrenme çalışmaları desteklenmelidir.
- **Mobil Bir Meslek:** Öğretmenler, diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla çalışmaya teşvik edilmelidir. Ayrıca hareketlilik, öğretmen eğitim programlarının temel bir kavramıdır.
- **Koordineli Çalışmaya Dayalı Bir Meslek:** Öğretmen eğitimi sağlayan kurumlar, çalışmalarını okullarla ve diğer paydaş gruplarla iş birliğine dayalı olarak gerçekleştirmelidir.

Avrupa Komisyonu tarafından öğretmenlik yeterliklerine dair belirlenen bazı ilkeler şunlardır: Diğer meslektaşlarıyla iş birliğine dayalı çalışma, çalışmalarında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma, toplumdaki paydaş gruplarla çalışma.

Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin eğitim sürecinde yaptıkları hataları telafi etmenin çoğu zaman mümkün olmadığı bir meslektir. Öğretmenler, ürünlerini ilk uygulamada en doğru şekilde gerçekleştirmek zorundadırlar. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen adaylarının görevlerine başladıkları ilk andan itibaren performanslarını profesyonel bir şekilde gerçekleştirmeleri beklenir. Ayrıca günümüzde öğretmenlerde olması beklenen en önemli beceri de öğrencilere öğrenme konusunda rehberlik yapabilmeleridir (Özbek, Kahyaoğlu, & Özgen, 2007).

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini tespit etmelerinde, kariyerlerini geliştirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi çalışmalarında öğretmen yeterlik alanlarından yararlanılmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nin kullanılacağı alanlar Şekil 4’te verilmiştir (ÖYGM, 2017).



Şekil 4. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları.

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Çağın gereklerine göre yetiştirilmiş, bilişim teknolojilerini kullanarak bilgiye ulaşabilen donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir toplumun kalkınmasının, refah seviyesinin yükselmesinin ve bireylerin hayata hazırlanmasının temelinde eğitilmiş insan gücü bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, nitelikli bireyler yetiştirilmesinde öğretmenler büyük bir role sahiptirler. (Eskicumalı, 2005; Özer & Gelen, 2008). Öğretmenlerin bu görevlerini gerçekleştirebilmeleri için mesleki yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri; genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik mesleği bilgi ve becerileridir (Erden, 1998).

Öğretmenlerde bulunması gereken kişisel özellikler hakkında eğitimciler tarafından kabul gören kişilik özellikleri şunlardır (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005; Erden, 1998; Eskicumalı, 2005):

- Öğretmenler sınıf içerisinde her zaman istedikleri gibi davranışlarla karşılaşmazlar. Bu, istenmeyen durumlarda öğretmenler hoşgörülü ve sabırlı olmalıdır.

- Öğretmenlik, birçok meslek grubuna göre insanlarla daha fazla iletişim içinde olmayı gerektiren bir meslektir. Bu nedenle öğretmenler, ses tonlarını, hitabetlerini, jest ve mimiklerini sağlıklı bir iletişim kurmak için etkili kullanmaları gerekir.
- Her şeyden önce öğretmenler, öğrencilerine karşı yapacakları değerlendirmelerde mümkün olduğunca tarafsız davranmalıdırlar.
- Çevredeki değişikliklerden en fazla etkilenen kurumlardan biri de okullardır. Öğretmenlerin bu değişime ayak uydurabilmesi için yeniliklere ve gelişmelere açık olması gerekir.
- Öğretmenler, öğrencilerini öğrenmeye karşı destekleyerek cesaretlendirmelidir.
- Sevecen, anlayışlı ve esprilidirler.
- Başarıya odaklanmıştır ve öğrencilerden yüksek başarı beklentisi içindedir.
- Öğrencilerine karşı dost canlısıdır ve iyi bir modeldir.
- Liderlik, arabuluculuk ve temsilcilik özelliklerine sahiptir.

Alan bilgisi.

Öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen adaylarının kendi alanlarında uzmanlık bilgisine sahip olmalarını hedeflemektedir. Öğretmenlerin kendi alan bilgisini iyi bilmeleri, alanlarının perspektifini kazanmış olmaları ve konu alanlarındaki güncel gelişmeleri takip etmeleri mesleki başarı için gereklidir (Erden, 1998; Eskicumalı, 2005). Öğretmenler, öğrencilere rehberlik ettikleri bilgilerde sadece kabul edilen gerçekleri değil aynı zamanda bu önermelerin niçin bilinmeye değer olduğunu, neden gerekli görüldüğünü ve diğer bilgilerle nasıl ilişki içinde olduğunu alanları kapsamında açıklayabilmelidirler (Shulman, 1986).

Öğretmenlik meslek bilgisi.

Eğitimde, öğretmenin kişisel özellikleri önemli olsa da bunlar mesleki becerilerle tamamlanınca bir anlam ifade etmektedir (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005). Öğretmenler, konu alanlarına ne kadar hâkim olsalar da sahip oldukları bilgileri aktaramadıkları sürece meslekte başarılı olamazlar. Bu; öğretmenlerin, öğretme becerisine sahip olmaları gerektiğinin göstergesidir (Erden, 1998).

Öğretmenlerde aranan mesleki bilgi ve becerilere yönelik özellikler şunlardır (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005; Demirel, 2006; Erden, 1998; Güven, 2004; ÖYGM, 2017):

- Zamanı Etkili Kullanma: Öğretmenin, öğretim hedeflerine ulaşabilmesi için öğretim süresini etkili bir şekilde kullanması gerekir. Zamanı etkili kullanmanın koşulu ise

planlı olmaktır. Öğretim sürecine hazırlık yapmak, kullanılacak öğretim materyallerini ders saatinden önce hazır etmek ve derslere tam saatinde gelmek süreyi verimli kullanmanın koşullarıdır.

- **Öğretim Sürecini Planlama:** Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini nasıl gerçekleştireceklerini planlamaları çok önemlidir. İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğrenciyi öğrenme sürecine çekerek öğrencinin derse aktif katılımında önemli bir rol oynar. Ancak; planlar, sınıf ortamındaki öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak esnek nitelikte hazırlanmalıdır ve alternatif eğitim etkinlikleri sunulmalıdır.
- **Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma:** Etkili öğretim için öğretmenin, uygun yöntem ve teknikleri kullanarak sınıf ortamını tek düzelikten kurtarması gerekir. Öğrencilerin düzeylerine, ilgilerine ve yeteneklerine uygun farklı öğretim yöntemleri kullanmak, öğrencilerin meraklarını uyandırır ve dikkatlerini toparlamalarına yardımcı olur.
- **Sınıf Yönetimi ve Etkili İletişim:** Öğretmenler, demokratik ve sağlıklı bir iletişimin gerçekleştiği sınıf ortamı oluşturabilmek için kendileri iyi bir model olmalıdırlar. Öğrencilere yansıtmak istedikleri özelliklerini, sınıf içinde sergilemelidirler. Dostça yaklaşım, saygı, içtenlik, güvenilirlik, rahat davranma, duyuşsal yönden gelişmişlik ve etkinliklerde öğrencileri aktif kılarak iyi bir rehber olmaları destekleyici bir sınıf oluşturma yönündeki adımlardır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin birer birey olduklarının bilinciyle, farklı öğrenme gereksinimleri olan öğrencileri dikkate almalı, öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmalı ve öğrencilerin kendilerini tanımlamalarına yardımcı olmalıdırlar.
- **Öğrencilerdeki Değişimi İzleme ve Değerlendirme:** Etkili bir öğretmen, öğrencilerin yeni bilgileri kavrama düzeylerini, performanslarını izlemeli ve öğrenme eksikliği olan öğrencilere alternatif öğretim etkinlikleri planlamalıdır. Değerlendirme ise öğretim sürecinin tamamlayıcı bir parçasıdır. Her yeni öğrenme süreci sonunda öğrencilerin değerlendirilmesi gerekir.

Genel kültür.

Öğretmenlerin temel görevlerinden biri de öğrencinin toplumsallaştırılmasını ve toplumsal kültürün aktarılmasını sağlamada öğrencilere rehberlik etmektir. Bu görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin, içinde yaşadıkları toplumu ve toplumun kültürel özelliklerini çok iyi bilmeleri ve toplumun siyasi, ekonomik ve sosyal yapısına hâkim olmaları gerekmektedir (Erden, 1998; Eskicumalı, 2005). Aynı zamanda öğretmenler güncel

olayları takip etmeli, öğrencilerin bu konularla ilgili sorularını cevaplayabilmelidir. Özetle; öğretmenlik mesleğinin uygulanmasında, öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki nitelikler önem taşımaktadır.

Eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar.

Taşdemir (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim planlama yeterliklerine dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin plan hazırlama sürecinde etkili olabileceği düşünülen cinsiyet ve mesleki kıdem değişken olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenler, öğretimi planlamada en etkili faktörün program olduğunu belirtmişlerdir.

Özer ve Gelen (2008), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü değişken olarak incelenmiştir. Araştırmada son sınıf öğretmen adayları ile meslekte olan öğretmenler arasında mesleki yeterliklere sahip olma düzeyi arasındaki farka da bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleki yeterliklerine sahip olarak görüyorken; meslekteki öğretmenler uygulamada karşılaştıkları zorlukların etkisiyle gerçekçi değerlendirmeler yaparak kendilerini meslek bilgisi yeterliklerinde eksik olarak değerlendirmişlerdir.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) aday öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin yapılan araştırmada, çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi BÖTE Bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılara uygulanan ölçekte Kişisel ve Mesleki Değerler, Öğrenciyi Tanıma, Öğretme ve Öğrenme Süreci, Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlilik alanı yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, “Öğrenciyi Tanıma” yeterliğine ilişkin ortalama en yüksek, “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterliğinin kazanımına ilişkin genel ortalama en düşüktür (Numanoğlu & Bayır, 2009).

Arı (2010)’nın çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimle program uygulayabilme niteliklerinin bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda 3 üniversiteden ilköğretim matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, BÖTE, fen bilgisi ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden oluşan 953 öğretmen adayı çalışma için seçilmiştir. Araştırmada cinsiyet, öğrenim türü, bölüm değişken olarak seçilerek anketin ilk bölümü oluşturulmuştur. İkinci bölümde ise çalışma grubunun

program hakkında sahip oldukları bilgi ve beceri düzeylerini ölçmeye yönelik likert tipi üçlü derecelendirilmiş maddeler yer almaktadır. Araştırma sonucu, adayların görüşlerine göre ilköğretim eğitim programını uygulayabilmeleri için gerekli becerileri yeterince kazanmadan mezun oldukları yönündedir.

Özdemir (2012)'in yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına dair algılarını belirlemek amacıyla Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 302 öğretmen adayı ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada adayların eğitim programıyla ilgili metaforik algılarını tespit etmek için açık uçlu ifadeler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde adayların eğitim programı için en fazla “düzenli ve hiyerarşik olarak oluşturulan bir organizasyon/mekanizma” kategorisinde metafor geliştirdikleri tespit edilmiştir. Daha sonra en çok tercih edilen metaforlar sırasıyla “yol gösterici olarak eğitim programı”, “bir süreç olarak eğitim programı”, “belli bir sonuca ulaşmak için bir araç olarak eğitim programı”, “bir amaç/kural doğrultusunda hazırlanan eğitim programı”, “vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı”, “bireyleri şekillendiren bir kalıp olarak eğitim programı”, “sürekli değiştirilen bir kavram olarak eğitim programı” şeklindedir.

Opoh ve Awhen (2015) çalışmalarında yükseköğretim kurumlarında program uygulama sürecinde karşılaşılan problemleri araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmayla programı uygulamada karşılaşılan sorunları tespit ederek problemin nedenleri ve olası çözüm yolları belirlenmek istenmektedir. Çalışma grubu 480 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak öğretmenlerin algıladıkları problemlerin bazıları öğretmenlerin program geliştirme sürecinde yer almamaları, öğretmenlerin programı uygulama sürecindeki yetersiz bilgisi ve öğretmenlerin programı uygulamada yeterince ilgi göstermemesidir. Araştırma bulguları olası çözüm önerilerini de ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları ise fakülte idarecilerinin meslektaşlarını izleme görevinde yer almalarını sağlamak ve toplumun ihtiyaçlarına uygun müfredat gelişimini desteklemektir.

Bolat (2017)'in eğitim programı okuryazarlığı kavramına açıklık getirmeyi amaçladığı bu çalışmada aynı zamanda “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmaya 313 lisans öğrencisi katılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun verileriyle ölçek üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda ölçeğin “okuma” ve “yazma” olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Okuma faktörü 15 maddeden, yazma faktörü ise 14 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0, 94 olarak hesaplanmıştır.

Aslan (2018), yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliliklerini araştırmıştır. Fen, sosyal, Türkçe ve matematik bölümü ortaokul öğretmenleriyle çalışma yürütülmüştür. Çalışma; cinsiyet, mezun olunan okul türü, branş ve meslekteki hizmet süresi değişkenlerine göre incelenmiş ve bu değişkenlerle program okuryazarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılanların yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu çalışmada belirtilmiştir.

Yıldırım (2018), doktora tezinde okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi kapsamında çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada okul yönetici yetiştirmede program okuryazarlık yeterlilikleri ihtiyaç doğrultusunda bir hizmet içi eğitim programı hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Hizmet içi eğitim programı okul yöneticilerine uygulanmış ve yapılan istatistiksel işlemlerde ön test-son test ortalamaları son test lehine olmuştur. Diğer bir deyişle, yapılan hizmet içi eğitim programı okul yöneticilerine “program okuryazarlığı”nın kazandırıldığını göstermektedir.

Bir diğer araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ile ilgili görüşleriyle sınıf değişkeni, ekonomik durumları, not ortalaması değişken olarak alınmıştır. İstatistiksel olarak yapılan işlemlerde değişkenler arası anlamlı bir farklılık olduğu ve öğretmen adayları eğitim programı içerik ögesinde kendilerini yeterli görürken kendilerini en düşük düzeyde yeterli gördükleri öge ölçme ve değerlendirme olarak belirlenmiştir (Kana, Aşçı, & Elkıran, 2018).

Öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, öğrenim türü, akademik başarı ve bölüm gibi değişkenlere göre eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bir araştırmanın bulgularında, öğretmen adaylarının “okuma” boyutunda, “yazma” boyutuna göre daha başarılı olduğu ve program okuryazarlık düzeyleri yaş, cinsiyet ve öğrenim türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken akademik başarı, bölüm değişkenlerine göre farklılaşmaktadır (Erdem & Eğmir, 2018).

Gömleksiz (2018), yapmış olduğu araştırmayı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ve pedagojik formasyon öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Katılımcıların eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri; cinsiyet, bölüm ve eğitim durumları değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve araştırma bulguları değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Gündoğan (2019) çalışmasında öğretmenlik mesleğine devam eden sınıf, okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmenlerinin program okuryazarlığı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 48 öğretmen oluşturmaktadır. Toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlerin bilgiye sahip oldukları, bilgiye ulaşmada yeterli oldukları ve programa dair olumlu tutum içinde olduklarına ulaşılmıştır.

Troyer (2019)'in yaptığı çalışmada elde edilen veriler, yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırma sonucunda programa dair yaratıcı düzenlemelerin yapılmasının zor olduğu ve öğretmenlerin eğitim materyalleri aracılığıyla ve etkili mesleki gelişim ile eğitim programlarının düzenlenmesinin gerektiği ortaya konulmuştur.

Erdamar (2020) tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenlerine göre ilerlemeci felsefe bağlamında analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 441 sınıf öğretmeni ve ilkökullarda idarecilik görevini sürdüren 163 okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri kendilerini program öğeleri ve program anlayışı konularında yeterli görüyorken programı uygulamada ise çok yeterli görmemektedirler. İlkokul yöneticileri ise öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık becerisine sahip olmalarına dair sınıf öğretmenlerini, program bilgisi boyutunda orta düzeyde; uygulama boyutunda ise yüksek düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Türkiye’ de eğitim programı okuryazarlığı hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenler ve öğretmen adayları “yazma” becerilerini, “okuma” boyutundaki becerilerine göre kendilerini daha yetersiz algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, mevcut programı okumada daha başarılı iken; yeni ürünler tasarlamada, eğitsel etkinlikler planlamada ve ders sürecinde içeriği zenginleştirmede problem yaşamaktadırlar.

Pedagojik bilgi ve beceri ile ilgili yapılan çalışmalar.

Can (1992), eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarında tutum geliştirme açısından etkililiğini inceleme amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinden 503 öğrenci, öğretmenlik sertifikası programına başvuran 340 öğrenci ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak “Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının öğretmen adaylarının tutumlarını geliştirme yönünde bir katkısının olmadığı görülmektedir.

Kaplan ve İpek (2002)'in çalışmalarında Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma verilerine göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermezken; sınıf seviyesine ve bölümlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Hudson (2004) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim fen öğretiminde mentorluk derecelerini pedagojik bilgi algıları üzerinde çalışmıştır. 383 katılımcıya uygulanan ölçekle; sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimin de mentor düzeylerini pedagojik bilgi bağlamında düşük algıladıkları gözlemlenmiştir. Çalışma, mentorların pedagojik bilgilerini geliştirmek için mesleki gelişim programlarından yararlanmaları gerektiğini göstermektedir.

Lee, Brown, Luft ve Roehrig (2007), göreve yeni başlayan ortaöğretim fen bilgisi öğretmenlerine yönelik pedagojik içerik bilgisini; öğrenci öğrenme bilgisi ve öğretim stratejileri bilgisi olmak üzere iki boyutta değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Veri toplamak amacıyla dönem başında ve dönem sonunda çalışma gerçekleştirilmiştir. Dönem başında göreve yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin pedagojik içerik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Son yapılan değerlendirme ile öğretmenlerin, öğrenci öğrenme bilgisi boyutu büyük ölçüde değişmiştir. Bu ilerlemenin öğretmen adayı eğitim programları ile sağlandığı ileri sürülmüştür.

Blömeke ve diğerleri (2008), çalışmalarında “21. Yüzyılda Matematik Öğretimi (MT21)” kapsamında aday öğretmenlerin genel pedagojik bilgilerinin ölçülmesini amaçlamışlardır. Çalışmaya altı farklı ülkeden 2628 matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara uygulanan ölçek; ders planlama, değerlendirme ve sosyo-ekonomik farklılıklar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Almanya, Tayvan, Kore ve ABD'nin bu çalışmada sonuçları bildirilmiştir. Bu dört ülke arasında öğretmen eğitim programlarının farklı olduğu ve gelecekteki öğretmenlerin kültürel farklılıklara dayalı olarak GPK düzeyinde istatistiksel farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Akçay (2009), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Biyoloji alan bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla 10 farklı eğitim fakültesinin ilgili bölümlerinden 407 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Ölçme aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile adayların Biyoloji alanındaki yeterliklerini ölçecek “Biyoloji Alan Bilgisi Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları alan bilgisi testinde %57,9'luk başarı

elde etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının alan bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Baştürk ve Dönmez (2011) yaptıkları çalışmada son sınıf öğretmen adaylarının matematik konularına ilişkin pedagojik alan bilgilerini öğretim programı bilgisi bağlamında incelemişlerdir. Araştırmada limit ve süreklilik konusu dikkate alınarak çalışma sürdürülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği son sınıfında öğrenim görmekte olan 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının alan bilgilerini tespit etmek için “Alan Bilgisi Anketi” uygulanmış ve anket sonuçlarına göre farklı alan bilgisi düzeyinde olan 4 öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılarak konuya dair hazırladıkları ders planları incelenmiştir. Ders anlatımlarının da gözlemlendiği adayların, öğretim programı bilgisinin sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Voss, Kunter ve Baumert (2011)’in yaptığı araştırmada, Shulman (1987)’in teorisini temele alan “genel pedagojik / psikolojik bilgi (PPK)” ifadesini kullanmışlardır. 5 alt boyuttan oluşan PPK ölçeğinde öğretim yöntem ve teknikleri pedagojik bilgi olarak ele alınırken; sınıf yönetimi ve değerlendirme boyutları psikolojik bilgi olarak değerlendirilmektedir. 39 maddeden oluşan ölçek, Almanca Öğretmenlik programında öğrenim gören 746 öğretmen adayına uygulanmıştır. Almanca Öğretmenlik programının teorik dersler ve uygulamaya dayalı dersler olmak üzere iki aşaması bulunmaktadır. Ölçek uygulanırken; öğretime yeni başlayan ve öğretim deneyi bulunmayan adaylar seçilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde iki grup arasında öğretim deneyimi olan adayların sınıf yönetimi alt boyutuna dair ortalama puanının, deneyimi olmayan grupta daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar için iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Yenmez (2012), yaptığı doktora çalışmasında ortaöğretim matematik öğretmenlerinin pedagojik alan ve pedagojik bilgilerindeki gelişimin, modelleme yaklaşımına göre tasarlanmış bir mesleki gelişim ve eğitim etkinliği sürecinde incelenmesi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bilgilerindeki gelişimi, modelleme perspektifine uyumlu olan ders planı hazırlama üzerine dizayn edilmiş mesleki gelişim ve eğitim etkinliklerine katılımları sürecinde incelemektir. Beş ay süren çalışma iki devlet okulunda uygulanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları hizmet içi öğretmen eğitiminin öğretmenlerin pedagojik alan ve pedagojik bilgilerindeki gelişime, alanyazındaki teorik ve deneye dayalı köklere dayanan pozitif bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Wong, Chong, Choy ve Lim (2012), aday öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim programları kapsamında algılanan pedagojik bilgi ve becerileri üzerine çalışmışlardır. 812 aday öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada üç farklı zaman diliminde 6 alt boyuttan oluşan Pedagojik Bilgi ve Beceri (PKST) ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. Uygulamalar; adaylar yüksek lisans programına başlamadan, yüksek lisans program sonunda ve programdan bir yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Adaylar, yüksek lisans programına başlamadan kendilerini pedagojik bilgi ve becerilerde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonraki süreçlerde yapılan değerlendirmelerle adayların pedagojik bilgi ve becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Okanlawon (2014)'un gerçekleştirdiği çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarını pedagojik bilgi kursu verildikten sonra adayların yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. 8 alt boyuttan oluşan “Edinilmiş Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği Prensipleri (PAPS)” 210 katılımcıya uygulanmıştır. Alt boyutlar; planlama, uygulama, öğrenmeyi sağlama, eğitimi değerlendirme, sınıf yönetimi, öğrencilerdeki gelişimi kaydetme, meslektaşlarla iş birliği ve dijital platformları sınıfla bütünleştirmedir. Veriler analiz edildiğinde adayların kendilerini planlama, uygulama, değerlendirme ve dijital platformları sınıfla bütünleştirme alt boyutlarında yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır.

Güler (2015), fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin algılarını, cinsiyet ve katılımcıların akademik başarı durumlarına göre incelemiştir. Çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adayları, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi konularında kendilerini yeterli olarak algılamışlardır.

Demirsoy (2016), yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yetenekleri ile teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan ifadeleri değişken olarak belirleyerek bu değişkenlerin, araştırma konusu üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yetenekleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının kendi pedagojik bilgi ve becerilerini yeterli düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Çeşitli değişkenler açısından ele alınan çalışmalarda; sınıf düzeyinin artması ile öğretmen adaylarının algıladıkları yeterlik

düzeyi de yükselmektedir. Ancak pedagojik bilgi ve becerilerin bir bütün halinde incelendiği çalışma sayısının yetersizliği, araştırmalar arasında karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır

Araştırma Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2018). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki mevcut durumu ve ilişkiyi analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama türünde bir çalışmadır. Mevcut durumu tespit etmek amaçlandığı için ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur.

İlişkisel tarama modelinde, korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki tür vardır. Korelasyonel araştırma, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasında, ilişki düzeyinin belirlenerek daha üst düzey çalışmaların gerçekleştirilmesinde gerekli bilgileri sağlayan önemli araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Korelasyon analizi, değişkenler hakkında ilişkinin olduğunu belirtir ancak bu ilişki neden sonuç ilişkisi olarak açıklanmaz (Curtis, Comiskey, & Dempsey, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evrenini oluşturan adaylara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleme 213 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklemde yer alan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Örneklemin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	170	79.8
	Erkek	43	20.2
Sınıf	2. sınıf	87	40.8
	3. sınıf	74	34.7
	4. sınıf	52	24.4
Not Ortalaması (/AGNO)	3.00 ve daha küçük	80	37.6
	3.01'den büyük	133	62.4

Tablo 1 incelendiğinde 213 öğretmen adayının 170'i (%79.8) kız, 43'ü (%20.2) erkektir. Sınıf değişkeni bakımından ise 213 öğretmen adayının 87'si (%40.8) 2. Sınıf, 74'ü (%34.7) 3. Sınıf ve 52'si (%24.4) 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Not ortalaması (AGNO) değişkenine göre 213 öğretmen adayının dağılımı incelendiğinde 80'i (%37.6) 3.00 ve daha küçük ortalamaya sahipken, 133'ü (%62.4) 3.01'den büyük ortalamaya sahiptir.

Araştırmada örneklemin mümkün olduğunca farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmasına da dikkat edilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmen adaylarının bölümleri; Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık), Temel Eğitim Bölümü (Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi), Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi), Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (Resim-İş Eğitimi), Beden Eğitimi ve Spor Bölümü (Beden Eğitimi ve Spor), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü (Fen Bilgisi Eğitimi)dür.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplamak için öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanarak ölçekler uygulanmıştır. Katılımcılar gönüllük esaslı gözetilerek belirlenmiş ve katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiştir. Ölçek uygulaması uzaktan bağlantı yoluyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için ölçek maddeleri arasına kontrol maddeleri eklenmiştir. Kontrol maddeleri yalnızca verilerin sağlıklı bir şekilde elde edilip edilmediğini sağlamak amaçlı eklenmiş olup, ölçeğin yapısı ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Veriler, yaklaşık 20 günlük bir süreçte toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları için cinsiyet, akademik not ortalaması ve sınıf düzeyi değişkenlerinin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini ölçmek için Bolat (2017)'ın geliştirdiği “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesinde kolay örnekleme yöntemi kullanılarak en üst düzeyde katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin ilk formu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 313 öğrenciye uygulanmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçekte beceri ifadeleri; “Hiç Katılmıyorum=1”, “Az Katılıyorum=2”, “Orta Düzeyde Katılıyorum=3”, “Oldukça Katılıyorum=4”, “Tamamen Katılıyorum=5” şeklinde puanlanmıştır.

Ölçeğin ilk formunun uygulanmasıyla elde edilen sonuçların faktör analizi işleminde 32 maddeden oluşan ölçeğin 2 maddesi, madde faktör yükü 0,32 değerinin altında olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Tekrar yapılan faktör analizinde, birden fazla faktörde yer alarak birden fazla değişkeni ölçtüğü gerekçesiyle bir madde daha ölçekten çıkartılmıştır. Üç maddenin ölçekten çıkarılmasıyla tekrar yapılan faktör analizi sonucuna göre maddelerin iki faktörlü yapıda olduğu ve 29 maddenin faktör yük düzeylerinin kabul edilecek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ölçek “okuma” ve “yazma” olmak üzere iki faktör başlığı altında tanımlanmıştır.

Pedagojik bilgi ve beceri ölçeği.

Öğretmenler adaylarının pedagojik bilgi ve beceri düzeylerini ölçmek amacıyla Wong, Chong, Choy ve Lim (2012) tarafından geliştirilen “Öğretimde Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmasını sağlayan Gökçek ve Yılmaz (2019)'ın “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçeğin dil geçerliğin sağlanması için gerekli çeviriler yapılarak orijinal ölçeğe en yakın Türkçe deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan deneme formu, iki farklı üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören 830 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen verilerde eksik ve hatalı olan kâğıtlar çıkarılarak veriler değerlendirilmiştir. Çalışma

grubundan elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Ölçeğin 6 boyut ve 37 maddeden oluşan bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracının güvenirliliğine yönelik olarak Cronbach Alfa kat sayısı hesaplamasında ölçeğin geneli için bulunan değer 0.94'tür. Ölçeğin geneli ve 6 alt boyutu arasındaki ilişkinin yüksek olduğu ve değerlerin 0.79 ile 0.87 arasında değiştiği saptanmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçekte beceri ifadeleri; “Hiç Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4”, “Kesinlikle Katılıyorum=5” şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 37 ve 185'tir.

Araştırma kapsamında “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin ölçeğin alt boyutları ve genel toplamı için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği		Cronbach Alfa Katsayısı
Alt Boyutlar	Okuma	.958
	Yazma	.970
	Genel Toplam	.979
Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği		Cronbach Alfa Katsayısı
Alt Boyutlar	Öğrenci Öğrenmesi	.957
	Ders Planlama	.725
	Öğretim Desteği	.931
	Çeşitliliğe Uyum	.968
	Sınıf Yönetimi	.923
	Önem ve İlgi	.946
Genel Toplam		.976

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile pedagojik bilgi ve becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada verilerin analizinde öncelikle verilerin normalliği incelenmiştir. Normallik için medyan ve aritmetik ortalama değerleri,

Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk testleri, Q-Q plot ve kutu grafikleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Normallik değerleri, testleri ve grafikleri Ek4'te yer almaktadır. Verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden iki kategorili bir değişken ile bir sürekli değişken arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. İki kategorili bir değişkenle bir sürekli değişken arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. İki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile kontrol edilmiştir.



DÖRDÜNCÜBÖLÜM

Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ölçeği maddelerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıkları Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşleri

Boyutlr	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Okuma	1. "Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim."	3.71	.99
	2. "İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim."	3.81	.91
	3. "Hedefe uygun içerik seçebilirim."	3.97	.93
	4. "Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim."	3.77	.98
	5. "İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim."	3.73	.96
	6. "Ölçme araçlarını okuyabilirim."	3.40	1.02
	7. "Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim."	3.48	.94
	8. "Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim."	3.83	.95
	9. "Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim."	3.76	.98
	10. "Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim."	3.64	1.03
	11. "Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim."	3.67	.97
	12. "Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim."	3.68	.94
	13. "Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim."	3.90	.89
	14. "İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim."	3.68	.97
	15. "Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim."	3.78	.94
Yazma	16. "Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim."	3.83	.97
	17. "Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim."	3.58	.99
	18. "Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim."	3.87	.97
	19. "Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim."	3.55	.96
	20. "Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim."	3.73	.93
	21. "Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim."	3.82	.93
	22. "Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim."	3.50	.95
	23. "Hedefe uygun soru yazabilirim."	3.84	.95

Tablo 3. (devamı)

24. “Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.”	3.67	1.01
25. “Hedefe uygun içerik yazabilirim.”	3.66	1.00
26. “Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.”	3.70	1.00
27. “İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.”	3.65	1.02
28. “Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.”	3.35	1.10
29. “İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.”	3.73	1.05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ölçeğinin alt boyutlarından “Okuma” alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde “Hedefe uygun içerik seçebilirim. ($\bar{X}=3.97$)” maddesi iken, en düşük katılımı gösterdikleri madde ise “Ölçme araçlarını okuyabilirim. ($\bar{X}=3.40$)” maddesidir. “Yazma” alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde “Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim. ($\bar{X}=3.87$)” maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise “Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim. ($\bar{X}=3.35$)” maddesidir. Öğretmen adaylarının genel olarak eğitim programı okuryazarlık ölçeği maddelerine olumlu yönde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılmamasından dolayı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut ve	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra	U	Z	p
Toplam				Toplamı			
Okuma	Kız	170	107.04	18196.50	3648.50	-.018	.986
	Erkek	43	106.85	4594.50			
Yazma	Kız	170	105.13	17872.50	3337.50	-.880	.379
	Erkek	43	114.38	4918.50			
Toplam	Kız	170	105.69	17968.00	3433.00	-.615	.539
	Erkek	43	112.16	4823.00			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre hem alt boyutlarda hem de genel toplamda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [$U_{Okuma}=3648.50$, $z=-.018$, $p>.05$; $U_{Yazma}=3337.50$,

$z=-.880$, $p>.05$; $U_{\text{Toplam}}=3433$, $z=-.615$, $p>.05$].

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıklarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Okuma	2. Sınıf	87	97.61	2	8.482	.014	4>2
	3. Sınıf	74	103.14				
	4. Sınıf	52	128.21				
Yazma	2. Sınıf	87	98.26	2	3.898	.142	
	3. Sınıf	74	108.57				
	4. Sınıf	52	119.38				
Toplam	2. Sınıf	87	97.64	2	6.268	.044	4>2
	3. Sınıf	74	105.66				
	4. Sınıf	52	124.57				

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında “Okuma” alt boyutunda ve toplamda anlamlı farklılık olduğu anlaşılırken [$\chi^2_{\text{Okuma (2)}}=8.482$, $p<.05$; $\chi^2_{\text{Toplam(2)}}=6.268$, $p<.05$;] “Yazma” alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır [$\chi^2_{\text{Yazma (2)}}=3.898$, $p>.05$]. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının sınıf değişkenine göre farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğu çoklu karşılaştırma testleri sonucunda okuma alt boyutunda ve genel toplamda 4. Sınıf öğretmen adayları ile 2. Sınıf öğretmen adayları arasında 4. Sınıf öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılmamasından dolayı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıklarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut ve Toplam	Not Ortalaması	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Okuma	3.00 ve daha küçük	80	103.56	8284.50	5044.50	-.633	.527
	3.01'den büyük	133	109.07	14506.50			
Yazma	3.00 ve daha küçük	80	110.35	8828.00	5052.00	-.616	.538
	3.01'den büyük	133	104.98	13963.00			
Toplam	3.00 ve daha küçük	80	106.98	8558.50	5318.50	-.003	.997
	3.01'den büyük	133	107.01	14232.50			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının not ortalaması değişkenine göre hem alt boyutlarda hem de genel toplamda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [$U_{Okuma}=5044.50$, $z=-.633$, $p>.05$; $U_{Yazma}=5052.00$, $z=-.616$, $p>.05$; $U_{Toplam}=5318.50$, $z=-.003$, $p>.05$].

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri ölçeğinin maddelerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgi ve Becerileri Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Öğrenci Öğrenmesi	1. Öğretim sırasında öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırırım.	4.14	.97
	2. Kendi konu alanıma öğrencilerin ilgisini çekerim.	4.18	.94
	3. Derslerimde yeri geldikçe eleştirel düşünmeye yer veririm.	4.10	.96
	4. Derslerimde yeri geldikçe yaratıcı düşünmeye yer veririm.	4.29	.94
	5. Öğrenciler arasında düşünmeyi özendirir ve bu konuda gereken kolaylığı sağlarım.	4.23	.92
	6. Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme etkinlikleri kullanırım.	4.24	.93
	7. Öğrencileri çok çalışmaları için motive ederim.	3.95	.99
Ders Planlama	8. Öğrettiğim konuya uygun öğretim yöntemlerini seçerim.	4.40	3.60
	9. Öğrencilerin farklı yetenek seviyeleriyle uyuşacak öğretim yöntemleri seçerim.	4.10	.94
	10. Öğrencilere öğrenmelerini kolaylaştırmak için uygun sorular sorarım.	4.24	.93
	11. Öğretim içeriğini-müfredatı derslere bölerek işlerim.	4.05	.94
	12. Öğrencilerin farklı yeteneklerini dikkate alarak derslerimi planlarım.	4.14	.951
	13. Dersin içeriğine uygun öğretim yöntemlerini belirlerim.	4.11	.92
	14. Derslerimi öğrenci merkezli olarak hazırlarım.	4.23	.97

Tablo 7. (devamı)

Öğretim Desteği	15. Kendi öğretim materyallerimi hazırlayabilirim.	4.17	.93
	16. Derslerim için uygun öğretim materyalleri edinirim.	4.23	.97
	17. Derslerimde öğretim teknolojilerinden en etkili şekilde yararlanırım.	4.05	.98
	18. Ölçme-Değerlendirme araçlarımı (yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, testler vb...) hazırlarım.	3.89	1.13
	19. Öğretim boyunca uygun değerlendirme formlarını kullanırım.	3.93	1.04
	20. Öğretimim için içerikle ilgili konuları içeren kaynaklar edinirim.	4.13	.95
Çeşitliliğe Uyum	21. Öğrencilerimin gelişimlerine yardımcı olmak için değerlendirme amaçlı dönütler veririm.	4.11	1.03
	22. Öğrencilerin öğrenme hızına göre öğretimimi gerçekleştiririm.	4.14	.97
	23. Öğrencilerimin öğrenme güçlüklerini tespit ederim.	4.17	.99
	24. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına hassasiyetle karşılık veririm.	4.28	.90
	25. Öğrencilerin grup çalışmalarını etkili biçimde kontrol ederim.	4.15	.92
	26. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini etkili biçimde kontrol ederim.	4.13	.96
	27. Ders sırasında öğrencilerin öğrenme ve performanslarını gözlemlerim.	4.28	.94
Sınıf Yönetimi	28. Ders içinde uygun sınıf yönetimi tekniklerini kullanırım.	4.05	1.01
	29. Davranış ve öğrenme problemi olan öğrencileri kontrol ederim.	4.18	.92
	30. Öğrenci davranışlarını gözlemlemek için uygun stratejiler kullanırım.	4.09	.94
	31. Öğrencileri disipline ederim.	3.89	1.02
Önem ve İlgi	32. Müfredata yardımcı etkinlikler düzenlerim.	4.14	.99
	33. Zamanı etkili şekilde kullanırım.	4.04	1.04
	34. Güçlüklerle başa çıkma becerisine sahibimdir.	3.96	1.01
	35. Stresle başa çıkarım.	3.79	1.05
	36. Öğrencilerimin her açıdan gelişimi için gerekli ilgiyi gösteririm.	4.21	.98
	37. Öğrencilerime her konuda gerekli ilgi ve özeni gösteririm.	4.28	.99

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri ölçeğinin alt boyutlarından “Öğrenci Öğrenmesi” alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde “Derslerimde yeri geldikçe yaratıcı düşünmeye yer veririm. ($\bar{X}$ =4.29)” maddesi iken, en düşük katılımı gösterdikleri madde ise “Öğrencileri çok çalışmalarını için motive ederim. ($\bar{X}$ = 3.95)” maddesidir. “Ders Planlama” alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde “Öğrencilere öğrenmelerini kolaylaştırmak için uygun sorular sorarım. ($\bar{X}$ = 4.24)” maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise “Öğretim içeriğini-müfredatı derslere bölerek işlerim. ($\bar{X}$ = 4.05)” maddesidir. “Öğretim Desteği” alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde “Derslerim için uygun öğretim materyalleri edinirim. ($\bar{X}$ = 4.23)” maddesi iken en az

katılım gösterilen madde ise “Ölçme-Değerlendirme araçlarımı (yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, testler vb...) hazırlarım. ($\bar{X} = 3.89$)” maddesidir. “Çeşitliliğe Uyum” alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen maddeler “Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına hassasiyetle karşılık veririm. ($\bar{X} = 4.28$)” ve “Ders sırasında öğrencilerin öğrenme ve performanslarını gözlemlerim. ($\bar{X} = 4.28$)” maddeleri iken en az katılım gösterilen madde ise “Öğrencilerimin gelişimlerine yardımcı olmak için değerlendirme amaçlı dönütler veririm. ($\bar{X} = 4.11$)” maddesidir. “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde “Davranış ve öğrenme problemi olan öğrencileri kontrol ederim. ($\bar{X} = 4.18$)” maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise “Öğrencileri disipline ederim. ($\bar{X} = 3.89$)” maddesidir. “Önem ve İlgi” alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde “Öğrencilerime her konuda gerekli ilgi ve özeni gösteririm. ($\bar{X} = 4.28$)” maddesi iken en az katılım gösterilen madde ise “Stresle başa çıkarım. ($\bar{X} = 3.79$)” maddesidir. Genel olarak öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri ölçeği maddelerine “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılmamasından dolayı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgi ve Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut ve Toplam	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öğrenci Öğrenmesi	Kız	170	107.62	18295.50	3549.50	-.294	.769
	Erkek	43	104.55	4495.50			
Ders Planlama	Kız	170	108.46	18439.00	3406.00	-.693	.488
	Erkek	43	101.21	4352.00			
Öğretim Desteği	Kız	170	107.82	18329.50	3515.50	-.389	.698
	Erkek	43	103.76	4461.50			
Çeşitliliğe Uyum	Kız	170	110.21	18735.50	3109.50	-1.523	.128
	Erkek	43	94.31	4055.50			
Sınıf Yönetimi	Kız	170	108.20	18393.50	3451.50	-.571	.568
	Erkek	43	102.27	4397.50			

Tablo 8. (devamı)

Önem ve İlgi	Kız	170	108.16	18388.00	3457.00	-.550	.582
	Erkek	43	102.40	4403.00			
Toplam	Kız	170	109.09	18546.00	3299.00	-.986	.324
	Erkek	43	98.72	4245.00			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin cinsiyet değişkenine göre hem alt boyutlarda hem de genel toplamda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [$U_{\text{Öğrenci Öğrenmesi}}=3549.50$, $z=-.294$, $p>.05$; $U_{\text{Ders Planlama}}=3406$, $z=-.693$, $p>.05$; $U_{\text{Öğretim Desteği}}=3515.50$, $z=-.389$, $p>.05$; $U_{\text{Çeşitliliğe Uyum}}=3109.50$, $z=-1.523$, $p>.05$; $U_{\text{Sınıf Yönetimi}}=3451.50$, $z=-.571$, $p>.05$; $U_{\text{Önem ve İlgi}}=3457$, $z=-.550$, $p>.05$; $U_{\text{Toplam}}=3299$, $z=-.986$, $p>.05$].

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgi ve Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Öğrenmesi	2. Sınıf	87	93.10	2	12.329	.002	4>2
	3. Sınıf	74	106.60				
	4. Sınıf	52	130.83				
Ders Planlama	2. Sınıf	87	90.47	2	14.659	.001	4>2
	3. Sınıf	74	109.26				
	4. Sınıf	52	131.43				
Öğretim Desteği	2. Sınıf	87	91.40	2	13.632	.001	4>2
	3. Sınıf	74	108.51				
	4. Sınıf	52	130.96				
Çeşitliliğe Uyum	2. Sınıf	87	94.00	2	10.486	.005	4>2
	3. Sınıf	74	107.03				
	4. Sınıf	52	128.70				
Sınıf Yönetimi	2. Sınıf	87	89.32	2	15.731	.000	4>2
	3. Sınıf	74	110.95				
	4. Sınıf	52	130.95				
Önem ve İlgi	2. Sınıf	87	84.28	2	22.212	.000	3>2
	3. Sınıf	74	116.05				4>2
	4. Sınıf	52	132.13				
Toplam	2. Sınıf	87	89.38	2	16.609	.000	4>2
	3. Sınıf	74	109.32				
	4. Sınıf	52	133.18				

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında bütün alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır [$X^2_{\text{Öğrenci Öğrenmesi}(2)} = 12.329$, $p < .05$; $X^2_{\text{Ders Planlama}(2)} = 14.659$, $p < .05$; $X^2_{\text{Öğretim Desteği}(2)} = 13.632$, $p < .05$; $X^2_{\text{Çeşitliliğe Uyum}(2)} = 10.486$, $p < .05$; $X^2_{\text{Sınıf Yönetimi}(2)} = 15.731$, $p < .05$; $X^2_{\text{Önem ve İlgi}(2)} = 22.212$, $p < .05$; $X^2_{\text{Toplam}(2)} = 16.609$, $p < .05$]. Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğu çoklu karşılaştırma testleri sonucunda bütün alt boyutlarda ve genel toplamda 4. sınıf öğretmen adayları ile 2. Sınıf öğretmen adayları arasında 4. Sınıf öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca “Önem ve İlgi” alt boyutunda 3. Sınıf öğretmen adayları ile 2. Sınıf öğretmen adayları arasında 3. Sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılmamasından dolayı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgi ve Becerilerinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut ve Toplam	Not Ortalaması	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öğrenci Öğrenmesi	3.00 ve daha küçük	80	107.36	8589.00	5291.00	-.067	.947
	3.01’den büyük	133	106.78	14202.00			
Ders Planlama	3.00 ve daha küçük	80	107.24	8579.00	5301.00	-.044	.965
	3.01’den büyük	133	106.86	14212.00			
Öğretim Desteği	3.00 ve daha küçük	80	106.20	8496.00	5256.00	-.148	.883
	3.01’den büyük	133	107.48	14295.00			
Çeşitliliğe Uyum	3.00 ve daha küçük	80	104.73	8378.00	5138.00	-.421	.674
	3.01’den büyük	133	108.37	14413.00			
Sınıf Yönetimi	3.00 ve daha küçük	80	107.44	8595.00	5285.00	-.081	.935
	3.01’den büyük	133	106.74	14196.00			
Önem ve İlgi	3.00 ve daha küçük	80	103.11	8248.50	5008.50	-.717	.473
	3.01’den büyük	133	109.34	14542.50			
Toplam	3.00 ve daha küçük	80	105.87	8469.50	5229.50	-.208	.835
	3.01’den büyük	133	107.68	14321.50			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin not ortalaması değişkenine göre hem alt boyutlarda hem de genel toplamda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [UÖğrenci Öğrenmesi=5291, $z=-.067$, $p> .05$; UDers Planlama=5301, $z=-.044$, $p> .05$; UÖğretim Desteği=5256, $z=-.148$, $p> .05$; UÇeşitliliğe Uyum=5138, $z=-.421$, $p> .05$; USınıf Yönetimi=5285, $z=-.081$, $p> .05$; UÖnem ve İlgi=5008.5, $z=-.717$, $p> .05$; UToplam=5229.5, $z=-.208$, $p> .05$].

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile pedagojik bilgi ve becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Pedagojik Bilgi ve Becerileri Arasındaki İlişki

			Eğitim Programı Okuryazarlığı	Pedagojik Bilgi ve Beceri
Eğitim Programı	Korelasyon			658**
Okuryazarlığı	p			.000
Pedagojik Bilgi ve Beceri	Korelasyon		658**	
	p		.000	

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile pedagojik bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [$r=658$, $n=213$, $p<.01$] anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının artması ile pedagojik bilgi ve becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde bireylerin yaşam çabası içinde ihtiyaçlarını giderebilmesi, değişen yaşam standartlarına uyum sağlayabilmesi ve toplumun her kesiminde yer alabilmesi için temel yeterlik kazanımlarından biri olan okuryazarlık becerisine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler için rehberlik eden, insan etkinliklerini şekillendiren ve gelecek nesilleri istenilen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesini sağlayan kişiler, kuşkusuz eğitimcilerdir. Eğitim programları, eğitimcilerin bireylere eleştirel ve analitik düşünme becerilerini kazandırmasını sağlayan yol haritalarıdır. Öğretmenlerin eğitim programlarından en üst düzeyde verimlilik elde edebilmeleri için iyi bir program okuryazarı olmaları gerekir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programlarını; yorumlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarını gerçekleştirebilmeleri, pedagojik bilgi ve beceri yönünden donanımlı olmaları gerektiği gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve pedagojik bilgi ve becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenerek farklılaşma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin araştırma bulgularına göre iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu, öğretmen adaylarının iyi düzeyde program okuryazarı olduğunun göstergesidir. Benzer olarak çalışmalarda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık becerilerinin iyi düzeyde olduğunu destekler niteliktedir (Aslan, 2018; Aygün, 2019; Erdem & Eğmir, 2018; Gündoğan, 2019; Süral & Dedeşali, 2018).

Öğretmen adaylarının program okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aslan (2018), Erdem ve Eğmir (2018), Tunçer ve Şahin (2019), benzer şekilde araştırmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları ile örtüşmeyen çalışmalardan biri Erdamar (2020)'ın, öğretmenlerin program okuryazarlık algılarının erkek öğretmenlerde kadınlardan daha yüksek olduğu yönündeki araştırmasıdır. Diğer çalışmalarda ise kadın öğretmenlerin ve kadın öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri erkek öğretmenlerden ve erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir (Aygün, 2019; Kahramanoğlu, 2019). Yapılan araştırmalar

kapsamında, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete yönelik araştırma bulgularının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumun araştırmalarda farklı özelliklere sahip örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri sınıf değişkenine göre “okuma” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. “Yazma” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça “okuma” becerilerinin de geliştiği bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, eğitim programı teorik derslerini ağırlıklı olarak üçüncü ve son sınıfta aldıkları için sınıf seviyesi arttıkça program okuma becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Aygün (2019)’ün araştırmasında, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Erdem ve Eğmir (2018)’in çalışmalarında ise sınıf değişkeninin yerine yaş değişkeni olarak incelenmiştir. Bulgulara göre yaş seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Süral ve Dedebeali (2018)’nin araştırmasında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde, dördüncü sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma alt boyutlarıyla birlikte program okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ile örtüşmeyen Tunçer ve Şahin (2019)’in çalışmalarında, öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre eğitim programı bilgi düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinde akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu, araştırmada dikkat çeken bir bulgudur. Çünkü araştırmalar kapsamında, not ortalaması yükseldikçe adayların program okuryazarlık bilgi düzeylerinin de geliştiğini gösteren çalışmalar alanyazında mevcuttur. Tunçer ve Şahin (2019), Erdem ve Eğmir (2018) çalışmalarında akademik not ortalaması yüksek olan adayların program okuryazarlık becerilerinin de yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgudan hareketle, öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarında etkili olan faktörler üzerine alanyazın incelenmiştir. Yeşilyurt (2019), öğretmen adaylarının ders öğrenme kazanımını etkileyen faktörler üzerine çalışmıştır. Bu faktörler; adayların kendileri, Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda başarılı olma ve atanma kaygısı, internet ve sosyal medya kullanımı, arkadaş çevresi ve sosyal çevre, sınavlar olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme çıktılarını etkileyen faktörler, aynı zamanda adaylar üzerinde anksiyete ve kaygı oluşumunu tetiklediği için adayların istenilen düzeyde not ortalamalarına sahip olamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin iyi düzeyde olduğu araştırma bulgularına göre tespit edilmiştir. Bu durum, adayların pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Meriç (2014) ve Güler (2015), öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda kendilerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bal ve Karademir (2013)'in araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pedagojik bilgi konusunda kendilerini yüksek derecede yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Güler (2015) ve Meriç (2014), çalışmalarında benzer şekilde öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Hacıömeroğlu ve Taşkın (2012) da öğretmen adaylarının pedagojik gelişim düzeyi ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Mehmetlioğlu ve Haser (2013), araştırmasında matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluk düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Bulut (2012) ve Erdoğan ve Şahin (2010), öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik bilgilerini erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Alanyazın taramasında cinsiyet değişkeninin pedagojik bilgi ve beceri açısından incelendiği araştırma sayısının yetersiz olması, karşılaştırma yapmayı güçleştirmiştir. Bu nedenle, bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Genel toplamda ve bütün alt boyutlarda 4. sınıf öğrencileri lehine sonuçlanmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca öğretmenlik meslek derslerinden edindikleri pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin dördüncü sınıfta daha fazla olduğundan kaynaklanıldığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularını destekleyen çalışmalardan birinde dördüncü sınıf öğretmen adayları kendi mesleki yeterliklerine yönelik yaptıkları değerlendirmelerde, öğretim programı ve içerik bilgisini rahatlıkla uygulayabileceklerini belirtmişlerdir (Bektaş, Aydın, & Ayvaz, 2015). Hacıömeroğlu ve Taşkın (2012) ise öğretmen adaylarının pedagojik gelişim düzeyi ortalamalarının 4. sınıf aday öğretmenleri lehine sonuçlandığını tespit etmiştir. Mehmetlioğlu ve Haser (2013)'in çalışmasında benzer şekilde öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluk düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, dördüncü sınıf matematik öğretmen adaylarının mesleğe kendilerini daha yüksek seviyede hazır algıladıkları

yönündedir. Öğretim becerilerinin uygulama deneyimi ile kazanıldığı düşünülürse; öğretmenlik uygulaması derslerinin, son sınıf öğretmen adayları için eğitim ve öğretime kendilerini daha hazır olarak algılamalarına ve farkındalık geliştirmelerine katkısı olduğu söylenebilir (Karadüz, Eser, Şahin, & İlbaş, 2009).

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Güler (2015) çalışmasında benzer şekilde akademik not ortalamasının pedagojik bilgi ve beceri konusunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Hacıömeroğlu ve Taşkın (2012) ise öğretmen adaylarının pedagojik gelişim düzeyi ortalamalarının başarı notu ile anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bal ve Karademir (2013) ise araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin akademik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Araştırmanın genel araştırma amacı kapsamında ulaşılan sonuca göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aygün (2019), araştırmasında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ile pedagojik becerilerinden sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Ekici, 2018). Alanyazın incelendiğinde, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kapsamında pedagojik bilgi ve beceriye sahip bir öğretmen; “Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.”, “Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.”, “Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.”, “Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.”, “Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.”, “Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.” şeklinde ifade edilmektedir (ÖYGM, 2017). Tanımlanan öğretmenlik mesleği pedagojik bilgi ve beceri yeterliklerinin, eğitim programı okuryazarlığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü eğitim programı okuryazarlığı, tüm eğitimcilerin sahip olması gereken bir bilgi ve beceridir (Bolat, 2017).

Sonuç olarak araştırma verilerinden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin iyi düzeyde

olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; sınıf değişkenine göre “okuma” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin iyi düzeyde olduğu araştırma bulgularına göre tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri cinsiyet ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; sınıf değişkenine göre genel toplamda ve bütün alt boyutlarda 4. sınıf öğretmen adayları lehine sonuçlanmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına bağlı olarak sonraki araştırmalara yardımcı olabileceği düşünülen uygulamaya yönelik ve araştırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler.

- Eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim lisans programlarında öğretmen adaylarına ders planlama, sınıf yönetimi ve programı uygulama alanlarına yönelik ilgili derslerin öğretim programındaki ders saat süresi artırılabilir.
- Öğretmen adaylarının “okuma” ve “yazma” becerilerinin gelişimini desteklemek için tasarlama ve yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacak dersler öğretim programına dahil edilerek adayların gelişimlerini tamamlamaları sağlanabilir.

Araştırmacıya yönelik öneriler.

- Daha geniş örneklem grubu ile benzer araştırmalar Türkiye’nin diğer bölgelerinde de gerçekleştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri; bu araştırma kapsamında ele alınmayan mezun olunan okul türü, bölüm, ebeveynlerin öğretmen olması gibi farklı değişkenlerle incelenebilir.
- Bu çalışma nicel bir araştırmadır. Program okuryazarlığı ve pedagojik bilgi ve beceri üzerine nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, S. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji alan bilgileri üzerine bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 709-731.
- Akinoğlu, O., & Doğan, S. (2012, Eylül). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Altındaş, S., Kabaran, S. S., & Kabaran, H. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1397-1411.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- American Library Association (ALA). (1989). *Presidential committee on information literacy: Final report*. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> adresinden edinilmiştir.
- American Library Association (ALA). (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/105645> adresinden edinilmiştir.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 516831)
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 516831)
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atıcı, B. (2009). Öğretmen eğitiminde yeni bir olanak: WWW ve sosyal oluşturmacılık. *E - Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 257-269.
- Aufderheide, P., & Firestone, C. M. (1992). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington: Aspen Institute.
- Ay, H. G. (2004). *Eğitim fakültelerinin ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının alan bilgisi ve mesleki etik açıdan değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No.145811)

- Aygün, H. E. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220.
- Bal, M. S., & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 15-32.
- Ball, A.L., Knobloch, N. A., & Hoop, S. (2007). The instructional planning experiences of beginning teachers. *Journal of Agricultural Education Volume*, 48(2), 56-65.
- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (2016). The subject matter preparation of teachers. *National Center for Research on Teacher Education*, 89(4), 1-29.
- 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.
- Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* içinde (4. baskı, ss. 164-172). Ankara: Anı.
- Bektaş, M., Aydın, E., & Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-192.
- Blömeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F. J., Schmidt, W. H., Tatto, M. T., ... Schwille, J. (2008). Future teachers 'competence to plan a lesson: First results of a six country study on the efficiency of teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 40(5), 749-762.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(18), 510-536.
- 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.
- Bulut, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının geometri konusu ile ilgili algıladıkları teknolojik alan bilgilerinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 321082)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (1992). Eğitim fakültesi lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının öğretmen adaylarında tulum geliştirme açısından etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(1), 35-42.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP). (2004). *Information literacy definition*. <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Comber, B. (1994). Critical literacy: An introduction to Australian debates and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 26(6), 655-668.
- Curtis, E., Comiskey, C., & Dempsey O. (2016). Importance and use of correlational research. *Nurse Researcher*, 23(6), 20-25.

- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.
- Dedebali, N. C. (2018). Bilgi okuryazarlığı. A. D. Ö. Özçelik, & M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (2. baskı, ss. 51-66) içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, H. (2003). Sınıf öğretmen adaylarının kimya kavramlarını anlama düzeyleri ve karşılaşılan yanlışlar (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 127471)
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, & Z. Kaya (Eds.), *Eğitime giriş içinde* (15. baskı, ss. 9-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirsoy, S. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 453056)
- Dewey, J. (2018). *Günümüzde eğitim* (3. baskı). (T. Öztürk, çev.). Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1970'de yayımlanmıştır.)
- Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 361-385.
- Ekici, C. (2018). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 528831)
- Ekşioğlu, S. (2015). Öğretimi planlama. S. Güven, & M. A. Özerbaş (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 117-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Elmalı, Ş., & Yıldız, E. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri, epistemolojik inançları ve öğrenme stilleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-108.
- Erdamar, F. S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 621287)
- Erdem, A. R. (2013). Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: Anı.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.

- Erdoğan, A., & Şahin, İ. (2010). Relationship between math teacher candidates' technological pedagogical and content knowledge (TPACK) and achievement levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2707–2711.
- Eskicumalı, A. (2005). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (4. baskı, ss. 2-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Ankara: Cihan Matbaa.
- European Commission, (2007). *Common european principles for teacher competences qualifications*. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- 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.
- Gömleksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitim programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529. doi: 10.9761/JASSS7964
- Görgen, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* içinde (4. baskı, ss. 2-18). Ankara: Anı.
- Gözütok, F. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- Güler, F. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ‘nden edinilmiştir. (Tez No. 399926)
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral, & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (ss. 8). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, A. (2019). *Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri analiz raporu*. <https://ilke.org.tr/gelecegin-egitiminde-yeni-ogretmen-becerileri> adresinden edinilmiştir.
- Günbatar, M. S. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 121-135.
- Güneş, F. (1994). Okuryazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Gürdal, O. (2004). *Bilgi toplumu geçitinde bilgi ve/veya bilgilenim kültürü*. Atılgan D. (Der.), *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü’nün Kuruluşunun 50. Yılına Armağan* (51-64). Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ‘nden edinilmiştir. (Tez No. 579025)

- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 25-28.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler, *Milli Eğitim Dergisi*, 164, MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Güven, S. (2015). Öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmen. S. Güven, & M. A. Özerbaş (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 23-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M., & Alan, B. (2017). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. B. Oral, & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (ss. 300-325). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı 6, 7, 8. sınıflarına eleştirel bir bakış. *Ana Dil Eğitim Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hacıömeroğlu, G., & Taşkın, Ç. S. (2012). Pedagojik gelişim ölçeğinin Türkçeye uyarlaması: Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin gelişim düzeyi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 48-68.
- Hudson, P. (2004). Toward identifying pedagogical knowledge for mentoring in primary science teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 215-225.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 353-375.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.
- Kana, F., Aşçı, E., Kana, H. Z., & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 233-245.
- Kaplan, A., & İpek, H. S. (2002). Matematik öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 69-73.
- Karabacak, K. (2015). Öğretim ilkeleri. S. Güven, & M. A. Özerbaş (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 151-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A. B. (2009). The effectiveness of teaching practice module in opinions of final-year student teachers. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(11), 442– 455.
- Karagülle, S., Varki, E., & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Ankara: Nobel.
- Kaya, Z., Emre, İ., & Kaya, O. N. (2010, Mayıs). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) açısından öz güven seviyelerinin belirlenmesi. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, Elazığ.

- Keskin, A., & Korkmaz, H. (Ekim,2017). *Öğretmenlerin “program okuryazarlığı” kavramına yükledikleri anlam*. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri, Muğla.
- Kılıç, M. (2014). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (11. baskı, ss. 166-195). Ankara: Pegem Akademi.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152.
- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A., & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76-88.
- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). *21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi*. TÜBAR-XXVIII, 283-298.
- Kuğuoğlu, İ. (2005). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerine dair görüşleri ve öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 214-236.
- Lee, E., Brown, M. N., Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Assessing beginning secondary science teachers' PCK: Pilot year results. *School Science and Mathematics*, 107(2), 52-60.
- Lee, C. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-service teachers through children's-literature-based engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 39-52.
- Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). *Literacy in the new millennium*. Australian Council for Educational Research.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and stand point. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. *Science & Technology Education Library*, 6, 95-132.
- Mehmetlioğlu, D., & Haser, Ç. (2013). Preservice elementary mathematics teachers' preparedness for the teaching profession. *Pamukkale University Journal of Education*, 34(34), 91–102.
- Mendoza, M. S. (2010). Critical literacy: changing the world through the word. *McNair Scholars Research Journal*, 6(1), 39-44.

- Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda özgüven seviyelerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 352-367.
- Messaris, P. (1998). Visual aspects of media literacy. *Journal of Communication*, 48, 70-80.
- Miller, G. A. (1988). The challenge of universal literacy. *Science*, 241, 1293.
- Mills, K. A., & Unsworth, L. (2015). The literacy curriculum: A critical review. In D. Wyse, L. Hayward & Z. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 621-637). Australia.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 6(108), 1017-1054.
- Moyer, P.S., & Milewicz, E. (2002). Learning to question: Categories of questioning used by preservice teachers during diagnostic mathematics interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 293-315.
- Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1133-1154.
- 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.
- Numanoğlu, G., & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Okanlawon, A. E. (2014). Nigerian pre-service science teachers' self-perceptions of acquired pedagogical knowledge and skills after teaching practice exposure. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 8(1), 106-128.
- Oliva, P.F., & Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (8. baskı). (K. Gündoğdu, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1982'de yayımlanmıştır.)
- Opoh, O. E., & Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in crossriverstate of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). *Literacy in the information age*. Canada: OECD
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (2. baskı). (A. Arı, çev. ed.). Konya: Eğitim. (Çalışmanın orijinali 1988'de yayımlanmıştır.)
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Yazar.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 23-32.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.

- Özçelik, A. D. Ö., & Eke, K. (2018). 21. Yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler. A. D. D. Özçelik, & M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde (2. baskı, ss. 225-248). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özerbaş, M. A. (2015). Temel öğretim yöntemleri. S. Güven, & M. A. Özerbaş (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 238-380). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğretim stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özer, B., & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinler Arası Araştırma Dergisi*, 1(1), 62-95.
- Özmen, F. (2016). *Aday öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleki kaygıları arasındaki ilişki* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi). <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/914> adresinden edinilmiştir.
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of "literacy": New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16-19.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-23.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (10. baskı). Ankara: Anı.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning*. In-Progress Reflection No. 2, Paris: UNESCO.
- Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5, 77-91.
- Süral, S., & Dedebali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma: Evrensel okuryazarlık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 11(135), 10-14.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99-110.

- Tanırlı, D. (2003). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Education and Science*, 38(169), 80-95.
- Taşdemir, M. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). *Türkçe büyük sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Cihan.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 162-169.
- The Johns Hopkins Institute for Education Policy, (2018). *Curriculum literacy in schools of education: The hole at the center of American teacher preparation*. England: Cambridge.
- Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE). (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Sweden: Printed in Umea Universite.
- Troyer, M. (2019). And then my creativity tookover: Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*, 119(3), 351-385.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61.
- Tuncel, İ. (2017). Programlar geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* içinde (4. baskı, ss. 19-67). Ankara: Anı.
- Tunçer, B. K., & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260.
- Tuzcu, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 290112)
- Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 691-705.
- Ünal, M. (2017). Temel kavramlar. G. Ekici (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 30-50). Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal Of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (7. baskı). Ankara: Alkım.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği* (M. B. Acat, çev. ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayımlanmıştır.)
- Wilson, M., Scalise, K., & Gochyev, P. (2015). Rethinking ICT literacy: From computer kils to social network settings. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 65-80.

- 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.
- Yenmez, A. A. (2012). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin pedagojik alan ve pedagojik bilgilerindeki ilgilerindeki gelişimin, modelleme yaklaşımına göre tasarlanmış bir mesleki gelişim ve eğitim etkinliği sürecinde incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 318810)
- Yıldırım, V. Y. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi 'nden edinilmiştir. (Tez No. 493983)
- Yelken, T. Y., & Konokman, G. Y. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (ss. 275-284). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2019). Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etkisi ve nedenleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 904-925.

EKLER

EK-1 Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

No	Eğitim Programı Okuryazarlığı İfadeleri	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.					
2	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.					
3	Hedefe uygun içerik seçebilirim.					
4	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.					
5	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.					
6	Ölçme araçlarını okuyabilirim.					
7	Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.					
8	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.					
9	Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.					
10	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.					
11	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.					
12	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.					
13	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.					
14	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.					
15	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.					
	Lütfen bu bölüme işaretleme yapmadan diğer soruya geçiniz.					
16	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.					
17	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					

18	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.					
19	Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.					
20	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.					
21	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.					
22	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.					
23	Hedefe uygun soru yazabilirim.					
24	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
25	Hedefe uygun içerik yazabilirim.					
26	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
27	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.					
28	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.					
29	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.					

EK-2 Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretim sırasında öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırırım.	0	0	0	0	0
2. Kendi konu alanıma öğrencilerin ilgisini çekerim.	0	0	0	0	0
3. Derslerimde yeri geldikçe eleştirel düşünmeye yer veririm.	0	0	0	0	0
4. Derslerimde yeri geldikçe yaratıcı düşünmeye yer veririm.	0	0	0	0	0
5. Öğrenciler arasında düşünmeyi özendirir ve bu konuda gereken kolaylığı sağlarım.	0	0	0	0	0
6. Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme etkinlikleri kullanırım.	0	0	0	0	0
7. Öğrencileri çok çalışmaları için motive ederim.	0	0	0	0	0
8. Öğrettiğim konuya uygun öğretim yöntemlerini seçerim.	0	0	0	0	0
9. Öğrencilerin farklı yetenek seviyeleriyle uyuşacak öğretim yöntemleri seçerim.	0	0	0	0	0
10. Öğrencilere öğrenmelerini kolaylaştırmak için uygun sorular sorarım.	0	0	0	0	0
11. Öğretim içeriğini-müfredatı derslere bölerek işlerim.	0	0	0	0	0
12. Öğrencilerin farklı yeteneklerini dikkate alarak derslerimi planlarım.	0	0	0	0	0
13. Dersin içeriğine uygun öğretim yöntemlerini belirlerim.	0	0	0	0	0
14. Derslerimi öğrenci merkezli olarak hazırlarım.	0	0	0	0	0
15. Kendi öğretim materyallerimi hazırlayabilirim.	0	0	0	0	0
16. Derslerim için uygun öğretim materyalleri edinirim.	0	0	0	0	0
17. Derslerimde öğretim teknolojilerinden en etkili şekilde yararlanırım.	0	0	0	0	0
18. Ölçme-Değerlendirme araçlarımı (yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, testler vb...) hazırlarım.	0	0	0	0	0
19. Öğretim boyunca uygun değerlendirme formlarını kullanırım.	0	0	0	0	0
20. Öğretimim için içerikle ilgili konuları içeren kaynaklar edinirim.	0	0	0	0	0
21. Öğrencilerimin gelişimlerine yardımcı olmak için değerlendirme amaçlı dönütler veririm.	0	0	0	0	0
22. Öğrencilerin öğrenme hızına göre öğretimimi gerçekleştiririm.	0	0	0	0	0
23. Öğrencilerimin öğrenme güçlüklerini tespit ederim.	0	0	0	0	0
24. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına hassasiyetle karşılık veririm.	0	0	0	0	0
25. Öğrencilerin grup çalışmalarını etkili biçimde kontrol ederim.	0	0	0	0	0
26. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini etkili biçimde kontrol ederim.	0	0	0	0	0
27. Ders sırasında öğrencilerin öğrenme ve performanslarını gözlemlerim.	0	0	0	0	0
28. Ders içinde uygun sınıf yönetimi tekniklerini kullanırım.	0	0	0	0	0
29. Davranış ve öğrenme problemi olan öğrencileri kontrol ederim.	0	0	0	0	0
30. Öğrenci davranışlarını gözlemek için uygun stratejiler kullanırım.	0	0	0	0	0
31. Öğrencileri disipline ederim.	0	0	0	0	0
32. Müfredata yardımcı etkinlikler düzenlerim.	0	0	0	0	0
33. Zamanı etkili şekilde kullanırım.	0	0	0	0	0
34. Güçlüklerle başa çıkma becerisine sahibimdir.	0	0	0	0	0
35. Stresle başa çıkarım.	0	0	0	0	0

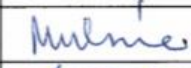
36. Öğrencilerimin her açıdan gelişimi için gerekli ilgiyi gösteririm.	0	0	0	0	0
37. Öğrencilerime her konuda gerekli ilgi ve özeni gösteririm.	0	0	0	0	0



EK-3 Etik Kurulu Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 18 Karar No: 02	Toplantı Tarihi: 30.12.2019
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Tez/Proje Yürütücü: Çiğdem DİLEK Çalışma Konusu: Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Esra ÖZAY KÖSE	Etik Kurul Raportörü	

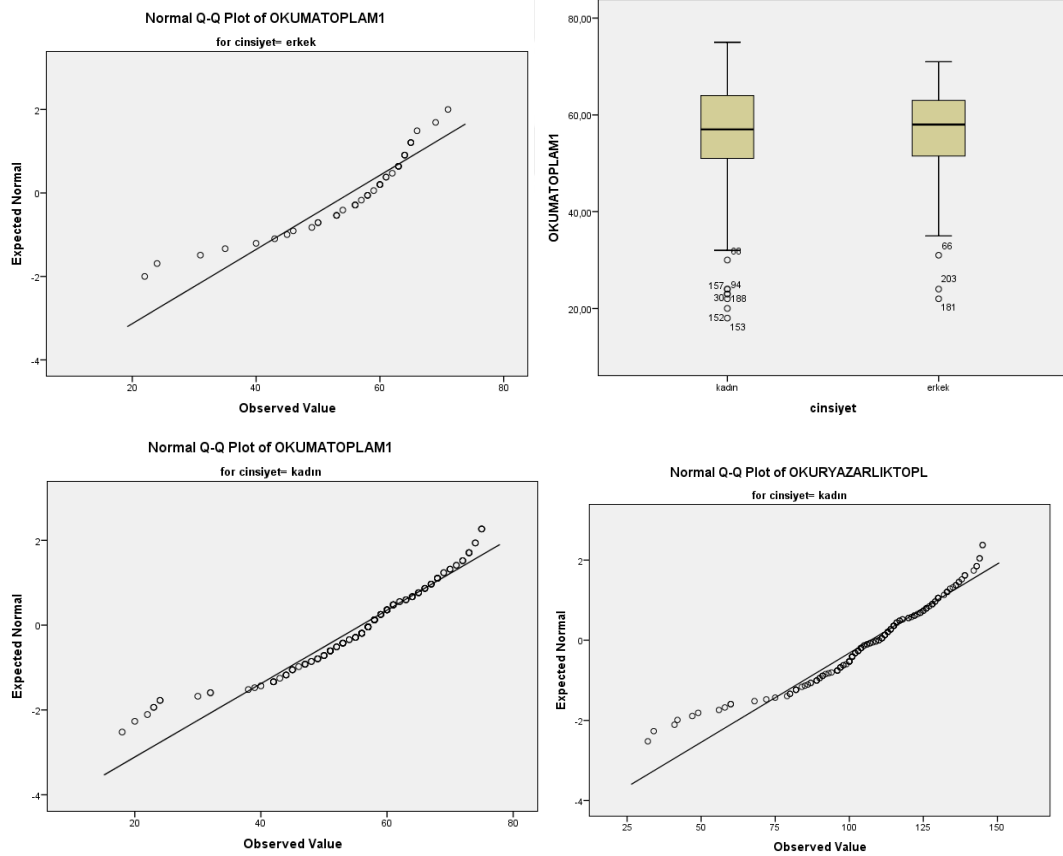
EK-4 Verilerin Normalliliğinin Test Edilmesine İlişkin Tablo ve Grafikler

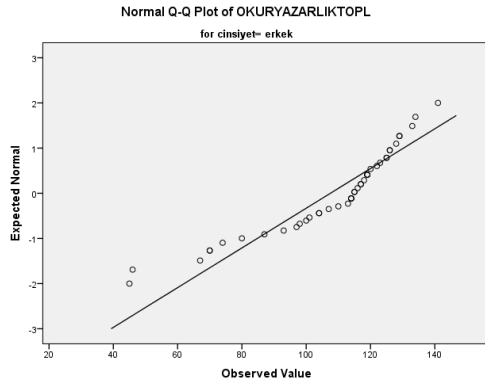
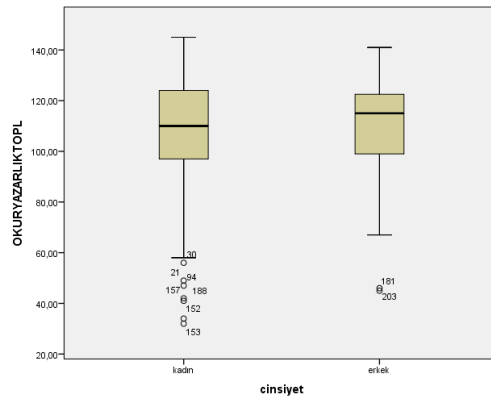
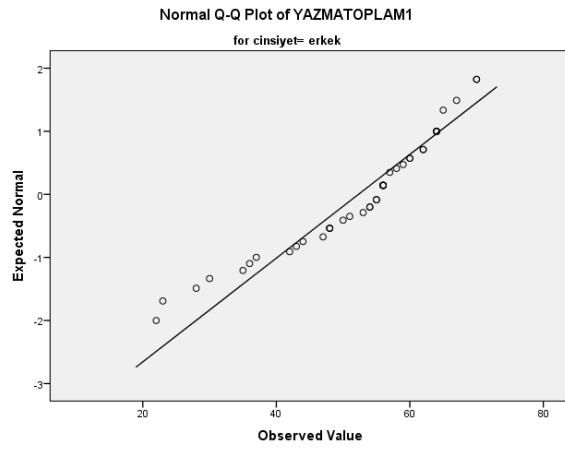
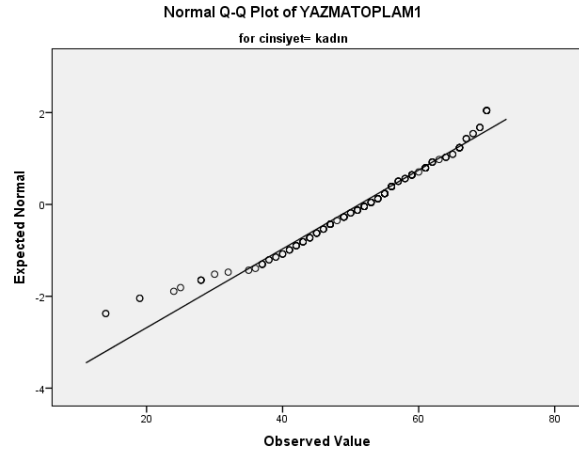
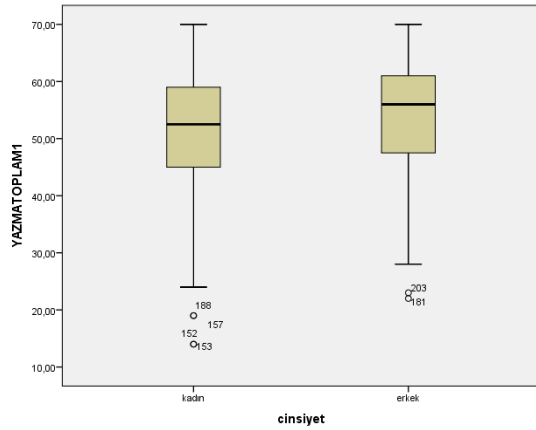
Descriptives				
cinsiyet			Statistic	Std. Error
OKUMATOPLAM1	kadın	Mean	55.9294	.88608
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	54.1802
			Upper Bound	57.6786
		5% Trimmed Mean	56.7288	
		Median	57.0000	
		Variance	133.474	
		Std. Deviation	11.55311	
		Minimum	18.00	
		Maximum	75.00	
		Range	57.00	
		Interquartile Range	13.25	
		Skewness	-.985	.186
		Kurtosis	1.422	.370
	erkek	Mean	55.2326	1.71562
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	51.7703
			Upper Bound	58.6948
		5% Trimmed Mean	56.1873	
		Median	58.0000	
		Variance	126.564	
		Std. Deviation	11.25005	
		Minimum	22.00	
		Maximum	71.00	
		Range	49.00	
YAZMATOPLAM1	kadın	Mean	51.2706	.89348
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	49.5068
			Upper Bound	53.0344
		5% Trimmed Mean	51.8856	
		Median	52.5000	
		Variance	135.713	
		Std. Deviation	11.64961	
		Minimum	14.00	
		Maximum	70.00	
		Range	56.00	
		Interquartile Range	14.25	
		Skewness	-.713	.186
		Kurtosis	.685	.370
	erkek	Mean	52.3023	1.85479
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.5592
			Upper Bound	56.0454
		5% Trimmed Mean	52.9651	
		Median	56.0000	
		Variance	147.930	
		Std. Deviation	12.16266	
		Minimum	22.00	
		Maximum	70.00	
		Range	48.00	
OKURYAZARLIKTOPL	kadın	Mean	107.2000	1.72336
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	103.7979
			Upper Bound	110.6021
		5% Trimmed Mean	108.6307	
		Median	110.0000	
		Variance	504.895	
		Std. Deviation	22.46986	
		Minimum	32.00	

		Maximum	145.00	
		Range	113.00	
		Interquartile Range	27.00	
		Skewness	-.919	.186
		Kurtosis	1.332	.370
		Mean	107.5349	3.46895
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	100.5343
			Upper Bound	114.5355
		5% Trimmed Mean	109.2506	
		Median	115.0000	
		Variance	517.445	
	erkek	Std. Deviation	22.74742	
		Minimum	45.00	
		Maximum	141.00	
		Range	96.00	
		Interquartile Range	25.00	
		Skewness	-1.231	.361
		Kurtosis	1.061	.709
Tests of Normality				
	cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
OKUMATOPLAM1	kadın	.102	170	.000
	erkek	.178	43	.001
YAZMATOPLAM1	kadın	.061	170	.200*
	erkek	.160	43	.007
OKURYAZARLIKTOPL	kadın	.098	170	.000
	erkek	.200	43	.000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction





Descriptives				
sınıf		Statistic		Std. Error
OKUMATOPLAM1	2.sınıf	Mean	53.7126	1.35424
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	51.0205
			Upper Bound	56.4048
		5% Trimmed Mean	54.4923	
		Median	57.0000	
		Variance	159.556	
		Std. Deviation	12.63155	
		Minimum	18.00	
		Maximum	74.00	
		Range	56.00	
		Interquartile Range	15.00	
	3.sınıf	Skewness	-.949	.258
		Kurtosis	.694	.511
		Mean	55.5946	1.21464
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	53.1738
			Upper Bound	58.0154
		5% Trimmed Mean	56.3258	

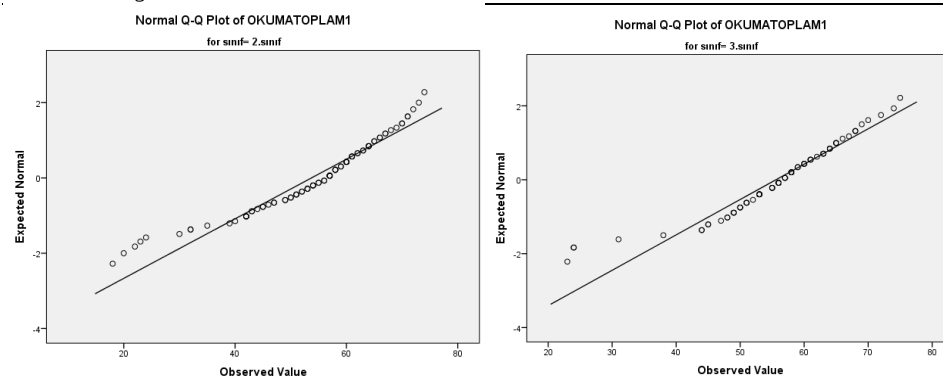
YAZMATOPLAM1	4.sınıf	Median	56.5000	
		Variance	109.176	
		Std. Deviation	10.44873	
		Minimum	23.00	
		Maximum	75.00	
		Range	52.00	
		Interquartile Range	12.25	
		Skewness	-1.093	.279
		Kurtosis	2.144	.552
		Mean	59.5385	1.38524
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	56.7575
			Upper Bound	62.3195
		5% Trimmed Mean	60.1239	
		Median	60.0000	
	2.sınıf	Variance	99.783	
		Std. Deviation	9.98913	
		Minimum	22.00	
		Maximum	75.00	
		Range	53.00	
		Interquartile Range	10.00	
		Skewness	-1.118	.330
		Kurtosis	2.682	.650
		Mean	49.4828	1.36250
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	46.7742
			Upper Bound	52.1913
		5% Trimmed Mean	50.1884	
	3.sınıf	Median	51.0000	
		Variance	161.508	
		Std. Deviation	12.70860	
		Minimum	14.00	
		Maximum	70.00	
		Range	56.00	
		Interquartile Range	16.00	
		Skewness	-.788	.258
		Kurtosis	.432	.511
		Mean	52.1216	1.26628
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	49.5979
			Upper Bound	54.6453
		5% Trimmed Mean	52.5901	
	4.sınıf	Median	52.0000	
		Variance	118.656	
		Std. Deviation	10.89294	
		Minimum	22.00	
		Maximum	70.00	
		Range	48.00	
		Interquartile Range	14.50	
		Skewness	-.468	.279
		Kurtosis	.228	.552
		Mean	53.9038	1.49793
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	50.8966
			Upper Bound	56.9111
		5% Trimmed Mean	54.5556	
	2.sınıf	Median	55.0000	
		Variance	116.677	
		Std. Deviation	10.80171	
		Minimum	23.00	
		Maximum	70.00	
		Range	47.00	
		Interquartile Range	15.75	
		Skewness	-.836	.330
		Kurtosis	.685	.650
		Mean	103.1954	2.63897
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	97.9493
			Upper Bound	108.4415
		5% Trimmed Mean	104.7229	
		Median	106.0000	
		Variance	605.880	
		Std. Deviation	24.61463	
		Minimum	32.00	
		Maximum	144.00	
		Range	112.00	
		Interquartile Range	30.00	

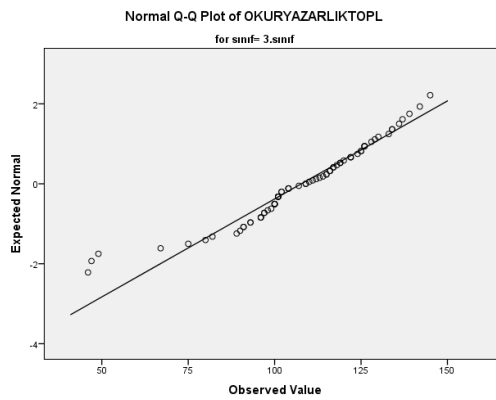
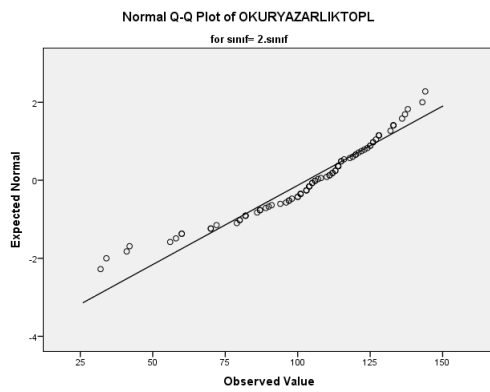
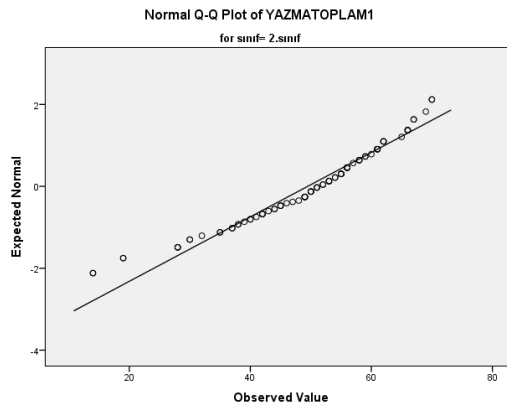
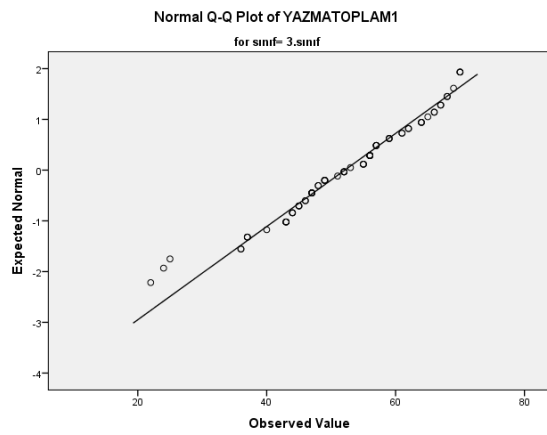
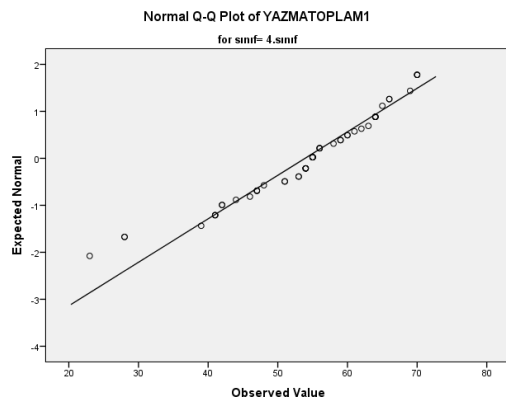
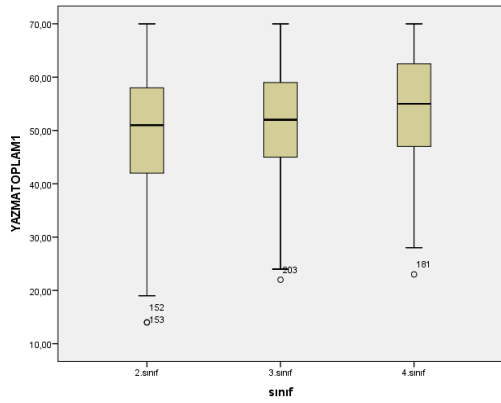
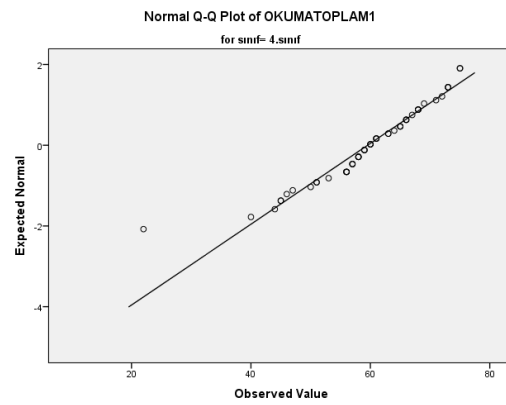
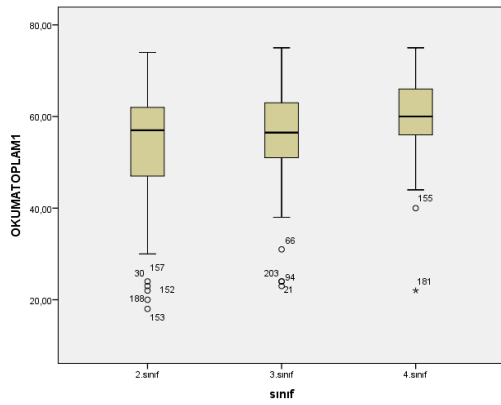
3.sınıf	Skewness	-.955	.258
	Kurtosis	.788	.511
	Mean	107.7162	2.37072
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	102.9914
		Upper Bound	112.4411
	5% Trimmed Mean	109.0120	
	Median	109.0000	
	Variance	415.905	
	Std. Deviation	20.39374	
	Minimum	46.00	
	Maximum	145.00	
	Range	99.00	
	Interquartile Range	24.25	
	Skewness	-.895	.279
	Kurtosis	1.511	.552
4.sınıf	Mean	113.4423	2.82448
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	107.7719
		Upper Bound	119.1127
	5% Trimmed Mean	114.6752	
	Median	115.0000	
	Variance	414.840	
	Std. Deviation	20.36762	
	Minimum	45.00	
	Maximum	145.00	
	Range	100.00	
	Interquartile Range	26.75	
	Skewness	-.939	.330
	Kurtosis	1.468	.650

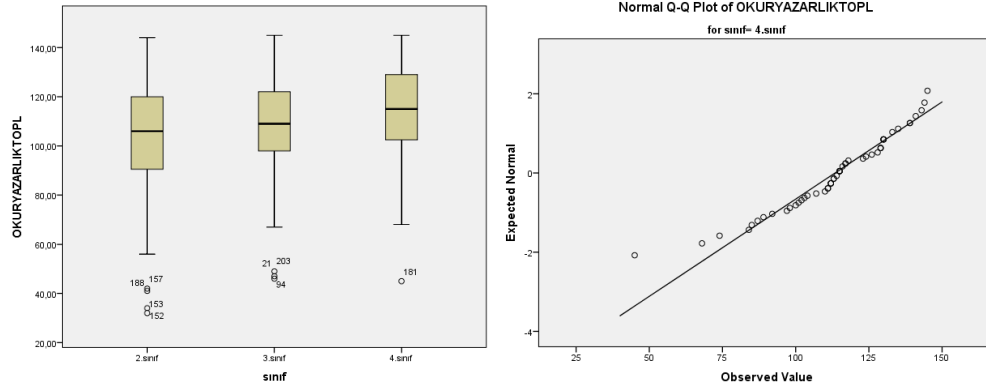
Tests of Normality							
	sınıf	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
OKUMATOPLAM1	2.sınıf	.120	87	.004	.933	87	.000
	3.sınıf	.105	74	.043	.923	74	.000
	4.sınıf	.150	52	.005	.931	52	.005
YAZMATOPLAM1	2.sınıf	.117	87	.005	.952	87	.003
	3.sınıf	.080	74	.200*	.965	74	.038
	4.sınıf	.140	52	.013	.941	52	.012
OKURYAZARLIKTOPL	2.sınıf	.127	87	.002	.936	87	.000
	3.sınıf	.107	74	.035	.940	74	.002
	4.sınıf	.125	52	.040	.945	52	.017

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction







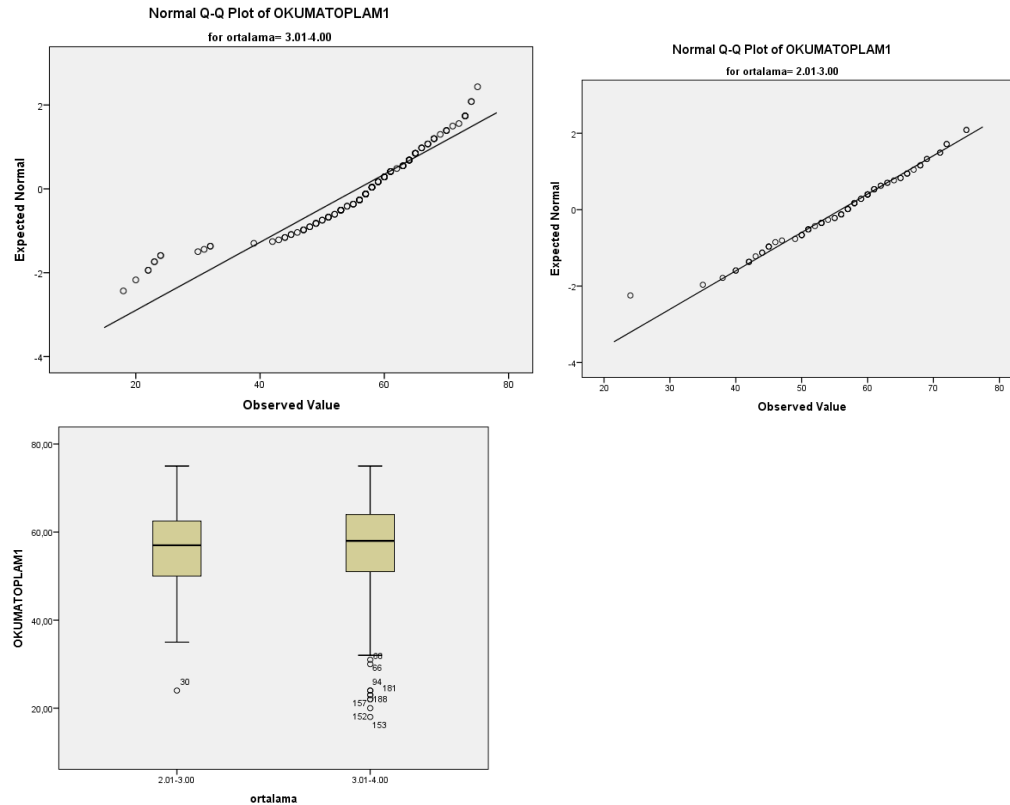
Descriptives				
ortalama		Statistic		Std. Error
OKUMATOPLAM1	2.01-3.00	Mean	55.9375	1.11312
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	53.7219
			Upper Bound	58.1531
		5% Trimmed Mean	56.1667	
		Median	57.0000	
		Variance	99.123	
		Std. Deviation	9.95603	
		Minimum	24.00	
		Maximum	75.00	
		Range	51.00	
		Interquartile Range	12.75	
		Skewness	-.407	.269
		Kurtosis	.256	.532
	3.01-4.00	Mean	55.6992	1.06883
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	53.5850
			Upper Bound	57.8135
		5% Trimmed Mean	56.5994	
		Median	58.0000	
		Variance	151.939	
		Std. Deviation	12.32636	
		Minimum	18.00	
		Maximum	75.00	
		Range	57.00	
		Interquartile Range	13.00	
		Skewness	-1.240	.210
		Kurtosis	1.566	.417
YAZMATOPLAM1	2.01-3.00	Mean	52.4500	1.16147
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	50.1381
			Upper Bound	54.7619
		5% Trimmed Mean	52.7361	
		Median	54.5000	
		Variance	107.922	
		Std. Deviation	10.38853	
		Minimum	28.00	
		Maximum	70.00	
		Range	42.00	
		Interquartile Range	14.00	
		Skewness	-.348	.269
		Kurtosis	-.437	.532
	3.01-4.00	Mean	50.8947	1.08161
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.7552
			Upper Bound	53.0343
		5% Trimmed Mean	51.6224	
		Median	53.0000	
		Variance	155.595	
		Std. Deviation	12.47377	
		Minimum	14.00	
		Maximum	70.00	
		Range	56.00	
		Interquartile Range	16.50	
		Skewness	-.842	.210

OKURYAZARLIKTOPL	2.01-3.00	Kurtosis	.616	.417
		Mean	108.3875	2.15620
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	104.0957
			Upper Bound	112.6793
		5% Trimmed Mean	108.9028	
		Median	111.0000	
		Variance	371.937	
		Std. Deviation	19.28566	
		Minimum	56.00	
		Maximum	145.00	
	3.01-4.00	Range	89.00	
		Interquartile Range	28.50	
		Skewness	-.420	.269
		Kurtosis	-.222	.532
		Mean	106.5940	2.10133
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	102.4373
			Upper Bound	110.7506
		5% Trimmed Mean	108.2548	
		Median	111.0000	
		Variance	587.273	
		Std. Deviation	24.23372	
		Minimum	32.00	
		Maximum	145.00	
		Range	113.00	
		Interquartile Range	24.50	
		Skewness	-1.098	.210
		Kurtosis	1.294	.417

		Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a				Shapiro-Wilk			
	ortalama	Statistic	df	Sig.		Statistic	df	Sig.	
OKUMATOPLAM1	2.01-3.00	.078	80	.200*		.983	80	.350	
	3.01-4.00	.141	133	.000		.895	133	.000	
YAZMATOPLAM1	2.01-3.00	.097	80	.060		.973	80	.094	
	3.01-4.00	.092	133	.008		.945	133	.000	
OKURYAZARLIKTOPL	2.01-3.00	.069	80	.200*		.979	80	.206	
	3.01-4.00	.137	133	.000		.917	133	.000	

*. This is a lower bound of the true significance.

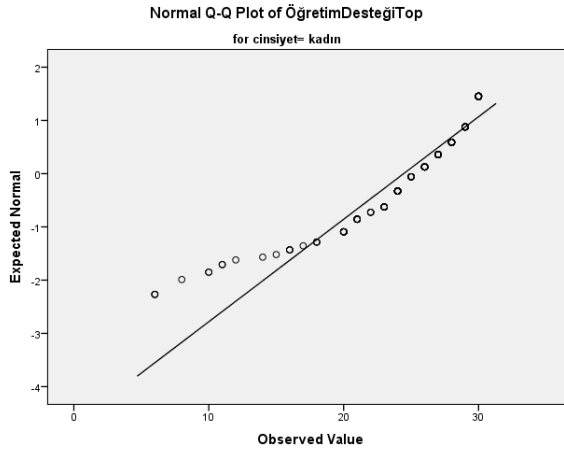
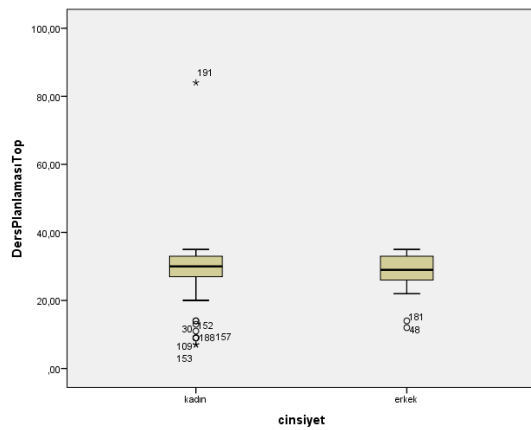
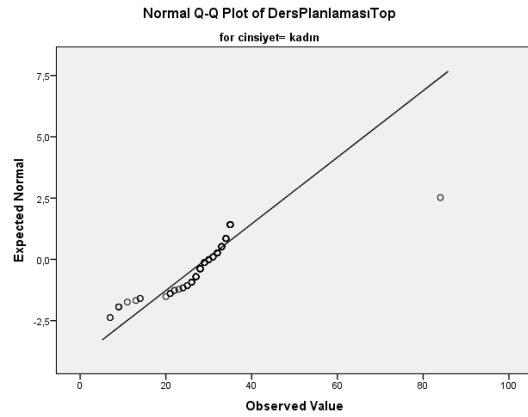
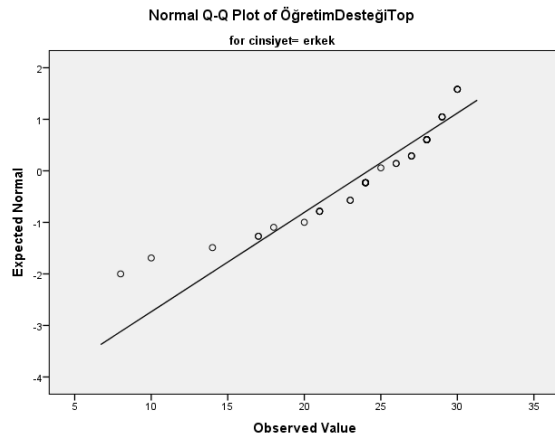
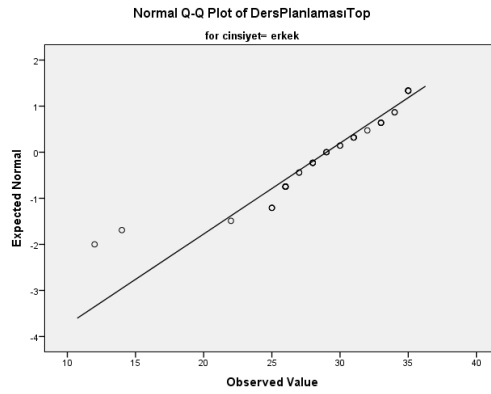
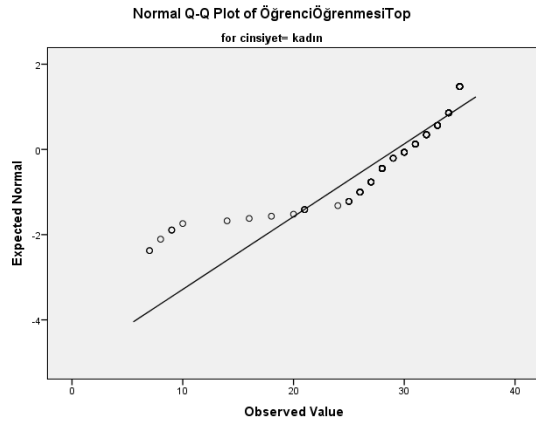
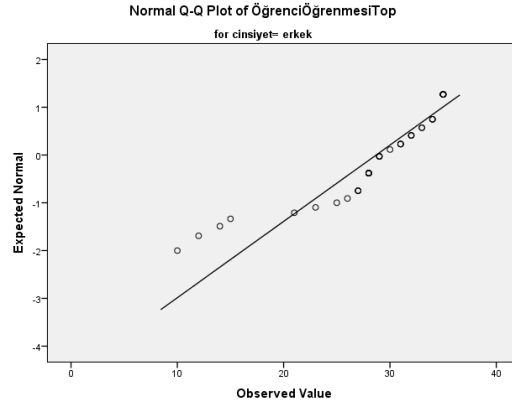
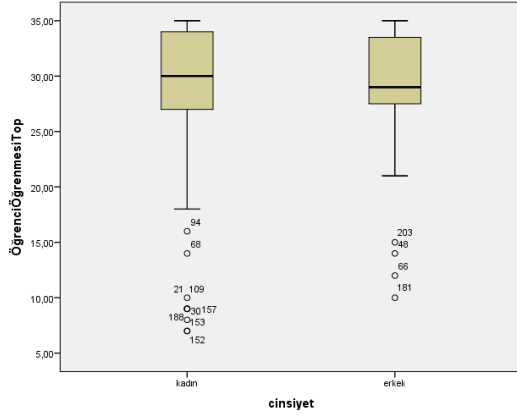
a. Lilliefors Significance Correction

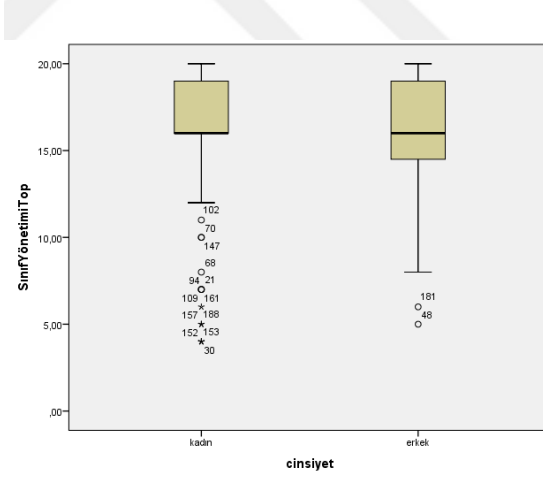
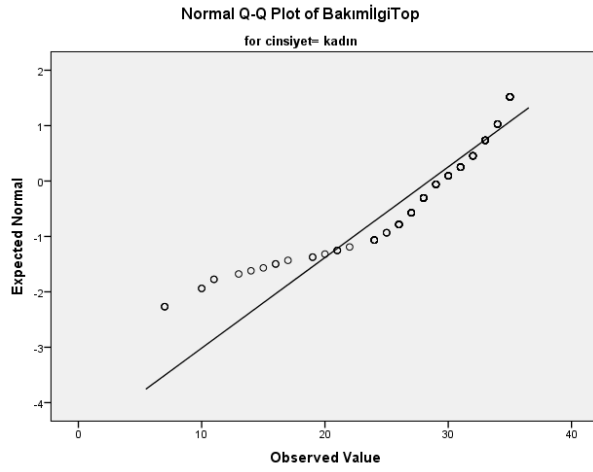
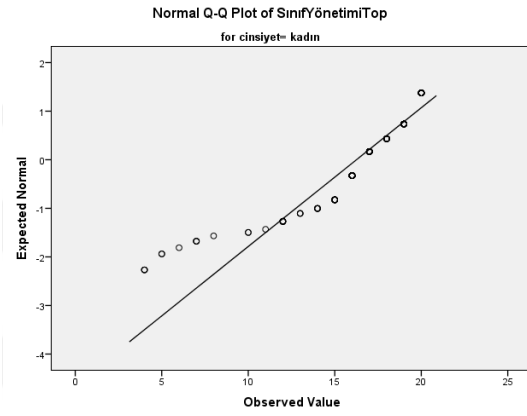
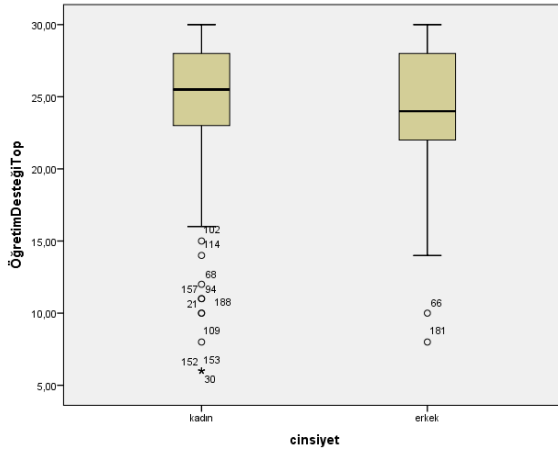
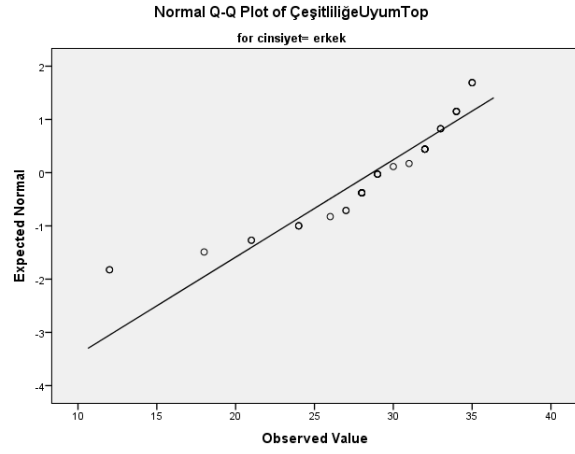
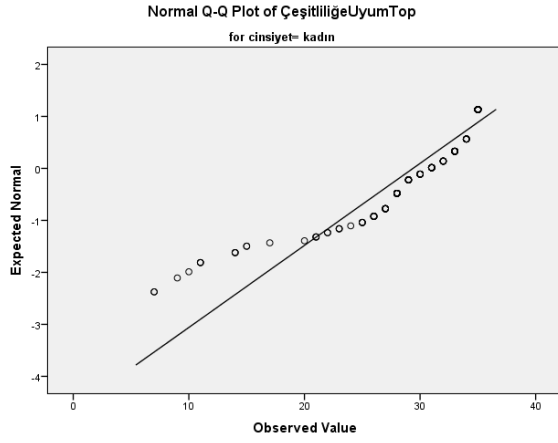


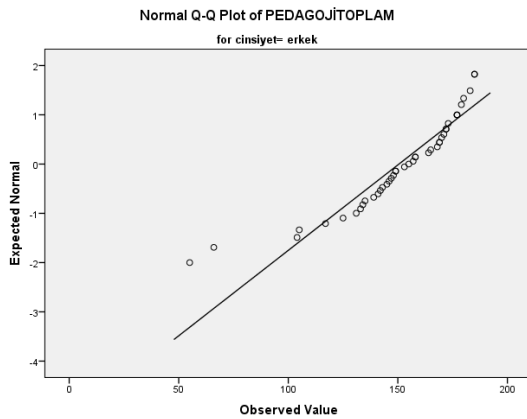
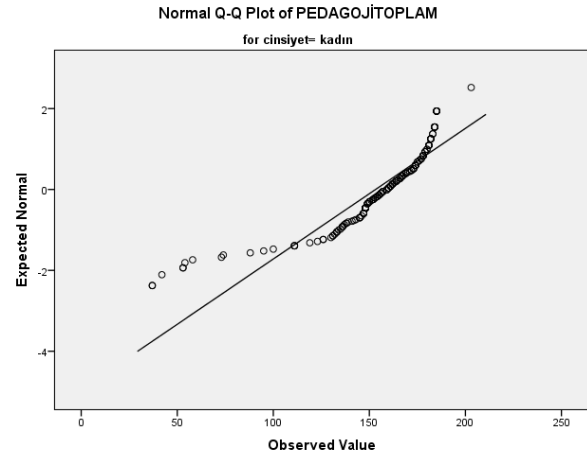
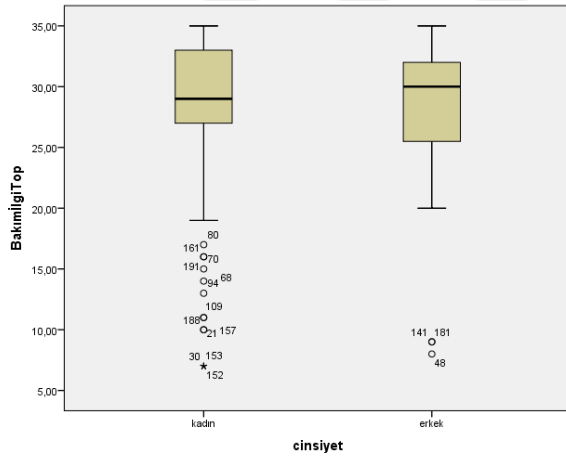
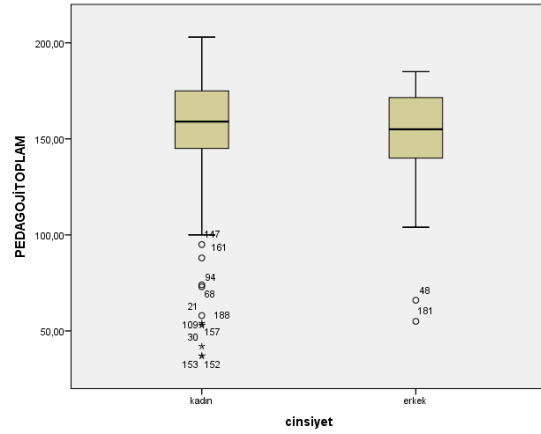
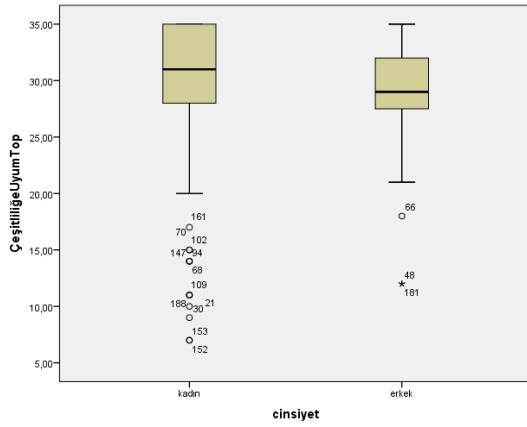
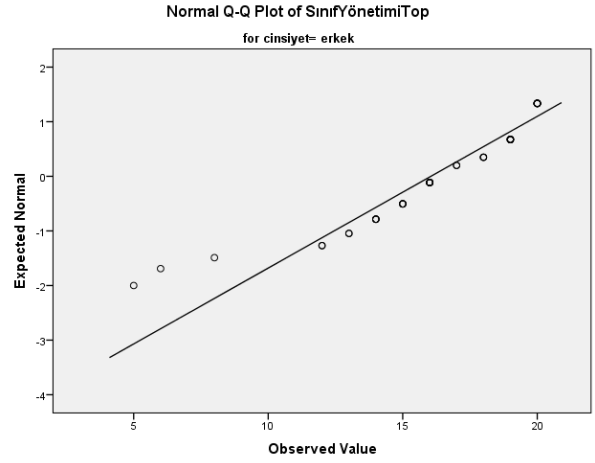
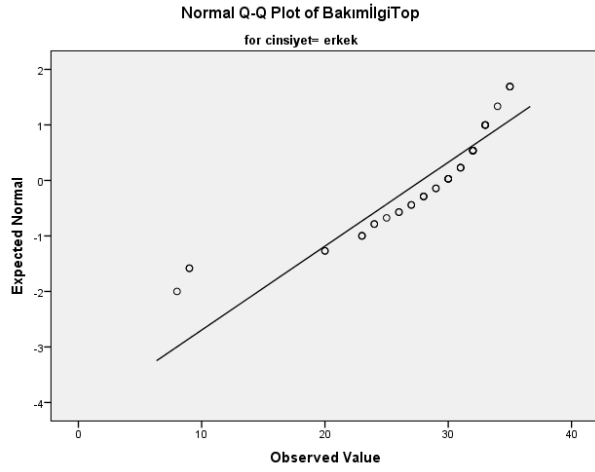
Descriptives				
cinsiyet		Statistic		Std. Error
ÖğrenciÖğrenmesiTop	kadın	Mean	29.2353	.44926
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.3484
			Upper Bound	30.1222
		5% Trimmed Mean	30.0098	
		Median	30.0000	
		Variance	34.311	
		Std. Deviation	5.85757	
		Minimum	7.00	
		Maximum	35.00	
		Range	28.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-2.006	.186
		Kurtosis	4.764	.370
	erkek	Mean	28.6977	.95499
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.7704
			Upper Bound	30.6249
		5% Trimmed Mean	29.3191	
		Median	29.0000	
		Variance	39.216	
		Std. Deviation	6.26226	
		Minimum	10.00	
		Maximum	35.00	
		Range	25.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-1.516	.361
		Kurtosis	2.181	.709
DersPlanlamasıTop	kadın	Mean	29.3471	.56479
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.2321
			Upper Bound	30.4620
		5% Trimmed Mean	29.8137	
		Median	30.0000	
		Variance	54.228	
		Std. Deviation	7.36396	
		Minimum	7.00	
		Maximum	84.00	
		Range	77.00	
		Interquartile Range	6.25	
		Skewness	1.359	.186
		Kurtosis	18.802	.370
	erkek	Mean	29.0000	.77331
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27.4394
			Upper Bound	30.5606
		5% Trimmed Mean	29.5207	
		Median	29.0000	
		Variance	25.714	
		Std. Deviation	5.07093	
		Minimum	12.00	
		Maximum	35.00	
		Range	23.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-1.332	.361
		Kurtosis	2.980	.709
ÖğretimDestegiTop	kadın	Mean	24.4471	.39831
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.6608
			Upper Bound	25.2334
		5% Trimmed Mean	25.0131	
		Median	25.5000	
		Variance	26.971	
		Std. Deviation	5.19332	
		Minimum	6.00	
		Maximum	30.00	
		Range	24.00	
		Interquartile Range	5.00	
		Skewness	-1.536	.186
		Kurtosis	2.666	.370
	erkek	Mean	24.1860	.79119
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	22.5894
			Upper Bound	25.7827
		5% Trimmed Mean	24.6873	
		Median	24.0000	

ÇeşitliliğeUyumTop			Variance	26.917	
			Std. Deviation	5.18815	
			Minimum	8.00	
			Maximum	30.00	
			Range	22.00	
			Interquartile Range	7.00	
			Skewness	-1.366	.361
			Kurtosis	1.923	.709
		kadın	Mean	29.3882	.48602
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.4288
				Upper Bound	30.3477
			5% Trimmed Mean	30.1405	
			Median	31.0000	
			Variance	40.156	
			Std. Deviation	6.33688	
			Minimum	7.00	
			Maximum	35.00	
			Range	28.00	
			Interquartile Range	7.00	
			Skewness	-1.672	.186
			Kurtosis	2.745	.370
		erkek	Mean	28.6744	.83376
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.9918
				Upper Bound	30.3570
			5% Trimmed Mean	29.2261	
			Median	29.0000	
			Variance	29.891	
			Std. Deviation	5.46731	
			Minimum	12.00	
			Maximum	35.00	
			Range	23.00	
			Interquartile Range	5.00	
			Skewness	-1.500	.361
			Kurtosis	2.495	.709
SınıfYönetimiTop		kadın	Mean	16.2529	.26856
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.7228
				Upper Bound	16.7831
			5% Trimmed Mean	16.6503	
			Median	16.0000	
			Variance	12.261	
			Std. Deviation	3.50158	
			Minimum	4.00	
			Maximum	20.00	
			Range	16.00	
			Interquartile Range	3.00	
			Skewness	-1.647	.186
			Kurtosis	3.112	.370
		erkek	Mean	16.0465	.54879
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14.9390
				Upper Bound	17.1540
			5% Trimmed Mean	16.4031	
			Median	16.0000	
			Variance	12.950	
			Std. Deviation	3.59863	
			Minimum	5.00	
			Maximum	20.00	
			Range	15.00	
			Interquartile Range	5.00	
			Skewness	-1.326	.361
			Kurtosis	2.070	.709
BakımİlgiTop		kadın	Mean	28.4412	.46894
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27.5154
				Upper Bound	29.3669
			5% Trimmed Mean	29.1144	
			Median	29.0000	
			Variance	37.384	
			Std. Deviation	6.11425	
			Minimum	7.00	
			Maximum	35.00	
			Range	28.00	
			Interquartile Range	6.25	
			Skewness	-1.623	.186

PEDAGOJİTOPLAM	erkek	Kurtosis	2.835	.370			
		Mean	27.8372	1.00933			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	25.8003			
			Upper Bound	29.8741			
		5% Trimmed Mean	28.5116				
		Median	30.0000				
		Variance	43.806				
		Std. Deviation	6.61863				
		Minimum	8.00				
		Maximum	35.00				
		Range	27.00				
		Interquartile Range	7.00				
		Skewness	-1.719	.361			
		Kurtosis	2.953	.709			
	kadın	Mean	153.2353	2.37475			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	148.5473			
			Upper Bound	157.9233			
		5% Trimmed Mean	156.9739				
		Median	159.0000				
		Variance	958.702				
		Std. Deviation	30.96291				
		Minimum	37.00				
		Maximum	203.00				
		Range	166.00				
		Interquartile Range	30.00				
		Skewness	-1.871	.186			
		Kurtosis	4.072	.370			
		erkek	Mean	150.4884	4.39664		
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	141.6156			
			Upper Bound	159.3611			
	5% Trimmed Mean		153.4096				
	Median		155.0000				
	Variance		831.208				
	Std. Deviation		28.83068				
	Minimum		55.00				
	Maximum		185.00				
	Range		130.00				
	Interquartile Range		33.00				
	Skewness		-1.515	.361			
	Kurtosis		2.872	.709			
Tests of Normality							
cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
ÖğrenciÖğrenmesiTop	kadın	.167	170	.000	.787	170	.000
	erkek	.207	43	.000	.826	43	.000
DersPlanlamasıTop	kadın	.215	170	.000	.727	170	.000
	erkek	.145	43	.023	.871	43	.000
ÖğretimDesteğiTop	kadın	.177	170	.000	.853	170	.000
	erkek	.183	43	.001	.870	43	.000
ÇeşitliliğeUyumTop	kadın	.188	170	.000	.802	170	.000
	erkek	.195	43	.000	.854	43	.000
SınıfYönetimiTop	kadın	.236	170	.000	.823	170	.000
	erkek	.146	43	.022	.868	43	.000
BakımİlgiTop	kadın	.162	170	.000	.838	170	.000
	erkek	.163	43	.006	.812	43	.000
PEDAGOJİTOPLAM	kadın	.166	170	.000	.817	170	.000
	erkek	.116	43	.173	.871	43	.000
a. Lilliefors Significance Correction							







Descriptives				
sınıf		Statistic		Std. Error
ÖğrenciÖğrenmesiTop	2.sınıf	Mean	27.8046	.71244
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.3883
			Upper Bound	29.2209
		5% Trimmed Mean	28.5134	
		Median	29.0000	
		Variance	44.159	
		Std. Deviation	6.64523	
		Minimum	7.00	
		Maximum	35.00	
		Range	28.00	
		Interquartile Range	5.00	
		Skewness	-1.835	.258
		Kurtosis	3.204	.511
	3.sınıf	Mean	29.3919	.61175
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.1727
			Upper Bound	30.6111
		5% Trimmed Mean	29.9895	
		Median	30.0000	
		Variance	27.694	
		Std. Deviation	5.26247	
		Minimum	10.00	
		Maximum	35.00	
		Range	25.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-1.646	.279
		Kurtosis	3.525	.552
	4.sınıf	Mean	30.9615	.70120
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	29.5538
			Upper Bound	32.3692
		5% Trimmed Mean	31.6239	
		Median	33.0000	
		Variance	25.567	
		Std. Deviation	5.05639	
		Minimum	10.00	
		Maximum	35.00	
		Range	25.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-2.214	.330
		Kurtosis	6.473	.650
DersPlanlamasıTop	2.sınıf	Mean	28.0460	.96447
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.1287
			Upper Bound	29.9633
		5% Trimmed Mean	28.1430	
		Median	28.0000	
		Variance	80.928	
		Std. Deviation	8.99600	
		Minimum	7.00	
		Maximum	84.00	
		Range	77.00	
		Interquartile Range	6.00	
		Skewness	2.046	.258
		Kurtosis	17.543	.511
	3.sınıf	Mean	29.5676	.56593
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.4397
			Upper Bound	30.6955
		5% Trimmed Mean	30.0120	
		Median	29.5000	
		Variance	23.701	
		Std. Deviation	4.86835	
		Minimum	11.00	
		Maximum	35.00	
		Range	24.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-1.265	.279
		Kurtosis	2.566	.552
	4.sınıf	Mean	30.9231	.69465
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	29.5285
			Upper Bound	32.3176

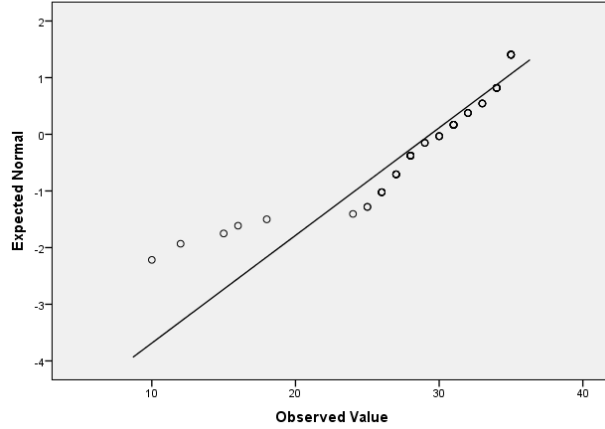
ÖğretimDesteğiTop		5% Trimmed Mean		31.5769	
		Median		33.0000	
		Variance		25.092	
		Std. Deviation		5.00919	
		Minimum		12.00	
		Maximum		35.00	
		Range		23.00	
		Interquartile Range		7.00	
		Skewness		-1.995	.330
		Kurtosis		4.795	.650
	2.sınıf	Mean		23.2184	.59948
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	22.0267	
			Upper Bound	24.4101	
		5% Trimmed Mean		23.7548	
		Median		24.0000	
		Variance		31.266	
		Std. Deviation		5.59157	
		Minimum		6.00	
		Maximum		30.00	
		Range		24.00	
		Interquartile Range		6.00	
		Skewness		-1.513	.258
		Kurtosis		2.294	.511
	3.sınıf	Mean		24.5946	.56293
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.4727	
			Upper Bound	25.7165	
		5% Trimmed Mean		25.0480	
		Median		25.5000	
		Variance		23.450	
		Std. Deviation		4.84250	
		Minimum		10.00	
		Maximum		30.00	
		Range		20.00	
		Interquartile Range		8.00	
		Skewness		-1.170	.279
		Kurtosis		1.345	.552
	4.sınıf	Mean		26.0769	.62008
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	24.8321	
			Upper Bound	27.3218	
		5% Trimmed Mean		26.6197	
		Median		28.0000	
		Variance		19.994	
		Std. Deviation		4.47146	
		Minimum		8.00	
		Maximum		30.00	
		Range		22.00	
		Interquartile Range		5.00	
		Skewness		-1.981	.330
		Kurtosis		4.848	.650
ÇeşitliliğeUyumTop	2.sınıf	Mean		27.8621	.75122
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.3687	
			Upper Bound	29.3554	
		5% Trimmed Mean		28.5300	
		Median		29.0000	
		Variance		49.097	
		Std. Deviation		7.00693	
		Minimum		7.00	
		Maximum		35.00	
		Range		28.00	
		Interquartile Range		6.00	
		Skewness		-1.455	.258
		Kurtosis		1.610	.511
	3.sınıf	Mean		29.5541	.63297
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.2926	
			Upper Bound	30.8156	
		5% Trimmed Mean		30.1336	
		Median		31.0000	
		Variance		29.648	
		Std. Deviation		5.44497	
		Minimum		10.00	
		Maximum		35.00	
		Range		25.00	

SınıfYönetimiTop	4.sınıf	Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-1.403	.279
		Kurtosis	2.270	.552
		Mean	31.1154	.70479
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	29.7005
			Upper Bound	32.5303
		5% Trimmed Mean	31.8077	
		Median	33.0000	
		Variance	25.830	
		Std. Deviation	5.08228	
		Minimum	12.00	
		Maximum	35.00	
		Range	23.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-2.165	.330
		Kurtosis	6.015	.650
	2.sınıf	Mean	15.2184	.41472
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14.3940
			Upper Bound	16.0428
		5% Trimmed Mean	15.5587	
		Median	16.0000	
		Variance	14.963	
		Std. Deviation	3.86825	
		Minimum	4.00	
		Maximum	20.00	
		Range	16.00	
		Interquartile Range	3.00	
		Skewness	-1.466	.258
		Kurtosis	1.982	.511
	3.sınıf	Mean	16.6622	.33398
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.9965
			Upper Bound	17.3278
		5% Trimmed Mean	16.9159	
		Median	16.0000	
		Variance	8.254	
		Std. Deviation	2.87301	
		Minimum	7.00	
		Maximum	20.00	
		Range	13.00	
		Interquartile Range	4.00	
		Skewness	-1.179	.279
		Kurtosis	2.001	.552
	4.sınıf	Mean	17.2308	.46492
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	16.2974
			Upper Bound	18.1641
		5% Trimmed Mean	17.6966	
		Median	18.0000	
		Variance	11.240	
		Std. Deviation	3.35258	
		Minimum	5.00	
		Maximum	20.00	
		Range	15.00	
		Interquartile Range	4.00	
		Skewness	-2.105	.330
		Kurtosis	5.103	.650
ÖnemİlgiTop	2.sınıf	Mean	26.4253	.70977
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	25.0143
			Upper Bound	27.8363
		5% Trimmed Mean	26.9936	
		Median	28.0000	
		Variance	43.829	
		Std. Deviation	6.62032	
		Minimum	7.00	
		Maximum	35.00	
		Range	28.00	
		Interquartile Range	6.00	
		Skewness	-1.441	.258
		Kurtosis	1.777	.511
	3.sınıf	Mean	29.3784	.58226
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.2179
			Upper Bound	30.5388
		5% Trimmed Mean	29.8423	

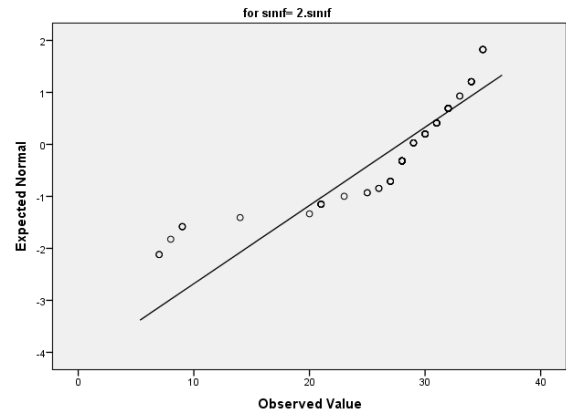
PEDAGOJİTOPLAM	4.sınıf	Median	30.0000				
		Variance	25.088				
		Std. Deviation	5.00877				
		Minimum	11.00				
		Maximum	35.00				
		Range	24.00				
		Interquartile Range	6.00				
		Skewness	-1.372	.279			
		Kurtosis	2.485	.552			
		Mean	29.9808	.87512			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.2239			
			Upper Bound	31.7376			
		5% Trimmed Mean	30.8889				
		Median	31.5000				
		Variance	39.823				
		Std. Deviation	6.31056				
		Minimum	8.00				
		Maximum	35.00				
	Range	27.00					
	Interquartile Range	5.75					
	Skewness	-2.366	.330				
	Kurtosis	5.806	.650				
	2.sınıf	Mean	144.8966	3.69185			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	137.5574			
			Upper Bound	152.2357			
		5% Trimmed Mean	148.1877				
		Median	152.0000				
		Variance	1185.791				
		Std. Deviation	34.43532				
		Minimum	37.00				
		Maximum	203.00				
		Range	166.00				
		Interquartile Range	30.00				
		Skewness	-1.691	.258			
		Kurtosis	2.843	.511			
		Mean	155.1757	2.96876			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	149.2589			
			Upper Bound	161.0924			
		5% Trimmed Mean	157.6532				
		Median	157.5000				
		Variance	652.202				
		Std. Deviation	25.53824				
		Minimum	58.00				
		Maximum	185.00				
		Range	127.00				
		Interquartile Range	35.00				
		Skewness	-1.409	.279			
		Kurtosis	2.849	.552			
		3.sınıf	Mean	162.1538	3.74542		
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	154.6346		
				Upper Bound	169.6731		
			5% Trimmed Mean	165.9744			
			Median	172.5000			
			Variance	729.466			
			Std. Deviation	27.00863			
			Minimum	55.00			
			Maximum	185.00			
			Range	130.00			
	Interquartile Range		27.75				
	Skewness		-2.338	.330			
	Kurtosis		6.559	.650			
4.sınıf	Mean		162.1538	3.74542			
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	154.6346			
			Upper Bound	169.6731			
	5% Trimmed Mean		165.9744				
	Median		172.5000				
	Variance	729.466					
	Std. Deviation	27.00863					
	Minimum	55.00					
	Maximum	185.00					
	Range	130.00					
Interquartile Range	27.75						
Skewness	-2.338	.330					
Kurtosis	6.559	.650					
Tests of Normality							
sınıf	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
ÖğrenciÖğrenmesiTop	2.sınıf	.247	87	.000	.781	87	.000
	3.sınıf	.152	74	.000	.836	74	.000
	4.sınıf	.212	52	.000	.753	52	.000
DersPlanlamasıTop	2.sınıf	.226	87	.000	.695	87	.000
	3.sınıf	.132	74	.003	.886	74	.000
	4.sınıf	.220	52	.000	.767	52	.000
ÖğretimDestegiTop	2.sınıf	.209	87	.000	.847	87	.000
	3.sınıf	.154	74	.000	.888	74	.000

	4.sınıf	.197	52	.000	.793	52	.000
	2.sınıf	.232	87	.000	.829	87	.000
ÇeşitliliğeUyumTop	3.sınıf	.160	74	.000	.860	74	.000
	4.sınıf	.222	52	.000	.739	52	.000
	2.sınıf	.258	87	.000	.833	87	.000
SınıfYönetimiTop	3.sınıf	.152	74	.000	.884	74	.000
	4.sınıf	.204	52	.000	.751	52	.000
	2.sınıf	.210	87	.000	.849	87	.000
ÖnemlilgiTop	3.sınıf	.131	74	.003	.884	74	.000
	4.sınıf	.223	52	.000	.703	52	.000
	2.sınıf	.202	87	.000	.821	87	.000
PEDAGOJİTOPLAM	3.sınıf	.121	74	.009	.884	74	.000
	4.sınıf	.199	52	.000	.748	52	.000
a. Lilliefors Significance Correction							

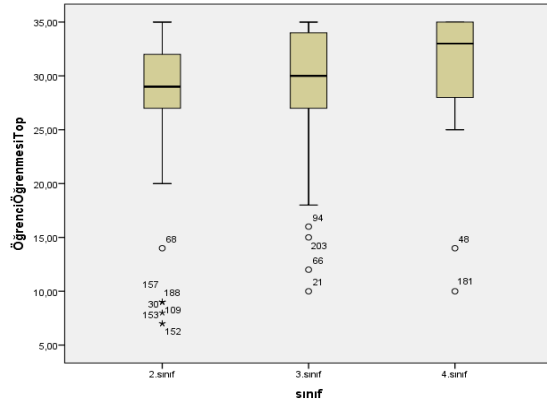
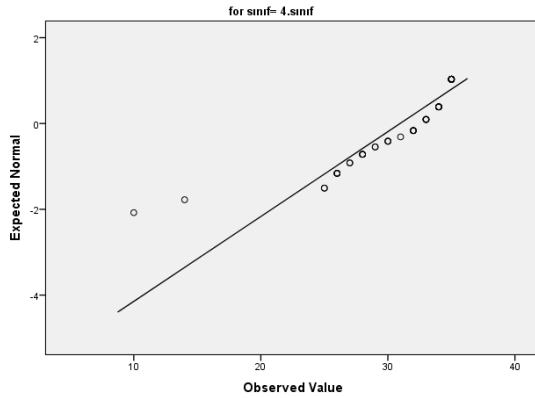
Normal Q-Q Plot of ÖğrenciÖğrenmesiTop
for sınıf= 3.sınıf



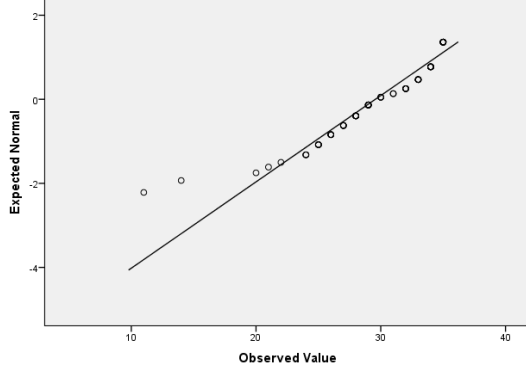
Normal Q-Q Plot of ÖğrenciÖğrenmesiTop
for sınıf= 2.sınıf



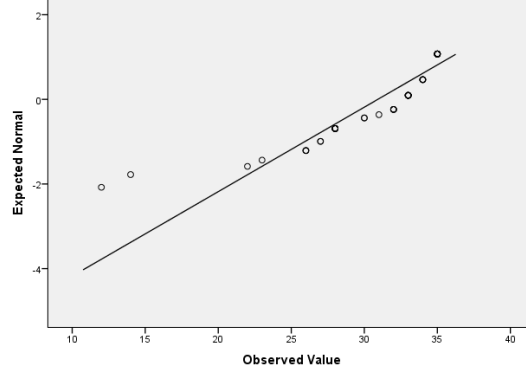
Normal Q-Q Plot of ÖğrenciÖğrenmesiTop
for sınıf= 4.sınıf

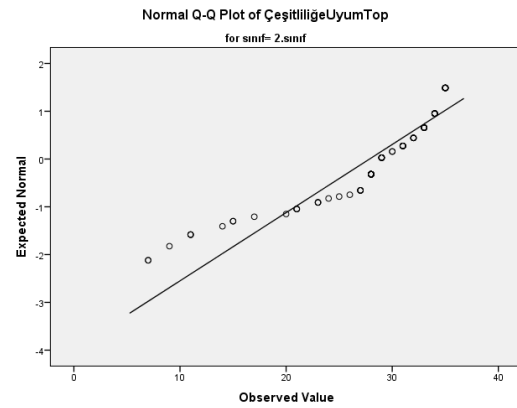
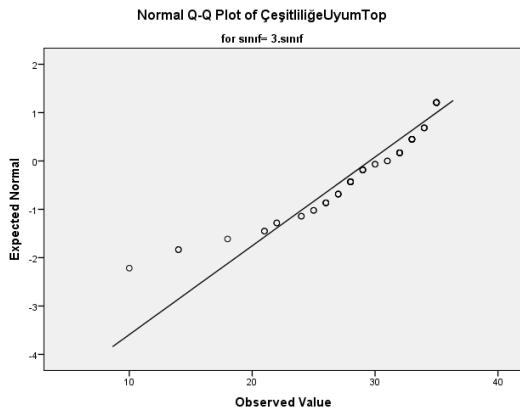
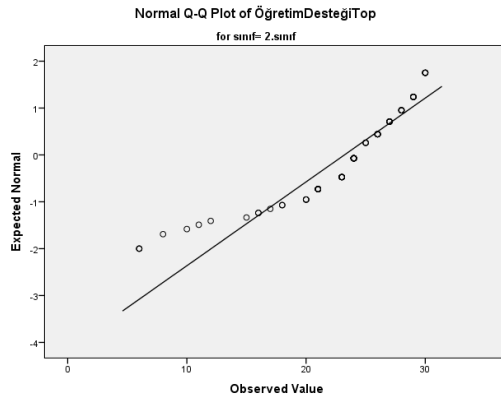
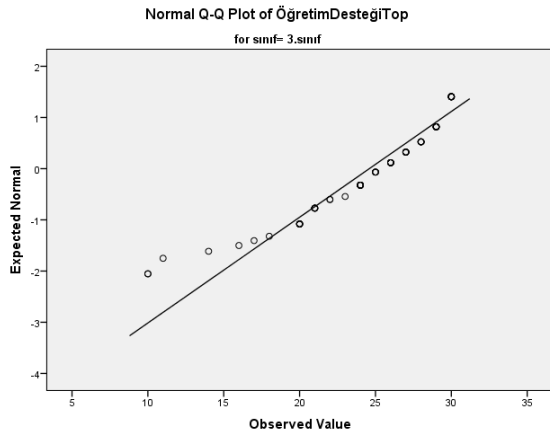
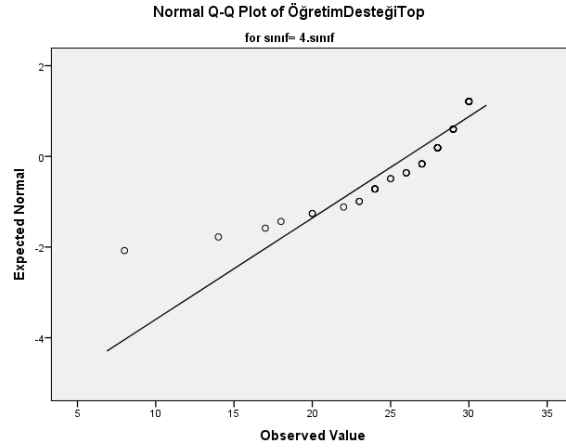
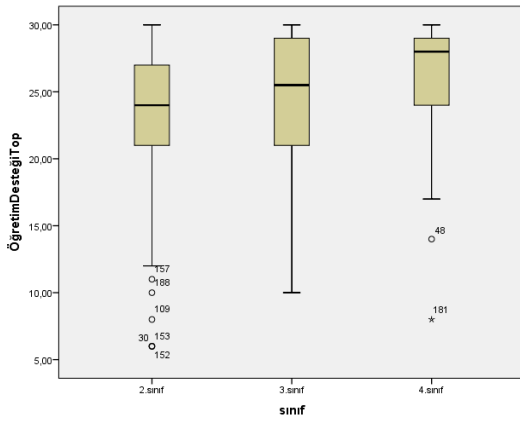
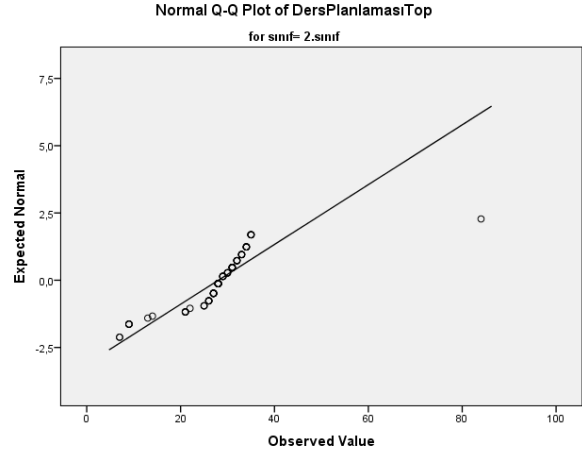
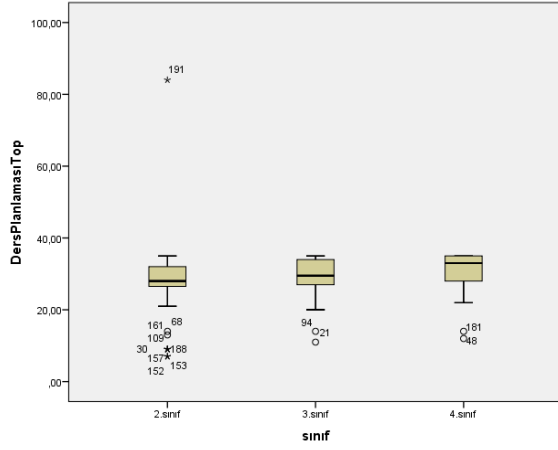


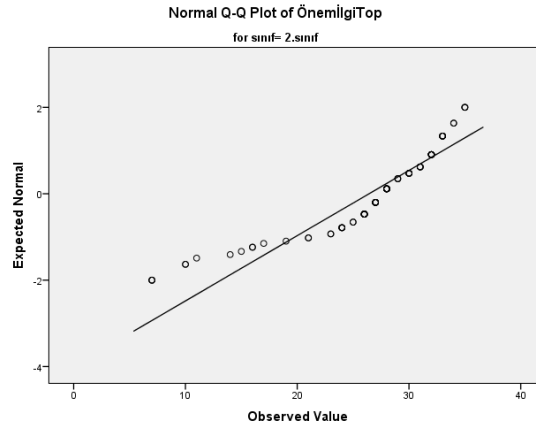
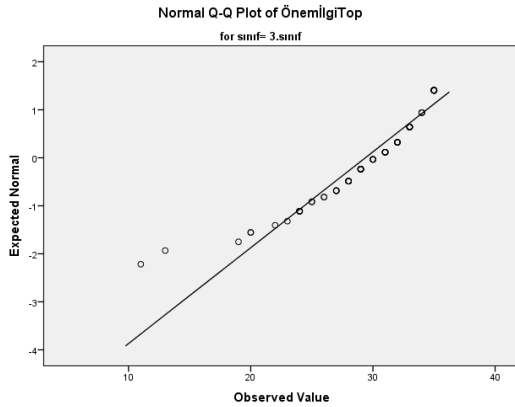
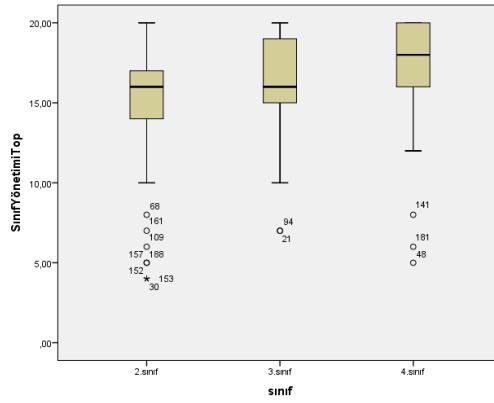
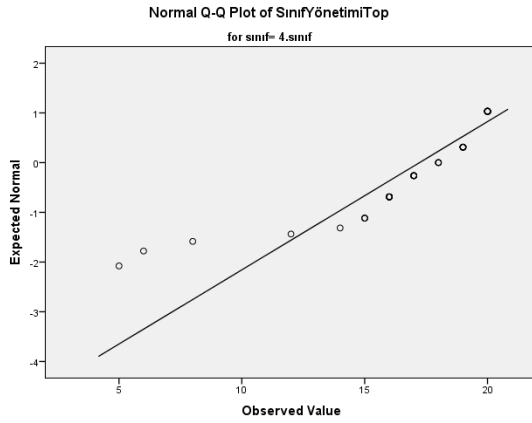
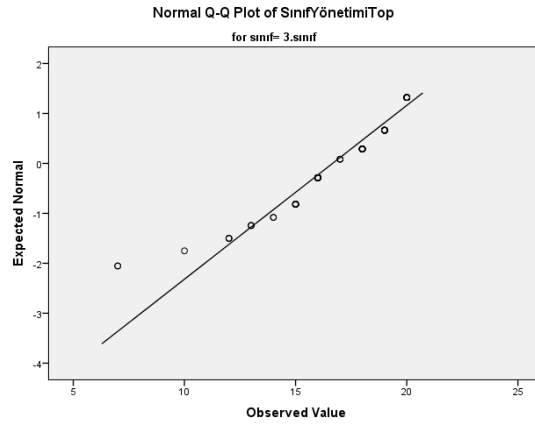
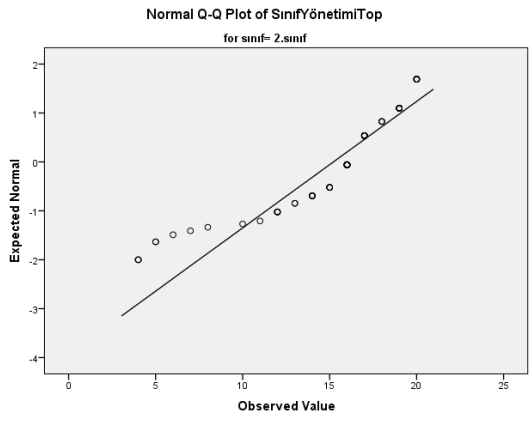
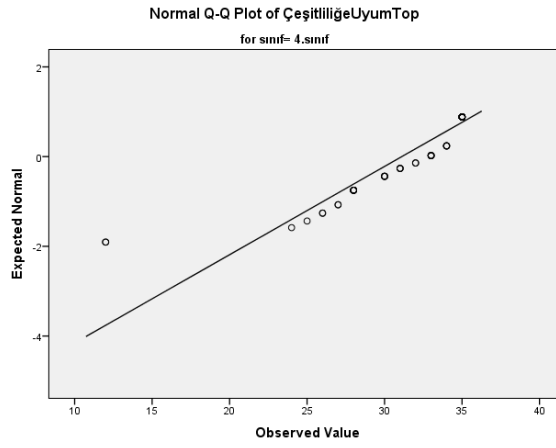
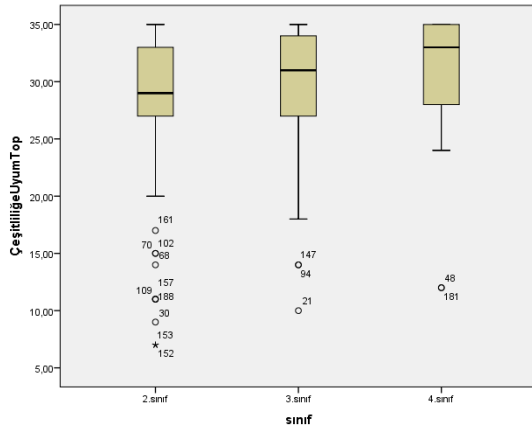
Normal Q-Q Plot of DersPlanlamasıTop
for sınıf= 3.sınıf

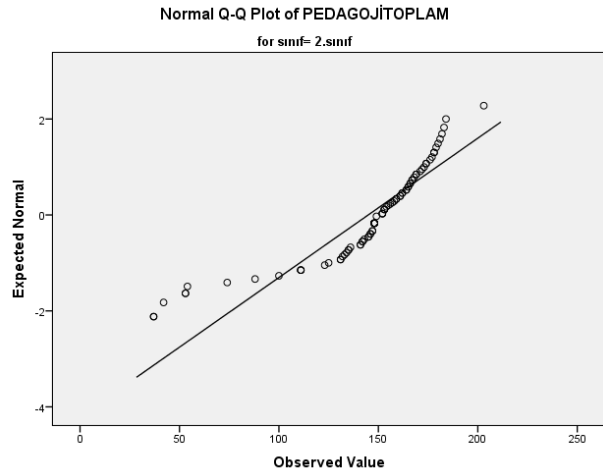
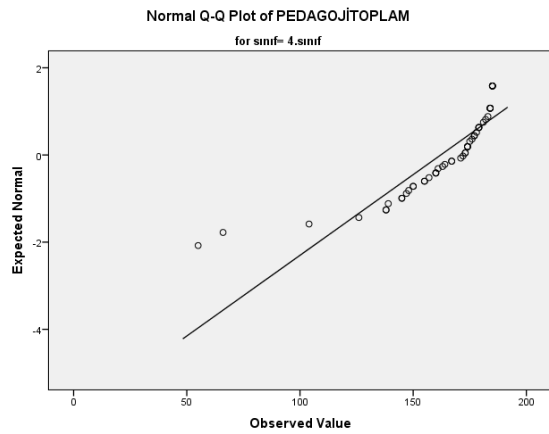
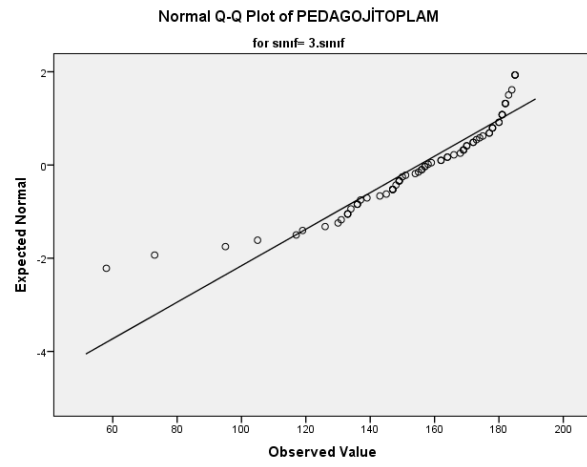
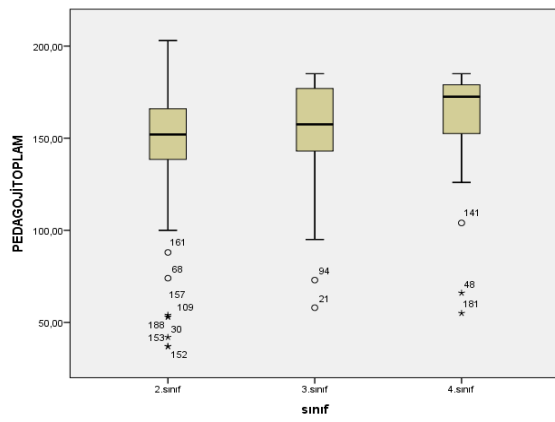
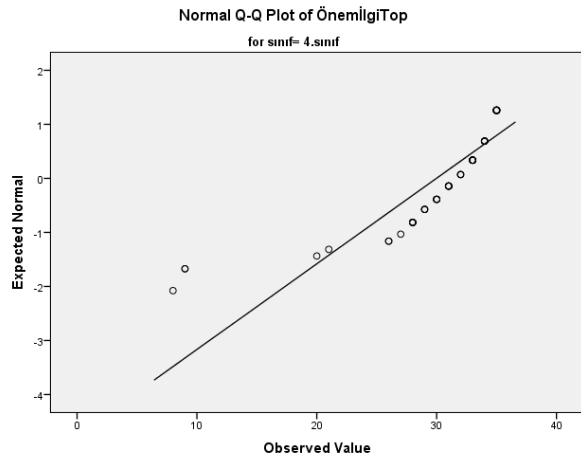
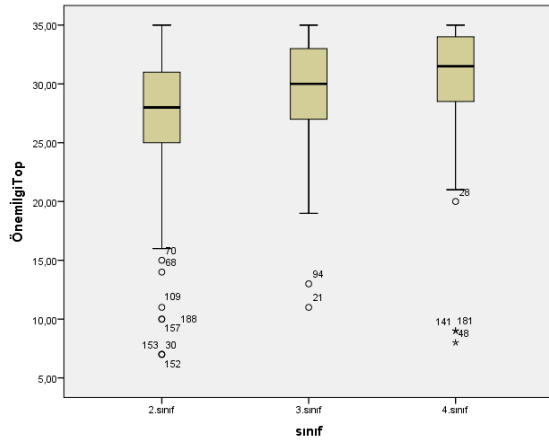


Normal Q-Q Plot of DersPlanlamasıTop
for sınıf= 4.sınıf





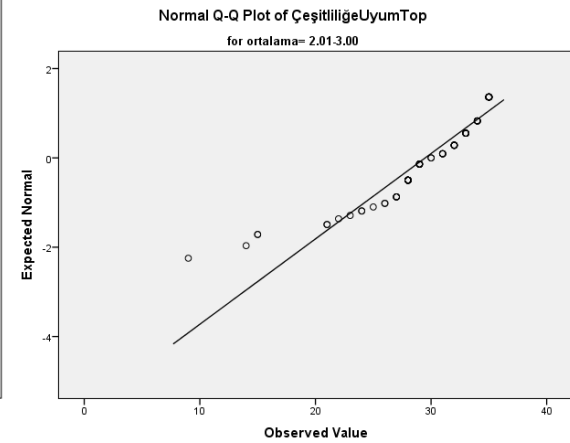
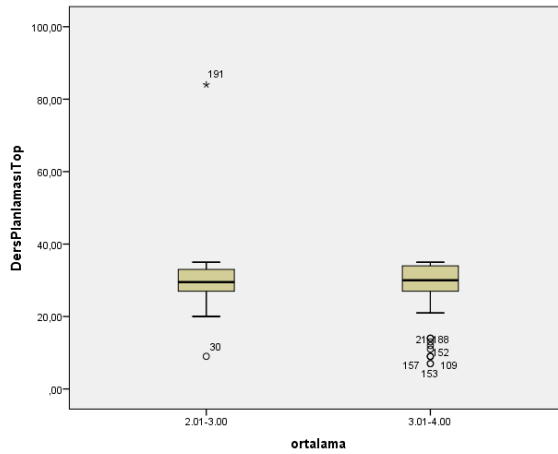
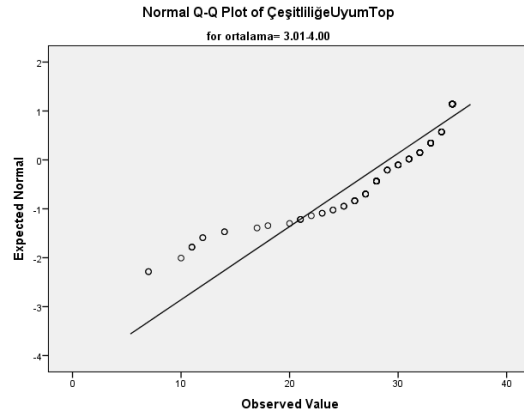
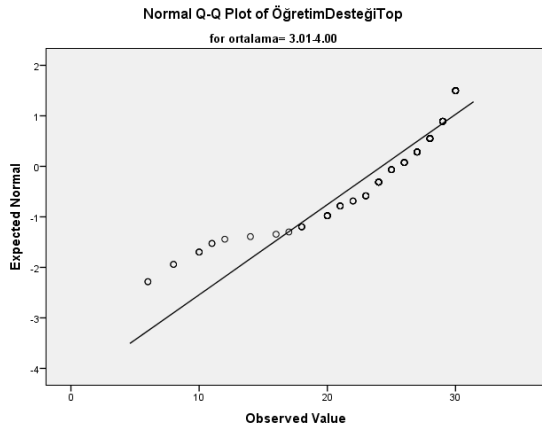
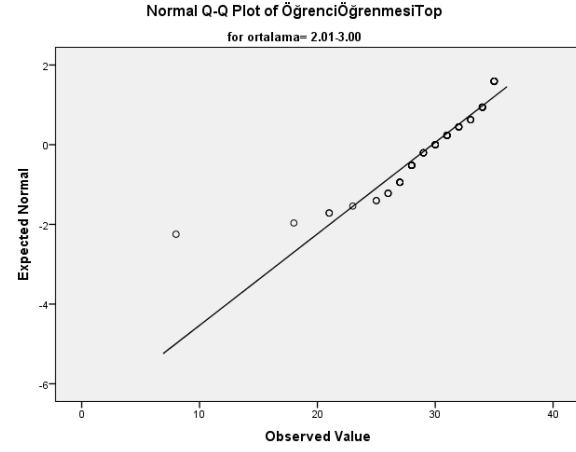
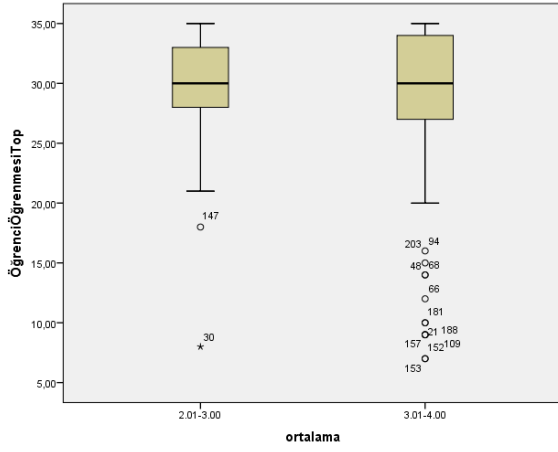
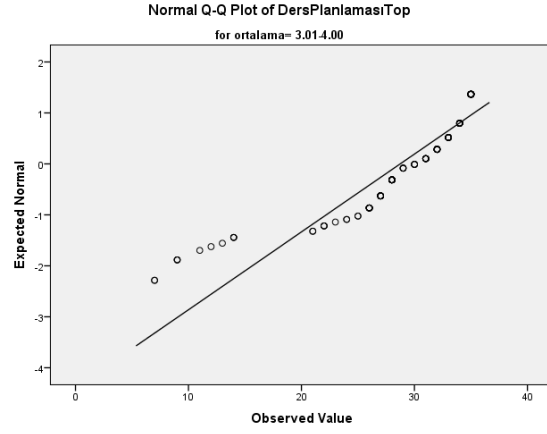
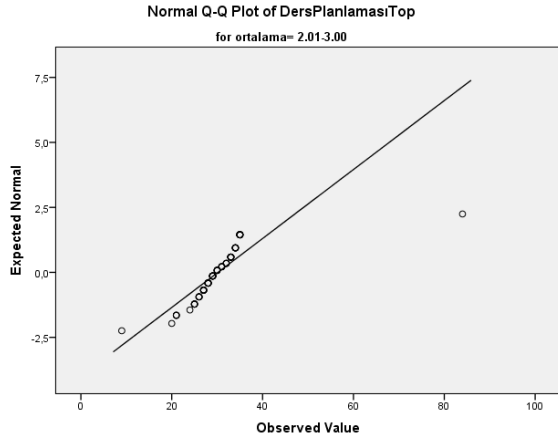


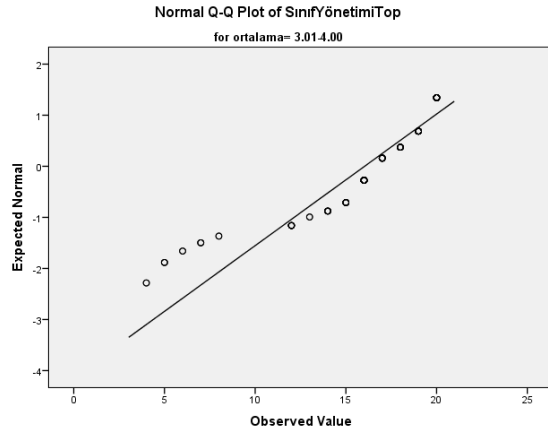
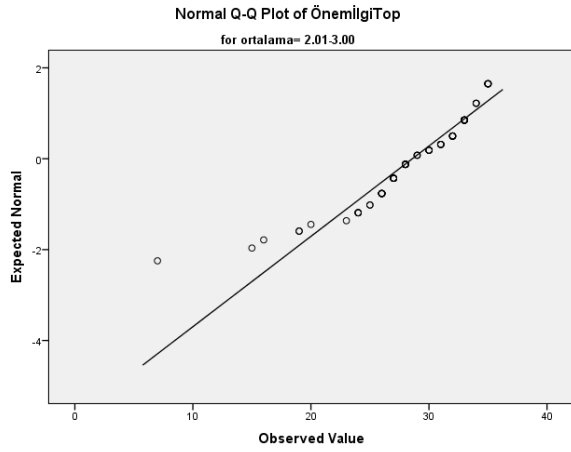
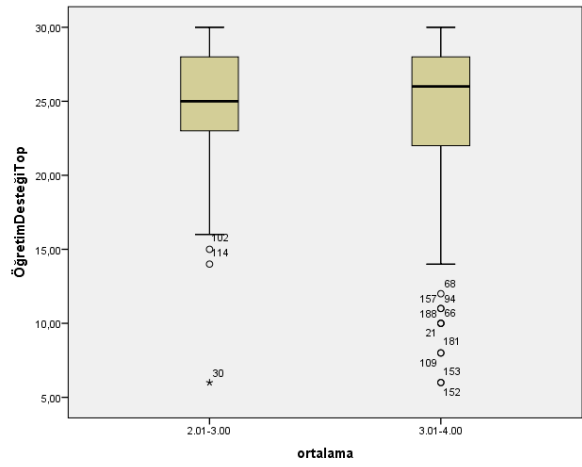
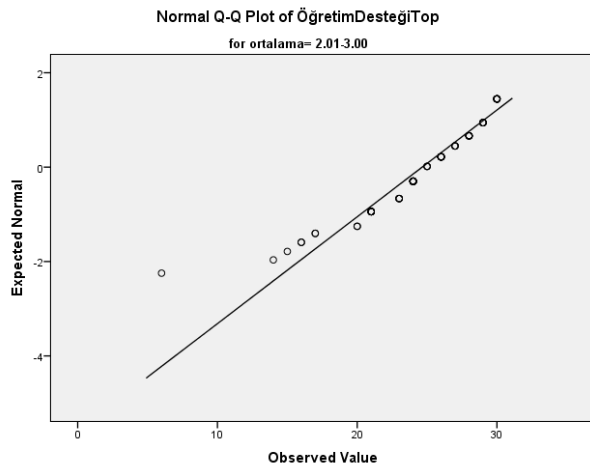
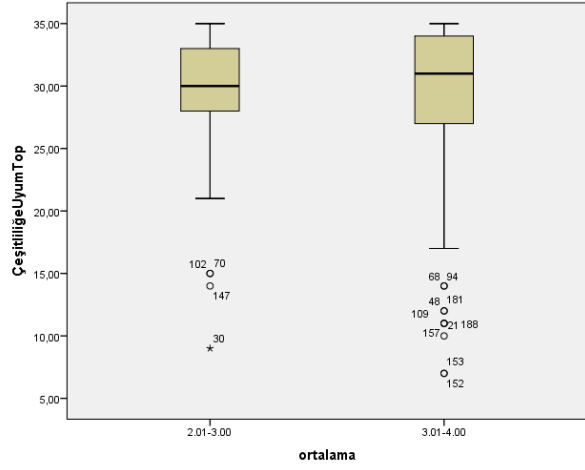
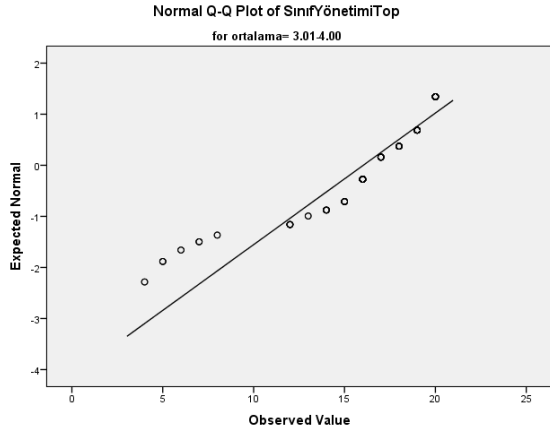


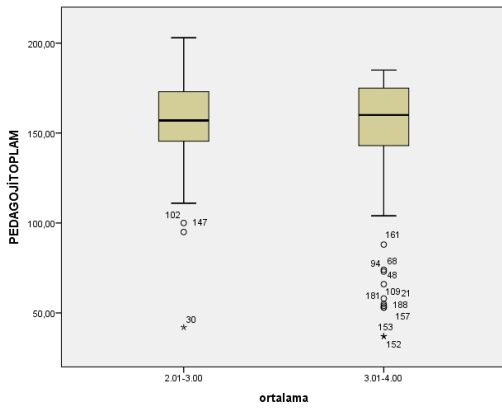
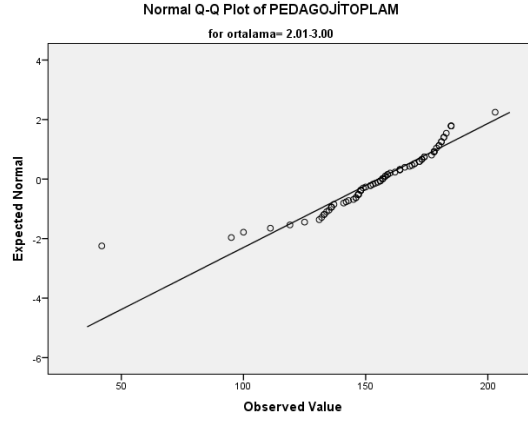
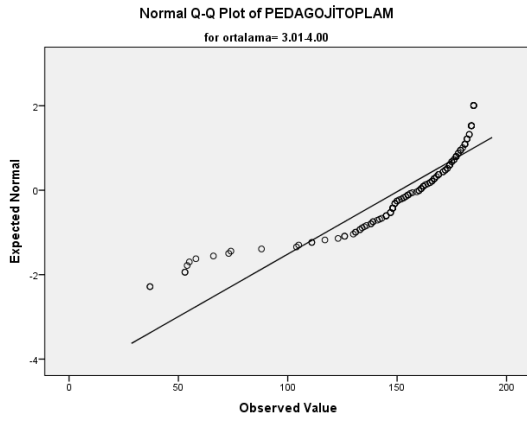
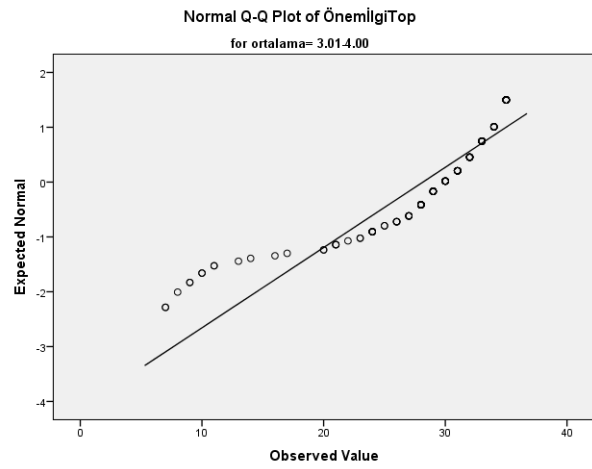
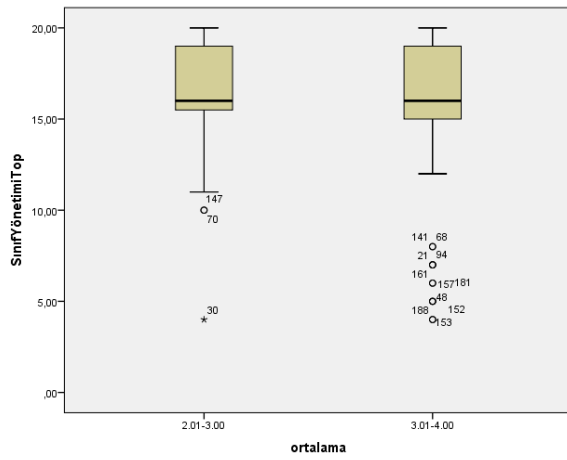
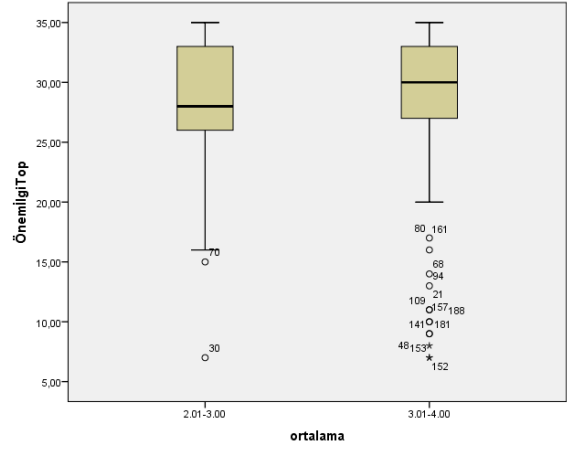
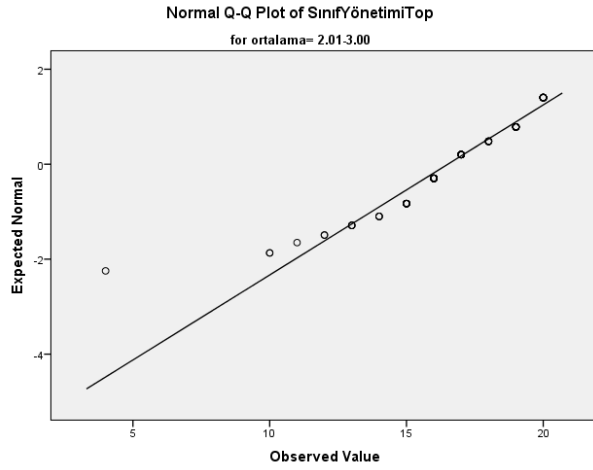
Descriptives				
ortalama			Statistic	Std. Error
ÖğrenciÖğrenmesiTop	2.01-3.00	Mean	29.7500	.48701
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.7806
			Upper Bound	30.7194
		5% Trimmed Mean	30.1667	
		Median	30.0000	
		Variance	18.975	
		Std. Deviation	4.35599	
		Minimum	8.00	
		Maximum	35.00	
		Range	27.00	
		Interquartile Range	5.00	
		Skewness	-1.874	.269
		Kurtosis	7.089	.532
	3.01-4.00	Mean	28.7519	.58005
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27.6045
			Upper Bound	29.8993
		5% Trimmed Mean	29.5217	
		Median	30.0000	
		Variance	44.749	
		Std. Deviation	6.68944	
		Minimum	7.00	
		Maximum	35.00	
		Range	28.00	
DersPlanlamasıTop	2.01-3.00	Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-1.714	.210
		Kurtosis	2.690	.417
		Mean	30.1750	.84284
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.4974
			Upper Bound	31.8526
		5% Trimmed Mean	29.9167	
		Median	29.5000	
		Variance	56.830	
		Std. Deviation	7.53855	
		Minimum	9.00	
		Maximum	84.00	
		Range	75.00	
		Interquartile Range	6.00	
		Skewness	4.337	.269
		Kurtosis	33.423	.532
	3.01-4.00	Mean	28.7368	.56759
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27.6141
			Upper Bound	29.8596
		5% Trimmed Mean	29.4858	
		Median	30.0000	
		Variance	42.847	
		Std. Deviation	6.54575	
		Minimum	7.00	
		Maximum	35.00	
		Range	28.00	
ÖğretimDestegiTop	2.01-3.00	Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-1.684	.210
		Kurtosis	2.747	.417
		Mean	24.6500	.49398
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.6668
			Upper Bound	25.6332
		5% Trimmed Mean	25.0139	
		Median	25.0000	
		Variance	19.522	
		Std. Deviation	4.41832	
		Minimum	6.00	
		Maximum	30.00	
		Range	24.00	
		Interquartile Range	5.00	
	3.01-4.00	Skewness	-1.350	.269
		Kurtosis	3.157	.532
	3.01-4.00	Mean	24.2406	.48563
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.2800
			Upper Bound	25.2012

ÇeşitliliğeUyumTop			5% Trimmed Mean	24.8120	
			Median	26.0000	
			Variance	31.366	
			Std. Deviation	5.60053	
			Minimum	6.00	
			Maximum	30.00	
			Range	24.00	
			Interquartile Range	6.00	
			Skewness	-1.482	.210
			Kurtosis	1.972	.417
		2.01-3.00	Mean	29.4875	.58488
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.3233
				Upper Bound	30.6517
			5% Trimmed Mean	30.0833	
			Median	30.0000	
			Variance	27.367	
			Std. Deviation	5.23134	
			Minimum	9.00	
			Maximum	35.00	
			Range	26.00	
			Interquartile Range	5.00	
			Skewness	-1.606	.269
			Kurtosis	3.373	.532
		3.01-4.00	Mean	29.0977	.57921
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27.9520
				Upper Bound	30.2435
			5% Trimmed Mean	29.8450	
			Median	31.0000	
			Variance	44.619	
			Std. Deviation	6.67976	
			Minimum	7.00	
			Maximum	35.00	
			Range	28.00	
			Interquartile Range	7.50	
			Skewness	-1.583	.210
			Kurtosis	2.187	.417
SınıfYönetimiTop			Mean	16.5125	.31220
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.8911
				Upper Bound	17.1339
			5% Trimmed Mean	16.7500	
			Median	16.0000	
			Variance	7.797	
			Std. Deviation	2.79237	
			Minimum	4.00	
			Maximum	20.00	
			Range	16.00	
			Interquartile Range	3.75	
			Skewness	-1.423	.269
			Kurtosis	4.221	.532
		2.01-3.00	Mean	16.0301	.33667
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.3641
				Upper Bound	16.6960
			5% Trimmed Mean	16.4252	
			Median	16.0000	
			Variance	15.075	
			Std. Deviation	3.88263	
			Minimum	4.00	
			Maximum	20.00	
			Range	16.00	
			Interquartile Range	4.00	
			Skewness	-1.496	.210
			Kurtosis	1.973	.417
		3.01-4.00	Mean	28.5875	.56218
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27.4685
				Upper Bound	29.7065
			5% Trimmed Mean	29.0278	
			Median	28.0000	
			Variance	25.283	
			Std. Deviation	5.02826	
			Minimum	7.00	
			Maximum	35.00	
			Range	28.00	
ÖnemİlgiTop			Mean	28.5875	.56218
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27.4685
				Upper Bound	29.7065
			5% Trimmed Mean	29.0278	
			Median	28.0000	
			Variance	25.283	
			Std. Deviation	5.02826	
			Minimum	7.00	
			Maximum	35.00	
			Range	28.00	

PEDAGOJİTOPLAM	3.01-4.00	Interquartile Range		7.00				
		Skewness		-1.449	.269			
		Kurtosis		3.760	.532			
		Mean		28.1579	.59253			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.9858				
			Upper Bound	29.3300				
		5% Trimmed Mean		28.8701				
		Median		30.0000				
		Variance		46.695				
		Std. Deviation		6.83334				
		Minimum		7.00				
		Maximum		35.00				
		Range		28.00				
		Interquartile Range		6.50				
		Skewness		-1.608	.210			
		Kurtosis		2.145	.417			
	2.01-3.00	Mean		155.1750	2.68380			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	149.8330				
			Upper Bound	160.5170				
		5% Trimmed Mean		157.0556				
		Median		157.0000				
		Variance		576.222				
		Std. Deviation		24.00463				
		Minimum		42.00				
		Maximum		203.00				
		Range		161.00				
		Interquartile Range		27.75				
		Skewness		-1.565	.269			
		Kurtosis		5.449	.532			
		3.01-4.00	Mean		151.1805	2.93151		
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	145.3816			
				Upper Bound	156.9793			
	5% Trimmed Mean		154.9850					
	Median		160.0000					
	Variance		1142.967					
	Std. Deviation		33.80780					
	Minimum		37.00					
	Maximum		185.00					
	Range		148.00					
	Interquartile Range		32.50					
	Skewness		-1.729	.210				
	Kurtosis		2.803	.417				
Tests of Normality								
	ortalama		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
			Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ÖğrenciÖğrenmesiTop	2.01-3.00	.139	80	.001	.851	80	.000	
	3.01-4.00	.183	133	.000	.795	133	.000	
DersPlanlamasıTop	2.01-3.00	.249	80	.000	.603	80	.000	
	3.01-4.00	.180	133	.000	.805	133	.000	
ÖğretimDesteğiTop	2.01-3.00	.167	80	.000	.892	80	.000	
	3.01-4.00	.182	133	.000	.842	133	.000	
ÇeşitliliğeUyumTop	2.01-3.00	.176	80	.000	.846	80	.000	
	3.01-4.00	.188	133	.000	.806	133	.000	
SınıfYönetimiTop	2.01-3.00	.177	80	.000	.881	80	.000	
	3.01-4.00	.234	133	.000	.824	133	.000	
ÖnemlilgiTop	2.01-3.00	.141	80	.000	.886	80	.000	
	3.01-4.00	.205	133	.000	.814	133	.000	
PEDAGOJİTOPLAM	2.01-3.00	.101	80	.042	.898	80	.000	
	3.01-4.00	.172	133	.000	.807	133	.000	
a. Lilliefors Significance Correction								







EK-5 Ölçek İzinleri

08.07.2019

Anket Kullanma İzni Hk...

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olan Çiğdem Dilek aşağıda bilgilerini verdiği TURJE dergisinin Ocak 2019 sayısında yayımlanmış olan ortak yazarlı yayınımda geçerlik ve güvenirliğini yapmış olduğumuz "Pedagojik Bilgi ve Beceri anketini " yüksek lisans tezinde kullanmak istemektedir.

Çiğdem DİLEK'in makale veya bildiri kapsamında yapacağı her türlü yayında etik kurallara uygun biçimde makalemize atıfta bulunması suretiyle anketi kullanmasında bir sakınca yoktur.

Makale: Gökçek, T. & Yılmaz, A. (January, 2019). The Adaptation of the Pedagogical Knowledge and Skills Survey into Turkish: Validity and Reliability Study. *Turkish Journal of Education (TURJE)*, 8(1), s.16-33.

Yazarlar adına;



Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fak.

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

< Gelen

2 İleti

Ölçek Kullanım İzni



Merhabalar Sayın Hocam;
Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek
lisans yapıyorum. Danışman hocam Doç. Dr. Adnan
Taşgın ile birlikte tez çalışmamda hazırlamış olduğunuz
“Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”ni kullanmak
istiyoruz. Ölçeğin kullanımını için izniniz var mı? Eğer
izniniz olursa ölçeği de uygulama için gönderebilir
misiniz?

[Daha Fazlasını Gör](#)



Önemli Posta Kutusunda Bulunanlar



yavuz bolat

8.07.2019

Kime: Çiğdem Dilek >



Merhaba Çiğdem

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini
araştırmada kullanabilirsin. Akademik
yaşamında başarılar dilerim. Adnan Hocama da
saygılarımı iletirsen sevinirim.

Kolaylıklar diliyorum

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

ÖZGEÇMİŞ

Çiğdem DİLEK, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndan 2015 yılında lisans derecesi aldı. Aynı yıl rehber öğretmen olarak göreve başladı. 2017 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladı. 2015 yılından itibaren çalıştığı şehrin farklı okul kademelerinde görev almıştır. DİLEK, halen rehber öğretmenlik yapmaya devam etmektedir.

