



**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM
OKURYAZARLIKLARI, EĞİTİM FELSEFESİ
İNANÇLARI İLE EĞİTİM PROGRAMI
TASARIM YAKLAŞIMI TERCİHLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Alperen Derda AYDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

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

**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARI, EĞİTİM FELSEFESİ
İNANÇLARI İLE EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI TERCİHLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(The Relationship Between Curriculum Literacy of Teachers, Training Program Design
Approach Preferences with Educational Philosophy Beliefs)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alperen Derda AYDEMİR

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum
Ağustos, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Alperen Derda AYDEMİR tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları, Eğitim Felsefesi İnançları ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışması 01/09/2023 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: Prof. Dr. Halil İbrahim KAYA Aslı Islak İmzalıdır
Kafkas Üniversitesi

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN Aslı Islak İmzalıdır
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN Aslı Islak İmzalıdır
Atatürk Üniversitesi

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

.... / / 202..

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları, Eğitim Felsefesi İnançları ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

01 /09/ 2023

Aslı Islak İmzalıdır

Alperen Derda AYDEMİR

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

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

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının tamamlanmasında değerli yönlendirmeleri, sürekli desteği ve bana güvendiği için tez danışmanım Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a içtenlikle teşekkür ederim. Tezimde yer alan her bir cümlenin, fikrin sizin desteğiniz ve rehberliğiniz olmadan bu hali alması mümkün olmazdı.

Yüksek lisans eğitimime yönelmemi isteyen canım babama, tezin meşakkatli inşaa süreçlerinde desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen fedakârlıktan geri durmayan annem Günay AYDEMİR'e ve Palandöken Anaokulu müdür yardımcısı Aysel DERNEK'e ayrıca şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak bu çalışmanın tez yazım aşamasında vefat eden babam Cevat AYDEMİR'i rahmet ve özlemle anıyorum. Her şeyden önce senin bana sağladığın eğitim ve destek sayesinde bu başarıya ulaşabildim. Bu çalışmayı yaparken en çok istediğim şeylerden biri onu seninle paylaşmak ve seninle gururumu yaşamaktı. Senin yokluğunda bu tezi tamamlamak, benim için büyük bir meydan okuma oldu. Ancak senin sevgin, desteğin, inancın her zaman benimle kaldı ve bu süreç boyunca beni ileriye taşıdı. Senin anın benim çalışmalarımnda her zaman yaşayacak. Seni her zaman özleyeceğim ve minnettarlıkla anacağım.

Alperen Derda AYDEMİR

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARI, EĞİTİM FELSEFESİ İNANÇLARI İLE EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI TERCİHLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Alperen Derda AYDEMİR

Ağustos 2023, 152 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Erzurum ilinin merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken, Yakutiye ilçelerinde farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerden rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 348 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, “Program Okuryazarlık Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle t-testi, ANOVA ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin incelenebilmesi amacıyla da Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin program okuryazarlıkları tüm boyutlarda yüksek bulunmuştur. Ölçeğin geneli için cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken, okul kademesine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Cinsiyet değişkenine göre sadece esasicilik boyutunda kadınların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre yeniden kurmacılık ve daimicilik boyutlarında anlamlı farka ulaşılmıştır. Okul kademesi değişkenine göre ise ilerlemecilik, varoluşçuluk ve esasicilik boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihleri sırasıyla sorun merkezli, öğrenen merkezli ve konu merkezli tasarım yaklaşımıdır. Cinsiyet ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farka ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefeleri arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile öğrenen ve sorun merkezli tasarım yaklaşımı boyutları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları; ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık boyutları ile öğrenen-sorun merkezli tasarım yaklaşımları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu, yeniden kurmacılık boyut ile konu merkezli tasarım yaklaşımı arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Daimicilik boyutu ile konu-öğrenen merkezli tasarımlar arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu, sorun merkezli tasarım arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Esasicilik boyutu ile konu merkezli tasarım arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki, öğrenen merkezli tasarım arasında ise negatif yönde ve çok zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur.

Sonuçlar: Öğretmenlerin program okuryazarlıkları arttıkça çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri ve tercih ettikleri program tasarım yaklaşımları daha çok öğrenci ve sorun merkezli tasarım yaklaşımları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: program okuryazarlığı, eğitim felsefesi, eğitim programı tasarım yaklaşımları.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN CURRICULUM LITERACY OF TEACHERS, TRAINING PROGRAM DESIGN APPROACH PREFERENCES WITH EDUCATIONAL PHILOSOPHY BELIEFS

Alperen Derda AYDEMİR

August, 152 pages

Purpose: The purpose of this study is to determine whether there is a significant relationship between teachers' curriculum literacy, beliefs in educational philosophy, and their preferences for curriculum design approaches.

Method: This is a quantitative study designed with a relational scanning model. The sample consists of 348 teachers selected through random sampling, working at different educational levels in the central districts of Erzurum, namely Aziziye, Palandöken and Yakutiye. For data collection, "Personal Information Form", "Curriculum Literacy Scale", "Education Beliefs Scale", and "Curriculum Design Approach Preference Scale" were used. Initially, the obtained data were subjected to a normality test. Based on the data's normal distribution, t-test, ANOVA, and one-way variance analysis were conducted. Additionally, a Correlation Analysis was performed to inspect the relationships between the variables.

Findings: Teachers' program literacy was found to be high in all dimensions. While no significant difference was found according to gender in the overall scale, a significant difference was observed based on the school level. The most adopted educational philosophies by teachers were existentialism, progressivism, constructivism, perennialism, and essentialism, respectively. A significant difference in favor of females was found only in the dimension of essentialism according to the gender variable. A significant difference was reached in the dimensions of constructivism and perennialism according to the professional seniority variable. Regarding the school level variable, significant differences were found in the dimensions of progressivism, existentialism, and essentialism. Teachers' preferences for program design approaches were, in order, problem-centered, learner-centered, and subject-centered design approaches. Significant differences were observed according to gender and school level variables. It was concluded that there is a positive and weak relationship between teachers' program literacy and the educational philosophies of progressivism, existentialism, constructivism, and perennialism. There is also a positive and weak relationship between teachers' program literacy and learner-centered and problem-centered design approach dimensions. Teachers' adopted educational beliefs showed a positive and moderate relationship with learner-problem-centered design approaches, with a positive and very weak relationship between the constructivism dimension and subject-centered design approach. There was a positive and weak relationship between the perennialism dimension and subject-centered design approach, as well as a negative and very weak relationship between the essentialism dimension and learner-centered design approach.

Results: As teachers' program literacy increases, it was concluded that they tend to adopt and prefer contemporary educational philosophies and design approaches that are more student and problem-centered.

Keywords: curriculum literacy, educational philosophy, educational program design approaches.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırı.....	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	5
Eğitim Programı	5
Okuryazarlık Kavramının Tanımlanması.....	6
Eğitim Programı Okuryazarlığı.....	8
Felsefe Kavramı ve Felsefi Akımlar	12
İdealizm	12
Realizm.....	13
Pragmatizm	14
Varoluşçuluk	14
Eğitim ve Felsefe Arasındaki İlişki.....	15
Eğitim Felsefesi Kavramı ve Eğitim Felsefesi Akımları	15
Daimicilik.....	16
Esasicilik	17
İlerlemecilik.....	18
Yeniden Kurmacılık.....	19
Program Kavramının Tanımlanması	20

Eğitim Program Tasarımı Kavramı	20
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları ve Felsefi Dayanakları	21
Konu Merkezli Tasarımlar (Esasicilik-Daimicilik)	23
Öğrenen Merkezli Tasarımlar (İlerlemecilik)	27
Sorun Merkezli Tasarımlar (Yeniden Kurmacılık)	29
İlgili Araştırmalar.....	31
<i>Program Okuryazarlıkları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	31
<i>Program Okuryazarlıkları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar</i>	41
<i>Eğitim Felsefesi İnançları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	43
<i>Eğitim Felsefesi İnançları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar</i>	49
<i>Program Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	52
<i>Program Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar</i> ...	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	59
Yöntem	59
Araştırma Yöntemi.....	59
Evren ve Örneklem	59
Veri Toplama Araçları	60
<i>Kişisel Bilgi Formu</i>	60
<i>Program Okuryazarlık Ölçeği</i>	60
<i>Eğitim İnançları Ölçeği</i>	62
<i>Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği</i>	63
Verilerin Toplanması	64
Veri Analizi.....	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
Bulgular	66
Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Bulgular	66
Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular.....	71
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihine Yönelik Bulgular	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	90
Tartışma ve Sonuç	90
Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	90
Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	91
Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	92

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Okul Kademesi Değişkenine İlişkin	
Sonuçlar.....	92
Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	93
Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	94
Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin	
Sonuçlar.....	94
Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları Okul Kademesi Değişkenine İlişkin	
Sonuçlar.....	96
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Düzeylerine İlişkin	
Sonuçlar.....	97
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Cinsiyet Değişkenine	
İlişkin Sonuçlar	98
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Mesleki Kıdem	
Değişkenine İlişkin Sonuçlar	98
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Okul Kademesi	
Değişkenine İlişkin Sonuçlar	99
Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Öğretmenlerin Eğitim İnançları Arasındaki	
İlişkiye Dair Sonuçlar	101
Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ile Eğitim Programı Tasarım Tercihleri	
Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar	103
Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Eğitim Programı Tasarım Tercihleri Arasındaki	
İlişkiye Dair Sonuçlar	104
Öneriler.....	106
Uygulamaya Yönelik Öneriler	106
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	107
KAYNAKÇA	109
EKLER	121
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	121
EK 2. Program Okuryazarlığı Ölçeği.....	122
EK 3. Eğitim İnançları Ölçeği.....	124
EK 4. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	126
EK 5. Program Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni.....	128
EK 6. Eğitim İnançları Ölçeği Kullanım İzni	128
EK 7. Program Tasarım Yaklaşım Tercihi Ölçeği Kullanım İzni.....	129
EK 8. Etik Kurul Kararı	130

EK 9. Normallik Dağılıma İlişkin Değerler	131
ÖZ GEÇMİŞ	136



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Program Tasarımları ve Tasarımlardaki Anlayışlar Tablosu</i>	22
Tablo 2. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	60
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeği Madde Sayıları, Faktör Yükleri ve Güvenirlik Katsayıları</i>	62
Tablo 4. <i>Eğitim İnançları Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	63
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	64
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	66
Tablo 7. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	66
Tablo 8. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	67
Tablo 9. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	68
Tablo 10. <i>Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	69
Tablo 11. <i>Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	70
Tablo 12. <i>Öğretmenlerin Eğitim İnançları Alt Boyutlarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	71
Tablo 13. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	72
Tablo 14. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	72
Tablo 15. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	74
Tablo 16. <i>Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	75
Tablo 17. <i>Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	76
Tablo 18. <i>Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	77
Tablo 19. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	77
Tablo 20. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	78
Tablo 21. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	79
Tablo 22. <i>Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	79

Tablo 23. <i>Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	80
Tablo 24. <i>Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	81
Tablo 25. <i>Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	81
Tablo 26. <i>Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	82
Tablo 27. <i>Öğretmenlerin Program Okuryazarlığının İlerlemecilik Eğitim Felsefesi İncancını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	83
Tablo 28. <i>Program Okuryazarlığının Varoluşçuluk Eğitim Felsefesi İncancını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	83
Tablo 29. <i>Program Okuryazarlığının Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi İncancını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	84
Tablo 31. <i>Program Okuryazarlığının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	84
Tablo 32. <i>Program Okuryazarlığının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	85
Tablo 33. <i>İlerlemecilik Eğitim Felsefesi İncancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	85
Tablo 34. <i>İlerlemecilik Eğitim Felsefesi İncancının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	85
Tablo 35. <i>Varoluşçuluk Eğitim Felsefesi İncancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	86
Tablo 36. <i>Varoluşçuluk Eğitim Felsefesi İncancının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	86
Tablo 37. <i>Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi İncancının Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	87
Tablo 38. <i>Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi İncancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	87
Tablo 39. <i>Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi İncancının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	87
Tablo 40. <i>Daimicilik Eğitim Felsefesi İncancının Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	88

Tablo 41. <i>Daimicilik Eğitim Felsefesi İnancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı</i>	
<i>Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	88
Tablo 42. <i>Daimicilik Eğitim Felsefesi İnancının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı</i>	
<i>Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	88
Tablo 43. <i>Esasicilik Eğitim Felsefesi İnancının Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı</i>	
<i>Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	89
Tablo 44. <i>Esasicilik Eğitim Felsefesi İnancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı</i>	
<i>Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	89



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Öğretmenlerin Program Okuryazarlığının Temel Yeterlik Alanları</i>	11
Şekil 2. <i>Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeği Geliştirilme Aşamaları</i>	60



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim programları öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirmek, hedefleri belirlemek ve eğitim hedeflerine ulaşmayı desteklemek için tasarlanan önemli araçlardır. Bu programların etkin bir şekilde tasarlanması, uygulanması, öğrenme ortamlarının kalitesini artırabilir ve öğrencilerin başarılarını destekleyebilir. Ancak eğitim programlarının etkinliği, uygunluğu öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile yakından ilişkilidir.

Eğitim programlarının MEB'e bağlı tüm örgün eğitim kurumlarda hedeflere ulaşması en önemli gerekliliktir. MEB'in (2008) öğretmenlerin el kitabında da ifade ettiği gibi eğitimde en önemli nokta öğretmenlerin programı dikkate alarak yapacakları çalışmalardır. Ülke genelinde verilen eğitim programı uygulanacak genel hedefleri belirler ve öğrencilerin öğrenim süreci sonunda ulaşması beklenen hedefleri içerir. Eğitim programı; öğrencilerin neler öğrenmesi, hangi şekilde eğitim-öğretim verileceğini içeren öğretmene bir yol gösterici niteliğindedir. Yol gösterici bir kaynak olan eğitim programını öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde odak noktası haline getirmelidir. Eğitim-öğretimin tüm süreçlerinde kullanılan eğitim programının hedeflerin, ilkelerin, değerlendirilmesi ve uygulanması gibi her aşamasında öğretmenlerin programdan haberdar olması gerekmektedir. Ülkelerin eğitim sisteminde kullanılan program ne kadar amacına uygun tasarlanmış ve iyi olursa olsun programı uygulayan öğretmenin rolü çok önemlidir. Eğitim programını uygulayan öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde programın amacına uygun gerçekleştirmesi için “program okuryazarı” olması gerekmektedir (Gündoğan, 2019). Bu açıklamadan da anlaşılabacağı gibi eğitim programını bilme, planlama, özümseme, uygulama ve değerlendirme gibi yetiler “program okuryazarlığı” ile açıklanabilir.

Bununla birlikte öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında bir etkileşim bulunmaktadır. Eğitim felsefesi inançları, öğretmenlerin eğitimde hangi değerlere, prensiplere ve yaklaşımlara inandıklarını yansıtır. Bu inançlar öğretmenlerin eğitim programı tasarımında hangi yaklaşımları tercih edeceklerini ve hangi öğrenme hedeflerine odaklanacaklarını belirler. Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlığı, eğitim felsefesi inançları ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

- 1- Öğretmenlerin program okuryazarlıklar ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları;
 - a) cinsiyet,
 - b) mesleki kıdem,
 - c) görev yapılan okul kademesi arasında anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ne düzeydedir?
- 4- Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları;
 - a) cinsiyet,
 - b) mesleki kıdem
 - c) görev yapılan okul kademesi arasında anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 5- Öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihleri ne düzeydedir?
- 6- Öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihleri;
 - a) cinsiyet,
 - b) mesleki kıdem,
 - c) görev yapılan okul kademesi arasında anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 7- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eğitim felsefesi inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile programları tasarım yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 9- Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile programları tasarım yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 10- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançlarını yordamakta mıdır?
- 11- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, program tasarım yaklaşımı tercihlerini yordamakta mıdır?
- 12- Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları, program tasarım yaklaşımı tercihlerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim sistemleri temel olarak toplumu oluşturan bireylerin ihtiyaçlarını bilim ışığında karşılaması beklenmektedir. Bilim ışığında belirlenen ihtiyaçlar eğitim doğrultusunda karşılanması için eğitim programlarının kullanılması gerekmektedir. Genellikle ülke genelinde uygulanan eğitimde genel çerçeveyi eğitim programları belirler. Eğitim programları çerçevesinden bireylere kazandırılması gereken özellikler belirlenir. Bu özellikler belirlenirken eğitim felsefesinden yararlanır. “Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz” ilk akla gelen sorudur. Felsefi temelleri olmayan bir eğitim sistemi inşa etmek mümkün olmamakla beraber eğitim sistemini süregelen hale kılmak içinde eğitim programının da felsefi temellere, ideallere, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlara dayanması gerekmektedir. Eğitim programını belirlenen hedefler doğrultusunda örgün eğitim kurumlarında uygulayanlar eğitim sisteminin mihenk taşı olan öğretmenlerdir. Eğitim programları amacına uygun şekilde uygulandığı zaman anlam kazanır. Öğretmen programın uygulayıcısı olarak öğrenci ile programı arasındaki ilişkiyi sıkı sıkıya sağlamalıdır. Aksi hâlde eğitim programları yazılı bir kâğıt parçası olarak kalıp başka bir işlevi olmayacaktır.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları eğitim programlarının ne kadar etkili bir şekilde uygulandığını belirleyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarlığına sahip olmaları eğitim programının hedeflerine ulaşmasında kritik bir faktördür. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları onların öğrencilere yönelik yaklaşımlarını, sınıf içi uygulamalarını ve eğitim materyallerini nasıl kullandıklarını etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını belirlemek eğitimin genel kalitesini anlamak için gereklidir. Öğretmenlerin eğitim programına yönelik tasarım yaklaşımı tercihleri programın uygulanmasında ve öğrenci başarısında doğrudan bir rol oynar. Öğretmenlerin bu tercihleri ne yönde olduğunu anlamak, eğitimde daha bilinçli ve etkili stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ve program tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerini anlamamıza ve eğitimde daha bilinçli adımlar atmamıza olanak sağlar.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişkinin çerçevesini çizecek herhangi bir araştırma da bulunmamaktadır. Bu çalışmanın öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasında alanyazına katkı sunacağı ve yapılacak araştırmalar için bir başlangıç noktası olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırı

Araştırmanın, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle yapılması araştırmanın sınırını oluşturmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Eğitim Programı Okuryazarlığı: Bireylerin eğitim programlarını inceleyerek içerikleri, hedefleri, öğrenme çıktılarını, değerlendirme yöntemlerini ve öğretim stratejilerini anlama ve yorumlama yeteneğini ifade eder.

Eğitim Felsefesi: Eğitimle ilgili temel soruları araştıran, eğitimin amacını, öğrenme süreçlerini ve eğitim uygulamalarının değerlerini belirlemeye çalışan bir disiplindir (Cohen & Gelbrich, 1999).

Program Tasarımı: Öğrenme hedeflerini belirleyen, bu hedeflere ulaşmayı destekleyen aktiviteleri ve değerlendirme yöntemlerini planlayan bir süreçtir (Smith & Ragan, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “eğitim programı”, “okuryazarlık kavramının tanımlanması”, “eğitim programı okuryazarlığı”, “felsefe kavramı ve felsefi akımlar”, “eğitim ve felsefe arasındaki ilişki” ,”eğitim felsefesi kavramı ve eğitim felsefesi akımları” , “program kavramının tanımlanması”, “eğitim program tasarımı kavramı” ve son olarak “eğitim programı tasarım yaklaşımları ve felsefi dayanaklar” kavramlarının açıklanması yapılmış olup ayrıca Türkiye’de bu konularla ilgili gerçekleştirilen çalışmalara da yer verilmiştir.

Eğitim Programı

Bireylerin belirlenen özellikleri kazanması ancak bir düzen halinde eğitim aracılığıyla gerçekleşebilir. Öğretmenler sistemli bir şekilde öğrencilerine öğrenme etkinliklerinde rehberlik etmektedirler. Eğitimin planlı bir şekilde ilerlemesi için öğretmene yol gösterecek bir sisteme ihtiyaç vardır. Bu sistemin sağlanması ancak “eğitim programı” kavramı ile olur. Eğitim programı belirli bir öğrenme ortamında öğrencilerin kazanması hedeflenen bilgi, beceri, değer ve tutumları içeren planlı bir dizi eğitim deneyimini ifade eder. Bu deneyimler, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek, öğrenme hedeflerine ulaşmak ve belirlenen amaçlara yönelik gelişimlerini sağlamak amacıyla tasarlanır.

Eğitim programları okullarda üniversitelerdeki lisans veya yüksek lisans programları, mesleki eğitim ve beceri geliştirme kursları, eğitim kurumlarında sunulan yetişkin eğitimi programları gibi çeşitli alanlarda bulunabilir. Bu programlar öğrenme hedeflerini, içeriği, süresini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme kriterlerini belirleyerek bir öğrenme deneyimini organize eder.

Eğitim programları genellikle kılavuzları, ders planları, öğretim materyalleri ve değerlendirme araçları gibi unsurları içerir. Bu unsurlar öğrencilerin belirli bir eğitim seviyesinde veya alanda kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlamak için bütünsel bir şekilde tasarlanır. Ertürk’ün (2013) eğitim programını “yetişek” olarak tanımlamıştır. Planlı bir süreç olan eğitim programı öğrenci ve öğretmen açısından vazgeçilmezdir. Eğitim programları öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmalarını sağlamak için planlı bir şekilde tasarlanan, öğretim-öğrenme süreçlerini yönlendiren öğrencilerin bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirmelerini hedefleyen stratejik planlardır

Eğitim programının günümüze yapılmış farklı tanımları vardır. Genel olarak programın yazılı bir plan, öğrenme ve öğretmene etkinliklerinde rehberlik eder. İhtiyaçlar doğrultusunda

öğreneni yetiştirme, toplumsal değerlerin kazandırılması gibi özelliklerinden dolayı eğitim programı bir ülkenin milli belgesidir ve eğitimin hedeflerini yansıtır.

Okuryazarlık Kavramının Tanımlanması

Street (1995) göre okuryazarlığın toplumsal ve kültürel bağlamlardan etkilendiğini vurgular. Bir bireyin okuryazarlık becerileri ve pratikleri doğduğu toplumun dil ve kültürünün bir ürünüdür. Bireyin dil bilgisi, kelime dağarcığı onun kültürel kimliği ve aidiyetiyle derinden bağlantılıdır. Okuryazarlıkta, dilin ve kültürün bir ürünü olarak kişinin toplum içindeki rolünü yansıtır.

Okuryazarlık; bireylerin okuma, yazma, anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bilgiye erişme, onu anlama, değerlendirme ve kullanma yeteneğidir. Okuryazarlık, dil becerilerinin yanı sıra bilgiyi anlamak, yorumlamak ve aktarmak için gereken bilişsel, sosyal ve kültürel süreçleri içerir (UNESCO, 2006).

TDK'ye (2016) göre okuryazarlık, okuma yazma bilgisine sahip olan, eğitim almış bireyi tanımlasa da farklı sosyal, kültürel bağlamlarda göreceli bir değere ve anlama sahiptir. Bu nedenle her topluluğa uygun standart bir tanım yapısı oluşturmak zorlaşmaktadır.

Teknolojinin gelişmesiyle sürekli değişimle beraber insan yeterli ve donanımlı olma gereksinimi hissetmektedir. Okumak genel anlamıyla ilgimizi çeken durumlar hakkında bilgi edinmek amacıyla ilk adımdır. Yazıyı oluşturan sembollerin anlamını çözmek ve bu sembolleri kullanmaktır (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık okuma ve yazma ile karıştırılmaması gerekmektedir. Okuryazarlık, okuma ve yazma becerisi ile ilgili olmayıp farklı bir beceridir. Aynı anlamda kullanılan okuma yazma ile “okuryazarlık” kavramları gelişen ve değişen dünyada anlamı her geçen gün değişmektedir.

Bu evrimsel süreç okuryazarlık kavramının sadece temel okuma, yazma becerilerinden daha fazlasını içerdiğini bireylerin yaşamlarında ve toplumlarında etkin bir şekilde katılım sağlama yeteneğini de kapsadığını göstermektedir. UNESCO (2000) Dakar Dünya Eğitim Forumunda “yaşam boyu öğrenme” kavramı benimsenmiş ve okuryazarlık bu çerçevede genişletilmiştir. Sadece okuma ve yazma becerileri değil aynı zamanda bilgi, iletişim teknolojileri, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı gibi alanlardaki yetenekler de okuryazarlık tanımına dâhil edilmiştir. Okuryazarlık türlerinin bazıları aşağıdaki gibidir:

Geleneksel Okuryazarlık: Kişinin yazılı metni okuma, anlama yeteneği ve fikirlerini yazılı olarak ifade etme yeteneğini içerir (Yıldırım, 2022).

Sağlık Okuryazarlığı: Bireylerin doğru sağlıkla ilgili kararlar alabilmek adına gereken sağlık bilgilerini ve hizmetlerini elde etme, bu bilgileri işleme ve anlamlandırma becerilerinin seviyesini tanımlar (Ratzan & Parker, 2006).

Dijital Okuryazarlık: Bilgisayarlar ve diğer dijital teknolojileri kullanma yeteneğini ifade eder (Eshet & Alkalai, 2004). Bu tür bilgi, iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilme, dijital bilgiyi arama, değerlendirme, oluşturma ve iletişim kurma yeteneğini içerir.

Bilgi Okuryazarlığı: Bilginin bulunması, değerlendirilmesi ve kullanılması sürecinde gereken becerileri ifade eder (Kurbanoğlu, 2010). Bu tür bilgiyi arama, bulma, değerlendirme, etik ve yasal bir şekilde kullanma yeteneğini içerir.

Medya Okuryazarlığı: Medyanın çeşitli biçimlerini (örneğin, reklamlar, haberler, filmler) anlama ve analiz etme yeteneğini ifade eder (Aufderheide, 1993). Bu tür medyanın içeriğini, yapısını anlama, medya metinlerini analiz etme ve medyanın etkilerini eleştirme yeteneğini içerir.

Bu türlerden her biri bireyin kendini ifade etme, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve genişleyen dijital ve medya dünyasında etkin bir şekilde kullanma yeteneğine dayanır. Her bir okuryazarlık türü belirli bir beceri seti ve bilgi seti gerektirir. Genellikle birbirleriyle örtüşür ve birbirlerini tamamlar.

Önal (2010) tarafından belirtildiği üzere 40'tan fazla okuryazarlık türünün mevcut olduğu gözlemlenmiştir. Okuryazarlık çeşitlerinin oldukça geniş bir yelpazeyi kapsadığını ifade etmektedir. Her ne kadar çok sayıda türü bulunsa da okuryazarlık anlayışının beş temel unsurunun olduğu söylenebilir:

Bilginin değerini anlama: Bir konu hakkında elde edilen bilginin değerini ve önemini kavramak o alanda okuryazar olmak için kritik önem taşır.

Bilgiyi bağlamlandırma: Bireyin kendi çevresine, koşullarına ve kültürüne göre bilgiyi süzerek kendi perspektifinden anlam katması beklenir.

Bilgiyi çözümleme: Bir bireyin elde ettiği bilgileri hangi durumlar, hangi zamanlar ve hangi yerlerde kullanabileceğini, bu kullanımın getireceği fayda ve dezavantajları ayırt edebilme becerisidir.

Bilgiyi etkili şekilde uygulama: Bireyin konuyla ilgili bilgileri kendi veya toplumunun lehine kullanabilmesi.

Gelişime ve değişime uyum sağlama: Her dönemin koşullarına göre kendini yenileme ve güncel zamanın gereksinimlerine uyum sağlayabilme yeteneği.

Eğitim Programı Okuryazarlığı

Eğitim bilimlerinde 1980'lerde ortaya çıkan “program okuryazarlığı” terimi genellikle öğrenme ortamlarında materyallerin düzenlenmesi konusunda kullanılmıştır. Bu dönemde Shulman (1986, 1987) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlik bilgisinin sistematik bir biçimde tanımlanması konusunda önemli bir rol oynamıştır. Shulman (1987) öğretmenlik bilgisinin temelini yedi farklı kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler sırasıyla şunları içerir: “içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, öğretim programı bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi, eğitim sistemi bilgisi ve eğitim hedefleri, değerleri, tarihi ve felsefi temelleri bilgisidir.” Shulman’ın (1986) ilk defa tanımladığı pedagojik alan bilgisi kavramı, konu alanı bilgisi ve pedagojik bilginin ötesinde belirli bir alanda kavramların en etkin anlaşılmasını destekleyen özel bir birleşimi temsil eder. Bu öğrencilere bilginin ulaşılabilir hale getirilmesini, anlaşılır örnekler, açıklamalar ve sunumlar sağlamayı ve en uygun öğretim yöntemlerini kullanmayı içerir.

Ariav (1988), “program bilgisi” yerine “program okuryazarlığı” terimini kullanmayı tercih etmiş ve bu kavramın daha geniş bir alanı kapsadığını belirtmiştir. Bir program okuryazarlığının temel seviyesini konu alanları için uygun materyallerin belirlenmesi, öğrenme ortamlarına uyarlanması ve bu materyallerin değerlendirilmesi oluşturur. Bunun yanı sıra program geliştirme sürecinin ve süreci etkileyen faktörlerin farkında olmayı da daha ileri bir program okuryazarlığı seviyesi olarak kabul etmiştir.

“Eğitim programı okuryazarlığı” kavramı genellikle bir eğitim programının yapısal ve içeriksel özelliklerini anlama yeteneğini ifade eder. Bu eğitim programlarından en etkili şekilde yararlanmak için gereklidir. Program okuryazarlığı eğitim programlarına ilişkin bilgi ve becerilerin anlaşılması, analizi, değerlendirilmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Bu kavram bireylerin eğitim programlarını inceleyerek içerikleri, hedefleri, öğrenme çıktılarını, değerlendirme yöntemlerini ve öğretim stratejilerini anlama, yorumlama yeteneğini ifade eder.

Öğretmenler programın sunulan kaynakları ve materyalleri etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini desteklerler. Program okuryazarlığı öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik derin bir anlayış geliştirmelerini sağlar. Öğretmenler programın temel ilkelerini ve teorik temellerini anlar ve bu bilgileri öğretim pratiklerine entegre eder. Programın hedeflerini ve öğrenci beceri gelişimini destekleyen öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilir. Program okuryazarlığına sahip öğretmenler programın öğrenci başarısı üzerindeki

etkisini değerlendirebilir ve programı sürekli olarak iyileştirme çabalarına katkıda bulunabilir (Johnson & Johnson, 2000).

Demirel (2002) eğitim programı okuryazarlığı bir bireyin eğitim programlarını anlama, yorumlama ve etkili bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu eğitim programlarının amaçlarını, içeriklerini, oğretim, oğrenme, değerlendirme süreçlerini ve genel yapılarını anlama, uygulama kapasitesini içerir. Eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecini ele alır. Bu süreçler bir bireyin eğitim programı okuryazarlığının geliştirilmesi için kritik öneme sahip olan alanlardır.

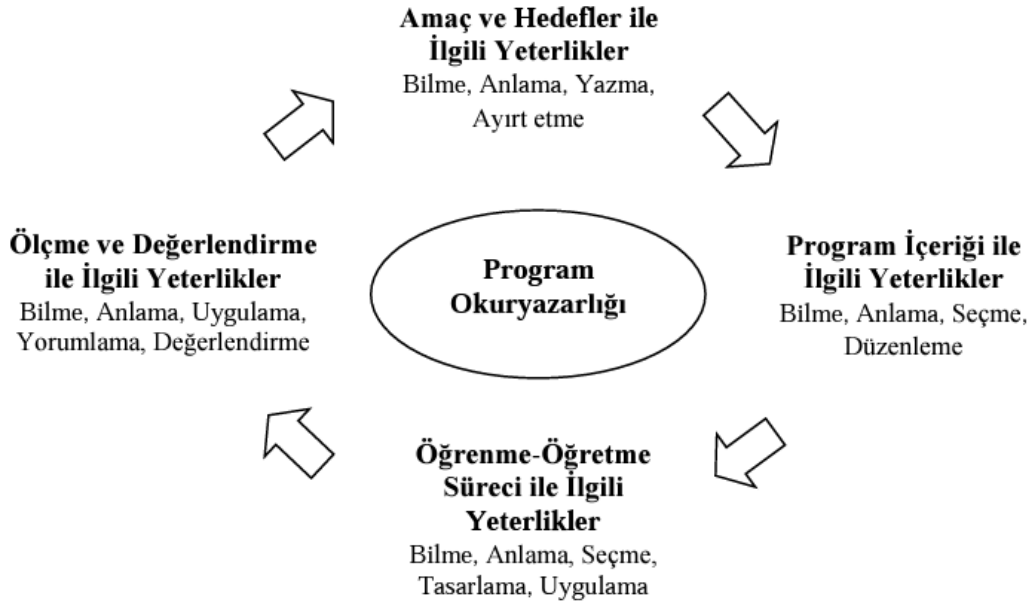
Keskin (2020) göre program okuryazarı bir oğretmenin genel özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Program okuryazarı bir oğretmen eğitim programları üzerine gerçekleştirdiği incelemeler ve yorumlar ile daha kritik bir perspektif kazanabilir. Bu oğretmenin yaratıcı yeteneklerini genişletebilir ve böylece oğrenim alanlarının kalitesini iyileştirme imkânı doğabilir. Ayrıca bu yetenekler oğretmenin ders atmosferini daha kişiye özel ve uyarlanmış bir duruma dönüştürme yeteneğine de katkıda bulunabilir.
- Program okuryazarı bir oğretmen sadece kendisinden beklenen eğitim programını uygulamakla kalmaz aynı zamanda programı iyileştirir ve genişletir. Bu oğretim ortamına değerli katkılar yapmasını sağlar. Kendi profesyonel gelişimine de önemli lde yarar sağlar bu sayede daha bilgili ve farkındalığı artmış bir oğretmen haline gelir.
- Program okuryazarlığı bir oğretmeni yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini genişletme konusunda motive edebilir.
- Program okuryazarı etkili bir oğretmen olabilmek için eğitim programını derinlemesine okuma ve anlama yeteneğini gerektirir. Bu süreç programın ayrıntılı bir analizini yapmayı, geliştirmeye yönelik yaklaşımları kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi ve programın etkinliğini artırmada aktif bir rol almayı kapsar.
- Program okuryazarı bir oğretmen eğitim programının uygulanmasını etkileyebilecek kişisel faktörlerin (rneğin; geçmiş deneyimleri, bilgi eksiklikleri, isteksizlik, ilişkileri, aldığı eğitim, yetenekleri, konuya hâkim olamama vb.) okul ortamından kaynaklanan faktörlerin (rneğin; okul kültürü, oğrencilerin yetenek düzeyleri, oğretmenler arasındaki ilişkiler, okulun kısıtlılıkları, vb.) ve okulun bulunduğu toplumdaki sosyolojik ve kültürel özelliklerin (yerel uygulamalar, politik görüşler, ekonomik faktörler vb.) bilincindedir.

- Program okuryazarı bir öğretmen eğitim programı üzerinde çalışırken kendi ihtiyaçlarını tanıır ve bu eksiklikleri gidermeye çalışır. Bu amaçla gereken uygun kaynaklara erişebilir ve etkinliği artırmak için çeşitli araçları (örneğin teknolojik araçlar) kullanma girişiminde bulunabilir.
- Program okuryazarı bir öğretmen eğitim programını araştırır ve inceler. Programı sadece emirlerin bulunduğu bir belge olarak görmek yerine, fenomenolojik, sosyolojik ve kültürel boyutlarını dikkate alır. Programı bu geniş perspektifle değerlendirerek uygulamalarında bu faktörleri gözetir.
- Program okuryazarı bir öğretmen eğitim programlarının getirebileceği olası eksiklikleri tamamlama yeteneğine sahiptir. Programın etkin özelliklerini nasıl kullanacağını bilir ve programın güçlü yönlerini ortaya çıkarmak için çaba gösterir.

Program okuryazarlığı, “Bilgi” ve “Beceri” olmak üzere iki ana eksen üzerinde incelenebilir. “Bilgi” boyutu, programın ne anlama geldiğini, nasıl kullanılacağını içeren bilgileri kapsar. Diğer yandan, “beceri” boyutu programın nasıl etkili bir şekilde planlandığını, uygulandığını, nasıl değerlendirildiğini öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili yeteneklere odaklanır. Bu iki boyut bir döngü oluşturarak programın sürekli uygulanmasını sağlar. Bu iki boyut birlikte düşünüldüğünde program okuryazarı bir öğretmenin sahip olması gereken temel yetkinlik alanları Şekil 1’de belirtildiği gibi ifade edilebilir (Akyıldız, 2020).

Şekil 1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığının Temel Yeterlik Alanları



Eğitim programı uygulanması öğretmenlerin bir yazılı formunu somut sınıf deneyimine dönüştürdükleri süreçlerin bütünü temsil eder (Shami, 1993). Eğitim programı başlangıçta bir plan olarak var olur ve öğretmenler tarafından bir sınıf ortamında öğrencilere uygulanarak hayat bulur (March, 2014). Programın uygulanmasında öğretmenler merkezi bir rol üstlenir (Wang & Cheng, 2009). Park (2008) öğretmenlerin eğitim programını doğru bir şekilde anlamalarının etkin bir uygulama için hayati önem taşıdığını belirtmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarında kritik bir rolü vardır (Darling & Hammond, 2009). Eğer öğretmenler bir programı kendi sınıflarında uygulamak için gereken bilgi ve beceriye sahip değillerse o program pratikte işe yaramaz hale gelir (March, 2014). Eğitim programları ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun uygulamada yapılan hatalar okulun hedeflerine ulaşmayı engelleyebilir (Erden, 1988). Bir programın uygulama başarısı öğretmenlerin programı ne kadar iyi anladığına, programı ne kadar içselleştirdiğine ve programı uygulamak için ne kadar yetenekli olduğuna bağlıdır.

Bir eğitim programının doğru bir şekilde anlaşılabilmesi veya yanlış yorumlanması zaman içinde programın gereksinimleri karşılamadığı ve değişiklik gerektirdiği gibi hatalı sonuçlara yol açabilir. Dahası uygulayıcıların yetersizliği, eğitim programının etkili olmadığı şeklinde yanıltıcı bir görüntü oluşturabilir. Dolayısıyla bir eğitim programının tam anlamıyla uygulanabilmesi için uygulayıcıların öncelikle programı derinlemesine anlamalarına bağlıdır. Bu da öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olmasıyla gerçekleşebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlıkları büyük önem taşır.

Felsefe Kavramı ve Felsefi Akımlar

Felsefe düşünce bilgiyle ilgilenen insanın evren, gerçeklik, değerler, bilgi, ahlak ve varlık gibi temel konularını sorgulayan bir disiplindir. Felsefenin tarihçesi binlerce yıl öncesine dayanır ve pek çok farklı felsefi akım ve düşünce sistemi geliştirmiştir.

Cevizci (2011) felsefeyi; “Entelektüel bir faaliyet ve disiplin” (s. 153) olarak tanımlamaktadır. Kıncal (2009) ise bir eserinde felsefe hakkında; “Kelime anlamı olarak bilgelik sevgisi, hikmet arayışı ve bilgi sevgisi anlamlarına gelir” (s. 137) şeklinde bir tanım ifadesi kullanmıştır. Zalta (2021) felsefeyi şöyle tanımlar: Felsefe genel ve temel soruların sorgulanmasını içerir. Bu sorular genellikle varoluş, bilgi, değerler, mantık, zihin ve dil hakkındadır. Blackburn (2016) şöyle der: “Felsefe, genellikle hayatın temel sorularını sorgular: Bilginin, varlığın, değerlerin, aklın, dilin, gerçekliğin ve daha fazlasının doğası nedir?” Russel (1996) felsefeyi “insanın en genel sorunlarının mantıklı bir şekilde tartışılması” olarak tanımlar. Passmore (2010) felsefenin “evrenin doğası, insanın doğası, bilgi, gerçeklik, ahlak ve sanat gibi genel konuları, mantıksal ve eleştirel bir şekilde sorgulayarak anlama çabası” olduğunu belirtir. Felsefenin evrensel soruları ve sorunları ele aldığını ve insan düşüncesinin temelini oluşturduğunu ifade eder.

Felsefenin farklı bilgi dallarıyla çok yakın ve doğrudan bir bağlantısı bulunmaktadır. Nitekim tüm bilim dalları ve bilgi türleri aynı gerçeklik dünyasına ait kavramları anlamayı ve açıklamayı amaçlar. Bu nedenle zamanla diğer tüm bilgi türleri birbiriyle etkileşimde bulunmuştur. Eğitimden sosyolojiye, sosyal bilimlerden ekonomiye, politikadan kamu yönetimine kadar her disiplin, çeşitli felsefi akımlardan etkilenmiştir ve yapılarını bu felsefi düşünceler doğrultusunda biçimlendirmiştir.

Bu kapsamda eğitimle ilgili felsefi yaklaşımların temelini atan genel felsefi akımlar (İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Varoluşçuluk) aşağıda ele alınmıştır. Bu nedenle, felsefe akımlarının bilgi kuramlarına dayalı varsayımları temel nitelikleri ve eğitime yönelik düşünceleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

Başlıca felsefe akımları (idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk) geleneksel olanlardan çağdaş olanlara doğru bir sıralamada incelenmiştir.

İdealizm

İdealizm, felsefede “idea” kelimesinden türetilmiştir ve bilginin zihinsel aktivite ile elde edilen gerçekliği temsil ettiği anlamına gelir. İdealizm insanın belirli bir özü ve doğası olduğunu; bu özün ve doğanın zihinsel, ruhsal varlıkta yattığını öne sürer. İnsanın hem ruh hem de beden oluşumundan oluştuğunu ve ruhun temel niteliğinin düşünme ve akıl olduğunu belirtir

(Cevizci, 2017). İdealizmi felsefede temsil eden kişi Platon'dur. Platon (MÖ. 427-347) gerçekliğin temelini idealar olarak belirler. Ona göre iki tür varlık düzlemi mevcuttur; biri duysal dünya, yani algıladığımız nesnelerin dünyası ve diğeri ise ideaların yani hakiki varlıkların dünyasıdır. Platon duysal dünyanın değişmeyen hakikatlerin dünyası olan düşünce dünyasının sadece bir yansıması olduğunu ifade eder. Bu noktadan bakıldığında Platon'un felsefi yaklaşımının hakikati temsil eden ideaları anlama ve bunu zihinsel yollarla gerçekleştirme üzerine kurulu olduğunu söyleyebiliriz (Curren, 2003).

Öktem (2004) idealist eğitim felsefesinin temel ilkelerinden biri eğitimin sabit prensiplere dayanması gerektiğidir. Evrensel bilgiye ulaşabilmek için eğitimin, öğrencilerin evreni akıl ve sezgi ile anlamalarına yardımcı olması gerekmektedir. Yani eğitimin hedefi öğrencinin zihinsel yolla gerçekliğe ulaşması olmalıdır. Bu bağlamda gerçeği keşfetme sürecinde sadece bilimsel metotlar değil sezgiler de önem taşır. Öğretmenler diyalektik metodu kullanarak öğrencilere sorular sorar ve öğrencilerin mevcut bilgilerini derinlemesine incelemeye yardımcı olur, böylece öğrenciler bilgilerinin gerçek olup olmadığı konusunda bir yargıya varabilirler. Ayrıca eğitimde ele alınan konular evrensel gerçekleri temsil etmeli ve öğrencilerin ilgisini çekebilmelidir. Bu konular diğer konuların temelini oluşturmalı ve eğitim süreci basit konulardan daha karmaşık konulara doğru ilerlemelidir.

Realizm

Realizm, İngilizce “real” kelimesinden türetilmiş bir kavramdır. Gerçek, somut ve nesnel olarak var olan şeyleri temsil eder. Realizm düşüncelerimizden bağımsız bir dış dünyanın olduğunu ve gerçeklerin düşüncelerimize rağmen değişmeyeceğini savunur. Bu bakış açısı idealizmin tam karşısıdır. Gerçekliğin sadece algıladığımız ve somut olarak kanıtlayabildiğimiz varlıklardan ibaret olduğunu ileri sürer. Dış dünyayı anlamamızın temelini beş duyu organımızla algıladığımız nesneler oluşturur. Bu algıların varlığı gerçek, somut kanıtlara dayanır. Bilimsel araştırmalar da bu mantığı izler ve deney, gözlem temelli bir yaklaşıma dayanır.

Erkılıç (2013) realist eğitim yaklaşımı bir bireyin en yüksek hedefinin kendi bilgi ve değer potansiyelini keşfetmek ve dolu dolu bir yaşam sürdürmek olduğunu savunur. Bireyler toplumsal gerçeklik ışığında eğitilir. Gerçek dünyayı anlamaları ve bu dünyaya uyum sağlamaları beklenir. Eğitim sürecinde deney, gözlem ve uygulama merkezdedir. Öğretmen merkezli bir eğitim yaklaşımı benimsenir. Öğretmenin konusunda uzman olması ve otoriteyi elinde bulundurması gereklidir. Eğitimin temel amacı erdemli ve bilgili bireyler yetiştirmektir. Kaliteli bir öğretmen gerçekleri olduğu gibi aktarmak için çabalar. Öğrencinin eğitimi öğrencinin kişisel ilgi ve isteklerine değil, gerçek bilgi neyse ve nasıl sunulması gerekiyorsa

ona göre düzenlenmelidir. Realist felsefenin eğitim yaklaşımı iki temel prensibe dayanır: Birincisi toplumsal gerçekliğin görülmesi, doğru olanın belirlenmesi ve buna uygun bir yaklaşımın benimsenmesidir. İkincisi ise toplumsal düzenin devamlılığının sağlanmasıdır.

Pragmatizm

Pragmatist, görüş hayatta ve gerçeklikte sürekli bir değişimin olduğunu öne sürer. Gerçeklik hem deneyim ve gözleme dayalıdır. Gerçeklik insanların nesnelerle kurdukları etkileşim ve bu nesneleri nasıl anlamlandırdıkları ile belirlenir. Ancak deneyimlenemeyen her şey gerçek olarak kabul edilmez. Bu durumda, pragmatizmde “insan her şeyin ölçütüdür” düşüncesi temel bir kılavuz olarak işlev görür (Tozlu, 2003).

Bakır (2011) pragmatist eğitim yaklaşımında sabit bilgi ve kurallar yerine dinamik ve esnek bir öğrenme anlayışı benimsenir. Hayatın sürekli değişim içerisinde olduğu kabul edilir ve eğitimin de bu değişime uyum sağlaması gerektiği savunulur. Eğitimin amacı öğrencileri teorik bilgilerle değil, uygulamalı bilgilerle donatmak ve onları aktif araştırma süreçlerine yönlendirmektir. Eğitim programlarının hedefleri, değişen koşullara bağlı olarak esnek olmalıdır. Bilgi sadece teorik bilgiden ziyade günlük yaşamda uygulanabilir ve problem çözümünde etkili olmalıdır. Pragmatist eğitim anlayışı öğretmenlerin öğrencileri hayata hazırlamasından ziyade öğrencilerin aktif bir şekilde hayat deneyimlerini kendi öğrenmeleri için kullanmasını teşvik eder. Okulun gerçek yaşamla ilişkili olan, genel ilgi çeken konuları işlemesi ve demokratik bir yapıda olması beklenir. Bu sayede okul sadece eğitim yeri olmaktan çıkıp toplumu yönlendirme ve geliştirme görevi üstlenir. Bu çerçevede okul bir problem çözme merkezi haline gelir. Burada sorunlar demokratik yollarla çözülür.

Varoluşçuluk

Varoluşçuluk, insanın kendi değerlerini belirleme ve kendi varoluşunu yaşam içinde oluşturma yeteneğine vurgu yapan bir felsefe akımıdır. Bilimsel felsefi çabaların getirdiği somut ve soyut kavramlar insanın var oluş yolundaki engeller olarak kabul edilir. Varoluşçuluk, insanın kendisine sunulan gerçekleri sorgulamasını ve böylece kendine özgü gerçekliğini oluşturmalarını önerir (Afşar, 2001).

Büyüköğücü (1994) varoluşçu eğitim yaklaşımında öğrenci ve öğretmen arasında bir soru-cevap yöntemi vardır. Ancak burada önemli olan nokta öğretmenin her zaman doğru cevabı bilmek zorunda olmamasıdır. Öğrencinin kendi düşüncelerini analiz etme, eleştirme ve sorgulama fırsatı bulabileceği soruları sorması beklenir. Öğretmen yalnızca bilgi sağlayıcı ya da öğrenciye danışman olarak görülmemeli, öğrencinin kendi düşüncelerini ve yaşamlarında kendi kararlarını almalarını teşvik eden bir pozisyonda olmalıdır.

Varoluşçu eğitim modelinde, ders programı her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre esnek olmalıdır. Bu nedenle katı ve değişmez bir eğitim programı yerine öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran bir eğitim programı tercih edilmelidir. Bu yaklaşım her öğrencinin bireyselliğini önemser ve öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirecek bir eğitim programının oluşturulması gerektiğini savunur (Bezirci, 1997).

Eğitim ve Felsefe Arasındaki İlişki

Eğitim ve felsefe arasında her ikisi de bilgi, değerler ve ideal toplumun doğası hakkında temel soruları ele aldığı için doğal bir ilişki bulunur. Eğitimdeki felsefi yaklaşımlar eğitim hedeflerinin, yöntemlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesinde etkili olur.

Felsefi düşüncelerin doğuşu; düşüncelere ilgi duyan insanların bu konuları öğrenmek ve fikirlerini genişletmek için bir eğitim sürecine ihtiyaç duymalarına neden olmuştur. Bu ihtiyaçtan dolayı eğitim ile felsefe arasında derin bir bağlantı kurulmuştur. “Bireysel anlamda ulaşılmak istenen insan şekli felsefi düşünceler altında oluşturulurken eğitim yolu ile de bu hedeflere ulaşılmaya çalışılmıştır. Felsefenin veya bu doğrultuda oluşturulan modellerin bireylere aktarımı eğitimidir ve bu da felsefe eğitim ilişkisini ortaya çıkaran bir durumdur” (Gökçe, 2000, ss. 61-86).

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi ele alırken bu iki disiplinin birbirini nasıl etkilediğini ve birbirine bağlı olduğunu anlamak önemlidir. Bu ilişki aşağıdaki gibidir:

Eğitimin Amacı ve Felsefe: Eğitim felsefesi, eğitimin amacının ne olması gerektiği üzerine düşünür. Eğitim amacını belirlerken hangi değerlerin ve hangi bilginin öğrencilere aktarılacağı konusunda felsefi perspektifler önemlidir (Öztürk, 2014).

Eğitim Metodolojisi ve Felsefe: Eğitim felsefesi, eğitim metodolojisinin seçiminde de önemli bir rol oynar. Farklı felsefi okullar, farklı öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını destekler (Gür, 2017).

Eğitim ve Etik: Eğitimde etik değerlerin aktarılması ve ahlaki gelişim eğitim felsefesinin önemli bir boyutudur. Bu öğrencilerin toplumda iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için gereklidir (Şahin, 2018).

Eğitim Felsefesi Kavramı ve Eğitim Felsefesi Akımları

Eğitim felsefesi eğitim sürecine, uygulamalarına, disiplinlerine ve kurumlarına yönelik felsefi bir yaklaşımdır. Eğitim pratiğinin felsefi incelenmesi eğitimdeki değerlerin, amaçların, metodolojilerin ve çıktıların anlaşılması ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Ayrıca eğitimle ilgili etik ve toplumsal sorunları da ele alır.

Eğitim felsefesi, eğitimin amacını bireysel ve toplumsal düzeyde nasıl anlaşılması gerektiğini sorgular. Farklı eğitim felsefeleri, bilgiye, öğrenmeye, öğretmeye, disipline, toplum ve birey üzerindeki etkilerine farklı bakış açıları getirir.

Eğitim felsefesi, eğitim politikalarının ve uygulamalarının oluşturulmasında da etkilidir. Eğitim hedeflerini, öğretim metodolojilerini ve değerlendirme tekniklerini belirler. Bu nedenle eğitim felsefesi, eğitim bilimleri ve politikaları, öğretim ve öğrenme stratejileri, program geliştirme ve eğitim liderliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Köktaş (2007) eğitim felsefesini “Günümüz koşullarında eğitime dair kavramların çözümlenmesi konusuna yönelen felsefenin bir yan alanı olarak karşımıza çıkmaktadır” (s. 182). Bu doğrultuda Kıncal (2009) ise “Eğitim felsefesi ile eğitime yön veren kavramlar veya olgular, eğitim konusunda bireylere engel oluşturan hususlar veya eğitime yönelik düşünceler ve eğitimin ilkeleri değerlendirilerek bu hususlara açıklama getirilmeye çalışılmaktadır” (s. 145).

Daimicilik

Daimicilik, realizm ve idealizm felsefelerinin temelini benimser ve eğitimin insanlar için sürekli olarak önemli olan evrensel konuların öğretimini destekler. İnsan hayatının devamlı bir değişim içinde olduğu kabul edilse bile daimicilik, insanın doğal ve ahlaki ilkelerinin sabit olduğunu ve bu değişmez ilkelerin eğitim aracılığıyla öğretileceğini savunur. Eğitimin hedefi, insanın zihinsel, akılcı ve düşünsel kapasitesini arttırmak, insanın manevi ve entelektüel yönünü güçlendirmektir.

Eğitimin temel amacının öğrencilere evrensel gerçeklikler hakkında bilgi ve değerler sunmak olduğunu savunan bir eğitim felsefesidir. Bu yaklaşıma göre eğitimde değişmeyen gerçekler vardır ve bu gerçeklere erişmek öğrencilerin düşünme becerilerini ve entelektüel gelişimlerini teşvik eder (Ornstein & Hunkins, 2013).

Daimiciliğin ilkelerini Kabadayı (2012) şu şekilde açıklamıştır:

- İnsan doğası sabit bir yapıya sahip olduğu için eğitim de bu sabit yapıya uygun olmalı ve evrensel gerçeklere dayanmalıdır.
- İnsanın en belirgin özelliği akıl ve düşünme yeteneğidir. Bu sebeple eğitim programları bu entelektüel yetenekleri geliştirmeye odaklanmalıdır.
- Eğitim, kişinin evrensel ve değişmez gerçeklere uyum sağlamasına ve bu doğruların anlaşılmasına yardımcı olmalıdır.

- Eğitim bireylerin sağlam karakter yapısına sahip olmasını desteklemeli ve evrensel gerçeklerin anlaşılması ve kabul edilmesi için yardımcı olmalıdır.
- Eğitim süreci hayatın tam anlamıyla bir yansıması olmamakla birlikte hayata hazırlanma süreci olarak kabul edilir. Bu bağlamda okul hayata hazırlanan bir platform olarak görülür ve okulun temel görevi kültürel değerlerin ve bilgilerin yeni nesillere etkin bir şekilde aktarılmasını sağlamaktır.
- Eğitim sürecinde çocuklara hem fiziksel hem de ruhsal dünyanın temel gerçekleri öğretilmeli ve onlara bu konularda farkındalık kazandırılmalıdır.
- Eğitim programında, dil bilimleri, tarih, matematik, doğa bilimleri, dil sanatları, felsefe ve mantık gibi konular önemli bir yer tutmalı ve bu alanlarda bilgi sağlanmalıdır.

Esasicilik

Esasicilik, felsefi kökenini idealizmden ve realizmden alır; bu doğrultuda idealizmde olduğu gibi aklın gerçeklerin anlaşılmasında temel olduğuna, realizmde olduğu gibi bilginin duyu organları aracılığıyla kazanıldığına inanır. Esasicilikte eğitim disiplin, düzen ve kontrol edilen bir çalışma ortamını gerektirir. Öğrencilerin okul kurallarına ve yönetmeliklerine uyması beklenir. Daimicilik ile benzer bir şekilde esasicilik de öğretmen merkezli bir yaklaşımı ve kültürel değerlerin aktarılmasını savunur. Öğretmenlerin doğru bilgilere sahip olması gerekirken öğrencilerin de öğrendiklerini hatırlamaları ve tekrar etmeleri beklenir (Tuncel, 2020).

Eğitimin temel amacının öğrencilere evrensel bilgi ve becerileri kazandırmak olduğunu vurgular. Bu yaklaşıma göre eğitim programları, öğrencilere temel okuma, yazma, matematik ve bilimsel düşünme gibi becerileri öğretmeyi hedefler. Esasiciler, öğrencilerin pratik ve kullanışlı bilgilere sahip olması gerektiğini savunur (Ornstein & Hunkins, 2013).

Demirel (2005) esasici eğitimin ilkelerini şu şekilde açıklar:

- Öğrenme süreci genellikle yoğun çalışma ve zorlamayı içerir. Disiplin eğitimin kritik bir parçasıdır. Bu nedenle öğrencilere disiplini özümsemeleri öğretilmelidir.
- Öğretimde ilk adımı atma görevi çoğunlukla öğretmene aittir.
- Eğitim sürecinin temelini konu alanının derinlemesine kavranması belirler. İçeriğin seçimi temel kültürel değerlerin iletilmesini garanti eden konularla yapılmalıdır.
- Temel eğitim bireylere okuma, yazma yetenekleri kazandırır. Bireyin sosyal yaşantısında uyum sağlaması ve akademik alanda başarılı olması için gerekli olan iletişim yetenekleri bu süreçte edinilir.

- Okul hiyerarşik bir düzen içerisinde idare edilir. Disiplini sağlamak ve otoriteyi sürdürmek için öğrencilere ödül ya da ceza uygulanabilir.
- Sınavlar öğrencinin kültürel değerleri ne ölçüde anladığını belirlemek için tasarlanmalıdır.
- Eğitim ve öğretimde tümevarım ve aktarım yöntemleri benimsenmelidir.

İlerlemecilik

İlerlemeci eğitim felsefi temellerini pragmatizmden alır. İdealist ve realist eğitim anlayışlarına pek çok yönden karşı durur. İlk olarak eğitimin öğretmen merkezli olduğu düşüncesine ve öğrencinin bilgiyi pasif bir şekilde ezber yoluyla alması fikrine itiraz eder. Öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları bilgilerin okuma, yazma, hesaplama gibi temel becerilerin yanı sıra, problem çözme ve tanımlama gibi yetenekler de kazanmaları gerektiği savunulur (Sönmez, 1998).

Öğrenmenin bireysel deneyimlere dayandığı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimser. Bu felsefi yaklaşıma göre eğitim, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmelidir. İlerlemeciler öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi deneyimlerine ve ilgi alanlarına dayandırarak yapıcı bir şekilde ilerlemelerini destekler (Dewey, 1938).

Biçer (2019) ilerlemeci eğitimin ilkelerini şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrenciler aktif deneyimler aracılığıyla sürekli değişen dünyada yaşam koşullarına ve ilkelerine hazırlanmalıdır.
- Programda yaşamın her yönünü temsil eden çeşitli derslere yer verilmelidir.
- Okul yaşama hazırlık alanı olmanın ötesinde yaşamın ta kendisidir. Sınıf ortamı demokratik olmalı ve disiplin doğal bir şekilde elde edilmelidir.
- Öğrenme bir yaşantı süreci olarak görülür. Bu süreçte öğrenciye olaylar olgular ve problemler sunulur. Öğrenciden bu durumlar üzerine kendi yargılarını oluşturması beklenir.
- Öğretmen öğrencinin ilgi alanlarını merkeze koyan; seçenekli ve zengin öğrenme-öğretme deneyimlerini etkin bir şekilde planlayıp uygulayan bir rehberdir.
- Okul öğrencileri rekabet yerine iş birliğini teşvik etmeli ve bu yönde yönlendirmelidir. İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olduğu için en büyük mutluluğu diğer insanlarla olan ilişkilerinden alır. Bu nedenle rekabetten çok iş birliği yaparak öğrenme eğitimde daha önemli bir konumdadır.

- Demokratik bir eğitim ortamı oluşturarak, fikirlerin ve insan kişiliklerinin birbirlerini serbestçe etkilemesine olanak sağlanır.

Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık, felsefi köklerini pragmatizm ve varoluşçuluk felsefesinden alır. Bu eğitim yaklaşımı yeni bir sosyal düzen oluşturma düşüncesini merkezine alır. Hayat sürekli değiştiğini ve bu sürekli değişim içerisinde dengeyi sağlayacak olan şey eğitimidir. Toplum ve bireyi daha üretken kılmak için aktarım odaklı eğitime son verilmesi gereklidir. İnsanların kendileri için en iyi yaşamı elde etmek amacıyla yeniliklere uyum sağlaması ve kendi yenilenme hedefleri olması gerekmektedir (Kabadayı, 2012).

Eğitimin toplumsal dönüşüm aracı olduğu düşüncesine dayanan bir yaklaşım olarak tanımlar. Yeniden kurmacılık, bireylerin toplumsal sorunları anlama ve çözme yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Bu felsefi yaklaşım öğrencilerin toplumsal dönüşüm sürecinde aktif rol almasını teşvik eder ve toplumda adalet, eşitlik, sürdürülebilirlik gibi değerleri destekler (Aydın, 2018).

Ergen (2012) yeniden kurmacılık eğitimin ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Eğitim bireyin, toplumun değişim ve dönüşüm süreçlerine uyum sağlama kapasitesini artırmalıdır.
- Eğitim toplumsal değerler ve demokratik ilkeler üzerine yoğunlaşmalıdır.
- Bireyin gelişiminde toplumun rolü hayati öneme sahiptir.
- Eğitim sürekli olarak yeni değerler oluşturma görevi üstlenmelidir.
- Eğitim toplumsal bir hareket niteliği kazanmalı ve toplumu yeniden yapılandıracak programlar tasarlamalıdır.
- Eğitim toplum ve dünyanın gelecekteki sorunlarına çözüm sağlayacak bir öğrenim modeli olmalıdır.
- Öğretim yöntemleri arasında grupta birlikte çalışma, sorunların üstesinden gelme, kritik düşünce geliştirme, karar alma süreçleri, simülasyonlar, oyun tabanlı öğrenme, pratik eğitim yaklaşımları, mesleki deneyimler, rol alarak öğrenme ve eğitmeni kursları gibi unsurlar bulunmalıdır.
- Eğitim ve öğretim planları kültürel farklılıkları dikkate alarak oluşturulmalıdır. İnsanlar arası ilişkiler, sosyal bilimler, dönüşüm stratejileri, ekonomik ve politik

çalışmalar, antropolojik ve psikolojik incelemeler ile günlük yaşantı ve kültürel öğrenim değerleri bu planlarda yer almalıdır.

- Öğretmen değişim ve reformun öncüsü olmalıdır. Toplumun sürekli yeniden yapılandırıcısı, inovasyon lideri ve değişim elçisi olmalıdır. Toleranslı ve değişime açık bir yaklaşıma sahip olmalı, çatışma yönetimi eğitmeni, program değerlendirici ve stratejik planlayıcı olarak görev almalıdır.

Program Kavramının Tanımlanması

Program ile ilgili tanımlamalar ve düşünceler asırlar öncesinden süregelenmiştir (Baş, 2013). “Gaius Julius Caesar ve askerleri tarafından M.Ö. birinci yüzyılda iki tekerlekli yarış arabalarının yarıştığı oval biçimindeki koşu pisti anlamında kullanılan somut kavram günümüzde soyut bir anlam kazanarak eğitimciler tarafından program (curriculum)” olarak kullanılmaktadır.

Tyler (1949) program kavramını eğitimde hedeflere ulaşmak için planlama ve yönetme süreci olarak tanımlayan önemli bir figürdür. Tyler “Temel İlkeler ve Yöntemler” adlı kitabında programın öğrenme hedeflerini belirleme, eğitim programını planlama, öğretim yöntemlerini seçme ve öğrencilerin değerlendirilmesini içeren bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Bloom (1956) öğretim programlarını tasarlama ve değerlendirme konusunda etkili bir model olan Bloom’un Taksonomisini geliştirmiştir. Bu model program tasarımında öğrenme hedeflerinin sıralanması ve düzeylerine göre kategorize edilmesi prensibine dayanır. Bloom öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri içerdiğini vurgulamıştır.

Zürcher (2003) program kavramı ilk olarak 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Eğitimde program kavramı okullarda sunulan derslerin ve eğitim programının düzenlenmesiyle ilgili bir anlamda kullanılmıştır. Bu dönemde okullarda genellikle belirli dersler ve ders kitapları kullanılarak programlar oluşturulmuştur.

Demirel (2005) program kavramı ise “izlenen yol” anlamına gelip eğitim dünyamızda bir terim olarak kullanılmaya başlanmıştır. Henson (2006) Latince terim olan “yarış pistinin” program anlamı ile kullanıldığını söylemiştir.

Eğitim Program Tasarımı Kavramı

Program geliştirmeden sorumlu kişiler ilk önce felsefi temeli belirler. Program tasarımının ilk aşamasını yapmış olurlar. Tucker (2011) öğrencilerin ne ve nasıl öğrenebileceği izah ederek program tasarımı geliştirmenin bir üst seviyeye çıkıldığını söylemektedir. Eğitim ve öğretim planlaması yapılırken belirli toplumlar kişinin diğer toplumlar ise toplumun

ihtiyaçlarını öncelerler. Bu nceleme ile farklı program tasarımları oluşmaktadır (Doğan, 1997). Eğitim programı tasarımı eğitimin hedeflerini, içeriğini, sürecini ve değerlendirmesini belirleme sürecidir. Bu süreç öğretmenlerin, eğitimcilerin, diğer eğitim paydaşlarının öğrenme deneyimini ve ğretim sürecini düzenlemelerine yardımcı olur. Bir eğitim programı öğrencilerin belirli bir konuyu veya beceriyi öğrenmelerini ve anlamalarını sağlamak için dikkatlice düzenlenmiş bir dizi ğretim etkinliği ve materyalidir (Print, 1993).

Eğitim programı tasarımı süreci genellikle dört temel aşamayı içerir hedef belirleme, içerik oluşturma, ğretim yöntemleri seçimi ve değerlendirmedir (Varış, 1994). Hedefler, ğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini belirler. Ierik, ğrencilerin hangi bilgi ve becerileri kazanacağını belirler. Öğretim yöntemleri, öğrenme deneyimlerinin nasıl düzenleneceğini belirler. Değerlendirme ğrencilerin ne kadar öğrendiğini ve hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirler (Sönmez, 1996). Eğitim programı tasarımı genellikle belirli bir eğitim yaklaşımı veya modeli izler. Bu modeller genellikle öğrenme deneyimini nasıl düzenleyeceklerini ayrıca ğretim sürecini nasıl yöneteceklerini belirleyen öğretmenler ve eğitimciler tarafından kullanılır. Örneğin konu merkezli bir model ğretimi belirli bir konu veya konular etrafında düzenlerken, ğrenci merkezli bir model ğretimi öğrencinin ilgi alanlarına ve öğrenme hızına odaklar (Ornstein & Hunkins, 2013). Eğitim programı tasarımı aynı zamanda eğitimin kalitesini ve etkinliğini belirlemek için önemlidir. İyi tasarlanmış bir eğitim programı öğrencilere bilgi ve becerileri etkin bir şekilde öğrenme ve uygulama fırsatı sunar. Ayrıca ğrencilere gerçek dünya bağlamında bilgi ve becerileri nasıl kullanacaklarını ğretir (Wiggins & McTighe, 2005).

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları ve Felsefi Dayanakları

Ornstein ve Hunkins (2013) program tasarımında Egan'ın üç temel düşüncesinin en önemli yapısını oluşturduğunu belirttiği toplumsallaşma, Platon'un eğitim anlayışı ve Rousseau'nun gelişim ilkesi. Eğitimin en önemli görevlerinden biri olduğu genel olarak kabul edilen toplumsallaşma; birey ve toplum arasında bir köprü oluşturur. Bu köprünün inşası sırasında bireysel ve toplumsal gereksinimlerin gerektirdiği ve bu gereksinimlerin nasıl karşılanacağına odaklanılır. Toplumsallaşmayı odak noktasına alan bir eğitim anlayışı bireylerin yaşam boyu aileleri, akranları, kitle iletişim araçları, çeşitli topluluklar ve bireylerin katıldığı sosyal gruplar dâhil olmak üzere topluluklara da yer veren geniş bir süreç içerir (Tabak & Yaylak, 2020). Bu nedenle toplumsallaşma üzerine vurgu yapan bir eğitim programı öğrencilerin toplumun değer sistemini belirli ve davranış biçimlerini benimsemesini sağlar. Egan'ın ikinci temel düşüncesi olan Platon'un eğitim anlayışı hangi bilginin daha değerli olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu durum program tasarımının bilgilerin, içeriğin nasıl belirleneceği ve düzenleneceği üzerinde önemli bir etkisi vardır. Son olarak Rousseau'nun

gelişim ilkesi öncelikle kişilerin gelişim özelliklerinin geliştirme yollarına yöneliktir. Program tasarım sürecinde amaç, içerik, öğrenme ve değerlendirme özelliklerini belirlerken kişilerin kişisel gelişim özelliklerini göz önünde bulundurulur. Bu tasarım sürecindeki temel bir yapıdır ve aslında Rousseau'nun gelişim yaklaşımına bağlıdır. Bu üç temel fikir eğitimle ilgili yapılan seçimleri, eğitimin hedeflerin ortaya çıkmasını bu nedenle eğitim planını ve bu planın nasıl oluşturulduğunu yani eğitim programı tasarımını etkilemektedir.

Program tasarımında temel aldığı felsefi görüşün programın bütün öğeleri üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Bu etki programın amaçlarına, içeriğine, öğrenme deneyimlerine ve değerlendirme süreçlerine nasıl yansıdığını belirler. Bu durumda program tasarımının belirli bir felsefi görüşe dayandırılması gerektiği ön plana çıkar. Programın hangi felsefi görüşten yola çıktığına bağlı olarak program tasarımında belirli yaklaşımlar öne çıkar. Bu sebeple program tasarım sürecinin ilk adımında seçilen felsefi görüş doğrultusunda bir program tasarım yaklaşımı belirlenmelidir. Demeuse ve Strauven'in (2016) belirttiği gibi program tasarım yaklaşımının seçimi kritik önem taşır. Çünkü seçilen yaklaşım programın içeriği, öğrenme süreçleri, yazılı eğitim materyalleri, öğrenme deneyimleri ve değerlendirme teknikleri ve araçlarına yön verir.

Eğitim programı tasarımında Ornstein ve Hunkins (2013) tarafından öne sürülen üç ana yaklaşım ve bu yaklaşımların altında toplanan toplamda on iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların seçilen felsefi görüşle uyumlu olması gereklidir. Bu nedenle program tasarımının başarısı için felsefi görüşlerin ve program tasarım yaklaşımlarının uyumlu bir şekilde seçilmesi kritik öneme sahiptir. Ornstein ve Hunkins (2013) program tasarımları ve tasarımlardaki anlayışlar Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Program Tasarımları ve Tasarımlardaki Anlayışlar Tablosu

Tasarım	Programların vurgusu	Temelindeki Felsefe	Kaynak	Sözcüleri Savunucuları
Konu Merkezli Tasarımlar				
Konu Tasarımı	Ayrı Konular	Esasicilik Daimicilik	Bilgi Bilim	Harris Hutchins
Disiplin Tasarımı	Bilimsel disiplinler (matematik, biyoloji, psikoloji vb.)	Esasicilik Daimicilik	Bilgi Bilim	Bruner, Phenix, Schwab, Taba
Geniş Alan	Disiplinler arası konular ve bilimsel disiplinler	Esasicilik İlerlemecilik	Bilgi Toplum	Broudy, Dewey

Tablo 1. (Devamı)

Korelasyon Tasarımı	Ayrı konular her biri kendi yapısının koruyan birbiriyle bağlantılı disiplinler	İlerlemecilik Esasicilik	Bilgi	Alberty ve Alberty
Süreç tasarımı	Çeşitli disiplinlerdeki bilgiler, bilgiyi işleme ve düşünmede genel yollar	İlerlemecilik	Psikoloji Bilgi	Adams, Beyer, Dewey, Papert
Öğrenen Merkezli Tasarımlar				
Çocuk merkezli tasarım	Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları	İlerlemecilik	Çocuk	Dewey, Kilpatrick, Parker
Yaşantı merkezli tasarım	Çocuğun yaşantıları ve ilgi alanları	İlerlemecilik	Çocuk	Dewey, Rugg ve Shumaker
Radikal tasarım	Çocuğun yaşantıları ve ilgi alanları	Yeniden Yapılandırımcılık	Çocuk, Toplum	Freire, Habermans, Holt, Illich
Hümanistik tasarım	Grubun ve kişinin yaşantıları, ilgi alanları ve ihtiyaçları	Yeniden Yapılandırımcılık, Varoluşçuluk	Psikoloji, Çocuk, Toplum	Combs, Fantini, Maslow, Rogers
Sorun Merkezli Tasarımlar				
Yaşam şartları tasarımı	Yaşamsal sorunlar	Yeniden yapılandırımcılık	Toplum	Spencer, Stratemeyer, Forkner ve McKim
Çekirdek tasarım	Sosyal sorunlar	İlerlemecilik, Yeniden yapılandırımcılık	Çocuk, Toplum	Alberty ve Alberty, Faunce ve Bossing
Sosyal sorunlar ve yeniden yapılandırımcı tasarım	Topluma ve toplumun sorunlarına odaklanma	Yeniden yapılandırımcılık	Toplum, Sonsuz gerçekler	Apple, Brameld, Counts, Rugg, Shane

Konu Merkezli Tasarımlar (Esasicilik-Daimicilik)

Konu odaklı program tasarımları tarih boyunca en sık kullanılan ve en eski tasarım yaklaşımları arasında yer alır. İdealizm, realizm gibi felsefi düşünceler ve ağırlıklı olarak esasici eğitim felsefesine dayanır (Çubukçu, 2015). Bu tasarım yaklaşımına göre öğrenilmesi gereken bilgiler doğrusal bir sıra takip eder ve basitten karmaşığa doğru ilerler. Ayrıca bu bilgilerin düzenlenmesi belirli ön koşullar doğrultusunda uzmanlar tarafından yapılır (Demeuse &

Strauven, 2016). Konu odaklı program tasarımlarında öğretim süreci öğretmen odaklıdır. Bu tür programlarda öğretim metotları genellikle anlatım, soru-cevap, tartışma gibi yöntemleri içerir ve görsel-işitsel araçlara sıklıkla başvurulur (Adıgüzel, 2017).

Konu merkezli tasarım öğretimin belirli bir konu veya konular etrafında düzenlendiği bir eğitim programı tasarımı yaklaşımıdır (Taba, 1962). Örneğin bir dersin tüm içeriği belirli bir tarih, bilim konusu, matematik konsepti gibi spesifik bir konu etrafında düzenlenebilir. Bu yaklaşım öğrencilere konu hakkında geniş ve derinlemesine bilgi sunmayı hedefler. Konu merkezli tasarım öğretimin belirli bir konu veya konular etrafında düzenlendiği bir eğitim programı tasarımı yaklaşımıdır (Taba, 1962). Öte yandan Şişman (2019) konu merkezli tasarımın “belirli bir konuyu veya temayı merkez alan ve bu konu etrafında dönen çeşitli bilgi ve becerileri öğrenme sürecine dâhil eden bir eğitim programı tasarım modeli” olduğunu ifade eder (s. 160). Bu modelin öğrencilere konuyu bir bütün olarak anlama ve geniş bir bağlamda değerlendirme fırsatı sunduğunu da belirtir (s. 161).

Konu Tasarımı (Esasicilik-Daimicilik). Bu yaklaşımda bilgi kazanımı ve kullanımında zihnin rolü ön plana çıkarılır (Demirel, 2019). Bu çerçevede hazırlanan programda, temel bilgiler farklı konu alanlarının gelişimine uygun bir biçimde düzenlenir ve ders kitapları konuların ana çizgilerini belirlemede önemli bir rol oynar. Bu nedenle okullarda uygulanan eğitim programları genellikle ders kitaplarına bağlıdır. Bu durum öğretmenlere ders kitabı seçimi, ders içeriğinin organize edilmesi, bilginin sözlü etkinlikler aracılığıyla aktarılması ve anlatım, geniş grup tartışmaları gibi tekniklerin kullanılması gibi görevleri yükler (Ornstein & Hunkins, 2014/2016). Eğitimde konu alanları genellikle disiplinlere dayalıdır ve genellikle matematik, fen bilimleri, dil sanatları, sosyal bilimler gibi geniş kategorilere ayrılır. Örneğin bir okulda “Matematik” bir konu alanıdır ve bu konu alanı genellikle çeşitli matematiksel konuları ve becerileri kapsar. Örneğin aritmetik, cebir, geometri ve istatistik gibi. Aynı şekilde “Biyoloji” bir konu alanı olabilir ve hücre biyolojisi, çevrebilim, genetik, anatomi ve fizyoloji gibi çeşitli alt konuları kapsar.

Büyükkaragöz (1997) tarafından belirtilen konu tasarımının temel unsurları şunlardır:

- Bilgi öğrenciler genellikle ayrı ayrı bir şekilde aktarılır.
- Öğretim süreci öğretmen odaklıdır ve öğrenci genellikle pasif bir konumdadır.
- Konularla ilgili ayrıntılı ve bağımsız bilgilerin sunulması öğrencinin bu bilgileri ezberlemesini gerektirir.
- Konuların düzenlenmesinde, önkoşul öğrenme ve hiyerarşik bir yapı izlenir. Bu durum bazı konuların çok önemli kabul edilmesi diğer bazı konuların ise göz ardı edilmesine neden olabilir.

- Öğrencinin ilgisi, beklentileri, yetenekleri ve deneyimleri genellikle dikkate alınmaz.
- Hedeflerin belirgin olmaması nedeniyle konuların öğretilmesinin hangi davranışsal sonuçları doğuracağı belirsiz kalabilir.

Disiplin Tasarımı (Esasicilik-Daimicilik). Bu yaklaşım konu tasarımından esinlenerek oluşturulmuştur ve merkezine akademik disiplinleri koymuştur. Akademik disiplinler; tarih, matematik, biyoloji, fen bilimleri gibi bilim dallarını ifade eder (Ornstein & Hunkins, 2014/2016). Bu anlayışa göre her disiplin veya ders kendi içinde bağımsız bir bütünlük oluşturur ve diğer disiplinlerden ayrı olarak ele alınır. Bu yüzden bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanan eğitim programlarında, deney, gözlem ve araştırma etkinlikleri önemli bir yer tutar (Adıgüzel, 2017). Bu tasarım modeli genellikle öğrencilere belirli bir disiplinin özgün bilgi, beceri ve değerlerini anlamayı ve onları kullanmayı sağlar. Şişman (2019) disiplin merkezli tasarımın öğrencilere disiplinler arası düşünmeyi teşvik ederek geniş bir perspektif kazandırdığını ifade eder. Örneğin matematik dersinde öğrencilere matematik disiplini etrafında çeşitli öğrenme deneyimleri sunulabilir. Bu deneyimler matematiksel kavramların, teorilerin, matematiksel düşünme becerilerinin, problem çözme yeteneklerinin öğrenilmesini ve geliştirilmesini hedefler.

Ornstein ve Hunkins (2014/2016) tarafından belirtilen disiplin tasarımının temel unsurları şunlardır:

- Önemli olan bilginin ezberlenmesi değil yeni öğrenme yollarının keşfedilmesi ve uygulanmasıdır.
- Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler her bir disiplinin temel mantığını, kavramlarını ve ilkelerini kavrarlar.
- Okul öğrencilerin gerçeği tam anlamıyla kavramalarında bazı sınırlamalara sahip olabilir. Çünkü bu tasarım doğrultusunda uygulanan programlardaki etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımlarıyla gerçekleşir ve bu, öğrencilere o disiplinin gerektirdiği bilgi ve yeteneklerin kazanılmasında yardımcı olur. Burada belirtilen durum öğrencinin bir fizik uzmanı gibi deneyler yapması veya bir tarihçi gibi tarihe yaklaşmasıdır.

Geniş Alan Tasarımı (Esasicilik-İlerlemecilik). Bu tasarım modeli genellikle benzer veya birbiriyle ilişkili disiplinlerin bir araya getirildiği bir eğitim programı tasarlama sürecini ifade eder. Bu disiplinler genellikle geniş bir konu veya temanın çerçevesi etrafında gruplanır. Bilgiye dayanarak geniş alan tasarımı genellikle bir dizi ilişkili konunun veya disiplinin öğrenilmesi ve öğretildiği bir eğitim programı tasarım modeli olarak tanımlanır. Bu tür bir

tasarım öğrencilere konuları veya konuları geniş bir bağlamda anlama ve analiz etme fırsatı sağlar (Ornstein & Hunkins, 2013).

Geniş alan tasarımının temel unsurlar Adıgüzel (2017) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

- Bu yaklaşım genellikle ilköğretim seviyelerinde kullanılır.
- Öğretim öğrencilerin anlamlı öğrenme süreçlerini gerçekleştirebilmeleri için aşamalı bir şekilde düzenlenir. Bu sayede konular arası ilişkiler daha rahat kavranabilir.
- Öğrencilerin kazanımları beklenen bilgi, yetenekler, tutumlar ve değerler, programlar içerisinde bir bütün olarak ele alınır.
- Öğretmen içerik seçiminde daha fazla esnekliğe sahip olur.

Korelasyon/İlişkisel Tasarımı (İlerlemecilik-Esasicilik). Genellikle birçok disiplinin iç içe geçtiği ve birbirleriyle bağlantı kurduğu bir eğitim programı tasarım modelidir. Bu model öğrencilere konuların ve disiplinlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamalarını ve çeşitli disiplinlerden gelen bilgileri birleştirme yeteneğini geliştirmelerini sağlar (Ornstein & Hunkins, 2013). Örneğin bir tarih dersinde öğrencilere Fransız Devrimi öğretilirken bu konu edebiyat dersinde Victor Hugo'nun "Sefiller" adlı eseri üzerinden incelenebilir. Bu öğrencilere hem tarihsel bir olayı hem de o olayın edebiyat üzerindeki etkisini anlama fırsatı verir.

Süreç Tasarımı (İlerlemecilik). Öğrenmenin kendine özgü dinamik bir süreç olduğunu ve öğrencilerin bilgiyi kendilerinin keşfetmesi ve inşa etmesi gerektiğini varsayar. Süreç tasarımı öğretim sürecini öğrenme hedeflerine ulaşma yolu olarak görmek yerine, öğrenmeyi sürekli bir süreç olarak görür. Süreç tasarımı genellikle öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını ve aktif öğrenme stratejilerini destekler. Bu modelde öğretmenler genellikle bir rehber veya kolaylaştırıcı rolü oynarlar ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olurlar. Stenhouse (1975) süreç tasarımı "Öğretmen ve öğrencinin birlikte araştırdığı ve öğrendiği bir eğitim modeli" olarak tanımlamıştır. Bu modelde öğretmenler öğrenme hedeflerine ulaşma yollarını dikte etmez, bunun yerine öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini şekillendirme ve yönetme fırsatı verirler. Örneğin bir proje tabanlı öğrenme deneyimini düşünün. Öğretmen öğrencilere karmaşık bir sorun veya durum sunar (örneğin, bir şehirdeki hava kirliliği sorunu) ve öğrencilere bu sorunu araştırmaları, çözümler önermeleri için gereken araçları sağlar. Bu süreç boyunca öğrenciler bilgi ve becerilerini artırmak için bir dizi kaynak ve strateji kullanabilirler, örneğin bilimsel araştırmalar yapabilir, uzmanlarla görüşebilir veya çevresel verileri analiz edebilirler. Öğretmen bu süreci yönlendirir, öğrencilere gerektiğinde rehberlik eder ve destek sağlar. Ancak öğrenciler genellikle kendi öğrenme süreçlerini yönetirler ve kendi anlayışlarını geliştirirler. Bu örnekte öğrenme,

öğretmen tarafından belirlenen, öğrencinin takip ettiği bir dizi adımdan ziyade öğrencinin aktif katılımı ve keşfiyle şekillendirilir.

Öğrenen Merkezli Tasarımlar (İlerlemecilik)

Öğrencinin ilgi alanlarına, deneyimlerine, beceri seviyesine ve öğrenme hızına odaklanır. Dersler öğrencinin aktif katılımını sağlamak, öğrencinin bireysel öğrenme hedeflerine ulaşmasını desteklemek ve öğrenciyi ilgilendiren konuları keşfetmek için tasarlanır. Bu model öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine koyar ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını teşvik eder. Öğrenci merkezli tasarım öğrencinin öğrenme sürecinin merkezine yerleştirildiği ve eğitimin öğrencinin ilgi alanlarına, deneyimlerine, beceri seviyesine, öğrenme hızına odaklandığı bir eğitim programı tasarımı yaklaşımıdır (Cornelius, 2007). Aynı zamanda öğrencinin öğrenme deneyimini aktif, anlamlı kılmak için öğrenme etkinliklerinin ve materyallerinin özelleştirilmesine olanak sağlar (Weimer, 2002).

Ünver'e (2007) göre öğrenci merkezli tasarımın ana unsurları şunlardır:

- Öğrenci katılımı; öğrenci merkezli tasarım öğrencilerin aktif girişimini teşvik eder. Bu derslere, projelere, tartışmalara aktif olarak katılmalarını ve kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini içerir.
- Kişiselleştirilmiş öğrenme; bu tasarım öğrenme deneyimlerinin öğrencilerinin ilgilerine, yeteneklerine ve kullanımına göre kişiselleştirilmesini teşvik eder. Bu kendi öğrenme hızlarını ve öğrenme stillerini seçme fırsatı verir.
- Gerçek dünya bağlantıları; öğrenci merkezli tasarım öğrenmeyi gerçek dünya inançlarıyla birlikte görmektir. Bu öğrendikleri bilgileri ve becerileri pratik ve bir şekilde uygulama fırsatı verir.
- Öğrenme sürecinde yansıma; öğrenci odaklı tasarım önceden öğrenme süreci üzerinde düşünme ve değerlendirme fırsatı verir. Bu kendi öğrenmelerini gözden geçirme ve değerlendirme becerisi kazandırır.

Çocuk Merkezli Tasarım (İlerlemecilik). Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynadığı ve onların ilgi ve gereksinimlerine odaklanan bir programı destekler. Bu bakış açısına göre bilgi bireylerin kişisel deneyimlerinden kaynaklanır (Ornstein & Hunkins, 2014/2016). Bu tasarıma göre öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları önceden tahmin edilerek bir planlama yapılmalı ve öğrenme süreci bu yönde düzenlenmelidir. Eğitim programlarının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için tasarlanması gerektiğini belirtirler. Çocuk merkezli tasarımın bu ilkelere uyması beklenir (Ornstein & Hunkins 1993).

Çocuk merkezli tasarımının temel unsurları Karacaoğlu (2020) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

- Öğrenme süreci öğrencinin yaşamının bir bölümüdür.
- Öğrencilerin sınıf içinde bilgiyi keşfetmek için sosyal, duygusal ve fiziksel olanaklara sahip olmaları gereklidir.
- Program içeriği öğrencilerin ortak ilgi alanlarından meydana gelir.
- Öğretmen bu süreçte bir rehber rolü üstlenir.

Yaşantı Merkezli Tasarım (İlerlemecilik). Bu tasarım çocuk merkezli bir tasarıma sahip olup öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Bu tasarımın temel felsefesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının önceden belirlenemeyeceği ve dolayısıyla programın öğrenciler okula başladıktan sonra onların spesifik ilgi alanlarına yönelik olarak öğretmenler tarafından planlanması gerektiği düşüncesidir (Ornstein & Hunkins, 2014/2016). Her bir öğrenci için kişiye özel bir programın hazırlanması gerektiği bu model öğretmenlerin her öğrenci ile bireysel olarak ilgilenmesini gerektirir. Ancak tüm öğrencilere göre tek bir planlama yapmanın zorluğu bu tasarımın uygulanmasında potansiyel sorunlara yol açabilir.

Yaşantı merkezli tasarımın temel unsurlarını Adıgüzel (2017), Ornstein ve Hunkins (2014/2016) şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri onların okula başladıktan sonraki süreçte tespit edilir.
- Öğretmen öğrencilerin araştırma yapma ve birbirlerinin aktivitelerini gözlemleme imkânı bulacağı bir öğrenme ortamını düzenlemelidir.
- Öğrencilerin bağımsız olarak öğrenme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır.
- Programın tasarımı ve öğrenme sürecinin planlanması eş zamanlı olarak gerçekleştirilmelidir.

Radikal/Romantik Tasarım (Yeniden Yapılandırımcılık). Freire (1970) eğitimin bir bilinçlendirme süreci olduğunu, bu sürecin bireylerin kendilerini ve dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu savunmuştur. Eğitimin bireylerin kendi yaşamlarında aktif katılımcılar olmalarını sağlayarak toplumsal adaleti teşvik edeceğini öne sürer. Bireyler arasında öğrenmeyi, anlayışı derinleştirir ve toplumsal değişimi destekler (Habermas, 1984). Geleneksel eğitim sistemlerinin toplumun ihtiyaçlarına cevap vermediğini ve yerine daha öğrenci merkezli, esnek ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını savunur.

Radikal (Romantik) tasarımın temel unsurları Ornstein ve Hunkins (2014/2016) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

- Öğrenciler kendi deneyimlerine dayanarak ve hatta öğretmenin rehberliğinde bu öğrenme sürecini deneyimler.
- Öğrenciler kendi doğalarını keşfederek kendi ihtiyaçlarını tanımlayabilirler.
- Okulda gerçekleştirilen çoğu öğrenme aktivitesi, öğrencilerin doğasına tam uymadığı için, öğrencilerin gelişimini engelleyici bir rol oynayabilir.

Hümanistik Tasarım (Yeniden Yapılandırmacılık-Varoluşçuluk). Bu yaklaşım disiplin merkezli tasarımlara bir tepki olarak ortaya çıkmıştır ve özellikle davranışçı yaklaşıma karşı durarak insan davranışının sadece bir uyarıcıya verilen bir tepki olmadığını, bunun ötesinde olduğunu savunmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencinin kişisel ihtiyaçları, ilgileri ve hedefleri ön planda tutulur. Öğretmen, öğrencinin kendi potansiyelini ortaya çıkarmasına ve kendi öğrenme deneyimini yönlendirmesine yardımcı olmak için danışman veya rehber rolü üstlenir. Rogers (1969) bireyin özünü oluşturan duygusal ve bilişsel süreçlere vurgu yapar ve öğrenmenin özgür, kendiliğinden ve bireyin kişisel deneyimleri ile ilişkili olması gerektiğini belirtir.

Adıgüzel (2017) ve Karacaoğlu (2020) hümanistik tasarımının ana unsurları şunlardır:

- Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel tüm gelişim yönleri dikkate alınır.
- İnsan davranışı karmaşık bir yapıya sahiptir; her birey benzersiz ve eşsizdir. Bu nedenle öğrencilere kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı sunulmalıdır.
- İnsan merkezli psikolojiye dayanmaktadır.
- Bireyler arasındaki farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin kendini geliştirebileceği ve öz-öğrenme yeteneklerini kullanabileceği ortamların oluşturulması gereklidir.

Sorun Merkezli Tasarımlar (Yeniden Kurmacılık)

Bu yaklaşım öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Dersler genellikle öğrencinin belirli bir problemi analiz etmesini, çözüm önerileri sunmasını ve bu önerilerin sonuçlarını değerlendirmesini gerektirir (Savery, 2006). Öğrenci genellikle bilgiyi aktif olarak uygulama ve yeni bilgiyi mevcut bilgi ile ilişkilendirme fırsatı bulur. Sorun merkezli tasarım öğrenmeyi gerçek dünya problemlerini çözme etrafında düzenler (Barron vd., 1998). Bu yaklaşım öğrencilerin gerçek dünya bağlamında ve pratiğe dayalı bir çerçevede bilgi ve becerilerini uygulamalarını sağlar.

Truboff (2022) göre sorun merkezli tasarımın ana unsurları şunlardır:

- Gerçek dünya sorunları; sorun merkezli tasarım öğrencilere gerçek dünya sorunları üzerinde çalışma fırsatı sunar. Bu sorunlar öğrencilerin çeşitli disiplinler arasındaki ilişkileri anlamalarına ve bütünleşmiş bir şekilde düşünmelerine yardımcı olur.
- Eleştirel düşünme; sorun merkezli tasarım öğrencilere sorunları analiz etme ve eleştirel düşünme becerileri geliştirme fırsatı sunar. Bu yaklaşım öğrencilerin bilgiyi sorgulamalarını ve bilimsel metotları kullanarak bilgiyi incelemelerini teşvik eder.
- Çözüm stratejileri; bu yaklaşımda öğrenciler çözüm stratejileri geliştirme ve bu stratejileri uygulama fırsatı bulurlar. Bu onların problem çözme yeteneklerini geliştirir ve onlara uygulamalı öğrenme deneyimi kazandırır.
- Toplumsal dönüşüm; yeniden yapılandırmacılık çerçevesinde sorun merkezli tasarım aynı zamanda toplumsal dönüşümü teşvik eder. Eğitim toplumda değişiklik yaratmak ve toplumsal sorunları çözmek için bir araç olarak görülür.

Yaşam Şartları Tasarımı (Yeniden Yapılandırmacılık). Eğitim bireyi yaşam için hazırlamalı bu da geniş bir bilgi yelpazesi ve yaşam becerileri geliştirmeyi içermelidir (Spencer, 1861). Öğrencilerin yaşam şartlarını durumlarını yani bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel koşullarını dikkate alır. Tasarım süreci öğrencilerin yaşam şartlarından çıkan ihtiyaçları ve hedefleri ele alarak onlara en uygun ve etkili eğitim deneyimini sağlama amacını taşır. Bu tasarımın en belirgin özelliği öğrencilerin öğrenmeye ve sorun çözmeye teşvik edilmesidir.

Ornstein ve Hunkins (2014/2016) tarafından yaşam şartları tasarımının temel unsurları şu şekildedir:

- Bu yaklaşım problem çözme ilkelerine odaklanır. Bu çerçevede öğrencilerin karşılaştıkları sorunları problem çözme ilkeleri ile ele alması teşvik edilir.
- Öğrencilerin genel yaşam koşullarını değerlendirebilmek için geçmiş ve şimdiki deneyimlerini kullanabilmelerine olanak sağlanır.
- Konu içeriği ve toplumla ilgili sorunlar entegre edilir; bu iki alan arasında bağlantı kurularak program hedefleri yerine getirilir.

Çekirdek Tasarım (İlerlemecilik-Yeniden Yapılandırmacılık). Programın çekirdeğini “toplumsal sorunlar” ve “sosyal yaşam temaları” oluşturmaktadır. Okul sosyal gelişme ve birleşmenin merkezi olarak kabul edilmektedir. Bu tasarım öğrenen merkezli programlara yönelik değildir ve tasarımlar öğrencinin sisteme dâhil olmadan önce yapılır. Çekirdek tasarımı önem verdiği bir husus da “sosyal değerlerdir.” Bu değerler halkın ortak

noktada birleştigi ve kültürün ile programın temelini oluşturan değerlerdir. Öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetme ve denetleme yeteneğine sahip olmalı ve bu çekirdek tasarımın bir parçası olarak dikkate alınmalıdır (Faunce & Bossing, 1955).

Karacaoğlu (2020) tarafından çekirdek tasarımının temel unsurları şu şekildedir:

- Dersler toplumla ilgili sorunlar çerçevesinde düzenlenir.
- Öğrencilerin merkezi toplumsal sorunların çözümüne yönelik dersleri seçebilmeleri için etkin bir planlamanın yapılması gereklidir.
- Ders tasarımlarında öğretmen ve öğrenci birlikte çalışmalıdır.
- Bu süreçte problem çözme ve iş birliği yapma becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir.

Sosyal Sorunlar ve Yeniden Yapılandırıcı Tasarım (Yeniden Yapılandırıcılık). Bu tasarımın en belirgin özelliği öğrencilerin öğrenmeye ve sorun çözmeye teşvik edilmesidir. Programlar öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmalarını, sorun çözme süreçlerini deneyimlemelerini ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştıracak şekilde tasarlanır (Rugg, 1939). Bu yaklaşım eğitimin sadece bireysel yetenek ve bilgi gelişimiyle ilgili olmadığını aynı zamanda geniş toplumsal ve politik çerçevede bir araç olduğunu vurgular. Bu yaklaşımın eğitim programlarının temel hedefi; öğrencilerin eleştirel bir bakış açısıyla yerel, ulusal, küresel sorunları incelemelerini ve analiz etmelerini teşvik etmektir (Omstein & Hunkins, 2016).

Adıgüzel (2017) ve Karacaoğlu (2020) tarafından sosyal sorunlar ve yeniden yapılandırıcı tasarımı temel özellikleri şu şekildedir:

- Öğrenciler ve okullar toplumun ilerlemesi için hayati öneme sahiptirler.
- Programlar mevcut toplumsal sorunlara göre değişiklik gösterebilir.
- Politik sosyal ve ekonomik gelişmeler, eğitim programlarına dâhil edilmelidir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde program okuryazarlığı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında araştırmalar, kronolojik olarak yer verilmiştir.

Program Okuryazarlıkları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bolat (2017) “Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği” adlı çalışma okuryazarlık kavramını detaylandırmayı ve Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeğini (EPOÖ) oluşturmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcıları Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 313 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör

analizi uygunluğunu belirlemek için elde edilen verilere Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları ölçeğin “okuma” ve “yazma” olmak üzere iki faktörden oluştuğunu göstermiştir. "Okuma" faktörü 15 sorudan, “yazma” faktörü ise 14 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin genel Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. İkinci uygulama 215 öğrenciye yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin belirlenen iki farklı yapısının doğru olduğunu onaylamıştır. Ölçeğin toplam 29 maddeden oluşan iki faktörlü yapısı doğrulandığından ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği de teyit edilmiştir

Yıldırım (2018) “Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi” adlı çalışmada; okul müdürleri ve yardımcılarının eğitim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma, okul yöneticilerinin eğitim programı okuryazarlık yetkinliklerinin program yönetimi, tutum, bilgi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerileri gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymuştur. Çalışma eğitim programı okuryazarlığı konusunda çeşitli eksiklikler olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı bu eksikliklerin ele alınması ve değerlendirilmesi için bir hizmet içi eğitim programı oluşturmuştur. Uygulama sonrasında yapılan son test eğitim programı okuryazarlık seviyesinde anlamlı bir artış olduğunu göstererek hizmet içi eğitim programlarının etkili olduğunu kanıtlamıştır

Gömleksiz ve Erdem (2018) tarafından “Eğitim fakültesi ve PFE (Pedagojik Formasyon Eğitimi) programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri” adlı çalışmada; tarama modeli kullanılan bir araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 Bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 753 öğretmen adayı ve 908 Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğrenciden oluşmaktadır. Tüm öğrencilere ulaşılabilir olduğu için ayrıca bir örneklem seçimine başvurulmamış çalışma grubunun tamamı örneklem olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bolat’ın (2017) geliştirdiği Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek okuma ve yazma olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına yönelik görüşleri, cinsiyet, eğitim durumu ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi ve varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve bölüm değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel anlamda önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Erdem ve Eğmir (2018) “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri” adlı araştırma; öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemek ve bu seviyelerin cinsiyet, yaş, eğitim türü, bölüm ve akademik başarı gibi faktörlerle nasıl değiştiğini incelemektir. Betimsel tarama yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada Bolat (2017) tarafından hazırlanan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde dördüncü sınıf öğrencisi olan ve aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 210 öğretmen adayıdır. Veriler betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen ana bulgular şunlardır öğretmen adaylarının genel eğitim programı okuryazarlık seviyesi 3.72 (oldukça katılıyorum) olarak belirlenmiştir; “okuma” alt boyutunda “yazma” alt boyutundan daha yüksektir; cinsiyet, yaş ve eğitim türü değişkenlerine bağlı olarak öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri anlamlı bir değişiklik göstermezken bölüm ve akademik başarı değişkenleri bu seviyede anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemenin yanı sıra eğitim programı okuryazarlığı gibi yeni bir kavramın önemini vurgulamaktadır.

Keskin (2019) tarafından “Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi” adlı çalışmasında Ankara’nın 14 farklı ilçesindeki devlet okullarında görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde açık uçlu sorularla 181 öğretmenin ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle 18 öğretmenin yanıtları toplanarak nitel veriler elde edilmiştir. Bu veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ise “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” ile 713 öğretmenden sayısal veriler toplanmıştır. Bu nicel verilerin analizi sırasında betimsel istatistikler bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, Kolmogorov-Smirnov testi ve faktör analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları “Öğretim Programı Okuryazarlığının” dört farklı boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Bu boyutlar; programı tanıma, programı uygulama, programı sorgulama ve programa değer verme olarak tanımlanmıştır. Bu boyutlar temelinde oluşturulan “Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği” 38 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kendilerini öğretim programı okuryazarı olarak genelde yeterli hissettiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarına en çok değer verdikleri ve bu alanda en yüksek skorları aldıkları görülürken, programları sorgulama boyutunda en düşük skorları aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyelerinin algıları üzerinde hizmet içi eğitim aktiviteleri ve program geliştirme çalışmalarına katılımın belirleyici olduğu görülmüştür. Öğretim programlarına atfedilen değer ve programları kullanma sıklığı arttıkça,

öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algılarındaki puanlarında da olumlu bir değişim tespit edilmiştir.

Aygün (2019) tarafından “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması” adlı araştırmasında; Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Eğitimi, Bilgisayar Öğretmenliği ve Teknoloji Eğitimi ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan 708 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve öğretmenlik mesleğine olan hazırlıklarının “Katılıyorum” seviyesinde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının program okuryazarlığı seviyelerinin öğretmenlik mesleğine olan hazırlık seviyelerini yordadığı tespit edilmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlikleri” adlı araştırma; betimsel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma Ordu üniversitesi eğitim fakültesinde Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dallarında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında gerçekleştirilmiştir. Bolat (2017) tarafından oluşturulan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” (EPOÖ) kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık seviyeleri genellikle yeterli bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri açısından eğitim aldıkları sınıf seviyesine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür; bu farklılıklar genellikle 4. sınıf öğretmen adaylarının lehinedir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri eğitim gördükleri anabilim dallarına göre karşılaştırıldığında ise Sınıf Eğitimi Anabilim Dalındaki öğretmen adaylarının, Matematik Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dallarındaki adaylara kıyasla eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aslan (2019) tarafından “Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri” adlı çalışmada; ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, “Program Okuryazarlık Ölçeği” veri toplama olarak kullanılmış ve bu ölçek araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Ankara’daki ortaokullarda Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerini veren toplam 311 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların çoğunun program okuryazarlığı konusunda oldukça bilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin alanlarına göre değerlendirmeler yapıldığında her öğretmen grubunun yüksek seviyede programlama bilgisine sahip olduğu belirlenmiştir. Program okuryazarlığı konusunda

öğretmenlerin alt kategorilere göre ortalama puanları şu şekildedir: Planlama 4.53, uygulama 4.42 ve program bilgisi 4.08 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin program okuryazarlık seviyeleri, öğretmenlik alanları, cinsiyetleri, hizmet yılları ve mezun oldukları okul türlerine göre incelendiğinde bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak program okuryazarlığı alt kategorileri olan program bilgisi, planlama ve uygulama incelendiğinde, cinsiyet, öğretmenlik alanı ve hizmet yılı değişkenleri arasında önemli bir fark bulunmazken, planlama alt kategorisi ve mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farkın eğitim fakültesi mezunları ile diğer okullardan mezun olan öğretmenler arasında diğer okul mezunları lehinedir.

Yıldırım (2019) “Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması” adlı araştırması Türkiye’nin güneyindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve aynı bölgedeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Toplamda 737 öğretmen ve öğretmen adayı katılım göstermiştir. Ölçek geliştirme süreci içerisinde, geçerlilik ve güvenirlik analizleri uygulanmıştır. Bu analizlerin sonuçları öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin güvenilir, geçerli ve pratik bir araç olduğunu göstermiştir. Ölçek 27 maddenin yanı sıra beş farklı boyutu içermektedir. Bu geliştirilen ölçeğin kullanılmasıyla, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık seviyeleri başarılı bir şekilde ölçülebilecektir.

Kahramanoğlu (2019) tarafından “Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterli düzeyleri üzerine bir inceleme” adlı araştırma; çalışmanın hedefi, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemektir. Aynı zamanda öğretmenlerin cinsiyet, branş, hizmet süresi ve görev yaptıkları kademe gibi değişkenlere göre eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelini kullanmaktadır. Gaziantep’in merkez ilçelerinde görev yapan 277 öğretmen basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitim programı okuryazarlık ölçeği (EPOÖ)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde bağımsız gruplar t testi, ANOVA ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak eğitim programı okuryazarlık seviyeleri genel olarak ve alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine göre ilköğretim ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında eğitim programı okuryazarlık seviyeleri ilköğretim öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sonuç olarak,

öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık yetkinlik seviyelerinin tüm alt boyutlarda ve genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir

Kuyubaşoğlu (2019) “Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi” adlı araştırması; İskenderun’da görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerini toplamak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada hem nitel hem de nicel verileri birleştiren “Yakınsayan Paralel Desen” adlı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 550 öğretmen oluştururken; nitel veri için çalışma grubu bu örneklem içinde rastgele seçilen 50 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel veri toplamak için Bolat’ın (2017) geliştirdiği “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veri toplamak için ise açık uçlu bir anket formu tercih edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizi betimsel istatistiklerle nitel verilerin analizi ise içerik analiziyle yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, katılımcıların eğitim programı okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım ve Dursun (2019) “Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi” adlı çalışmada öğretim programı okuryazarlığı ölçeğini geliştirmek amacıyla iki ayrı okul yöneticisi grubundan veri toplama sürecini içerir. İlk çalışma grubu Osmaniye, Sivas, Malatya, Kars, Yozgat, Aydın, Samsun, Adana ve Kırıkkale’deki okullardan toplam 380 yöneticiyi içerirken, ikinci grup Tokat, Amasya, Samsun, Çorum ve Ordu’daki okullardan 554 yöneticiden oluşmuştur. Ölçeğin yapısal geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve sonuçları doğrulamak için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Faktör isimlerinin belirlenmesinde dokuz akademik uzmana danışılmıştır. Faktör analizinin sonuçları ölçeğin dört faktörde gruplandığını göstermiştir. Program yönetim becerisi, tutum, bilgi ve öğretim tasarımı (proje) ile planlama becerisi iç tutarlık analizi (Cronbach Alfa) sonucunda, program yönetim becerisi için .913, tutum için .932, bilgi için .935 ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi için .926 katsayıları bulunmuştur. Bu bulgular, geliştirilen ölçeğin okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini dört farklı boyutta ölçebilecek etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Mansuroğlu (2019) tarafından “Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi” adlı çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay’daki resmi okullarda görev yapan ve çeşitli branşlardan olan 511 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak veri toplanmış ve bu veriler çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin eğitim programını ne kadar sık incelediklerinin eğitim programı okuryazarlık becerilerini ve özellikle yazma becerilerini

artırdığını göstermiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutları bakımından yansıtıcı düşünme eğilimleri, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Branşlarına göre bakıldığında sosyal bilimler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin özellikle açık fikirlilik, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış boyutlarında, matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş ve deneyim açısından incelendiğinde 23-29 yaş arası öğretmenlerin belirli yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 30-35 yaş arası öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin açık fikirlilik boyutunda ve 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin mesleğe bakış boyutunda, daha yüksek deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programlarını ne kadar sık inceledikleri arttıkça belirli yansıtıcı düşünme eğilimlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük seviyede ve aynı yönde bir ilişki bulunmuştur.

Kahraman (2020) tarafından “Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmaya katılan 419 öğretmen (%67.5'i kadın, %32.5'i erkek) 35 farklı ilde özel okullarda çalışmaktadır. Veri toplama araçları arasında kişisel bilgi formu, bireysel yenilikçilik ölçeği, epistemolojik inançlar ölçeği ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği yer almıştır. Veri analizinde çeşitli istatistiksel teknikler, özellikle t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin bilgi edinme ve otorite sorgulama yönünde güçlü bir eğilim sergilediğini ancak yetenek ve bilginin doğası konusunda daha kararsız olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanlarının çoğunluğu, sorgulayıcı ve öncü kategorileri arasında bulunmuştur. Katılımcıların çoğunluğu öncü (%35,8) ve sorgulayıcı (%45,8) olarak sınıflandırılmıştır ve eğitim programı okuryazarlık düzeyleri genellikle yüksek bulunmuştur. Demografik farklılıklar da belirgin olmuştur. Erkek öğretmenler yeteneğin doğuştan ve değişmez olduğuna, öğrenmede çabanın önemli olduğuna dair inançları kadın öğretmenlerden daha fazla benimsemiştir. Eğitim fakültesi mezunları bu inançlara ve eğitim programı okuma yeteneğine diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha yüksek düzeyde sahiptir. Bilginin değişmez ve kesin olduğuna dair inançlar öğretmenin yaşına ve eğitim seviyesine göre değişiklik göstermiştir. Öğrenmede çabanın önemli olduğuna dair inanç ve eğitim programı okuryazarlık düzeyi öğretmenin branşına göre değişmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik seviyeleri ve eğitim programı okuryazarlık seviyeleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu epistemolojik inançların, bireysel yenilikçilikle birlikte öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini anlamlı şekilde tahmin ettiği bulunmuştur. Bu iki faktör, eğitim programı okuryazarlık düzeyinin varyansının %27"sini

açıklamıştır. Ayrıca öğretmenlerin inançlarının pratikteki uygulamalarını etkilediği tespit edilmiştir.

Şahin ve Tekkol (2020) tarafından “Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre nasıl değiştiğini araştırmaktadır. Çalışma 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü’nde eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Bolat (2017) tarafından hazırlanan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve araştırmacının oluşturduğu “Eğitim programı düzey belirleme testi” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS ve TESTAN programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık ölçeğindeki ortalama puanlarının 115,92 ve eğitim programı bilgi düzeyi testindeki hedeflere ulaşma oranlarının %79 olduğunu göstermiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir vd. (2020) “Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Seviyeleri KKTC Örneği” adlı araştırmasında; sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayanarak seçilmiştir. Akyıldız’ın (2020) tarafından tasarlanan “Program Okuryazarlık Ölçeği” öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Bu ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik testleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırma için güvenilir bir veri toplama yöntemi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada toplanan veriler SPSS 17.0 kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının genellikle program okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Dilek (2020) tarafından “Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmada; ilişkisel tarama modeli kullanılan bir nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi, Doğu Anadolu Bölgesi’nde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim alan 213 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada “Program Okuryazarlık Ölçeği” ve “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” adlı araçlar veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları genelde eğitim programı okuryazarlık ölçeği üzerinde olumlu yanıtlar vermişler ve pedagojik bilgi ve beceri ölçeğinde “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum”

yanıtlarını sıklıkla kullanmışlardır. Adayların cinsiyetleri ve akademik not ortalamaları, eğitim programı okuryazarlıkları ve pedagojik bilgi ve becerileri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, sınıf seviyeleri arasında ise belirgin farklılıklar gözlenmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet veya akademik not ortalamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediğini ancak sınıf seviyesine bağlı olarak okuryazarlık “okuma” alt boyutunda önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Pedagojik bilgi, beceri düzeylerinde ise sınıf ve akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunmazken sınıf seviyesine bağlı olarak tüm alt boyutlarda önemli farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Sarıca (2021) “Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma” adlı araştırmasında betimsel tarama deseni kullanılmış olup ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır ve araştırmanın katılımcıları farklı branşlardan 303 öğretmen olmuştur. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık seviyeleri cinsiyet ve hizmet verilen yer bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak yaş, eğitim programlarına ilişkin hizmet içi eğitime katılım, deneyim ve çalışılan okul türü gibi değişkenler dikkate alındığında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık seviyeleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Sonuçlar, Türkiye’deki Millî Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretim programlarının yenilenmesi, revizyonu çalışmaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Atlı vd. (2021) tarafından “Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algı seviyelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı çalışmada; tarama modeline dayalı çalışma, 2019-2020 yaz döneminde Google Formlar aracılığıyla yürütülmüştür ve 351 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada Keskin (2020) tarafından oluşturulan “Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının hem belirli alt kategorilerde hem de genel toplamda yüksek olduğunu göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, eğitim seviyesi, mesleki deneyim ve hizmet verdikleri seviye açısından program okuryazarlık algıları arasında belirgin bir fark bulunmamıştır. Ancak yaş, mezuniyet alanı, çalışılan kurum tipi, lisans programında öğretim programlarına ilişkin ders alıp almadıkları, öğretim programları hakkında hizmet içi eğitim alıp almadıkları, öğretim

programlarına ne kadar değer verdikleri ve öğretim programlarını ne sıklıkla kullandıkları gibi faktörlerin, program okuryazarlık algısı üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir.

Sarıgöz (2021) “Öğretmen adaylarının eğitim programı ve okuryazarlığına ilişkin görüşleri” adlı çalışması; öğretmen adaylarının eğitim programları ve eğitim programı okuryazarlığı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 100 öğretmen adayı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmektedirler. Adayların görüşlerini belirlemek için dört soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre belirli bulgular ve sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada öğretim hedeflerinin öğrenci düzeyine uygun olması gerektiği, içeriğin sürekli güncellenmesi gerektiği, bilgilerin uygulamalı öğrenmeye uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği, değerlendirme ve ölçme yöntemlerinin hedeflere uygun olarak hazırlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayrı (2022) “Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ve özel eğitim özel alan yeterliklerinin incelenmesi” adlı çalışmasının sonucunda; katılımcıların program okuryazarlık düzeyinin yüksek ve özel eğitim alanındaki yetkinliklerinin çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Branş, mesleki deneyim gibi değişkenler bakımından öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve özel eğitim yetkinlikleri arasında belirgin bir fark saptanmıştır. Ancak cinsiyet ve sertifika sahibi olma durumu dikkate alındığında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile özel eğitim yetkinlikleri arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin özel eğitim programları hakkında bilgili olduklarını, program oluşturma, uygulama ve değerlendirme yeteneklerinin bulunduğunu, özel eğitim konusunda bilinçli olduklarını ve alan bilgisi farkındalığına ve öğretmenlik becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir.

Saracaloğlu ve Çetin (2023) “Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında Aydın İlindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, betimsel tarama modeli ve ilişkisel desen kullanılarak, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Toplamda 396 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada, Kişisel Bilgi Formu, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS 21 programı ile analiz edildi ve Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmış ve araştırma bulguları, öğretmenlerin hem eğitim programı okuryazarlığı hem de mesleki öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu iki alan arasında orta

düzeyde bir pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında, kadın öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, mesleki öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyete dayalı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Program Okuryazarlıkları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışındaki araştırmaları incelerken, “program okuryazarlığı” anlamına gelen “curriculum literacy” anahtar kelimesinin pek kullanılmadığını görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmenlerin programla ilgili yeteneklerini belirlemeye yardımcı olacak daha çok araştırmayı bulabilmek adına, “curriculum knowledge” (program bilgisi), “curriculum awareness” (program farkındalığı), “curriculum fidelity” (programa bağlılık), “curriculum implementation” (program uygulaması) ve “teachers' curriculum competency” (öğretmenlerin program yetkinliği) gibi anahtar kelimeleri de alanyazın taramasında kullanılmıştır. Sunulan araştırmalar, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeteneklerine doğrudan odaklanan çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin programı ve program uygulama sürecine ilişkin yeteneklerini ortaya koyan çalışmalardan da oluşmaktadır.

Ariav (1988) yaptığı çalışma öğretmenlerin program bilgisini artırmaya yönelik bir çerçeve geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırma, “program analizi” için tasarlanmış olan ve 33 belirleyici kritere ve beş ana kategoriye dayanan bir formu temel alarak yürütülmüştür. Bu form araştırmacı tarafından “SALTAL” olarak adlandırılmıştır. “Program analizi” kavramı, araştırmada programın hedeflerine uygun materyallerin belirlenmesi ve bu konunun her yönüyle ele alınması olarak yorumlanmıştır. Araştırmacılar bu süreçte öğretmenlerle yakından çalışmış ve iki ila üç haftada bir bireysel olarak onlarla görüşmüşlerdir. Bu çalışmalar sırasında öğretmenlere, form doğrultusunda program analizinin nasıl yapılabileceği ve uygulamaya yönelik etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği konularında rehberlik edilmiştir. Eğitim sürecinde katılım gösterme konusunda isteksiz olan öğretmenler programdan çıkarılmış ve çeşitli branşlarda öğretmenlik yapan 8 öğretmenle çalışmaya devam edilmiştir. Yapılan bu araştırma öğretmenlere program analizi uygulamaları yürüttürmenin, onların programlara karşı bilinçlerini önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Ancak sadece bu uygulama çalışmasının öğretmenleri tam anlamıyla program okuryazarı yapmadığı, ancak programları temel alarak karar verme süreçlerinde daha dikkatli olmaya başladıkları belirtilmiştir.

Sanchez ve Valcarcel (1999) tarafından gerçekleştirilen “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim Planlamasına Yönelik Görüş ve Uygulamaları” adlı araştırma, Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ders planlama ve uygulama süreçlerine dair görüşlerini belirlemeyi

hedeflemiştir. Yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 27 Fen Bilimleri Öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders planlaması sırasında ders kitabını referans olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ders planlaması sırasında program hedeflerini dikkate alarak hareket eden öğretmen sayısı oldukça düşük olduğu ayrıca öğretmenlerin bazıları hedeflerin içerikle ilişkili olduğuna inanmaktadır. Bulgular ise öğretmenlerin öğretim programındaki değişiklikleri yeterince takip etmediklerini, program bilgilerinin eksik olduğunu ve programın uygulamasında da zayıflıklar yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeteneklerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Kauffman vd. (2002) tarafından “Öğretmenlerin Eğitim Programı ve Değerlendirme Deneyimleri” başlıklı çalışmada, yeni öğretmenlerin program ve program değerlendirme konusundaki yeteneklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma kapsamında, meslekte bir veya iki yıl deneyimi olan 50 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları birçok öğretmenin öğretim süreçlerinin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair yeterli yönlendirmenin yapılmadığını ve devletin sunduğu çerçeve eğitim programının rehberlik yapmadığını ifade ettiklerini göstermiştir.

Wang ve Cheng (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin İngilizce öğretim programını uygularken karşılaştıkları etkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında Çin’in kuzeybatısında bulunan altı üniversitedeki 248 İngilizce öğretmeninden anket yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, kaynak desteği, iletişimsel dil öğretimi ve mesleki deneyim faktörlerinin öğretmenlerin öğretim programını uygulama becerilerini olumlu bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Diğer yandan dilbilgisi-çeviri yöntemi, İngilizce yeterliliği ve mesleki gelişim ihtiyaçları, öğretmenlerin öğretim programını uygulama becerilerini olumsuz etkilemiştir. Bu çalışma öğretim programlarının uygulamadaki karmaşıklığına dikkat çekmekte ve Çin’deki yabancı dil öğrenme sürecinin daha verimli olabilmesi için öğretmenlerin hangi rolleri üstlenmeleri gerektiğini belirlemektedir.

Nsibande ve Modiba (2012) çalışması İsviçre’deki ilköğretim öğretmenlerinin, öğretim ve öğrenme durumlarını geliştirmek amacıyla sürekli sına (Continuous Assessment) politikasını nasıl kullandıklarını incelemeyi hedeflemiştir. Bu hedefe ulaşmak için, sınıf gözlemleri ve çağrışımlara dayanan mülakatlar yoluyla veri toplama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Sumual ve Ali (2017) tarafından yapılan çalışmada Endonezya’nın Tomohon kentindeki ilköğretim öğretmenlerinin pedagojik yetkinlikleri ile öğretmenlik deneyimleri

arasındaki bağlantıyı analiz etmeyi hedeflemiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada 99 ilkokul öğretmenin UKG 2015 adındaki bir öğretmen yeterlilik testinden elde edilen ikincil veriler kullanılmıştır. Çalışmada ele alınan pedagojik yetkinlik, öğrenme teorisi ve ilkelerine hakimiyet, program geliştirme ve uygulama, öğrenme metodolojisinin uygulanması ve öğrenme süreçleri ile sonuçlarının değerlendirilmesi olmak üzere dört alt yetkinlik alanına ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik deneyimi ile pedagojik yetenekler arasında ters bir ilişki olduğu ve öğretmenlik deneyimi arttıkça pedagojik yeteneklerin azaldığı tespit edilmiştir.

Mcrae (2018) doktora tezinde, bireysel okuryazarlık bilgisinin zaman içinde nasıl anlam kazandığını araştırmayı hedeflemiştir. Bu çalışmada program okuryazarlığı da genel okuryazarlık kavramının bir parçası olarak incelenmiştir ve çeşitli yönleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okuryazarlık bilgisi genellikle sorunlu bulunmuştur ve bu durumun öğretmenlerin bireysel yetenek eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin genel okuryazarlık konusunda yaşadığı problemlerin, program okuryazarlığına da yansıdığı vurgulanmıştır. Program okuryazarlığı bilgisi kavramının tam kapsamının henüz tam olarak tanımlanmadığı ve program okuryazarlığı yeteneklerinin sadece yakın zamanda incelenmeye başlandığı belirtilmiştir.

Harvey'nin (2021) doktora tezinde üniversite seviyesinde ikinci dil yazma dersleri veren öğretmenlerin program bilgisini ele almayı hedeflemiştir. Bu hedef doğrultusunda durum çalışması metodolojisi kullanılan bu araştırmada, veriler anketler ve röportaj formlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin program bilgisinin değişken olduğunu, sürekli geliştiğini ve kendi deneyimleriyle hem öğrenci hem de öğretmen olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, planlanan program ile sınıfta uygulanan program arasında bir uyumsuzluk olduğu ve bu nedenle öğretmenlerin program bilgisi ve program okuryazarlığı becerilerine daha fazla odaklanması gerektiği vurgulanmıştır.

Eğitim Felsefesi İnançları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz vd. (2011) çalışmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimle ilgili inançlarını ölçebilecek bir araç geliştirmeyi hedeflemiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra, bu ölçek 154 öğretmene ve 305 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek beş alt boyutta düzenlenmiştir. Daimici, esasici, yeniden kurmacılık, ilerlemeci ve varoluşçu eğitim inançları 40 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi bir ölçek kullanılarak tasarlanan bu ölçüm aracının yapılan analizler sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını tespit etme konusunda geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Meral'in (2014) yaptığı yüksek lisans tez çalışması lise matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşlerini ve bu görüşlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma yeteneklerine olan etkisini inceler. Araştırmada 236 öğretmenle çalışılmış ve ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada “Eğitim Felsefesi Görüş”, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme” ve “Öğretme-Öğrenme Anlayışları” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaklaşımları ile seçtikleri eğitim felsefesi görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Geleneksel öğretme-öğrenme yaklaşımı ile eğitim felsefesinin daimicilik, esasicilik alt boyutları arasında ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme yaklaşımı ile eğitim felsefesinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutları arasında önemli pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin seçtikleri eğitim felsefesi görüşleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri ve öğretme-öğrenme yaklaşımları arasında genellikle bir tutarlılık olmadığı belirlenmiştir.

Akgün (2015) çalışmasında; sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eğitim inançları arasındaki bağlantıyı incelemeyi ve bu ilişkinin çeşitli faktörlerle nasıl değiştiğini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırmaya, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Uşak Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim gören 432 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim inançları arasında ve bu inançların ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık alt boyutlarıyla pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak esasicilik alt boyutuyla negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaş, anne ve baba tutumları, anne ve baba eğitim durumları, ailenin gelir durumu gibi değişkenler arasında anlamlı farklar bulunmazken, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

İzalan (2017) yapılan çalışmada; sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile metaforik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Hem nicel hem de nitel araştırma tekniklerinin birleştirildiği bu çalışmada Gaziantep'te görev yapan 315 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin en çok varoluşçu eğitim inancına sahip olduğunu en az ise esasicilik eğitim inancına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları ve metaforik algılarında cinsiyet, eğitim seviyesi ve sınıf seviyesi değişkenleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma metaforik düzeyde olumlu ve olumsuz görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun varoluşçu eğitim inancına sahip olduğunu belirlemiştir.

Güner (2018) çalışmasında; ilkökul öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair algıları, eğitim programı, öğretmen-öğrenci rolleri ve kendi uygulamaları üzerine odaklanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada önce nicel ardından nitel veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Adana'nın merkez ilçelerinde görev yapan 231 ilkökul öğretmeni bu çalışmaya katılmıştır. İlkökul öğretmenlerinin en yüksek oranda deneysencilik felsefesini benimsedikleri tespit edilirken, diğer eğitim felsefelerinin de öğretmenler tarafından yoğun şekilde benimsendiği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim felsefelerinin, cinsiyet, hizmet yılı ve mezuniyet okulu gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak 41 yaş ve üzeri ilkökul öğretmenlerinin idealizm eğitim felsefesine daha yüksek oranda eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.

Ağdacı (2018) tamamladığı yüksek lisans tezi öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelini kullanan bu çalışmada, 440 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Veri toplama sürecinde “Eleştirel Düşünme” ve “Eğitim-Öğretim Felsefelerini Belirleme” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları tüm eğitim felsefelerinin eleştirel düşünme eğilimlerini pozitif şekilde etkilediğini ortaya koymuştur.

Eğmir (2019) çalışması öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları hakkında yazdıkları yüksek lisans ve doktora tezlerini ile makaleleri analiz etmiştir. Araştırmada 2002 yılı başlangıç olarak alınmış ve Türkçe ile İngilizce dillerinde toplamda 42 makale ve 8 lisansüstü tez gözden geçirilmiştir. Eğitim inançları üzerine yapılan çalışmaların 2014 yılından itibaren sayıca arttığı tespit edilmiş özellikle eğitim felsefesi inançlarının belirlenmesi konusunun sıklıkla ele alındığı ve bu konuların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bulunmuştur. Çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı ve veri toplama amacıyla genellikle anketler ve ölçeklerin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının genellikle çağdaş eğitim felsefelerine yakın durdukları ancak sınıf içindeki planlama ve uygulamalarının benimsedikleri eğitim felsefeleriyle tam olarak örtüşmediği belirlenmiştir.

Özbakış (2018) çalışması sınıf öğretmenlerinin eğitim ve epistemolojik inançlarını ve bu iki inanç arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanmıştır. Bu karma yöntemli araştırmada 387 sınıf öğretmeni nicel ölçüm araçlarına tabi tutulmuş ve 25 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik sıralamasıyla belirlenmiştir. Nitel sonuçlar sınıf öğretmenlerinin genellikle ilerlemeci eğitim inançlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet ve yaş değişkenlerinin bazı boyutları sınıf

öğretmenlerinin inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluştururken sınıf düzeyi, eğitim seviyesi ve deneyim yılı gibi değişkenlerin eğitim inançları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Ektem (2019) tarafından yapılan araştırmada; öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını ve bu inançların demokratik tutumları üzerindeki etkisini nicel bir yaklaşımla incelemiştir. Araştırmada 263 öğretmen adayının katılımıyla “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları arasında en popüler eğitim felsefeleri varoluşçuluk ve ilerlemecilik olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim felsefesi tercihlerinin cinsiyete ve öğrenim programlarına bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Balcı ve Küçüköğlü (2019) çalışmasında Erzurum'daki öğretmenler ve Atatürk Üniversitesindeki öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının en yüksek skoru verdiği eğitim inançlarının varoluşçuluk ve ilerlemecilik felsefelerine dayandığı bulunmuştur. Aynı şekilde öğretmenlerin en yüksek skorlu eğitim inançları da varoluşçuluk ve ilerlemecilik felsefelerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öz yeterlik inançları ve ilerlemecilik ile varoluşçuluk eğitim felsefeleri arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak yeniden kurmacılık, daimicilik, esasicilik eğitim felsefeleri ve özyeterlik inançları arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Koç (2019) çalışmasında öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stillerini belirlemeyi, bu iki değişken arasındaki bağlantıyı analiz etmeyi ve ayrıca öğretmenlerin bu konularda öğrenci algılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada hem nicel hem de nitel metodolojiler kullanılmış ve 282 öğretmen nicel kısmına dört farklı okuldan 8'er öğrenci olmak üzere toplamda 32 öğrenci ise nitel kısmına katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin en çok varoluşçuluk, en az ise esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasında belirli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nitel kısmında ise öğrencilerin yenilikçi eğitim inançlarını benimsedikleri, ancak öğretmenlerin geleneksel eğitim inançlarına yöneldikleri ve dersleri öğretmen-odaklı yürüttükleri görüşleri öne çıkmıştır.

Yaralı (2020) gerçekleştirdiği araştırma Kafkas Üniversitesinde eğitim gören 657 öğretmen adayının eğitim inançlarını ve bu inançların çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemiştir. “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılarak öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının en az benimsediği eğitim inancı esasicilik iken en fazla katıldıkları eğitim inancı varoluşçuluk olmuştur. Araştırmada cinsiyet, eğitim

programı, sınıf seviyesi ve öğretim türü gibi değişkenlerin eğitim inançlarının bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklara neden olduğu tespit edilmiştir.

Çelik'in (2020) yaptığı yüksek lisans tezi okul öncesi öğretmenler, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini ve bu eğilimleri etkileyen çeşitli değişkenleri ele almıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve 298 okul öncesi öğretmen ile 381 okul öncesi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenler ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri arasında daimicilik ve yeniden kurmacılık boyutlarında önemli farklılıklar bulunmuştur. Daimicilik boyutunda öğretmen adaylarına doğru bir eğilim görülürken, yeniden kurmacılık boyutunda okul öncesi öğretmenler öne çıkmıştır. Araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın olduğu sonucuna varmıştır.

Dağ ve Çalık'ın (2020) çalışması lise öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşlerini saptamayı hedeflemiştir. Araştırmada 2017-2018 öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerindeki liselerde görevli 660 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en az esasicilik eğitim felsefesine, en çok ise varoluşçuluk eğitim felsefesine katılım göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri üzerinde branşları önemli bir etki oluşturmazken, cinsiyet değişkeni ilerlemecilik ve esasicilik, yaş ve kıdem değişkenleri ise daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinde belirgin farklılıklar bulunmuştur. Branş bazında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kara (2021) çalışmasında çeşitli üniversitelerden 214 görsel sanatlar öğretmen adayının eğitim inançları üzerine odaklanmıştır. Çalışma adayların akademik başarılarını, cinsiyetlerini ve sınıflarını dikkate alarak eğitim inançlarını incelemiştir. Veriler görsel sanatlar öğretmen adaylarının genel olarak varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim inançlarına daha fazla eğilim gösterdiğini, esasicilik eğitim inançlarına ise daha az yöneldiğini ortaya koymuştur. Cinsiyete bağlı olarak, kadın öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim inançlarına daha fazla değer verirken, erkek adayların esasicilik eğitim inançlarına daha yüksek puan verdikleri görülmüştür. Sınıf düzeyine bakıldığında ilk sınıf öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim inançlarını daha çok benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca daha yüksek başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarının da ilerlemeci eğitim inançlarına daha fazla eğilim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Selçuk vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin mesleki değerlerini ve eğitim inançlarını ele almıştır. Araştırma bu değerlerin cinsiyet, öğretim alanı, hizmet yılı ve mesleki deneyim gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini

Manisa'daki farklı kademe ve branşlarda görev yapan 231 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin mesleki değerlerinde kadınların kişisel ve toplumsal sorumluluk ile iş birliğine daha fazla önem verdiği, ancak cinsiyetin eğitim inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri diğer branşlarda çalışan meslektaşlarına kıyasla hem mesleki değerler hem de esasicilik dışındaki eğitim inançları açısından daha yüksek puan almışlardır. Son olarak mesleki deneyim ve hizmet süresi öğretmenlerin mesleki değerlerini anlamlı bir şekilde etkilememiş ancak 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin daimicilik eğitim inançlarında daha yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür.

Yargı ve Sıvacı (2021) tarafından yapılan çalışmada; öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme yaklaşımları ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan 150 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ihtiyaç belirleme eğilimlerinde betimsel yaklaşımın en yüksek, demokratik yaklaşımın ise en düşük puanı aldığı tespit edilmiştir. Eğitim inançları bağlamında ise en yüksek puanı varoluşçuluk inancı alırken, ilerlemecilik inancı en düşük puanı almıştır. Araştırmanın yürütülme sürecinde esasicilik ve ilerlemecilik eğitim inançları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte akademik unvan, cinsiyet, yaş ve yönetilen tez sayısı gibi değişkenlerin eğitim inançları üzerinde herhangi bir anlamlı etkisi bulunmamıştır.

Kahveci (2021) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin eğitim felsefesine dair inançlarını ve rekabetçi tutumlarının seviyesini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan dört alt boyut ve on altı maddelik “Öğretmenlerde Rekabetçilik Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Rekabetçilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik testleri için 348 öğretmen katılmış, eğitim inançları ve rekabetçi tutumlarla ilgili veri toplamak için ise 447 öğretmen çalışmaya dâhil olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmenlerin rekabetçilik puanlarının genel olarak daha yüksek olduğu ve özel okul öğretmenlerinin de rekabetçilik konusunda anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin genelde varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefelerine yüksek, esasicilik eğitim felsefesine ise düşük puanlar verdikleri tespit edilmiştir.

Irgatoğlu ve Kırmızı (2021) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlik mesleğindeki duyguların ve eğitim felsefelerinin ilişkisini incelemeyi hedeflemiştir. Bu çerçevede 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 98 İngilizce öğretmen adayı üzerinde çalışma yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde “Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğretmen Duygu Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular İngilizce öğretmen adaylarının en sık neşe duygusunu deneyimlediğini ve bu duyguyu sevgi duygusunun

izlediğini göstermiştir. Eğitim felsefeleri bakımından en yaygın tercihin varoluşçuluk olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca duygular ve eğitim felsefeleri arasında düşük seviyede pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sinal (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örtülü liderlik modellerinde eğitim inançlarının rolünü araştırmaktadır. Nicel araştırma teknikleri ve ilişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada veriler demografik bilgi formu, örtülü liderlik ölçeği ve eğitim inançları ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar İstanbul'un beş farklı ilçesinde görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiştir. Araştırma on iki farklı değişken cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, branş açısından öğretmenlerin eğitim inançlarında ve örtülü liderlik boyutlarında meydana gelen değişiklikleri incelemiştir. Sonuçlar ilerlemeci ve varoluşçu eğitim inançlarının örtülü liderlik modeliyle pozitif bir ilişki içinde olduğunu, esasici eğitim inançlarının ise bu modelle negatif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Çoşkunoglu (2022) tarafından yapılan yüksek lisans tezi fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefeleri, epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi ve bu iki faktör arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. 149 fen bilimleri öğretmeni bu çalışmaya katılmıştır. Veri toplamak için Yılmaz vd. (2011) hazırladığı “Eğitim İnançları Ölçeği” ve Karhan'ın (2007) uyarladığı “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, cinsiyet, mezun oldukları fakülte ve kıdem durumlarına göre analiz edilmiştir. Sonuçlara göre fen bilimleri öğretmenleri en çok varoluşçuluk, en az ise esasicilik felsefesini benimsemişlerdir. Kadın öğretmenlerin varoluşçuluk, erkek ve genç yaştaki öğretmenlerin esasicilik, tecrübeli öğretmenlerin ise yeniden kurmacılık ve esasicilik felsefelerine daha yakın oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inançlarındaki farklılıkların değişkenlere bağlı olduğu ve eğitim inançları ile epistemolojik inançların alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu korelasyon testleri ile belirlenmiştir.

Eğitim Felsefesi İnançları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Chan (2003) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme konusundaki epistemolojik inançlarını araştırmıştır. Bu çalışma Hong Kong'da bir eğitim sertifikası programında öğrenim gören 385 öğretmen adayı üzerinde tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında Epistemolojik İnançlar Anketi ve Öğretme/Öğrenme Kavramları Anketi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet ve çalışma alanlarına bakılmaksızın bir kültürün eğitim ortamları ve akademik uygulamalarının, epistemolojik inançların oluşumu veya geliştirilmesi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Stipek vd. (2001) tarafından yapılan çalışmada; matematik öğretmenlerinin inançları, sınıf içindeki uygulamaları ve öğretmenlerin kendi ifadeleri arasındaki bağlantıyı ele almıştır. Çalışma, öğretmenlerin inançları ve sınıf içi uygulamaları arasında tutarlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri özgüvenli davranışların öğrencilerin kendi özgüvenlerini artırdığı belirlenmiştir.

Gosselin (2007) çalışması bir kadın ve bir erkek öğretmenin sınıflarını nasıl düzenlediklerini bu düzenlemelerin öğrenci etkileşimlerini nasıl etkilediğini ve özellikle öğretmenlerin toplumsal cinsiyet gelişimine olan etkilerini anlamak için felsefi düşüncelerini nasıl kullandıklarını inceliyor. Nitel araştırma tekniklerine dayanan bu çalışma örnek olay yöntemini kullanmış ve verileri gözlem ve görüşmeler yoluyla toplamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin inançları, sınıf içi etkileşimleri önemli ölçüde belirliyor ve bu nedenle çocukların cinsiyet kimliği gelişimini etkileyebilecek öğretmenlerin daha iyi eğitilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tsai (2007) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin öğretim inançları, epistemolojik görüşleri ve sınıf öğretim uygulamalarını ele almıştır. Bu çalışma verilerini dört Tayvanlı fen bilgisi öğretmeni ve öğrencilerden elde etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında bir tutarlılık bulunmuştur. Pozitivist epistemolojik görüşe sahip olan öğretmenler genellikle öğrencilerin fen bilimleri test puanlarına, sınavlarına ve problem çözme yeteneklerine odaklandıkları, sınıf içinde daha pasif bir yaklaşım sergiledikleri ve genellikle ezberci öğrenme (rote learning) yöntemine yöneldikleri görülmüştür. Öte yandan yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerini bilimsel kavramları anlamak ve uygulamak için teşvik ettikleri ve sorgulama ve tartışma yöntemlerini sınıflarında etkin bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir.

Tondeur vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin eğitim inançları ile sınıf içerisinde bilgisayar kullanımı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmaya 574 sınıf öğretmeni katılmış, eğitim inançları konusunda geleneksel ve yapılandırmacı perspektifler öne çıkmıştır. Dört farklı profilin belirlendiği bu çalışmada yapılandırmacı inançlara güçlü bir şekilde bağlı olan öğretmenlerin bilgisayar kullanımını daha yoğun bir şekilde benimsedikleri görülmüştür. Diğer yandan geleneksel eğitim inançlarına sahip olan öğretmenlerin ise sınıfta bilgisayar kullanımına genellikle daha çekingen yaklaştıkları belirlenmiştir.

Fries (2019) çalışması, bir Orta Batı devlet üniversitesinin öğretim üyelerinin eğitim felsefelerini ve öğretim tarzı seçimlerini tanımlamaktır. Bu seçimlerin üniversitenin genel eğitim felsefesi ve öğretim tarzı ile ne kadar uyumlu olduğunu belirlemek üzerinedir. Araştırma Yetişkin Eğitim Envanteri (PAEI), Yetişkin Öğrenme Ölçeği İlkeleri (PALS) ve demografik

bir anket kullanarak veri toplanmış ve çevrimiçi yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde genellikle ilerlemeci eğitim felsefesi benimsenmiş ve öğretmen merkezli öğretim tarzı tercih edilmiş. Ancak hâkim olan eğitim felsefesi ile öğretim uygulamaları arasında bir çelişki olduğu belirlenmiştir. İnsancıl eğitim felsefesi ilerlemeci yaklaşımdan daha az tercih edilmiştir. Ancak kadın öğretim üyeleri bu yaklaşımı erkek meslektaşlarına göre daha fazla benimsemişlerdir. Demografik faktörlerin öğretim üyelerinin eğitim felsefesi seçimleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Sang vd. (2012) gerçekleştirilen çalışma Çin'deki dört üniversitedeki 727 öğretmen adayının geleneksel ve yapılandırmacı eğitim inançlarını değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar, birinci sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı eğitim inançlarına daha fazla eğilimliken; cinsiyet ve branş değişkenleri geleneksel eğitim inançları açısından herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Mansour (2013) tarafından yapılan çalışmada; fen bilgisi öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme inançları ile sınıf içi uygulamalarının uyumlu olup olmadığını mercek altına almıştır. Çalışma, Mısır'daki çeşitli okullarda dört fen bilgisi öğretmeni üzerinde vaka analizi yaparak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri, öğretmenlerin ders notları ve ders planları kullanılmıştır. Öğretmenlerin inançlarının belirgin özelliklerini ifade eden ortak temalar karşılaştırmalı analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu temalar daha sonradan uygulamaları ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre fen öğretmenlerinin pedagojik inançlarının bir kısmı yapılandırmacı öğretim felsefesiyle uyum gösterirken, bazı inançlarının ise daha geleneksel bir yaklaşımı yansıttığı tespit edilmiştir.

Sapkova (2013) çalışması, öğretmenlerin öğrenme inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki bağlantıyı ele almıştır. Bu araştırma Letonya'nın çeşitli bölgelerinde görev yapan 390 öğretmenden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma NorBa projesi (Scandinavian-Baltic comparative study in mathematics education) kapsamında, matematik öğretmenleri hedef alınarak oluşturulan bir nicel anket kullanılarak gerçekleştirilmiş uluslararası bir karşılaştırmalı araştırmanın parçasıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre; Letonyalı matematik öğretmenlerinin öğretme anlayışları yapılandırmacı bir yaklaşıma eğilim gösterirken, sınıf içi uygulamalarında daha çok geleneksel yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir.

Magulod (2017) araştırması Filipinler'deki öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini tanımlamak amacıyla bir tarama modelini kullanmıştır. Çalışmaya Filipinler'deki bir devlet üniversitesinde okuyan 76 öğretmen adayı katılmış ve anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine yoğun bir şekilde bağlı olduklarını ortaya koymuştur. Ailelerinin eğitim

seviyesi meslekleri, aile gelir düzeyi, mezun oldukları okul türü ve cinsiyet, adayların eğitim felsefelerini etkilememiştir. Ancak öğretmen adaylarının yaşadığı yerler benimsedikleri eğitim felsefelerinde önemli bir fark yaratmıştır. Şehir merkezi dışında yaşayan öğretmen adaylarının daimicilik eğitim felsefesine daha fazla eğildiği belirlenmiştir.

Pehlivan ve Taşkın (2020) “Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki” adlı araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım stratejileri ile düşünme becerilerini nasıl öğrettikleri arasındaki bağlantıyı ortaya koymayı hedeflemektedir. Sonuçlar öğretmenlerin genellikle konu merkezli tasarım yöntemini az tercih ettiklerini belirtmektedir. 21 yıldan fazla tecrübesi olan erkek öğretmenlerin düşünme becerileri öğretiminde sınıf içi aktiviteleri daha sık kullandığı eğitim enstitüsünden mezun olanların ise eğitim programına daha yakın oldukları görülmüştür. Şehir merkezinde çalışan öğretmenler daha otoriter bir tutum sergilemektedir. Araştırma ayrıca öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri ile düşünme becerileri öğretim uygulamaları arasında güçlü bir olumlu ilişki olduğunu ortaya koymaktadır

Program Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’deki eğitim programı tasarımı konusundaki çalışmaların genellikle doğrudan bu konuyu ele almak yerine bu konunun daha alt başlıklarına odaklandığı görülmektedir. Doğrudan eğitim programı tasarımı üzerine yapılan araştırmaların sayısı oldukça kısıtlıdır. Bu çalışmada öncelikle eğitim programı tasarımı kavramını doğrudan ele alan araştırmalar incelenmiş ve daha sonra bu kavramın alt başlıklarını ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

Akpınar ve Gezer’in (2010) çalışmasında “Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları” başlığını taşımakta olan bu çalışma öğretmenlerin öğrenen merkezli eğitim yaklaşımlarına nasıl tepki verdiğini ve bu değişikliklerin öğrenme ve öğretme süreçlerine nasıl yansıdığını anlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında 255 ortaöğretim öğretmenine bir Likert tipi anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler genellikle öğrenen merkezli eğitim yaklaşımlarına teorik olarak olumlu bakmışlardır ancak bu yaklaşımları pratik öğrenme ve öğretme süreçlerine yeterince yansıtmamışlardır. Öğretmenler kendi akademik gelişimlerini yeterli bulmuşlar ancak duygusal gelişim, materyal sunum ve yeni eğitim yaklaşımlarını içeren öğretim metotları ve değerlendirme konularında kendilerini yetersiz hissetmişlerdir. Bu bulgular ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin hala yeni eğitim yaklaşımlarını tam anlamıyla benimsemediğini ve daha çok geleneksel eğitim anlayışını sürdürdüğünü ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler genellikle öğrenen merkezli eğitim yaklaşımlarına teorik olarak olumlu bakmışlardır ancak bu yaklaşımları pratik öğrenme ve öğretme süreçlerine yeterince

yansıtmamışlardır. Öğretmenler kendi akademik gelişimlerini yeterli bulmuşlar ancak duygusal gelişim, yeni eğitim yaklaşımlarını içeren öğretim metotları ve değerlendirme konularında kendilerini yetersiz hissetmişlerdir. Bu bulgular ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin hala yeni eğitim yaklaşımlarını tam anlamıyla benimsemediğini ve daha çok geleneksel eğitim anlayışını sürdürdüğünü ortaya koymuştur.

Eren (2010) tarafından yapılan çalışmada “Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi” öğretmen adaylarının eğitim programına dair inançlarını detaylı bir şekilde araştırmayı hedeflemiştir. Bu çalışma kapsamında Program Yönelimleri Envanteri 647 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriler korelasyon ve küme analizleriyle çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programlarına dair inançları incelendiğinde, akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı, hümanist ve teknoloji faktörlerinin önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin inançları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bay vd. (2012) çalışmada “İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi” öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik tutumlarını incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada Program Yönelimleri Envanteri 297 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adayları genellikle hümanist eğitim programı yaklaşımını benimserken en az oranda akademik program yaklaşımını tercih etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik tutumlarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Baş (2013) çalışmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmayı hedeflemiştir. Bu araştırma kapsamında oluşturulan ölçek Niğde’nin merkez ilçesindeki ilköğretim ve lise öğretmenlerine, küme örnekleme yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Ölçeğin doğruluk ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım boyutlarından oluşmaktadır. Çalışma sonunda oluşturulan ölçeğin ilköğretim ve lise öğretmenlerince kullanılabilir şekilde geçerli, güvenilir ve teorik temeli güçlü bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Işık (2014) tez çalışmada ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı yaklaşımları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma yeteneklerini ele almaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet süreleri, branşları, mezun oldukları üniversiteler ve eğitim seviyeleri gibi değişkenler göz önüne alınarak, program yaklaşımları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı

oluşturma yetenekleri arasında bir bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma için tarama yöntemi ve ilişkisel desen kullanılmıştır, 388 katılımcıya “Program Yönelimleri Envanteri” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılanma, hümanist yaklaşımlara sahip olduğu ve genelde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma konusunda kendilerini yetkin gördükleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin akademik program yaklaşımları ile sınıfta uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme yetenekleri arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan “Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri” adlı çalışmaları, öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini çeşitli değişkenler ışığında incelemeyi hedeflemiştir. Bu çerçevede Baş’ın 2013 yılında oluşturduğu “eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği” Hatay’da ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan 292 öğretmene uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim programı tasarımında genellikle öğrenci ve problem odaklı tercihlerde bulundukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, eğitim seviyesi ve görev yapılan okul seviyesi değişkenlerine bağlı olarak değişmediği, ancak mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlere, öğrenci ve problem odaklı program tasarımı konusunda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kalaycı ve İlhan (2017) yürüttüğü “Yükseköğretimde çekirdek program” başlıklı makale çalışmaları, çekirdek programın temel unsurlarını ve yükseköğretimdeki uygulamalarını araştırmayı hedeflemiştir. Bu çalışma bir derleme metoduyla yürütülmüştür. Çalışmanın ana bölümleri “Yükseköğretimde çekirdek program ve temel özellikleri”, “yükseköğretimde çekirdek program ve genel eğitim ilişkisi” ve “Yükseköğretimde çekirdek program uygulamaları” olmuştur. Araştırmada çekirdek programın kullanılmasının üniversitelerin uluslararasılaşmasına yardımcı olabileceği ve 21. yüzyıl becerilerinin yükseköğretimde öğrencilere kazandırılmasında en etkili yöntemlerden biri olabileceği vurgulanmıştır.

Karaman ve Bakaç (2018) tarafından yapılan çalışmada “Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin yaklaşımlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu bağlamda Baş’ın 2013 yılında oluşturduğu “Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ölçeği” 2016-2017 eğitim-öğretim yılında hizmet veren 203 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler genellikle konu merkezli tasarımdan çok öğrenci ve problem

merkezli tasarımları tercih etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin program tasarım tercihleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından önemli farklılıklar bulunurken, mezuniyet fakültesi, mesleki deneyim ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Burul (2018) “Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkinin incelenmesi” tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim programı tasarımında genellikle öğrenci merkezli ve sorun merkezli yaklaşımları benimsedikleri görülmüştür. Bu tercihlerde cinsiyet, mezuniyet okulu veya meslekte geçirilen süre gibi değişkenlerin etkili olmadığı saptanmıştır. Ancak konu merkezli tasarım tercihlerinde eğitim kademesinin etkili olduğu belirlenmiştir: İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla konu merkezli tasarımı daha sık kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin eğitim programlarına genel bağlılıkları oldukça yüksektir. Ancak, programlara uyma konusunda daha düşük bir bağlılık sergiledikleri gözlenmiştir. Bağlılık değişkeni açısından cinsiyet, mezuniyet okulu veya mesleki kıdem fark yaratmamaktadır. Ancak, okul iklimi bağlamında ilköğretim öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenlerine kıyasla, program hakkında meslektaşlarıyla daha fazla iletişimde bulundukları tespit edilmiştir. Korelasyon analizi öğrenci, konu merkezli tasarımların öğretim programına bağlılıkla pozitif ve orta şiddette bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Öğretim programına bağlılığı en iyi tahmin eden faktörün öğrenci merkezli program tasarımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Program Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar eğitim programı tasarımı konusunda oldukça kısıtlıdır ve genellikle bu kavramın doğrudan ele alınması yerine kavramın belirli alt başlıkları ve eğitim programı yaklaşımları üzerinde durulmuştur. Bu araştırmalar arasından uygun olarak belirlenen örnekler aşağıda sunulmuştur.

Cheung ve Ng’ın (2000) tarafından yapılan araştırmada ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin görüşlerini inceleyen bir nicel araştırmadır. Bu çalışmada beş farklı program yaklaşımını (akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik) değerlendiren 33 maddelik bir “Fen Bilimleri Eğitim Programı Eğilim Envanteri” oluşturulmuştur. Güvenirlik testinden geçirilen envanterde toplam madde korelasyonu 4’ten düşük olan 4 madde çıkarılmış ve 29 maddeye indirgenmiştir. Hong Kong’da fen bilgisi, kimya, fizik ve biyoloji öğretmenlerinden toplanan verilerle, öğretmenlerin eğitim programına yönelik inançları analiz edilmiştir. Verilere dayalı olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi öğretmenlerin eğitim programı tasarımına ilişkin inançlarının hiyerarşik bir yapıya

sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları fizik öğretmenlerinin biyoloji, fen bilgisi, kimya öğretmenlerine göre daha az toplum odaklı olduğunu ve fen bilgisi öğretmenlerinin ise fizik öğretmenlerine göre daha insancıl bir yaklaşım sergilediğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak bilişsel süreçler ve insancıl yaklaşımlara ilişkin inançlarının değiştiği sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça bu inançlar arasındaki farklılık da artmıştır. Ancak genel olarak öğretmenlerin beş alternatif program tasarımına ilişkin inançları, öğretmenlik deneyimlerinden bağımsız olarak anlamlı bulunmamıştır.

Cheung ve Wong (2002) alternatif eğitim program tasarımları hakkında öğretmen inançlarını ölçme, başlıklı makale çalışmalarında öğretmenlerin eğitim program yönelimlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada Cheung (2000) tarafından geliştirilen ve bu çalışmaya da uyarlanan “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri” (Curriculum orientations inventory) kullanılmıştır. Araştırmaya ilkökul ve ortaokul düzeyinde Matematik, Fen Bilimleri, Çince, İngilizce, Coğrafya, Ekonomi, Müzik ve Tarih gibi farklı branşlardan 648 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ölçekte elde edilen sonuçlara göre ilkökul ve ortaokul öğretmenleri arasında da önemli bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Deneyimli öğretmenlerin daha fazla akademik yönelimli olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin fen bilimleri öğretmenlerinden daha fazla hümanistik yönelimli oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik yönelimlerinin diğer yönelimlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Meece (2003) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin akademik katılımını ve öğrenme süreçlerini geliştirmek için “Öğrenen merkezli psikolojik ilkelerin” kullanımını incelemiştir. Bu çalışmada ABD’nin çeşitli bölgelerinden seçilen 2200 lise öğrencisi üzerinde anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğrenen merkezli yaklaşımların öğrenciler için önemli motivasyonel etkileri olduğunu göstermiştir. Özellikle öğretmenlerinin değer verme, üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirme, öğrenci görüşlerine saygı gösterme ve bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim sürecini benimsediklerini algıladıklarında, öğrencilerin daha yüksek motivasyon seviyelerine ve daha geniş akademik katılıma sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca çalışma bir öğrenen merkezli lise sınıfının nasıl oluşturulabileceği hakkında önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler öğrenci motivasyonu ve akademik katılımın artırılmasına yardımcı olabilecek uygulamalar ve stratejileri içermektedir.

Boschman vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin teknoloji yoğun bir öğretim ortamı oluştururken nasıl sezgisel kararlar verdiklerini anlamayı hedeflemiştir. Çalışma

çoklu vaka inceleme tasarımı kullanarak anaokulu öğretmenlerinin oluşturduğu ekiplerin tasarım etkileşimlerinin hangi faktörler (dışsal öncelikler, mevcut eğilimler veya pratik endişeler) tarafından etkilendiğini incelenmektedir. Yarı yapılandırılmış mülakat verileri ve öğretmenlerin tasarım görüşlerinin analizleri birleştirilerek öğretmenlerin mevcut eğilimleri hakkında bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmaya üç öğretmen ekibi gönüllü olarak katılmıştır. Bulgular öğretmenlerin öğretim ve öğrenme hakkındaki bilgi ve inançlarının, teknoloji ve erken okuma-yazma bilgi ve inançlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin süreç boyunca öğrenme aktivitelerinin nasıl düzenleneceği ve beklenmedik durumları nasıl ele alacakları konusunda endişeleri olduğu belirlenmiştir. Dahası öğretmenlerin tasarım mantığının çeşitli endişelerden etkilendiği, öğretmenlerin kişisel bilgi ve inançlarının tasarım sürecinin başında önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Salleh vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada Malezya'daki Öğretmen Eğitim Kolejindeki eğitimcilerin eğitim programı eğilimlerini ve bu eğilimlerin eğitimcilerin cinsiyeti, konu alanı uzmanlığı, öğretmenlik deneyimleri açısından farklılıklarını belirlemeyi hedeflemektedir. Çalışmanın iki ana sorusu var "Eğitmenlerin eğitim programı eğilimleri nedir?" ve "Eğitim programı eğilimleri eğitimcilerin cinsiyet, konu alanı uzmanlığı ve öğretmenlik deneyimiyle ilişkili midir?" Bu çalışmada, Cheung ve Wong'un (2002) geliştirdiği Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri Malay diline çevrilerek kullanılmıştır. Bu envanter 9 farklı eğitim okulundaki toplam 472 eğitimci üzerinde uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, eğitimciler genellikle beş eğitim programı eğilimi arasından en çok teknolojik eğilimi tercih etmişlerdir. En az tercih edilen ise bilişsel süreç eğilimi olmuştur. Eğitimcilerin bilişsel eğilimlerinde, öğretmenlik deneyimlerine dayalı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özellikle 18-23 yıl arası öğretmenlik deneyimi olan eğitimcilerin, 12-17 yıl arası deneyime sahip olanlara kıyasla bilişsel eğilimi daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Wei (2017) tarafından yapılan araştırma öğrenci görüşlerine dayalı olarak tasarlanan bir öğrenci merkezli dersin etkililiğini incelemektedir. Çalışmanın iki ana araştırma sorusu bulunmaktadır. Birincisi Fielding'in öğrenci görüşleri hakkındaki ortak modellerinden iki tanesine dayanarak öğrencilerin hem veri kaynağı olarak kullanılmasına hem de öğrenci merkezli ders tasarımında aktif katılımcılar olmasına yöneliktir. İkinci soru ise öğrenci merkezli ders tasarımının etkinliğini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu çalışma Tayland'da bir üniversitenin lisans öğrencilerine yönelik ticaret programı kapsamında verilen bir kursa katılan 111 Taylandlı öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kurs süresince ve sonrasında toplam 222 e-posta yoluyla öğrenci üretimlerinden veri toplanmış ve bu veriler niceliksel olarak analiz

edilmiştir. Bulgular, öğrenci merkezli ders tasarımının etkili olduğunu göstermektedir. Eşleştirilmiş t testi sonuçlarına göre, öğrenciler öğrenci merkezli kurs boyunca önemli gelişme göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin aktif olarak katılım sağladıklarında kendine güven seviyelerinin arttığı da tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama” deseni kullanılmıştır. Tarama modeli genellikle büyük veri analizi veya geniş bir konuyu kapsayan veri toplama süreçleri için kullanılan bir nicel araştırma yöntemidir. Bu modelde araştırmacılar geniş bir veri setini analiz ederek genel açıklamalar yapmayı ve ilişkileri veya desenleri belirlemeyi amaçlar (McMillan & Schumacher, 2006). İlişkisel tarama birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve dereceyi tanımlamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2018). İlişkisel tarama araştırmacının mevcut veri setlerini analiz ettiği bir çalışma türüdür. İlişkisel tarama modeli hipotez test etme amacı güden hükümler için uygundur. Araştırmacı belirli bir hipotezi test etmek veya belirli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için mevcut sonuçlara dayanarak analiz yapar. Bu desen sosyal bilimlerde, psikolojide, ekonomide ve diğer disiplinlerde birçok araştırma çalışmasında kullanılmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişkinin belirlemek için yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modellerinden olan korelasyonel araştırma kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzurum il merkezindeki resmî okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerinde farklı okul kademelerinde görev yapan basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak 348 öğretmene ulaşılmıştır. Örneklem belirlenirken “basit rastgele örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yöntemi bir popülasyondan rastgele örnekler seçmeyi amaçlayan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde popülasyondaki her bir birey örnekleme çerçevesine dâhil edilir ve her bir bireyin seçilme olasılığı eşittir (Karasar, 2018). Araştırmacılara popülasyonun temsil edilme olasılığını artırma ve genellemeler yapma imkânı sunar. Eşit seçilme olasılığına sahip olan her birey örneklemede eşit bir şansa sahiptir. Bu da örneklemin popülasyonu tam olarak temsil etme potansiyeli olduğunu gösterir (Akçay, 2016). Krejcie ve Morgan (1970) örneklem belirleme formülüne göre 5086 kişilik evren için örneklem yeter sayısı 357’dir. Buna göre

araştırmadaki örneklem büyüklüğünün evreni temsil ettiği kabul edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Cinsiyet	n	%
Kadın	122	35.1
Erkek	226	64.
Toplam	348	100.0
Hizmet Süresi	n	%
1-5 yıl	43	12.4
6-10 yıl	103	29.6
11-15 yıl	77	22.1
16-20 yıl	62	17.8
21 yıl ve üzeri	63	18.1
Toplam	348	100.0
Okul Kademesi	n	%
Okul Öncesi	90	25.9
İlkokul	73	21.0
Ortaokul	88	25.3
Lise	97	27.9
Toplam	348	100.0

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu, Program Okuryazarlığı Ölçeği (Akyıldız, 2020), Eğitim İnançları Ölçeği (Yılmaz vd., 2011) ve Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği (Baş, 2013) kullanılmıştır.

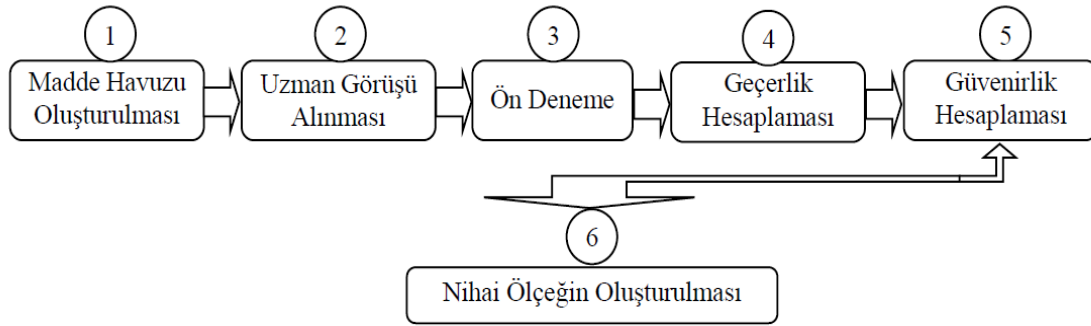
Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem ve okul kademesi gibi değişkenleri belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (EK 1).

Program Okuryazarlık Ölçeği

Akyıldız (2020) tarafından geliştiren öğretmenlerin program okuryazarlıklarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin aşamaları aşağıdaki Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeği Geliştirilme Aşamaları



Öğretmenlerin programı okuryazarlıklarını tespit etmek amacıyla Akyıldız (2020) tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır (EK 2). Ölçek geliştirilirken alanyazın araştırması yapılmış ve bu süreçte geniş bir madde listesi oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler de göz önünde bulundurulmuştur. Sonuç olarak 40 maddelik bir madde havuzu derlenmiş ve bir taslak form hazırlanmıştır. Taslak form kapsam ve görünüş geçerliği için üç uzmana bir doktor, bir doçent ve bir profesöre gönderilmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda ölçek havuzuna 5 yeni madde eklenmiş böylece toplam madde sayısı 45 olup ve mevcut maddelerde de gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından ölçek 45 maddelik bir deneme formu haline getirilmiştir. Bu taslak form katılımcıların ölçek maddelerine ne derece katıldıklarını belirlemek için beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Derecelendirme, (1) “Hiçbir zaman”, (2) “Nadiren”, (3) “Bazen”, (4) “Çoğunlukla” ve (5) “Her zaman” şeklinde yapılmıştır. Taslak 42 öğretmene uygulanmış ve alınan geri bildirimler doğrultusunda anlaşılabilir bulunan altı madde üzerinde düzenlemeler yapılmış olup ölçeğin son şekli oluşturulmuştur. Sonuçta 45 maddeden oluşan bu nihai ölçek formu 2016-2017 öğretim yılında Trabzon’daki farklı eğitim seviyelerindeki okullarda görev yapan 685 öğretmene uygulanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde doğru kodlanan toplam 666 öğretmenden (304 kadın, 362 erkek) veri toplanmıştır. Veriler hesaplaman faktör yapısını belirleme için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında toplam varyansın %60,345’ini açıklayan 36 madden oluşan dört faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Analizlerde KMO uyum indeksi .97 ve Bartlett küresellik testi $X^2 = 22212,871$ ve $p < .05$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu ve beklentilerin örneklem düzeyinde mükemmel olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .97, Guttman güvenirlik katsayısı .89 ve Spearman korelasyon katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini sınırlamak için üst ve alt grup ortalama puanları arasında gruplar arasında bağımsız t-testi yapılmış ve elde edilen değerler 27,23-55,40 arasında bulunmuş olup istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). Tüm ölçek maddeleri için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .49 ile .74 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin

bütünü ile alt faktörler arasındaki ilişkiler .60-.93 arasında olduğu ve ölçeğin tamamı ile alt faktörler arasında $p < 0,01$ anlamlılık seviyesinde pozitif yönde ilişki çıkmıştır. Yapılan tüm analizler sonucunda ölçütün geçerli ve güvenilir ölçek olduğu anlaşılmıştır.

Program okuryazarlığı ölçeğinin madde sayıları, faktör yükleri ve güvenirlik katsayıları (Akyıldız, 2020) Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeği Madde Sayıları, Faktör Yükleri ve Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Cronbach α	Örnek Maddeler
Program Hedefleri	6	.60-.70	.84	Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hedefler yazabilirim.
Program İçeriği	9	.51-.68	.90	Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim.
Öğrenme-öğretme Süreci	12	.52-.71	.94	Hedeflere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.
Ölçme ve Değerlendirme	9	.59-.78	.93	Hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim.
Ölçeğin Tamamı	36	.51-.78	.97	

Eğitim İnançları Ölçeği

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerini tespit etmek amacıyla Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır (EK 3). Araştırmacılar alanyazın taraması sonucunda elde ettikleri bilgilerle 86 maddelik bir madde havuzu hazırlamışlardır. Bu havuzdan seçilen maddeler kullanılarak ölçeğin ilk taslağı oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği, dil ve ifade anlaşılabilirliği gibi faktörler, ölçme değerlendirme, eğitim yönetimi, eğitim felsefesi ve İngilizce uzmanlarından oluşan 9 kişilik bir grup tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlar tarafından verilen geri bildirimlerle ölçekte düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin anlaşılabilirlik ve yanıtlanabilirlik gibi özelliklerini değerlendirmek amacıyla 11 öğretmen ve 11 öğretmen adayına sunulmuştur. Bu ikinci grup tarafından da sağlanan geri dönüşlerle, ölçeğe son şekli verilmiş ve uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasıyla ilgili; ölçeğin uzman görüşü alındıktan ve değerlendirme çalışmaları yapıldıktan sonra pilot uygulama olarak 2009-2010 eğitim yılında Kütahya şehir merkezinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 154 öğretmen ile Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki farklı bölümlerde öğrenim gören 305 öğretmen adayı bu çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayı olmak üzere toplam 459 kişiye uygulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliği saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi uygulaması sonucunda ölçeğin beş farklı alt boyuta ayrıldığı ve bu alt boyutların “Daimici, Esasici, İlerlemeci, Yeniden

kurmacılık ve Varoluşçu eğitim” felsefelerini temsil ettiği görülmüştür. Ölçekteki maddelerin faktör yükü değerleri 0.42 ile 0.74 arasında, madde toplam korelasyonları 0.22 ile 0.90 arasında değişirken, güvenirlik katsayıları da 0.70 ile 0.91 aralığında bulunmaktadır. Ek olarak ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile teyit edildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu ölçek her biri beş seçeneğe beşli Likert tipi olan toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.70 ile 0.91 arasında değişmektedir.

Eğitim inançları ölçeğinin güvenirlik katsayıları Yılmaz vd. (2011) Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Eğitim İnançları Ölçeği Güvenirlik Katsayıları*

Eğitim İnançları Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları
İlerlemecilik	13	$\alpha = .91$
Varoluşçu Eğitim	7	$\alpha = .89$
Yeniden Kurmacılık	7	$\alpha = .81$
Daimicilik	8	$\alpha = .70$
Esasicilik	5	$\alpha = .70$

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini tespit etmek amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” kullanılmıştır (EK 4). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasıyla ilgili; ölçeğin geliştirilme aşamasında Niğde ilinin merkez ilçesindeki devlet okullarında görevli ilköğretim ve lise öğretmenlerinden oluşan bir grup üzerinde bu ölçek uygulanmıştır. Bu grup küme örnekleme tekniği ile belirlenen 300 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında ilk adım olarak alanyazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili diğer ölçekler incelenmiştir. Alanyazın inceledikten ve alan uzmanlarından yardım alarak 35 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenirlik analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak geliştirilen ölçek “konu merkezli tasarım, öğrenci (öğrenen) merkezli tasarım ve sorun problem merkezli tasarım” olmak üzere üç farklı boyut ve toplamda 30 maddeden meydana gelmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0.93 ve Bartlett testi sonucu ise $3051.295/sd=435$ olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.81 ile 0.45 arasında değişkenlik gösterirken madde toplam korelasyon değerleri 0.71 ile 0.49 arasında bulunmuştur. Sadece 5 madde 0.40 faktör yükü değerinin altında bulunduğu için bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.94, Spearman-Brown iki yarı testi sonucu ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayıları 0.89 ile 0.87 arasında çıkmıştır. Araştırmada,

alt boyutları arasında yüksek ve doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ek olarak ölçek 320 kişilik benzer niteliklere sahip bir başka öğretmen grubunda daha test edilmiş ve bu durum ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine olanak sağlamıştır. Yapılan bu analiz sonucunda elde edilen “[X²/sd=604.02/402; GFI= 0.83; AGFI= 0.80; RMSEA= 0.05; CFI= 0.90; NFI= 0.77; NNFI= 0.89; RMR= 0.077; SRMR= 0.056]” sonuçlar ölçeğin üç faktörlü yapısını onaylar nitelikte bulunmuştur

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin güvenirlik katsayıları Baş (2013) Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde No	Güvenirlik
Konu Merkezli Tasarım	14 15 17 18 20 21 23 25 28 30	0.89
Öğrenen Merkezli Tasarım	1 2 3 6 7 8 9 11 12 24	0.89
Sorun Merkezli Tasarım	4 5 10 13 16 19 22 26 27 29	0.87

Verilerin Toplanması

Araştırmacı ilk olarak kullanacağı “Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Ölçeği”, “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” bu ölçeklerin öğretmenler üzerinde uygulanabilmesi için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ve Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurularak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı okulları ziyaret edip araştırma hakkında öğretmenlere sözlü olarak bilgi verip daha sonra araştırmadaki kişisel bilgi formunun ve veri toplama araçlarının nasıl doldurulması gerektiği hakkında öğretmenlere açıklama yapmıştır. Açıklamada özellikle katılımcıların samimiyetle cevap vermelerinin sonucun geçerliği için önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucu hakkında bilgi almak isteyenler halinde kişisel bilgi formunda bulunan e-posta kısmına e-posta adreslerini belirtmeleri gerektiği söylenmiştir. Herhangi bir kimlik bilgisi istenilmeyecek olup öğretmenlerin gönüllük esasına dayalı katılımları dikkate alınmıştır. Çalışmanın verileri yaklaşık 30 gün içerisinde toplanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Analiz için betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ve basamaklı regresyon analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın birinci, üçüncü ve beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları/eğitim felsefesi inançları/program tasarım yaklaşım tercihi ne düzeydedir?” sorusuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tekin (2002) ölçek puanlarını yorumlamak için “ranj/kategori sayısı”

eşitliğini kullanmıştır. Tekin'e göre; 1-2.2 değeri düşük, 2.3-3.5 değeri orta ve 3.6-5.00 değeri ise yüksek olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın ikinci, dördüncü ve altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerin eğitim program okuryazarlıkları/eğitim felsefesi inançları/program tasarım yaklaşım tercihleri; cinsiyet, kıdem ve görev yapılan okul türü arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?” soruna yönelik cinsiyete, kıdeme ve okul türüne göre farklılık olup olmadığına yönelik cinsiyet değişkeni için “t-testi”, kıdem ve okul türü değişkeni için ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın yedinci, sekizinci ve dokuzuncu alt problemi olan “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programları tasarım yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Araştırmanın onuncu, onbirinci ve onikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları/eğitim felsefesi inançları/eğitim programları tasarım yaklaşım tercihleri arasındaki ilişki hangi düzeyde yordamaktadır?” sorusuna yönelik ise basamaklı regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi, bağımlı, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek ve bir değişkenin değerini diğer değişkenlerin değerlerine dayanarak tahmin etmek için kullanılan istatistiksel bir süreçtir (Ünsal, 2012).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde uygulama sonrası elde edilen verilere ait bulgular verilmiştir. Her alt probleme ait bulguların analizleri, istatistiksel sonuçları ve yorumları yer almaktadır.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarına yönelik ölçeği 5'li Likert tipinde 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; program hedefleri, program içeriği, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yeterlilik alanlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS
Program Hedefleri	348	4.32	.486
Program İçeriği	348	4.33	.502
Öğrenme Öğretme Süreci	348	4.34	.504
Ölçme ve Değerlendirme	348	4.35	.538
Toplam Okuryazarlık	348	4.34	.462

Puanlar ölçeğin boyutlarına göre incelendiğinde ölçme ve değerlendirme boyutunda yüksek ($\bar{x}= 4.35$); öğrenme öğretme süreci boyutunda yüksek ($\bar{x}= 4.34$); ölçeğin tamamına verilen cevaplar yüksek ($\bar{x}= 4.34$); program içeriği boyutunda yüksek ($\bar{x}= 4.33$); program hedefleri boyutunda yüksek ($\bar{x}= 4.32$) düzeydedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının alt boyutlarına yönelik cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Program Hedefleri	Erkek	122	4.26	.497	-1.768	346	.078
	Kadın	226	4.36	.478			
Program İçeriği	Erkek	122	4.27	.513	-1.619	346	.106
	Kadın	226	4.36	.494			
Öğrenme Öğretme Süreci	Erkek	122	4.27	.543	-2.044	346	.042
	Kadın	226	4.38	.478			

Tablo 7. (Devamı)

Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	122	4.33	.563	-.427	346	.670
	Kadın	226	4.36	.524			
Toplam Okuryazarlık	Erkek	122	4.28	.487	-1.618	346	.107
	Kadın	226	4.37	.446			

Tablo 7’de görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmenlerin program okuryazarlığının boyutları için yapılan t testi sonrasında ölçeğin 4 alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin öğrenme öğretme süreci boyutunda ise erkek ve kadın gurubu arasında kadınların lehine anlamlı farka ulaşılmıştır ($t(\text{öğrenme öğretme süreci}) = .042, p < 0.05$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının mesleki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	SS
Program Hedefleri	1-5 yıl	43	4.33	.498
	6-10 yıl	103	4.32	.483
	11-15 yıl	77	4.32	.505
	16-20 yıl	62	4.31	.465
	21 yıl ve üzeri	63	4.33	.496
	Toplam	348	4.32	.486
Program İçeriği	1-5 yıl	43	4.31	.579
	6-10 yıl	103	4.32	.470
	11-15 yıl	77	4.33	.458
	16-20 yıl	62	4.33	.514
	21 yıl ve üzeri	63	4.35	.549
	Toplam	348	4.33	.502
Öğrenme-Öğretme Süreci	1-5 yıl	43	4.34	.578
	6-10 yıl	103	4.31	.502
	11-15 yıl	77	4.34	.481
	16-20 yıl	62	4.36	.500
	21 yıl ve üzeri	63	4.39	.500
	Toplam	348	4.34	.504
Ölçme ve Değerlendirme	1-5 yıl	43	4.28	.651
	6-10 yıl	103	4.32	.503
	11-15 yıl	77	4.36	.564
	16-20 yıl	62	4.37	.493
	21 yıl ve üzeri	63	4.42	.525
	Toplam	348	4.35	.538
Toplam Okuryazarlık	1-5 yıl	43	4.31	.542
	6-10 yıl	103	4.32	.449
	11-15 yıl	77	4.34	.451
	16-20 yıl	62	4.35	.445
	21 yıl ve üzeri	63	4.38	.465
	Toplam	348	4.34	.462

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları incelendiğinde; program hedefleri alt boyutu için en yüksek grubun 1-5 yıl arasında ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.33$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.32$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.32$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.31$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.33$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının program içeriği alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.31$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.32$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.33$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.33$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.35$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının öğrenme öğretme süreci alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 21 yıl ve üzeri arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.34$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.31$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.34$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.36$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.39$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.28$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.32$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.36$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.37$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.42$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının toplamına ilişkin en yüksek grubun 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.31$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.32$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.34$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.35$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.38$).

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Program Hedefleri	Gruplar Arası	.014	4	.004	.015	1,000
	Gruplar İçi	82.141	343	.239		
	Toplam	82.155	347			
Program İçeriği	Gruplar Arası	.040	4	.010	.039	.997
	Gruplar İçi	87.540	343	.255		
	Toplam	87.580	347			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Gruplar Arası	.252	4	.063	.245	.912
	Gruplar İçi	88.199	343	.257		
	Toplam	88.451	347			
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	.613	4	.153	.526	.717
	Gruplar Arası	99.884	343	.291		
	Toplam	100.497	347			
Toplam Okuryazarlık	Gruplar Arası	.154	4	.039	.179	.949
	Gruplar Arası	73.913	343	.215		
	Toplam	74.067	347			

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F_{(4-343)} = .015, p > 0.05$); boyut 2 için ($F_{(4-343)} = .039, p > 0.05$); boyut 3 için ($F_{(4-343)} = .245, p > 0.05$); boyut 4 için ($F_{(4-343)} = .526, p > 0.05$) ve ölçeğin toplamında ($F_{(4-343)} = .179, p > 0.05$) olup gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının okul kademesi değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	SS
Program Hedefleri	Okul öncesi	90	4.50	.467
	İlkokul	73	4.36	.468
	Ortaokul	88	4.26	.501
	Lise	97	4.18	.453
	Toplam	348	4.32	.486
Program İçeriği	Okul öncesi	90	4.46	.521
	İlkokul	73	4.37	.512
	Ortaokul	88	4.32	.484
	Lise	97	4.18	.457
	Toplam	348	4.33	.502
Öğrenme Öğretme Süreci	Okul öncesi	90	4.46	.480
	İlkokul	73	4.43	.464
	Ortaokul	88	4.34	.527
	Lise	97	4.17	.495
	Toplam	348	4.34	.504
Ölçme ve Değerlendirme	Okul öncesi	90	4.33	.564
	İlkokul	73	4.47	.490
	Ortaokul	88	4.41	.544
	Lise	97	4.21	.517
	Toplam	348	4.35	.538
Toplam Okuryazarlık	Okul öncesi	90	4.43	.458
	İlkokul	73	4.42	.443
	Ortaokul	88	4.34	.471
	Lise	97	4.19	.437
	Toplam	348	4.34	.462

Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları incelendiğinde; program hedefleri alt boyutu için en yüksek grubun okul öncesi kademesindeki sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.50$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.36$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.26$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.18$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının program içeriği alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun okul öncesi okul kademesindeki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.46$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.37$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.32$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.18$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının öğrenme öğretme süreci alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun okul öncesi okul kademesindeki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.46$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.43$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.34$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.17$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin en yüksek ortaokul kademesindeki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.33$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.47$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.41$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.21$).

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin en yüksek okul öncesi kademesindeki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.43$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.42$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.34$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.19$).

Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Program Hedefleri	Gruplar Arası	5.260	3	1.753	7.844	.000	1>3
	Gruplar İçi	76.895	344	.224			1>4
	Toplam	82.155	347				2>4
Program İçeriği	Gruplar Arası	3.881	3	1.294	5.317	.001	1>4
	Gruplar İçi	83.699	344	.243			2>4
	Toplam	87.580	347				3>4
Öğrenme-Öğretme Süreci	Gruplar Arası	4.627	3	1.542	6.329	.000	1>4
	Gruplar İçi	83.824	344	.244			2>4
	Toplam	88.451	347				3>4
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	3.335	3	1.112	3.936	.009	2>4
	Gruplar İçi	97.162	344	.282			3>4
	Toplam	100.497	347				
Toplam Okuryazarlık	Gruplar Arası	3.527	3	1.176	5.734	.001	1>4
	Gruplar İçi	70.540	344	.205			2>4
	Toplam	74.067	347				3>4

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F_{(3-344)} = 7.844$, $p < 0.05$); boyut 2 için ($F_{(3-344)} = 5.317$, $p < 0.05$); boyut 3 için ($F_{(3-344)} = 6.329$, $p < 0.05$); boyut 4 için ($F_{(3-344)} = 3.936$, $p < 0.05$); boyut 5 için ($F_{(3-344)} = 5.734$, $p < 0.05$) olup Gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Program hedefleri alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehinedir.

Program içeriği alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi lehinedir.

Öğrenme-Öğretme süreci alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi lehinedir.

Ölçme ve değerlendirme süreci alt boyutunda anlamlı farklılık ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi lehinedir.

Toplam okuryazarlıkta ise anlamlı farklılık okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi lehinedir.

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim inançlarına yönelik ölçeği 5'li Likert tipinde 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinde yer alan her boyuta ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Eğitim İnançları Alt Boyutlarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS
İlerlemecilik	348	4.40	.45
Varoluşçuluk	348	4.60	.43
Yeniden Kurmacılık	348	4.17	.63
Daimicilik	348	4.14	.62
Esasicilik	348	2.84	1.05

Puanlar ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde öğretmenlerin eğitim felsefesi akımlarına yönelik ortalamaları varoluşçuluk boyutunda yüksek ($\bar{x}$ = 4.60); ilerlemecilik boyutunda yüksek ($\bar{x}$ = 4.40); yeniden kurmacılık boyutunda yüksek ($\bar{x}$ = 4.17); daimicilik boyutunda yüksek ($\bar{x}$ = 4.14); esasicilik boyutunda orta ($\bar{x}$ = 2.81) düzeydedir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının alt boyut ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
İlerlemecilik	Erkek	122	4.34	.48	-1.805	346	.072
	Kadın	226	4.43	.43			
Varoluşçuluk	Erkek	122	4.56	.46	-1.342	346	.181
	Kadın	226	4.62	.41			
Yeniden Kurmacılık	Erkek	122	4.14	.66	-.676	346	.499
	Kadın	226	4.18	.61			
Daimicilik	Erkek	122	4.13	.63	-.161	346	.872
	Kadın	226	4.14	.61			
Esasicilik	Erkek	122	3.16	1.014	.211	346	.000
	Kadın	226	2.67	1.04			

Tablo 13'te görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının alt boyutları için yapılan t testi sonrasında ölçeğin 4 alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin esasicilik alt boyutunda ise erkek ve kadın gurubu arasında erkeklerin aleyhine anlamlı farka ulaşılmıştır ($t(\text{esasicilik}) = .000, p < 0.05$).

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Felsefi Akımlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	SS
İlerlemecilik	1-5 yıl	43	4.38	.38
	6-10 yıl	103	4.32	.49
	11-15 yıl	77	4.47	.41
	16-20 yıl	62	4.44	.48
	21 yıl ve üzeri	63	4.43	.43
	Toplam	348	4.40	.45
Varoluşçuluk	1-5 yıl	43	4.59	.38
	6-10 yıl	103	4.54	.45
	11-15 yıl	77	4.64	.44
	16-20 yıl	62	4.68	.38
	21 yıl ve üzeri	63	4.57	.43
	Toplam	348	4.60	.43
Yeniden kurmacılık	1-5 yıl	43	4.01	.67
	6-10 yıl	103	4.09	.61
	11-15 yıl	77	4.32	.55
	16-20 yıl	62	4.28	.60

Tablo 14. (Devamı)

	21 yıl ve üzeri	63	4.11	.70
	Toplam	348	4.17	.63
Daimicilik	1-5 yıl	43	3.94	.66
	6-10 yıl	103	4.03	.63
	11-15 yıl	77	4.25	.58
	16-20 yıl	62	4.23	.57
	21 yıl ve üzeri	63	4.22	.61
	Toplam	348	4.14	.62
Esasicilik	1-5 yıl	43	2.66	1.13
	6-10 yıl	103	2.76	1.02
	11-15 yıl	77	2.85	1.10
	16-20 yıl	62	3.00	1.05
	21 yıl ve üzeri	63	2.93	.99
	Toplam	348	2.84	1.05

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları incelendiğinde; ilerlemecilik alt boyutu için en yüksek grubun 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.38$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.32$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.47$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.44$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.43$).

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının varoluşçuluk alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.59$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.54$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.64$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.68$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.57$).

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının yeniden kurmacılık alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.01$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.09$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.32$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.28$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.11$).

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının daimicilik alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 3.94$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.03$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.25$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.23$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.22$).

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının esasicilik alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 2.66$; $\bar{x}_{(6-10)} = 2.76$; $\bar{x}_{(11-15)} = 2.85$; $\bar{x}_{(16-20)} = 3.00$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 2.93$).

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Felsefi Akımlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlerlemecilik	Gruplar Arası	1.199	4	.300	1.457	.215	
	Gruplar İçi	70.581	343	.206			
	Toplam	71.780	347				
Varoluşçuluk	Gruplar Arası	.946	4	.237	1.274	.280	
	Gruplar İçi	63.699	343	.186			
	Toplam	64.645	347				
Yeniden Kurmacılık	Gruplar Arası	4.602	4	1.151	2.959	.020	1<3, 1<4, 2<3, 5<3
	Gruplar İçi	133.391	343	.389			
	Toplam	137.994	347				
Daimicilik	Gruplar Arası	4.849	4	1.212	3.211	.013	1<3, 1<4, 1<5, 2<3, 2<4, 2<5
	Gruplar İçi	129.493	343	.378			
	Toplam	134.342	347				
Esasicilik	Gruplar Arası	4.155	4	1.039	.928	.448	
	Gruplar İçi	384.011	343	1.120			
	Toplam	388.166	347				

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F_{(4-343)} = 1.457$, $p > 0.05$); boyut 2 için ($F_{(4-343)} = 1.274$, $p > 0.05$); boyut 5 için ($F_{(4-343)} = .928$, $p > 0.05$) olup gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Boyut 3 için ($F_{(4-343)} = 2.959$, $p < 0.05$); boyut 4 için ($F_{(4-343)} = 3.211$, $p < 0.05$) olup Gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yeniden kurmacılık alt boyutunda anlamlı farklılık 11-15 yıl ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl mesleki kıdem yüksektir; 16-20 yıl ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 16-20 yıl mesleki kıdem yüksektir; 11-15 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl yüksektir; 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem arasında 21 yıl ve üzeri yüksektir.

Daimicilik alt boyutunda anlamlı farklılık 11-15 yıl ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl mesleki kıdem yüksektir; 16-20 yıl ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 16-20 yıl mesleki kıdem yüksektir; 21 yıl ve üzeri ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yüksektir; 11-15 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl mesleki kıdem yüksektir; 16-20 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdem arasında 16-20 yıl mesleki kıdem yüksektir; 21 yıl ve üzeri ile 6-10 yıl mesleki kıdem arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yüksektir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının okul kademesi değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’te sunulmuştur.

Tablo 16. *Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Felsefi Akımlar	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	SS
İlerlemecilik	Okul öncesi	90	4.51	.451
	İlkokul	73	4.54	.437
	Ortaokul	88	4.37	.447
	Lise	97	4.22	.414
	Toplam	348	4.40	.454
Varoluşçuluk	Okul öncesi	90	4.73	.362
	İlkokul	73	4.72	.365
	Ortaokul	88	4.58	.449
	Lise	97	4.41	.453
	Toplam	348	4.60	.431
Yeniden Kurmacılık	Okul öncesi	90	4.16	.662
	İlkokul	73	4.27	.584
	Ortaokul	88	4.19	.674
	Lise	97	4.09	.590
	Toplam	348	4.17	.630
Daimicilik	Okul öncesi	90	4.09	.671
	İlkokul	73	4.23	.637
	Ortaokul	88	4.21	.574
	Lise	97	4.04	.595
	Toplam	348	4.14	.622
Esasicilik	Okul öncesi	90	2.24	.985
	İlkokul	73	2.80	1.074
	Ortaokul	88	3.01	.926
	Lise	97	3.28	.963
	Toplam	348	2.84	1.057

Okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları incelendiğinde, ilerlemecilik alt boyutu için en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.51$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.54$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.37$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.22$).

Varoluşçuluk alt boyutu için en yüksek grubun okul öncesi kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.73$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.72$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.58$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.41$).

Yeniden kurmacılık alt boyutu için en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.16$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.27$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.19$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.09$).

Daimicilik alt boyutu için en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.09$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.23$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.21$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.04$).

Esasicilik alt boyutu için en yüksek grubun lise kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 2.24$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 2.80$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 3.01$; $\bar{x}_{(lise)} = 3.28$)

Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Felsefi Akımlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlerlemecilik	Gruplar Arası	5.853	3	1.951	10.180	.000	1>3, 1>4, 2>3 2>4, 3>4
	Gruplar İçi	65.927	344	.192			
	Toplam	71.780	347				
Varoluşçuluk	Gruplar Arası	6.017	3	2.006	11.768	.000	1>3, 1>4, 2>3 2>4, 3>4
	Gruplar İçi	58.628	344	.170			
	Toplam	64.645	347				
Yeniden Kurmacılık	Gruplar Arası	1.334	3	.445	1.119	.341	
	Gruplar İçi	136.660	344	.397			
	Toplam	137.994	347				
Daimicilik	Gruplar Arası	2.179	3	.726	1.891	.131	
	Gruplar İçi	132.163	344	.384			
	Toplam	134.342	347				
Esasicilik	Gruplar Arası	54.651	3	18.217	18.790	.000	1<3, 1<4, 2<3 2<4, 3<4
	Gruplar İçi	333.515	344	.970			
	Toplam	388.166	347				

Analiz sonuçlarına göre boyut 3 için ($F_{(3-344)} = 1.119$, $p > 0.05$); boyut 4 için ($F_{(3-344)} = 1.891$, $p < 0.05$) olup gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Boyut 1 için ($F_{(3-344)} = 10.180$, $p < 0.05$); boyut 2 için ($F_{(3-344)} = 11.768$, $p < 0.05$); boyut 5 için ($F_{(3-344)} = .928$, $p < 0.05$) olup Gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

İlerlemecilik alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile ortaokul okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi lehinedir.

Varoluşçuluk alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile ortaokul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ortaokul ile lise kademesi arasında lise okul kademesi lehinedir.

Esasicilik alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi aleyhine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi aleyhine; ilkokul ile ortaokul okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi aleyhine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi aleyhine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi aleyhinedir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin ölçeği 5’li Likert tipinde 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli olmak üzere 4 tasarım yaklaşımından oluşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin ölçeğinde yer alan tasarım yaklaşımına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’te sunulmuştur.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’te verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tasarım Yaklaşımları	n	$\bar{x}$	SS
Konu Merkezli	348	3.25	.761
Öğrenen Merkezli	348	4.31	.425
Sorun Merkezli	348	4.33	.416

Puanlar ölçeğin boyutlarına göre incelendiğinde eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin ölçeği sorun merkezli boyutunda yüksek ($\bar{x}= 4.33$); öğrenen merkezli boyutunda yüksek ($\bar{x}= 4.31$); konu merkezli boyutunda orta ($\bar{x}= 3.25$) düzeydedir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının alt boyutlarına yönelik cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tasarım Yaklaşımları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	Sd	p
Konu Merkezli	Erkek	122	3.37	.758	2.173	346	.030
	Kadın	226	3.19	.757			
Öğrenen Merkezli	Erkek	122	4.24	.468	2.048	346	.021
	Kadın	226	4.35	.395			
Sorun Merkezli	Erkek	122	4.27	.446	2.048	346	.041
	Kadın	226	4.36	.396			

Tablo 19’da görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin boyutları için yapılan t testi sonrasında ölçeğin 3 alt boyutunda kadın ve

erkek öğretmenler arasında anlamlı farka ulaşılmıştır ($t(\text{konu merkezli}) = 2.173$ $p < 0.05$; erkek ve kadın öğretmenler arasında erkek öğretmenler aleyhine, $t(\text{öğrenen merkezli}) = 2.048$ $p < 0.05$; erkek ve kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine, $t(\text{sorun merkezli}) = 2.048$ $p < 0.05$) erkek ve kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehinedir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin mesleki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. *Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Tasarım Yaklaşımları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	SS
Konu Merkezli	1-5 yıl	43	3.07	.821
	6-10 yıl	103	3.18	.742
	11-15 yıl	77	3.25	.809
	16-20 yıl	62	3.44	.749
	21 yıl ve üzeri	63	3.32	.675
	Toplam	348	3.25	.761
Öğrenen Merkezli	1-5 yıl	43	4.31	.456
	6-10 yıl	103	4.30	.437
	11-15 yıl	77	4.35	.425
	16-20 yıl	62	4.33	.423
	21 yıl ve üzeri	63	4.24	.387
	Toplam	348	4.31	.425
Sorun Merkezli	1-5 yıl	43	4.27	.433
	6-10 yıl	103	4.31	.402
	11-15 yıl	77	4.39	.383
	16-20 yıl	62	4.36	.430
	21 yıl ve üzeri	63	4.29	.453
	Toplam	348	4.33	.416

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi incelendiğinde; konu merkezli boyutu için en yüksek grubun 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 3.07$; $\bar{x}_{(6-10)} = 3.18$; $\bar{x}_{(11-15)} = 3.25$; $\bar{x}_{(16-20)} = 3.44$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 3.32$).

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi öğrenen merkezli alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.31$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.30$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.35$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.33$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.24$).

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi sorun merkezli alt boyutuna ilişkin en yüksek grubun 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.27$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.31$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.39$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.36$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.29$).

Mesleki kıdem değişkenine göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. *Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Tasarım Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Konu Merkezli	Gruplar İçi	4.368	4	1.092	1.903	.110
	Gruplar Arası	196.861	343	.574		
	Toplam	201.229	347			
Öğrenen Merkezli	Gruplar İçi	.451	4	.113	.621	.648
	Gruplar Arası	62.244	343	.181		
	Toplam	62.694	347			
Sorun Merkezli	Gruplar İçi	.609	4	.152	.875	.479
	Gruplar Arası	59.634	343	.174		
	Toplam	60.243	347			

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F_{(4-343)} = .1092$, $p > 0.05$); boyut 2 için ($F_{(4-343)} = .621$, $p > 0.05$); boyut 3 için ($F_{(4-343)} = .875$, $p > 0.05$) olup gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi okul kademesi değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. *Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Tasarım Yaklaşımları	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	SS
Konu Merkezli	Okul öncesi	90	2.85	.721
	İlkokul	73	3.41	.764
	Ortaokul	88	3.24	.723
	Lise	97	3.51	.681
	Toplam	348	3.25	.761
Öğrenen Merkezli	Okul öncesi	90	4.45	.406
	İlkokul	73	4.40	.375
	Ortaokul	88	4.26	.431
	Lise	97	4.15	.417
	Toplam	348	4.31	.425
Sorun Merkezli	Okul öncesi	90	4.38	.389
	İlkokul	73	4.44	.423
	Ortaokul	88	4.34	.400
	Lise	97	4.19	.420
	Toplam	348	4.33	.416

Okul kademesi değişkeni açısından eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi incelendiğinde, konu merkezli alt boyutu için en yüksek grubun lise kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul \text{ öncesi})} = 2.85$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 3.41$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 3.24$; $\bar{x}_{(lise)} = 3.51$).

Öğrenen merkezli alt boyutu için en yüksek grubun okul öncesi kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul \text{ öncesi})} = 4.45$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.40$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.26$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.15$).

Sorun merkezli alt boyutu için en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul \text{ öncesi})} = 4.38$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.44$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.34$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.19$).

Okul kademesi değişkenine göre eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihinin ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Tasarım Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Konu Merkezli	Gruplar İçi	22.725	3	7.575	14.598	.000	1<2
	Gruplar Arası	178.504	344	.519			1<3
							1<4
	Toplam	201.229	347				3<4
Öğrenen Merkezli	Gruplar İçi	4.905	3	1.635	9.733	.000	1>3
	Gruplar Arası	57.789	344	.168			1>4
							2>3
	Toplam	62.694	347				2>4
Sorun Merkezli	Gruplar İçi	2.917	3	.972	5.834	.001	1>4
	Gruplar Arası	57.326	344	.167			2>4
							3>4
	Toplam	60.243	347				

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F_{(3-344)} = 14.598$, $p < 0.05$); boyut 2 için ($F_{(3-344)} = 9.733$, $p < 0.05$); boyut 3 için ($F_{(3-344)} = 5.834$, $p < 0.05$) olup Gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Konu merkezli alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile ilkokul okul kademesi arasında ilkokul kademesi aleyhine; okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi aleyhine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi aleyhine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi aleyhinedir.

Öğrenen merkezli alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile ortaokul okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehinedir.

Sorun merkezli alt boyutunda anlamlı farklılık okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi lehinedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik
Toplam	r	.396**	.440**	.298**	.275**	-.076
Okuryazarlık	p	.000	.000	.000	.000	.159
	N	348	348	348	348	348

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim inançları alt boyutu ilerlemecilik arasında ($r = 0.396$; $p < 0.01$) pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim inançları alt boyutu varoluşçuluk arasında ($r = 0.440$; $p < 0.01$) pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim inançları alt boyutu yeniden kurmacılık arasında ($r = 0.298$; $p < 0.01$) pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim inançları alt boyutu daimicilik arasında ($r = 0.275$; $p < 0.01$) pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

		Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sorun Merkezli
Toplam Okuryazarlık	r	.066	.480**	.472**
	p	.217	.000	.000
	N	348	348	348

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim programı tasarım tercihi alt boyutu olan öğrenen merkezli tasarım ($r = 0.480$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı ($r = 0.472$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançları ile eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. *Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı*

Felsefi Akımlar		Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sorun Merkezli
İlerlemecilik	r	-.077	.636**	.550**
	p	.153	.000	.000
	N	348	348	348
Varoluşçuluk	r	-.086	.607**	.545**
	p	.107	.000	.000
	N	348	348	348
Yeniden Kurmacılık	r	.241**	.508**	.512**
	p	.000	.000	.000
	N	348	348	348
Daimicilik	r	.366**	.426**	.529**
	p	.000	.000	.000
	N	348	348	348
Esasicilik	r	.611**	-.163**	-.016
	p	.000	.002	.761
	N	348	348	348

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu ilerlemecilik ile eğitim programı tasarım tercihi alt boyutu olan öğrenen merkezli tasarım ($r = 0.636$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı ($r = 0.550$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu varoluşçuluk ile eğitim programı tasarım tercihi alt boyutu olan öğrenen merkezli tasarım ($r = 0.607$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı ($r = 0.545$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu yeniden kurmacılık ile eğitim programı tasarım tercihi alt boyutu olan konu merkezli tasarım ($r = 0.241$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı ($r = 0.508$; $p < 0.01$)

arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı ($r = 0.512$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu daimicilik ile eğitim programı tasarım tercihi alt boyutu olan konu merkezli tasarım ($r = 0.366$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı ($r = 0.426$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı ($r = 0.529$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu esasicilik ile eğitim programı tasarım tercihi alt boyutu olan konu merkezli tasarım ($r = 0.611$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı ($r = -0.163$; $p < 0.01$) arasında ise negatif yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığının ilerlemecilik eğitim felsefesi inancını yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığının İlerlemecilik Eğitim Felsefesi İnancını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.713	.212	
İlerlemecilik	.390	.049	.396 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2=0.157$; $p<0.01$

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı ilerlemecilik eğitim felsefesi inancının %15.7’sini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin program okuryazarlığının varoluşçuluk eğitim felsefesi inancını yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 28’te gösterilmiştir.

Tablo 28. Program Okuryazarlığının Varoluşçuluk Eğitim Felsefesi İnancını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.819	.197	
Varoluşçuluk	.411	.045	.440 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2=0.194$; $p<0.01$

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı varoluşçuluk eğitim felsefesi inancının %19.4’ünü açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin program okuryazarlığının yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inancını yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Program Okuryazarlığının Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi İnancını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.407	.306	
Yeniden Kurmacılık	.407	.070	.298 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2=0.089$; $p<0.01$

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inancının %8.9’unu açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin program okuryazarlığının daimicilik eğitim felsefesi inancını yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. *Program Okuryazarlığının Daimicilik Eğitim Felsefesi İnancını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.534	.304	
Daimicilik	.370	.070	.275 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2=0.076$; $p<0.01$

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı daimicilik eğitim felsefesi inancının %7.6’sını açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin program okuryazarlığının öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihini yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 30. *Program Okuryazarlığının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.393	.189	
Öğrenen Merkezli tasarım	.442	.043	.480 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2= .231$; $p<0.01$

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %23.1'ini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin program okuryazarlığının sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihini yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 31. Program Okuryazarlığının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.484	.187	
Sorun merkezli tasarım	.426	.043	.472 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .223$; $p < 0.01$

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %22.3'ünü açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesi inançlarının, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihini yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 32. İlerlemecilik Eğitim Felsefesi İnancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	B	SH	β
Sabit	1.694	.172	
İlerlemecilik	.594	.039	.636 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .402$; $p < 0.01$

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesi inançları, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %40.2'sini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesi inançlarının, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihini yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 33. İlerlemecilik Eğitim Felsefesi İnancının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.112	.182	
İlerlemecilik	.504	.041	.550 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .303$; $p < 0.01$

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesi inançları, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %30.3'ünü açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin varoluşçuluk eğitim felsefesi inançlarının, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 34. *Varoluşçuluk Eğitim Felsefesi İnancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	1.557	.194	
Varoluşçuluk	.598	.042	.607 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .369$; $p < 0.01$

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin varoluşçuluk eğitim felsefesi inançları, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %36.9'unu açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin varoluşçuluk eğitim felsefesi inançlarının, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 35. *Varoluşçuluk Eğitim Felsefesi İnancının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	1.909	.201	
Varoluşçuluk	.526	.044	.545 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .297$; $p < 0.01$

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin varoluşçuluk eğitim felsefesi inançları, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %29.7'sini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inançlarının, konu merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 36. *Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi İnancının Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.045	.266	
Yeniden kurmacılık	.291	.063	.241 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .058$; $p < 0.01$

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inançları, konu merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %5.8'ini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inançlarının, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 37. *Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi İnancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.883	.132	
Yeniden kurmacılık	.34	.031	.508 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .258$; $p < 0.01$

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inançları, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %25.8'ini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inançlarının, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 39'de gösterilmiştir.

Tablo 38. *Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi İnancının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.930	.129	
Yeniden kurmacılık	.339	.031	.512 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .263$; $p < 0.01$

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inançları, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %26.3'ünü açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesi inançlarının, konu merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 40’te gösterilmiştir.

Tablo 39. *Daimicilik Eğitim Felsefesi İnancının Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	1.401	.256	
Daimicilik	.448	.061	.366 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .134$; $p < 0.01$

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesi inançları, konu merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %13.4’ünü açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesi inançlarının, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 40. *Daimicilik Eğitim Felsefesi İnancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	3.106	.139	
Daimicilik	.291	.033	.426 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .182$; $p < 0.01$

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesi inançları, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %18.2’sini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesi inançlarının, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 41. *Daimicilik Eğitim Felsefesi İnancının Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.864	.128	
Daimicilik	.355	.031	.529 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .280$; $p < 0.01$

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesi inançları, sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %28'ini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesi inançlarının, konu merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 42. *Esasicilik Eğitim Felsefesi İnancının Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.005	.093	
Esasicilik	.440	.031	.611 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .374$; $p < 0.01$

Tablo 43 incelendiğinde öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesi inançları, konu merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %37.4'ünü açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesi inançlarının, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 44'e gösterilmiştir.

Tablo 43. *Esasicilik Eğitim Felsefesi İnancının Öğrenen Merkezli Tasarım Yaklaşımı Tercihini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	4.498	.065	
Esasicilik	-.066	.021	.163 ^a
Toplam			

Not: Model 1 için $R^2 = .027$; $p < 0.01$

Tablo 44 incelendiğinde öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesi inançları, öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı tercihinin %2.7'sini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ile diğer kaynakların bulguları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar vurgulanmış ve gelecekteki çalışmalara yönlendirecek öneriler sunulurak bu araştırma tamamlanmıştır.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzerlik gösteren araştırmalar alanyazında mevcuttur. Örneğin Aslan ve Gürlen'in (2019) çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı seviyelerini incelemişler ve bu seviyenin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Aslan (2019), Çetinkaya ve Tabak (2019), Erdem ve Eğinir (2018), Aygün (2019) tarafından yapılan benzer araştırmalar da öğretmen adaylarının program okuryazarlığı seviyelerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Gömleksiz ve Erdem (2018) öğretmen adaylarının yüksek seviyede program okuryazarlığına sahip olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Arslan ve Özpinar (2008) eğitim fakültesinde öğretmen adaylarına kazandırılan yetenekler ve eğitim programının beklentileri arasında bir karşılaştırma yapmışlar ve “Öğretimde Planlama Değerlendirme; Özel Öğretim Yöntemleri I-II; Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi” gibi derslerde programın tanıtıldığını ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar hakkında öğretmen adaylarının bilgilendirildiğini bulmuşlardır. Bu bulgu öğretmenlerin yüksek program okuryazarlık düzeylerinin bir nedeni olabilir. Ancak alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla tamamen uyuşmamaktadır. Örneğin Kahramanoğlu'nun (2019) farklı öğretim kademesindeki öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlık algılarının orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Yıldız'ın (2019) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada da katılımcıların orta düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları görülmüştür. Kızılaslan vd. (2019) da benzer şekilde öğretmen adaylarının eğitim programı hakkındaki bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Yurt dışında yürütülen çalışmalarda Türkiye'deki duruma kıyasla program yeterlikleri genellikle nitel araştırmalarla incelenmiştir. Ball vd. (2007) çalışması öğretmenlerin planlama becerilerini incelemiş ve bire bir görüşmeler ile yansıtıcı yazıları kullanarak öğretmenlerin

program hakkındaki bilgi ve deneyimlerinin yeterli olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Hardman ve A-Rahman (2014) öğretmenlerin program bilgisini değerlendirmiş ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve programı uygulamada tam anlamıyla benimsemediklerini tespit etmişlerdir. Program bilgisi programın anlaşılmasına yöneliktir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin program hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki çalışmada da öğretmenlerin yazma, tasarlama ve hazırlama gibi eylemleri gerçekleştirirken yetersiz olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin yüksek çıkmasının ana sebebi pedagojik formasyon süreci ve öğretmenlik programlarından geçerken genellikle öğretim programlarına dair geniş çaplı bilgi ve beceriler edinirler. Bu bilgi ve beceriler, program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olmasına katkıda bulunabilir. MEB öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunar. Öğretmenlerin öğretim programlarına dair bilgi ve becerilerini güncellemelerini ve geliştirmelerini sağlamış olabilir.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Program okuryazarlığının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; sadece öğrenme-öğretme süreci boyutunda erkek ve kadın öğretmenler arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahramanoğlu (2019), Baş (2016) tarafından yapılan farklı araştırmalar kadın öğretmenlerin eğitim programına ilişkin anlayışlarının erkek öğretmenlerden daha iyi olduğunu belirtmiştir. Eğmir (2018) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada yazma kısmında kadın katılımcıların ortalama puanlarının erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir bu da kadınların lehine bir fark oluşturmuştur. Ayrıca Gömleksiz ve Erdem (2018) ölçek genelinde ve okuma-yazma alt kategorilerinde kadın katılımcıların lehine bir fark bulmuşlardır. Kahramanoğlu'nun (2019) çalışmasında ölçek geneli ve tüm alt kategorilerde kadınlar lehine bir fark olduğunu tespit etmiştir ki bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır ancak Aslan (2019), Çetinkaya ve Tabak (2019) ile Kızılaslan vd. (2019) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda benzer sonuçlara ulaştıkları ve katılımcıların program okuryazarlık seviyeleri arasında cinsiyete dayalı bir ayrım bulamadıkları görülmüştür.

Kadınlar eğitimde kullanılan belirli yöntemlere veya stratejilere erkeklerden daha duyarlı olabilir. Bu program okuryazarlığına özgü belirli öğrenme stratejileri veya yaklaşımlarının kadın öğretmenler tarafından daha etkili kullanıldığı anlamına gelebilir. Ölçeğin toplamında cinsiyet bağlamında bir farkın bulunmamasının sebepleri öğretmenlerin önceden aldıkları eğitimin karma bir biçimde sunulması ve hizmet içi eğitimlerin ya da program

geliştirme faaliyetlerinin cinsiyete dayalı bir ayrım yapılmadan her iki cinsiyet için de aynı şekilde gerçekleştirilmesi olabilir.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Program okuryazarlığının mesleki kıdeme göre incelendiğinde; herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi programı okuryazarlık seviyelerini etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu bir dizi araştırma tarafından desteklenmektedir (Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019; Mercan, 2009). Ancak buna karşıt bulgularda da mevcuttur. Örneğin Saral (2019) öğretmenlerin deneyim yıllarının artmasıyla program okuryazarlık oranlarının düştüğünü belirtmiştir. Ek olarak Vayvay (2020) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı bir çalışmada 11-15 yıllık öğretmenlik deneyimi olanların 16 yıl ve daha fazla deneyime sahip olanlardan daha yüksek okuryazarlık seviyelerine sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca Bayrı (2022) çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlıkları mesleki deneyimleri 1 yıl olan öğretmenlerin program okuryazarlığı ortalamaları 1 ile 3 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere kıyasla ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinde daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Program okuryazarlığını mesleki kıdeme göre değişmemesi teknolojinin hızlı gelişimi ve öğretim programlarındaki sürekli değişiklikler öğretmenlerin sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmelerini gerektirebilir. Bu durum yeni ve deneyimli öğretmenler arasındaki farkları azaltabilir çünkü her iki grup da sürekli olarak yeni beceriler öğrenmek zorundadır.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Program okuryazarlığının okul kademesine göre incelendiğinde; ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında lise kademesi aleyhine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu; Kahramanoğlu (2019) öğretmenlerin program okuryazarlık seviyeleri görev yaptıkları okul kademesine bağlı olarak değişiklik gösterdiği ve özellikle eğitim programı okuryazarlık düzeyleri açısından ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri karşılaştırıldığında lise kademesi aleyhine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu fark ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin lehine olarak belirlenmiştir ek olarak Aslan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusunda yüksek bir yetkinliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Altuncu (2021), Adem (2023) lise öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu sonucuna ulaşmış ve bu araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir

Lise kademesinde görev yapan öğretmenler genellikle belirli bir konuda uzmandırlar ve ders planları ve programları bu uzmanlık alanına odaklanmıştır. Bu nedenle genel program okuryazarlığı yerine belirli bir alanın derinlemesine bilgisine daha çok odaklanıyor olabilirler. Eğitim politikaları ve sistemler lise düzeyinde daha özelleşmiş bir öğretim programına yol açabilir. Bu durum lise öğretmenlerinin belirli bir konuda daha fazla uzmanlaşmalarını ve genel program okuryazarlığından daha az bir seviyeye sahip olmalarını teşvik etmiş olabilir.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim inançlarının varoluşçuluk boyutunda yüksek, ilerlemecilik boyutunda yüksek, yeniden kurmacılık boyutunda yüksek, daimicilik boyutunda yüksek, esasicilik boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları arasında en yaygın olarak benimsenen genellikle varoluşçuluk olduğunu ortaya koymaktadır (Alkın vd., 2014; Altınkurt vd., 2012; Aslan & Yazıcı, 2017; Tunca vd., 2015) tüm bu çalışmalarda varoluşçuluk eğitim inancını en yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Yine benzer bir sıralama (Kozikoğlu & Erden, 2018) çalışmasında da görülmüştür: sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik bulmuşlardır. Benzer bir şekilde Yılmaz ve Tosun'un (2013) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin esasicilik felsefesi hariç diğer eğitim felsefelerini yüksek düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Demirtaş ve Karaduman'ın (2016) yaptığı bir çalışma araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir, bu çalışmada “ilerlemecilik” eğitim felsefesinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ek olarak Üstün ve Tekin (2008) çalışmalarında en az benimsenen eğitim felsefesinin varoluşçuluk olarak bulunmuştur. Doğanay ve Sarı (2003) çalışmasında varoluşçuluk felsefesinin orta seviyede kabul gördüğünü saptamışlardır. Araştırmanın bulgusu ile bu sonuçlar örtüşmemektedir.

Çalışmaların sonuçları genellikle çağdaş eğitim inançlarının öğretmenler arasında tercih edildiğini göstermektedir. Özellikle öğrenci merkezli ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı yaklaşımlar öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiş görünüyor. Öğretmenlerin varoluşçuluk felsefesine daha fazla yönelmelerinin temelinde eğitimin giderek daha çok öğrenci odaklı hale gelmesi yatmaktadır. Bu durum öğrencinin eğitim sürecinde daha aktif bir rol alması ve öğretmenin rehberlik yapması anlayışını güçlendirmiştir. Ek olarak öğretmenler artık öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki çeşitliliği kabul eder hale gelmiş ve bu çeşitlilik doğrultusunda daha esnek yaklaşımlar benimsemeye başlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere daha çok seçenek sunma eğilimleri de varoluşçuluk felsefesinin benimsenmesinde büyük rol oynamıştır. Diğer yandan en az tercih edilen felsefe esasicilik olmuştur. Bu felsefenin

öğretmeni otoriter bir figür olarak konumlandıran ve ödül-ceza mekanizmasını vurgulayan yaklaşımı öğretmenlerin bu felsefeye yönelimini azaltmış olabilir.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim inançlarının ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre sadece esasıcılık alt boyutunda erkelerin aleyhine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar; Biçer vd. (2013) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir, kadın öğretmenler “esasıcılık” ve “daimicilik” dışındaki eğitim inançlarına daha fazla eğilim göstermektedir. Eğmir ve Çelik (2019) araştırması da bu bulguları teyit etmektedir. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin daha çok otoriter ve disiplin odaklı bir eğitim anlayışını benimsediklerini belirtmişler. Duman ve Ulubey'in (2008) araştırmasına göre erkeklerin %23.9'u geleneksel eğitim inançlarını benimserken bu oran kadınlarda %19,3 olarak saptanmış. Ancak Bingöl ve Kinay (2018) araştırmalarında benimsenen eğitim felsefesinin cinsiyetle anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerine bir etkisi olmadığına dair sonuçlar bulunmuştur (Aybek & Aslan, 2017; Berkant & Özaslan, 2019; Çelik & Orçan, 2016; Yokuş, 2016). Araştırmada istatistiksel olarak anlamlı fark daimicilik hariç tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu belirgin bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu sonuç erkek öğretmenlerin genellikle daha disiplinli bir eğitim anlayışına sahip olduğunu göstermiştir. Bu, erkek öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesini daha çok benimsemesinin bir nedeni olabilir. Ayrıca toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal beklentiler de bu durumu etkileyebilir. Toplumlar genellikle erkekleri daha disiplinli, düzenli ve otoriter rollerde görme eğilimindedir. Bu beklentiler erkek öğretmenlerin eğitim felsefelerini şekillendirebilir.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları mesleki kıdeme göre incelendiğinde daimicilik alt boyutunda; 11-15 yıl ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl mesleki kıdem yüksektir; 16-20 yıl ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 16-20 yıl mesleki kıdem yüksektir; 21 yıl ve üzeri ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yüksektir; 11-15 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl mesleki kıdem yüksektir; 16-20 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdem arasında 16-20 yıl mesleki kıdem yüksektir; 21 yıl ve üzeri ile 6-10 yıl mesleki kıdem arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça öğretmen merkezli bir eğitim yaklaşımına daha fazla

eğildiklerini göstermektedir. Yılmaz ve Tosun'un (2013) araştırmasına göre 16 yıl veya daha fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin mesleklerinin ilk beş yılındaki öğretmenlere kıyasla daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine olan eğilimleri daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Yılmaz ve Tosun (2013) çalışmasında ise mesleki deneyimin “daimicilik” ve “esasicilik” boyutlarında anlamlı değişikliklere yol açtığı belirlenmiştir. Aslan (2017) yaptığı bir çalışmada, mesleki deneyimin öğretmenlerin eğitim inançları üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca Doğanay ve Sarı (2003) öğretmenlerin deneyim yıllarının artmasıyla birlikte idealizme ve realist düşüncelere olan inançlarının arttığını belgelemiştir. İlengiz (2019) çalışmasında mesleki deneyim ile “Daimicilik” ve “Esasicilik” alanlarında daha fazla deneyime sahip öğretmenler lehine önemli farklar olduğu tespit edilmiştir. Ağdacı (2015) “Daimicilik” boyutunda daha çok deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte Kanatlı ve Schreglman'ın (2014) çalışması bu araştırmanın sonuçlarına tam olarak uymamaktadır, çalışma da daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesini daha fazla benimsediğini öne sürmektedir. Ek olarak (Çoban, 2004; Doğanay & Sarı, 2003; Güner, 2018) gibi araştırmacıların çalışmaları mesleki kıdem artışının öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi ilerledikçe daimicilik eğitim felsefelerine daha çok yöneldiği görülmektedir. Bu durum kendi dönemlerinde eğitim felsefelerinin daimicilik üzerine yoğunlaşmış olmasıyla ilişkili olabilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça eğitim felsefelerinde daha geleneksel inançlara yönelme eğilimi görülmüştür. Bu uzun yıllardır öğretmenlik yapan bireylerin hizmet öncesi aldıkları daha geleneksel eğitim yaklaşımlarının etkisi altında kaldıklarını ve eğitim sistemlerinde sonradan yapılan değişikliklere veya sunulan hizmet içi eğitimlere rağmen bu inançları benimsemeye devam ettiklerini gösterebilir. Bu durum yeni eğitim anlayışlarına karşı direnç göstermelerine neden olabilir. Bunun nedeni 2005 yılından itibaren hizmet öncesi eğitimlerinde yapılandırmacı yaklaşımların ön planda olduğu eğitimlerin alınmış olması olabilir. Bu süre zarfında eğitim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı değişiklikler yapılmış ve öğretmen yetiştiren fakültelerde bu yaklaşım doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirmiştir.

Yeniden kurmacılık alt boyutunda; 11-15 yıl ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl mesleki kıdem yüksektir; 16-20 yıl ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 16-20 yıl mesleki kıdem yüksektir; 11-15 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl yüksektir; 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem arasında 21 yıl ve üzeri yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim alanında yapılan çeşitli araştırmaların (Akdemir, 2020; Altinkurt vd., 2012; Aslan, 2017; Dağ & Çalık, 2020; Eğmir vd., 2021; İ lengiz, 2019; Koç, 2019; Yılmaz & Tosun, 2013) bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Araştırmanın bulgularıyla benzer araştırma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi ilerledikçe yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine daha çok yöneldiği görülmektedir. Günümüz eğitim anlayışında öğretmenin rolü giderek daha fazla rehber ve kolaylaştırıcı olarak görülmektedir. Daha deneyimli öğretmenler eğitimdeki değişimleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarının nasıl değiştiğini daha iyi anlayabilirler. Bu onları öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde dahil oldukları ve bilgiyi kendileri keşfettikleri ve oluşturdukları yeniden kurmacılık yaklaşımları benimsemeye yönlendirmiş olabilir.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları okul kademesine göre incelendiğinde ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutunda; okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkokul ile ortaokul okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında ilkokul okul kademesi lehine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Esasicilik alt boyutunda; okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi aleyhine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi aleyhine; ilkokul ile ortaokul okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi aleyhine; ilkokul ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi aleyhine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında lise okul kademesi aleyhine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğmir (2019) çalışması okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinin doğası gereği çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Yine Vayvay (2020) okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri; ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve daimicilik felsefelerini olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2016) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarına bakıldığında varoluşçu eğitim, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarına kesin bir şekilde katıldıkları, daimicilik alt boyutuna ise genel olarak katıldıkları tespit edilmiştir. Ancak esasicilik alt boyutuna katılmadıkları görülmüştür. İzalan (2017) sınıf öğretmenlerinin varoluşçu eğitim inancına sahip olduğunu belirlemiştir. Özbakış (2018) ise sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları varoluşçuluk,

ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik sıralamasıyla belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgular ile örtüşmektedir.

Eğitim seviyelerindeki öğretim metotlarının felsefi yansımalarını ifade ediyor olabilir. Okul öncesi ve ilkokul aşamalarında daha modern ve çağdaş eğitim yaklaşımlarının daha yaygın olduğu görülürken ortaöğretim kademesinde ise disiplin odaklı tasarım ve bilgi aktarımına odaklanma, yani daha geleneksel eğitim inançlarının baskın olduğu görülmektedir. Bu farklı durumu ortaya çıkarmış olabilir. Görev yapılan okul kademeleri yükseldikçe geleneksel eğitim inançlarına ilişkin ortalama değerlerin arttığı çağdaş eğitim inançlarına yönelik ortalama değerlerinin ise düştüğü görülmektedir. Ancak özellikle ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenlerin artan ders yoğunluğu ve disiplin odaklı uzmanlaşma ihtiyacı nedeniyle daha çok geleneksel eğitim felsefelerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Ortaöğretimde bilgi aktarımına olan yoğun ihtiyaç, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınav merkezli tutumu çağdaş eğitim felsefelerinin yerine geleneksel eğitim felsefelerinin benimsenmesine yol açmış olabilir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi; sorun merkezli boyutunda yüksek, öğrenen merkezli boyutunda yüksek, konu merkezli boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçları destekleyen araştırmalar; Ünsal ve Korkmaz (2017) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programı tasarımında sorun merkezli ve öğrenci yaklaşımları tercih ettiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Karaman ve Bakaç'ın (2018) gerçekleştirdiği araştırmada sorun merkezli tasarımın en fazla tercih edilen yöntem olduğu ardından öğrenci merkezli tasarımın geldiği sonucu bulunmuştur. Her iki çalışma da konu merkezli tasarımın en az tercih edilen yaklaşım olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bir dizi araştırmada (Bulut, 2008; Maden vd., 2011; Tekbıyık & Akdeniz, 2008) öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri benimsedikleri sonucuna varılmıştır ek olarak Güven (2008) çalışmasında öğretmenlerin öğrenen merkezli tasarım yaklaşımını benimseyerek yaptıkları uygulamaların öğrencilerin derslere olan katılımını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmenler bireylerin, toplumun karşılaştığı sorunlara odaklanan eğitimin içeriğinden ziyade öğretme-öğrenme sürecine değer veren bireysel farklılıkları dikkate alan ve bireysel özelliklere vurgu yapan program tasarımlarını daha fazla seçtikleri görülüyor. Bu tür program tasarımlarının eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmeyi, konuya odaklanan eğitim program tasarımlarına daha az ilgi gösterdikleri ayrıca öğretmenlerin çoğunun yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca 2005 yılında Türkiye'de

Millî Eğitim Bakanlığı yapılandırmacı eğitime dayalı bir öğrenme-öğretme yaklaşımını benimsemiş 21. yüzyılda bilgiye erişimdeki kolaylıklar ve bilginin hızla değişen yapısı eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze koymuş ve MEB öğrencilerin aktif katılımcılar olarak öğrenme sürecine dahil edilmesinin önemini kabul etmiştir. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen merkezli tasarımı bu yüzden tercih ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi cinsiyet değişkenine göre konu merkezli alt boyutunda; erkek ve kadın öğretmenler arasında erkek öğretmenler aleyhine, öğrenen merkezli alt boyutunda; erkek ve kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine, sorun merkezli alt boyutunda; erkek ve kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaman ve Bakaç (2018) çalışmasına göre kadın öğretmenler erkek meslektaşlarına kıyasla daha çok öğrenci odaklı eğitim programlarına ilgi gösterdiği ve benzer bir şekilde Jenkins (2009) ABD’de yaptığı araştırmada 308 öğretmen üzerindeki çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkeklerden daha insancıl ve eklektik eğitim yaklaşımlarını benimsediklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ancak bazı araştırmalar öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımında cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Aygören & Saraçoğlu, 2015; Ünsal & Korkmaz, 2017). Özellikle Aygören ve Saraçoğlu (2015) çalışması öğrenci odaklı bir yaklaşım olan yapılandırmacı öğrenme ortamında ve etkinliklerin oluşturulmasında cinsiyetin belirleyici olmadığını ortaya koymuştur.

Bazı kültürlerde erkeklerin daha baskın ve lider bir tutum sergilemeleri teşvik edilir. Bu erkek öğretmenlerin konu odaklı bir eğitim yöntemini tercih etmelerine yol açabilir. Kadınların genellikle empati yeteneğine sahip olduğu ve bu yeteneğin problem çözme ve analitik düşünme becerileri ile birleşerek sorun merkezli eğitim tasarım yaklaşımlarına doğal bir yatkınlık oluşturduğu söylenilebilir. Toplum kadınları daha duygusal ve anlayışlı olarak görür bu nedenle öğretmenlik pratiğine de yansyarak öğrenci merkezli yaklaşımları tercih etmelerine yol açmış olabilir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin eğitim programlarına ilişkin yaklaşımlarında belirgin bir etkisi olmadığı çalışmalarda da belirlenmiştir. Cheung ve Wong

(2002) Hong Kong'daki öğretmenleri incelediğinde akademik yaklaşımlar hariç kıdem yılına göre önemli bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Geçitli (2011) Türkiye'deki ilkököl öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasında program tasarım yaklaşımı açısından anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Fakat Ünsal ve Korkmaz (2017) başka bir bulguya ulaşmıştır; deneyim kazandıkça öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımına daha eğilimli olduklarını saptamışlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi mesleki kıdeme göre incelendiğinde herhangi bir anlamlı farklılık olmaması sonucu; öğretmenlerin eğitim aldığı üniversitelerde eğitim programı tasarım yaklaşımı konusunda benzer bir eğitim verildiğinden öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcından itibaren benzer bir temel üzerine kurulu olmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi okul kademesi değişkenine göre konu merkezli alt boyutunda; okul öncesi ile ilkököl okul kademesi arasında okul öncesi kademesi aleyhine; okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi aleyhine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi aleyhine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi aleyhine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenen merkezli alt boyutunda; okul öncesi ile ortaokul okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkököl ile ortaokul okul kademesi arasında ilkököl okul kademesi lehine; ilkököl ile lise okul kademesi arasında ilkököl okul kademesi lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sorun merkezli alt boyutunda; okul öncesi ile lise okul kademesi arasında okul öncesi okul kademesi lehine; ilkököl ile lise okul kademesi arasında ilkököl okul kademesi lehine; ortaokul ile lise okul kademesi arasında ortaokul okul kademesi lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlarına karşın bazı çalışmalar okul kademesine bağlı olarak öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerinde önemli bir fark olmadığını ortaya koyan sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemekle beraber araştırmanın bulgularını destekler araştırma bulunamamıştır. Öğretmenlerin görev aldıkları okul kademesine göre eğitim programı tasarımına olan yaklaşımlarının belirleyici bir faktör olmadığına dair bulgular

bulunmaktadır. Ünsal ve Korkmaz (2017) yaptığı araştırmada farklı okul kademelerindeki öğretmenlerin program tasarımına olan yaklaşımlarında herhangi bir fark bulamamıştır. Alanyazında öğretmenlerin okul kademelerine bağlı olarak program tasarım yaklaşımları hakkında sınırlı sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Mevcut çalışmalar daha ziyade öğretmenlerin belirli derslere yönelik program tercihlerini ele almaktadır. Örneğin; Cheung ve Ng (2000) fen dersine; Carroll (1997) ve Singleton (2014) teknoloji dersine; Cheung ve Wong (2002) İngilizce, Matematik ve Fen derslerine yönelik öğretmen yaklaşımlarını incelemişlerdir. Cheung ve Wong (2002) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin program tercihleri arasında istatistiksel anlamda bir fark olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, Ennis ve Zhu (1998) çalışmasında, farklı kademelerde beden eğitimi dersi veren öğretmenlerin program tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Jenkins (2009) ortaöğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre sosyal yapılandırmacı yaklaşıma daha meyilli olduklarını ortaya koymuştur. Bu eğilimin nedeni olarak ABD'deki ortaöğretimdeki eğitim hedeflerinin ilköğretiminkilere göre daha geniş kapsamlı olması gösterilmiştir.

Karaman ve Bakaç (2018) bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Bu durum okul kademeleri göz önüne alındığında eğitim programı tasarımı konusundaki araştırmaların daha derinlemesine ve kapsamlı yapılması gerektiğini göstermektedir.

Konu merkezli tasarımla ilgili bulgular yorumlandığında; okul kademesi değiştiğinde öğrenci yaş grupları ve bu yaş gruplarının öğrenme özellikleri de değişir. Örneğin okul öncesi dönemde çocukların betimsel ve sembolik düşünme yetenekleri hâkimdir. İlkokulda ise somut işlem dönemi başlar ve ortaokul-lise dönemlerine geçildikçe soyut düşünme yetenekleri gelişir. Bu değişiklikler eğitim içeriklerinin ve yöntemlerinin de değişmesini gerektirir. Farklı okul kademeleri için farklı eğitim programları oluşturulmuştur. Okul öncesi dönemde öğrencilere temel kavramları ve becerileri kazandırmak amaçlanırken ilkokulda bu temel bilgilerin üzerine eklemeler yapılır. Ortaokul ve lisede ise daha derinlemesine ve özelleşmiş konulara girilir. Bu eğitim programları farklılıkları öğretmenlerin konu merkezli yaklaşımını etkileyebilir. Farklı okullar ve okul kademeleri farklı eğitim politikaları ve yönetsel yaklaşımlar benimseyebilir. Bu politikalar öğretmenlerin ders içerikleri ve yöntemleri konusundaki tercihlerini etkileyebilir.

Öğrenen merkezli program tasarımlarıyla ilgili bulgular yorumlandığında; farklı yaş grupları farklı bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim özelliklerine sahiptir. Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocuklar, meraklı, keşfetmeye yönelik ve aktif öğrenenlerdir. Bu yaş grubundaki öğrencilere öğrenen merkezli yaklaşım daha etkili olabilir. Ortaokul ve lise döneminde ise öğrenciler daha soyut düşünme yeteneğine sahip olur ve akademik beklentiler artar. Bu nedenle

öğretmenler bu dönemlerde daha fazla konu merkezli bir yaklaşım benimseyebilir. Ortaokul ve lise döneminde eğitim programının yoğunluğu ve ulusal sınavlara yönelik hazırlıklar, öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımlarını sınırlayabilir. Bu dönemlerde öğrencilerin belirli bir bilgi birikimine sahip olmaları beklenir. Bu durum öğretmenlerin konu merkezli yaklaşıma daha fazla ağırlık vermesine neden olabilir.

Sorun merkezli tasarımla ilgili bulgular yorumlandığında; okul öncesi ve ilkokul dönemlerindeki öğrenciler doğası gereği meraklıdır ve yeni şeyler keşfetmekten hoşlanır. Bu dönemde öğrencilerin bilişsel gelişimleri somut işlem dönemindedir ve sorun merkezli yaklaşım onların bu doğal merakını destekleyebilir. Lisede ise öğrenciler daha karmaşık ve soyut konularla ilgilenir bu da sorun merkezli yaklaşımın kullanımını sınırlayabilir. Lise eğitim programı genellikle daha derinlemesine ve geniş kapsamlıdır. Bu öğretmenlerin belli bir konuyu tamamlamak için daha fazla zaman harcamasına neden olabilir bu da sorun merkezli yaklaşımın uygulanmasını zorlaştırabilir. Lise seviyesinde ulusal sınavlara hazırlık süreci öne çıkar. Bu sınavlara hazırlık süreci öğretmenlerin sınav odaklı bir yaklaşım benimsemelerine neden olabilir. Bu durum sorun merkezli yaklaşımın geri planda kalmasına yol açabilir. Daha küçük yaş grupları sorun merkezli yaklaşımla sunulan gerçek hayat problemlerine daha fazla ilgi gösterebilir.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Öğretmenlerin Eğitim İnançları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile öğretmenlerin eğitim inançları arasındaki ilişki istatistik olarak incelendiğinde; ilerlemecilik boyutu arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlerlemecilik öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimser. Program okuryazarlığı artan öğretmenler eğitimi daha bütünsel bir şekilde ele alır ve bu da doğal olarak öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını gözetme eğilimini güçlendirir. İlerlemecilikte öğretmen bilgi aktaran değil, öğrencinin öğrenme sürecinde bir rehberdir. Program okuryazarlığı olan öğretmenler bu rolü daha etkili bir şekilde yerine getirebilirler çünkü eğitim materyali ve yöntemlerini daha geniş bir perspektifle değerlendirme kapasiteleri artar. İlerlemeci eğitim, öğrencilere gerçek hayatla ilgili deneyimler sunma olanağı sağlar. Program okuryazarlığı artan öğretmenler bu deneyimleri program içerisine entegre etme becerisine sahip olabilirler. Sonuç olarak öğretmenlerin program okuryazarlıkları arttıkça eğitimde bireysel farklılıkları gözetme, öğrenci merkezli yaklaşımları benimseme ve eğitimi gerçek hayatla bağdaştırma gibi ilerlemecilik felsefesinin temel ilkelerine daha yatkın hale gelmeleri doğaldır.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile öğretmenlerin eğitim inançları arasındaki ilişki istatistik olarak incelendiğinde; varoluşçuluk boyutu arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varoluşçuluk, bireyin özgünlüğünü ve özerkliğini vurgular. Program okuryazarlığı artan öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha duyarlı hale gelir. Bu öğrencilerin kendi varoluşsal deneyimlerini ve sorgulamalarını destekleme eğilimini güçlendirir. Varoluşçuluk yüzeydeki bilgiden ziyade derinlemesine öğrenmeyi ve kritik düşünmeyi teşvik eder. Program okuryazarlığı yüksek öğretmenler öğrencilere bu tür bir öğrenme deneyimi sunma kapasitesine sahip olabilirler. Sonuç olarak öğretmenlerin program okuryazarlıkları arttıkça eğitimi bireyin kendi varoluşsal deneyimleri, sorgulamaları ve keşifleri üzerine odaklama eğilimleri artar. Bu eğitimin daha derinlemesine ve anlamlı olmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile öğretmenlerin eğitim inançları arasındaki ilişki istatistik olarak incelendiğinde; yeniden kurmacılık boyutu arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeniden kurmacılık eğitimi toplumsal değişikliklerin ve adaletin bir aracı olarak görür. Program okuryazarlığı artan öğretmenler eğitimin sadece bireysel amaçlarla sınırlı olmadığını aynı zamanda toplumu dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu daha iyi anlarlar. Program okuryazarlığına sahip öğretmenler öğrencilere bilgiyi sorgulama ve mevcut toplumsal yapıları değerlendirme becerileri kazandırma kapasitesine sahip olabilirler. Bu yeniden kurmacılığın kritik düşünmeyi teşvik eden yaklaşımıyla uyumludur. Sonuç olarak öğretmenlerin program okuryazarlıklarının artması eğitimi sadece bireysel gelişim aracı olarak değil aynı zamanda toplumsal değişim ve iyileştirme aracı olarak görmelerini teşvik eder.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile öğretmenlerin eğitim inançları arasındaki ilişki istatistik olarak incelendiğinde; daimicilik boyutu arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daimicilik evrensel gerçeklere ve değerlere odaklanır. Program okuryazarlığı artan öğretmenler eğitimin sürekliliğini ve bu evrensel konseptlerin öğrencilere aktarılmasının önemini daha çok takdir edebilirler. Program okuryazarlığı yüksek öğretmenler konuların derinlemesine anlaşılmasının ve temel prensiplerine odaklanmanın önemini kavrarlar. Bu daimiciliğin klasik metinleri ve fikirleri derinlemesine inceleme yaklaşımıyla uyumludur. Program okuryazarlığı artan öğretmenler eğitimin tarihindeki klasik metinlerin ve fikirlerin değerini anlayabilirler. Bu daimiciliğin klasik eğitime duyduğu derin saygıyla paraleldir. Sonuç olarak öğretmenlerin program okuryazarlıklarının artması eğitimin temel prensiplerine, sürekliliğine ve klasik değerlere daha derin bir saygı duymalarını teşvik edebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı arttıkça öğretmenlerin eğitim inançlarının varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik boyutunda aynı şekilde artmakta ve daha olumlu hale gelmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretmenlerin eğitim inançlarını birlikte inceleyen araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerine yönelik Vayvay (2020) “Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerini ve eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki” incelenmiştir. Bu araştırmada ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve daimicilik felsefelerinin eğitim programı okuryazarlıkla orta seviyede olumlu bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ancak esasicilik felsefesinin okuryazarlıkla önemli bir bağlantısı saptanamamıştır. Eğitim programı okuryazarlığının varyansının %4'ü bu felsefelerden etkilenmektedir. Diğer bir çalışmada öğretmen adaylarına yönelik Ballı (2022) tarafından “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı araştırma bulguları şunu göstermektedir; öğretmen adayları arasında eğitim programını okuma ve yazma yetenekleri ile ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefesi inançları arasında önemli bir pozitif ilişki bulunurken, esasicilik eğitim felsefesi ile bu yetenekler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programını okuma ve yazma becerileri ile eğitimle ilgili inançları arasındaki en yüksek ilişki ilerlemecilikte görülmüştür.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ile Eğitim Programı Tasarım Tercihleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişki istatistik olarak incelendiğinde; eğitim programı tasarım tercihi alt boyutu olan öğrenen merkezli tasarım arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlığına sahip öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stilini tanımada daha yetkin olabilirler. Bu öğrenen merkezli eğitimin temel bir prensibidir: her bireyin kendi öğrenme yolu vardır. Program okuryazarlığı öğretmenlere farklı öğrenme stratejileri, yöntemleri ve materyalleri hakkında bilgi verir. Bu öğrenci ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre özelleştirilmiş eğitim deneyimleri oluşturmalarını sağlar. Program okuryazarlığı sayesinde öğretmenler gerçek dünya problemleri ve öğrenci ilgi alanlarına dayalı öğrenme deneyimleri oluşturabilirler. Bu öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Program okuryazarlığına sahip öğretmenler öğrenci başarısını değerlendirmek için daha çeşitli yöntemlere başvurma eğilimindedirler. Bu öğrenen merkezli eğitimde öğrencinin kendi ilerlemesini değerlendirebilmesi için gereklidir. Sonuç

olarak öğretmenlerin program okuryazarlığı onlara öğrenci ihtiyaçlarına ve tercihlerine daha duyarlı, bireyselleştirilmiş ve öğrenen merkezli eğitim deneyimleri oluşturma yeteneği kazandırır. Bu da öğrenen merkezli eğitim tasarımıyla doğrudan örtüşmektedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişki istatistik olarak incelendiğinde; eğitim programı tasarım tercihi alt boyutu olan sorun merkezli tasarım yaklaşımı arasında ise pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlığına sahip öğretmenler öğrenme hedefleri, içerik ve değerlendirme yöntemleri arasındaki bağlantıları daha iyi anlarlar. Bu öğrencilere karmaşık sorunları ele alırken gereken bütünsel bakış açısını kazandırmalarını sağlar. Program okuryazarlığına sahip öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerini teşvik eden bir eğitim tasarımına daha yatkındırlar. Bu sorun merkezli eğitimde öğrencinin aktif bir katılımcı olmasını gerektirir. Sonuç olarak öğretmenlerin program okuryazarlığı, öğrencilere karmaşık sorunları bağımsız olarak ele alma ve çözme yeteneği kazandırmada yardımcı olabilir. Bu sorun merkezli eğitimle doğrudan uyumludur.

Alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini birlikte inceleyen araştırmaya rastlanamamıştır.

Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Eğitim Programı Tasarım Tercihleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu olan ilerlemecilik ile eğitim programı tasarım tercihi ilişki istatistik olarak incelendiğinde; program tasarımı alt boyutu olan öğrenen merkezli tasarım arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu olan varoluşçuluk ile eğitim programı tasarım tercihi ilişki istatistik olarak incelendiğinde; program tasarımı alt boyutu olan öğrenen merkezli tasarım arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu olan yeniden kurmacılık ile eğitim programı tasarım tercihi ilişki istatistik olarak incelendiğinde; program tasarımı alt boyutu olan konu merkezli tasarım arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu olan daimicilik ile eğitim programı tasarım tercihi ilişki istatistik olarak incelendiğinde; program tasarımı alt boyutu olan konu merkezli tasarım arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı arasında ise pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu; sorun merkezli tasarım yaklaşımı arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim inançları alt boyutu olan esasicilik ile eğitim programı tasarım tercihi ilişki istatistik olarak incelendiğinde; program tasarımı alt boyutu olan konu merkezli tasarım arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öğrenen merkezli tasarım yaklaşımı arasında ise negatif yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esasicilik eğitim felsefesinin sorun ve öğrenene merkezli tasarımlı daha çok ilişkili olması dikkat çekicidir.

Alanyazında yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim inançları ile eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişki birlikte inceleyen sadece iki araştırma olduğu görülmüştür. Kozikoğlu ve Uygun (2018) “Investigation of the relationship between teachers' philosophies of education beliefs and curriculum design approaches” adlı çalışmada öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik eğitim anlayışları ile konu odaklı program tasarımı arasında orta seviyede bir olumlu ilişki ayrıca öğretmenlerin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim yaklaşımlarını benimsemeleri ile öğrenci odaklı ve sorun odaklı program tasarım yöntemleri arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Erdem (2021) çalışmasında; çağdaş eğitim felsefelerinin öğrenci ve problem merkezli eğitim programı tasarım yönelimleriyle ilişkili olduğunu, geleneksel felsefelerin ise konu merkezli yönelimle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bulgular ile örtüşmektedir.

İlerlemecilik, bireyin deneyimlerinden öğrenmesine ve öğrencinin merkezde olduğu bir öğrenme sürecine vurgu yapar. Bu nedenle öğretmenlerin ilerlemeci bir eğitim inancını benimsemeleri, öğrenen merkezli ve sorun merkezli öğretim yöntemlerine daha yatkın olmalarına yol açabilir. Öğrenen merkezli tasarım öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine koyar ve onun bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre öğretimi şekillendirir. Sorun merkezli tasarım ise, öğrencilere gerçek dünya sorunlarını çözme yeteneği kazandırarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. İlerlemecilik, bu iki yaklaşımın her ikisine de uyumlu bir felsefe sunar çünkü her iki yaklaşımda da öğrencinin aktif bir şekilde katılımını ve deneyimlerinden öğrenmesini teşvik eder. Bu nedenle, ilerlemecilik anlayışını benimseyen öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarımlarını tercih etmeleri beklenir.

Daimicilik ve esasicilik gibi geleneksel eğitim felsefeleri insanın temel doğasının değişmediğini varsayarak bireysel ve kültürel farklılıkları göz ardı eder (Tuncel, 2004; Ornstein & Hunkins, 2014/2016). Konu merkezli eğitim yaklaşımı ders kitaplarına büyük bir ağırlık verirken öğretmenin belirli konuları seçip öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına pek dikkat etmeden onlara aktardığı bir sistemdir. Bu yaklaşım geleneksel eğitim metodlarının bir yansımasıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçları daimicilik ve esasiciliğin konu merkezli eğitim yaklaşımını önemli bir şekilde etkilediğini göstermektedir ve bu bulgular kuramsal alanyazınla tutarlıdır.

Öğrenmenin sadece öğrencinin aktif olarak eğitim sürecine katılmasıyla gerçekleşebileceğini temele alan öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımı bireysel farklılıklara önem vermekte ve öğrenenin ilgi, ihtiyaçlarını temele alan ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmaktadır (Gutek, 1998). Benzer şekilde varoluşçu eğitimde de bireyin özgün ve değerli olduğuna vurgu yapılmakta eğitimde öğrenen ön planda tutularak çağdaş ve demokratik eğitim önemslenmektedir (Mala, 2011). Bu durumda bu araştırmadaki ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefelerinin öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımının anlamlı ilişki kuramsal alanyazını desteklemektedir. Sorun merkezli program tasarım yaklaşımları ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine dayanmaktadır. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ise temelini pragmatizm ve varoluşçuluk felsefi akımından almaktadır (Demirel, 2015). Bu durumda bu araştırmadaki ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim felsefelerinin sorun merkezli program tasarım yaklaşımının ilişkin sonuçlar kuramsal alanyazınla örtüşmektedir.

Özetle öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışlarına olan eğilimleri ile öğrenen merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarının, geleneksel eğitim yaklaşımları ile de konu merkezli tasarım yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda sonraki araştırmalara yardımcı olabileceği düşünülen uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiğinde lise okul kademesinde görev yapan öğretmenlerin daha düşük program okuryazarı oldukları ortaya çıkmaktadır. Lise kademesindeki öğretmenlere MEB

tarafından hizmet içi eğitimler verilerek program okuryazarlığını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin bir araya gelerek eğitim felsefeleri hakkında fikir alışverişinde bulunabileceği çalıştaylar ve seminerler düzenlenmelidir. Bu öğretmenlerin farklı kademelerdeki meslektaşlarından öğrenmelerini ve kendi pedagojik yaklaşımlarını geliştirmelerini sağlar.
- MEB tarafından hizmet içi öğretmen eğitimi programları kapsamında, öğretmenlere çağdaş eğitim felsefelerine ve öğrenci merkezli program tasarımı yaklaşımlarına uygun etkinlikleri nasıl planlayacaklarını ve hayata geçireceklerini öğretmeye yönelik eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığının neden daha düşük olduğunun detaylı bir şekilde incelenmesi önerilir. Lise öğretmenlerinin program okuryazarlığına dair deneyimlerini ve algılarını daha iyi anlamak için nitel araştırmalar yapılması bu alandaki boşluğun nedenlerini daha derinlemesine anlamaya yardımcı olabilir.
- Öğretmenlerin mesleki kıdeminin artmasıyla daimicilik eğitim felsefesine neden daha yatkın olduklarını anlamak için derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir. Bu öğretmenlerin tecrübe kazandıkça neden bu felsefeye daha fazla meylettiklerini ortaya koyabilir. Okulların bu eğilimi nasıl etkilediğini anlamak için kurumsal bir inceleme yapılmalıdır. Özellikle uzun süre aynı kurumda çalışan öğretmenlerin bu eğilimi benimsemelerinde kurumsal kültürün rolünü incelemek faydalı olabilir.
- Ortaokulu ve lise okul kademesinde görev yapan öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımı benimsemesinin sebepleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Program tasarım yaklaşımlarını belirlemeye yönelik çalışmaların sayısının kısıtlı olması nedeniyle bu alana hem nicel hem de nitel çalışmaların eklenmesi ve farklı açılardan değerlendirilmesi alanyazına önemli bir katkı sağlayabilir.
- Çalışmanın örnekleminin sadece Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmesi bir sınır olarak kabul edilmekte olup buna göre örneklemin genişletilerek daha etkili sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ilçeler, şehirler ve bölgeler arası karşılaştırmalı analizler de yapılabilir.

- Örneklem üzerinde gerçekleştirilecek çalışmanın kapsamına göre, öğretmenlerin eğitim seviyeleri, hizmet içi eğitim geçmişleri, okulun konumunun sosyoekonomik yapısı gibi demografik faktörler dahil edilebilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim program tasarımı yaklaşımı tercileri arasındaki ilişki daha derinlemesine bir bakış sunacak nitel veya karma yöntemlere dayalı çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Çalışma zel okullarda da uygulanarak devlet okullarıyla karşılaştırılması yapılabilir.
- Bu çalışmada, araştırma grubu olarak öğretmenler seçilmiştir. Bununla birlikte okul yönetimi, öğrenciler, veliler gibi diğerk paydaşlarla da iş birliğı yapılarak çalışmalar yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 14-20. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1267978>
- Adıgüzel, O. (2017) *Eğitimde program geliştirme: Kavram ve yaklaşımlar*. Anı.
- Afşar, T. (2001). *Düşünce tarihi*. Bulut.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 491286) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akçay, H. (2016). *Araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Akdemir, A. (2020). Öğrencilerde inanç problemine neden olan faktörlerin belirlenmesi. *Dergiabant*, 8(1), 318–342. <https://doi.org/10.33931/abuifd.689790>
- Akgün, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 411882) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 1-12.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473 – 1492. <https://doi.org/10.17051/io.2014.56482>
- Allen, J. P. (2014). *Middle egyptian an introduction to the language and culture of hieroglyphs*. Cambridge University Press.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/187975>
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 694356) [Yüksek lisans tezi, Kayseri Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ariav, T. (1988). *Growth in teachers curriculum knowledge through the process of curriculum analysis* [Sözlü bildiri]. American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299234.pdf>
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3366/46484>
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>

- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453- 1468.
- Aslan, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Tez No. 516831) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312492>
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algı seviyelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Aufderheide, P. (1993). Media literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy (0898431379). Washington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 373-385. <https://doi.org/10.21547/jss.281737>
- Aydın, C. (2018). *Eğitim felsefesi*. Nobel.
- Aygören, F., & Saracaoğlu, A. S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 194-223. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19407/206355>
- Aygün, H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(12), 203-220.
- Bakır, K. (2011). *Demokratik eğitim*. Pegem Akademi.
- Balcı, A., & Küçükoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1124-1139. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2712>
- Ball, A. L., Knobloch, N. A., & Hoop, S. (2007). The instructional planning experiences of beginning teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 56-65. <https://doi.org/10.5032/jae.2007.02056>
- Ballı, C. (2022). *Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 411882) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., & Zech, L., et al. (1998). Doing with understanding lessons from research on problem-and project-based learning. *The Journal of The Learning Sciences*, 7(3), 271-311. <https://www.jstor.org/stable/1466789>
- Baş, G. (2013). Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Bayrı, S. (2022). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ve özel eğitim özel alan yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 737057)

- [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Berkant, H. G., & Özasan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(7), 923-940. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555081>
- Bezirci, A. (1997). *Varoluşçuluk bir hümanizmdir*. Say.
- Biçer, B. (2019). *Eğitim felsefesi*. Lisans.
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 229-242. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73998>
- Bingöl, U., & Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647.
- Blackburn, S. (2016). *The oxford dictionary of philosophy*. Oxford University Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. David McKay Company.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı. *Journal of Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers curriculum design approaches. *Educational Technology Research and Development*, 62(4), 393-416.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 521-546. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10341/126691>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükdüvenci, S. (1994). *Varoluşçuluk ve eğitim*. Form Ofset.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme: Kaynak metinler*. Öz Eğitim.
- Carroll, W. (1997). Technology and teachers' curriculum orientations. *Educational Horizons*, 75(2), 66-72.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. Say.
- Chan, K. W. (2003). Preservice teachers epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(204) <https://doi.org/10.14221/ajte.2004v29n1.1>
- Cheung, D., & Ng, P. H. (2000). Science teachers beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 3(2), 225-248.
- Cohen, L. M., & Gelbrich, J. (1999). *Educational philosophies*. Prufrock.
- Cornelius, W. J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

- Curren, R. (2003). *The socratic movement a company to the philosophy of education*. Blackwell.
- Çelik, B. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 651985) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2016). *Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/26699/280879>
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/46119/535482>
- Çoban, A. (2004). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 26(2), 311-318.
- Çoşkunoglu, İ. M. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 706194) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dağ, S., & Çalık, T. (2020). Anadolu lisesi öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 51-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/53990/635709>
- Darling, L. (2009). *Teaching and the changewars*. Solution Tree.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya* (Y. Budak, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Demir, B., Yücesoy, B., & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/58519/825663>
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, B., & Batdal-Karaduman, G. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 628-635.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 641676) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(5), 95-114.
- Eğmir, E. (2019). Eğitim inançlarına ilişkin Türkiye'de yapılmış çalışmaların analizi öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bir inceleme. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar*, 5(3), 264-278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/50391/646660>

- Ektem, S. İ. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2391-2402. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3142>
- Ennis, C. D., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10607516>
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erdem, C. (2021). Testing the relationships between teachers' curriculum design orientations and their underlying educational philosophies. *Curriculum Matters*, 17(1), 83-104. <https://doi.org/10.18296/cm.0054>
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Ergen, G. (2012). *Yeniden kurmacılık: Eğitimi etkileyen temel felsefi akımlar*. Lisans.
- Ergün, M. (2011). *Eğitimin felsefi temelleri*. Pegem Akademi.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61616/920127>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Eshet, Y., & Alkalai, Y. (2004). Digital literacy a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 90-106.
- Faunce, R., & Bossing, L. (1995). *Developing the core curriculum*. Prentice Hall.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Fries, C. H. (2012). *Teaching style preferences and Educational philosophy of teacher education faculty at a state university* [Doctoral dissertation or master's thesis, Oklahoma State University-USA]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi* (Tez No. 302852) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Goody, J., & Watt, I. (1963). *The consequences of literacy*. Routledge.
- Gosselin, C. (2017). Philosophy and the role of teacher reflections on constructing gender. *Educational Foundations*, 2(4), 39-57.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Eylül.
- Gömleksiz, & Erdem. (2018). Eğitim fakültesi ve pfe programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73(5), 509-529.
- Gutok, G. L. (2011). *Felsefe Tarihi: Antik dönemden postmodernizme bir giriş*. Ütopya.
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* (Tez No. 579025) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin algıları ile eğitim programı, öğretmen-öğrenci rolleri ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez

No. 725799) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.

Gür, H. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı.

Habermans, J. (1984). *The theory of communicative action*. Beacon Press.

Hardman, J., & A-Rahman, N. (2014). Teachers and the implementation of a new english curriculum in Malaysia language. *Culture and Curriculum*, 27(3), 260-277. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.980826>

Harvey, L. (2021). *Bigger than the syllabus: Exploring second language writing instructors curriculum knowledge* [Doctoral dissertation or master's thesis, The University of Arizona-Arizona]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning integrating multiculturalism, constructivism and education reform*. Waweland Press.

İlgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadır, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-66.

Irgatoğlu, A., & Kırmızı, Ö. (2021). İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen duygularına ilişkin eğitim felsefeleri konusundaki inançları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 623-636.

Işık, Y. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 370172) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri* (Tez No. 602182) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.

İllich, İ. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.

İzalan, Z. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması* (Tez No. 485867) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.

Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20(2), 103-120. <https://doi.org/10.1080/09585170902948798>

Johnson, D., & Johnson, R. (2000). *The literate classroom: Making literacy accessible for all students*. Allyn & Bacon.

Kabadayı, T. (2012). *Eğitim felsefesi*. Lisans.

Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 662366) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>

Kahveci, H. (2021). Öğretmenlerin rekabetçi tutumlarının eğitim felsefesi inançları tarafından yordanma düzeyinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50 (2), 1069-1099. <https://doi.org/10.14812/cufej.934187>

- Kalaycı, N., & İlhan, E. (2017). Yükseköğretimde çekirdek program. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 118-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61492/918>
- Kara, S. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eğitim inançlarının incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 168-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bestdergi/issue/64476/1058552>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Online eğitimde program geliştirme*. İhtiyaç.
- Karagöz, S. (1997). *Program Geliştirme*. Nadir.
- Karaman, P., & Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/36350/364651>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi* (Tez No. 219319) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kauffman, D., Johnson, S., Kardos, S., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records*, 104(2), 273-300. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.001>
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Tez No. 618850) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim felsefesi*. Nobel.
- Kızılaslan Tunçer, B., & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260. <https://doi.org/10.17556/erziefd.511367>
- Koç, O. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 577768) [Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 0-0. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>
- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Investigation of the relationship between teachers' philosophies of education beliefs and curriculum design approaches. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438. <https://doi.org/10.14812/cuefd.404297>
- Köktaş, Ş. (2007). *Etkili sınıf yönetimi*. Hayrât.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-724.
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 608523) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Lee, C. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-service teachers through childrens literature-based engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 39-52.
- Lewy, A. (1977). *Planning the school curriculum*. UNESCO.
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Magulod, G. C. (2017). Educational philosophies adhered by Filipino pre-service teachers basis for proposing initiatives for 21 century teacher education preparation program. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 185-192.
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi* (Tez No. 300582) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.
- Mansuroğlu, C. (2019) *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 581221) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- March, C. (2014). *Perspectives key concepts for understanding the curriculum*. Routledge.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6. bs.). Pearson Education Ltd.
- McNeil, J. D. (1990). *Curriculum A comprehensive introduction*. Harper Collins College Publishers.
- Mcrae, G. W. (2018). *Teachers literacy knowledge A case study of provision* [Doctoral dissertation or master's thesis, The University of Sydney-Australia]. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/18104>.
- Meece, J. L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory into Practice*, 42(2), 109-116.
- Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi* (Tez No. 370168) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Mercan, B. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 273219) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen yeterlilikleri*. Devlet Kitapları.
- Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012). I just do as expected: Teachers implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Allyn and Bacon.
- Oliva, P. Oliva, P., & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum*. Pearson.
- Opoh, O., & Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.

- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Principles and issues*. Pearson
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum foundations: Principles and issues*. Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (Arı, A., Çev.). (6. baskı). Eğitim. (Çalışmanın orijinali 2014'de yayımlanmıştır)
- Öktem, Ü. (2004). David Hume ve Immanuel Kant'ın kesin bilgi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 44(2), 25-28.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özbakış, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 511625) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, Ç. (2014). *Eğitim ve bilim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Park, R. (2008). *Justifying curriculum decisions*. Allyn and Bacon.
- Passmore, J. (2010). *A hundred years of philosophy*. Penguin UK.
- Pehlivan, M., & Taşkın, Ç. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 89-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/52526/690628>
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. Allen and Unwin.
- Ratzan, Z. C., & Parker, R. M. (2006). Health literacy Identification and response. *Journal of Health Communication*, 2(11), 713-715.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Thrift Books-Phoenix.
- Rugg, H. (1939). *Foundations for aerican edcation*. World Book Company.
- Russel, B. (1996). *A history of western philosophy*. Routledge.
- Salleh, H., Hamdan, A. R., Yahya, F., & Jantan, H. (2012). Curriculum orientation of lecturers in teacher training college in Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 70-76.
- Sanchez, G., & Valcarcel, M. (1999). Science teachers views and practices in planning for teaching. *Journal Of Resarch In Science Thinking*, 36(4), 493-513.
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., & Zhu, C. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417-425. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9206-0>
- Sapkova, A. (2012). Study on Latvian mathematics teachers espoused beliefs about teaching and learning and reported practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 733-759. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9361-0>
- Saracaloğlu, A. S., & Çetin, İ. G. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 61-74. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1243057>
- Saral, N. (2019). *Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi* (Tez No. 588832) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi -Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/60452/776214>
- Sarıgöz, O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim programı ve okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Social Science Development Journal*, 6(25), 273-284. <https://doi.org/10.31567/ssd.393>
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.
- Schreglmann, S., & Kanatlı Öztürk, F. (2018). An Evaluation of gifted students' perceptions on critical thinking skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(4), 1-16. <https://doi.org/10.17478/jegys.463711>
- Selçuk, G., Ayyıldız, A., & Çelik, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki değerleri ve eğitimi inançlarının incelenmesi. IVPE.
- Shami, P. A. (1993). *Elementary science programme: Institute for the promotion of science education and training*. Islamabad Ministry of Education.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sinal, D. (2021). Öğretmenlerin örtülü liderlik modellerinin belirleyicisi olarak sahip oldukları eğitim inançları (Tez No. 662596) [Yüksek lisans tezi, Kültür Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Singleton, N. (2014). *Curriculum orientations of K-12 teachers in virtual settings*. Paperpresented at the 4th Annual International Conference on Education & ELearning,
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *A framework for instructional strategy design*. Wiley & Sons.
- Sönmez, V. (1996). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Anı.
- Spencer, H. (1861). *Education intellectual moral and physical*. Appleton.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum. *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*, (2), 1-41.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & Macgyvers, V. L. (2001). Teachers beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-216.
- Street. (1995). *Critical approaches to literacy in development ethnography and education*. Social Literacies.
- Sumual, M. Z., & Ali, M. (2017). Evaluation of primary school teachers pedagogical competence in implementing curriculum. *Journal of Education and Learning*, 11(3) 343-350. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v11i3.6429>
- Şahin, A. İ., & Tekkol, İ. A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/75643/1148378>
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama ihtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası* 22(1), 1-9.

- Şahin, M. (2018). *Eğitim ve etik*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2019). *Öğretim tasarımı: Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt-Brace World.
- Tabak, H., & Yaylak, B. (2020). *Eğitimde toplumsallaşma süreci*. Anı.
- TDK. (2016). *Genel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Tondeur, J., Hermans, R., Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541–2553. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.020>
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. MEB.
- Truboff, J. (2022). *Perceptions of US school district leaders implementing learner or problem-centered educational initiatives: Ideology, actions and resources* [Doctoral dissertation or master's thesis, Northeastern University-Boston].
- Tsai, C. C. (2007). Teachers scientific epistemological views the coherence with instruction and students views. *Science Education*, 91(2), 222-243. <https://doi.org/10.1002/sce.20175>
- Tucker, T. (2011). What they want and how they want it students expectations of ESL curriculum at the classroom level. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(11), 11-19.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11- 47.
- Tuncel, G. (2020). *Karakter ve değerler eğitim*. Nobel.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- UNESCO. (2000). *World education forum Dakar: Education for all meeting our collective commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000121147>
- UNESCO (2006). *Understanding of literacy*. https://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305977>
- Ünver, G. (2007). *Öğrenci merkezli öğretim*. Pegem Akademi.
- Üstün, A., & Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1496/18095>
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkım.
- Vayvay, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 635645)

[Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Wang, H., & Cheng, L. (2009). Factors affecting teachers curriculum implementation. *The Linguistics Journal*, 4(2), 135-166.
- Wei, X. (2017). Using student voice in learned-centered course design. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 403-414.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jos.
- Wiggins, G., & Mctighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Woods, C. (1999). *Ancient writing in mesopotamia*. Cambridge University Press.
- Yaralı, D. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 160-185. <https://doi.org/10.35675/befdergi.440393>.
- Yargı, E., & Sivacı, S. Y. (2021). Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 65-84. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.693771>
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Education Journal*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28>
- Yıldırım, V. Y. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Tez No. 493983) [Yüksek lisans tez, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, V. Y., & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/57224/808160>
- Yıldırım, A. (2022). Okuryazarlık ve dil eğitimi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 35(2), 123-145.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191. <https://doi.org/10.26449/sssj.1767>
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.59611>
- Zalta, E. (2021). *The stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford University.
- Zürcher, R. (2003). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARI, EĞİTİM FELSEFESİ İNANÇLARI İLE EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI TERCİHLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yürütülmektedir. Bu doğrultuda kullanılan ölçme aracı 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm size ait kişisel bilgileri belirlemeye, ikinci bölüm öğretmenlerin program okuryazarlıklarını belirlemeye, üçüncü bölüm öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını belirlemeye yönelik, dördüncü bölüm ise öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Lütfen her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden size uygun olan seçeneğe (X) koyunuz. Sorulara vereceğiniz cevapların doğruluk ve içtenliği araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği açısından önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel çalışma için kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır. İsim ve soyisim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen soruları boş bırakmayınız.

Sonuçlar hakkında bilgi edinmek için e-posta adresinizi yazınız.@.....com

Alperen Derda AYDEMİR

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1- KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
2. **Hizmet süreniz:**
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
3. **Okul kademesi:**
Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

EK 2. Program Okuryazarlığı Ölçeği

Program okuryazarlık ölçeği 36 maddeden oluşmaktadır.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Ölçeğe ilişkin görüşünüzün karşısındaki ifadeye X işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.						
1.	Bir hedefin hangi öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) olduğunu bilirim.					
2.	Öğretim amaçları ile öğretim hedeflerini birbirinden ayırt edebilirim.					
3.	Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hedefler yazabilirim.					
4.	Öğrenci düzeyine uygun hedef yazabilirim.					
5.	Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim.					
6.	Bir hedefin hangi alana ve düzeye ait olduğunu ayırt edebilirim.					
7.	Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim.					
8.	Hedefe uygun içerik düzenleyebilirim.					
9.	İçeriğin hedefle ilişkisini kurabilirim.					
10.	İçeriği ünite, genel başlıklar ve alt başlıklar halinde düzenleyebilirim.					
11.	İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.					
12.	Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.					
13.	Hedef ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.					
14.	İçeriğin hedefe aracılığı bilirim.					
15.	Öğretimde hedefe yönelik içeriği uygun şekilde ele alıp planlayabilirim.					
16.	Hedefe uygun öğretim yöntemleri seçebilirim.					
17.	Strateji, yöntem ve tekniklere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.					
18.	Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri seçebilirim.					
19.	Hedef- strateji- yöntem- teknik uyumunu kurabilirim.					
20.	Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri kullanabilirim.					
21.	Hedeflere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.					
22.	Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına uygun düzenleyebilirim.					
23.	Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı stratejileri karşılaştırabilirim.					

24.	Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırabilirim.					
25.	Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini belirleyebilirim.					
26.	Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.					
27.	Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini uygulayabilirim.					
28.	Ölçe ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilirim.					
29.	Hedefe uygun ölçme yöntemleri seçebilirim.					
30.	Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilirim.					
31.	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
32.	Hedefe uygun ölçme sorusu yazabilirim.					
33.	Ölçme sorularını hedeflerle ilişkilendirebilirim.					
34.	Ölçme sorularının seviyelerini gösterebilirim.					
35.	Hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim.					
36.	Ölçme sonuçlarını değerlendirebilirim.					

EK 3. Eğitim İnançları Ölçeği

Eğitim inançları ölçeği 40 maddeden oluşmaktadır.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Ölçeğe ilişkin görüşünüzün karşısındaki ifadeye X işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.						
1.	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
2.	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
3.	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
4.	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.					
5.	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.					
6.	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.					
7.	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.					
8.	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
9.	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb.) dikkate alınmalıdır.					
10.	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.					
11.	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.					
12.	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.					
13.	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.					
14.	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.					
15.	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.					
16.	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.					
17.	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.					
18.	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.					
19.	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.					
20.	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.					
21.	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.					
22.	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
23.	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.					
24.	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.					
25.	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.					
26.	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
27.	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					
28.	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.					
29.	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.					
30.	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.					
31.	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					

32.	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.					
33.	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.					
34.	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.					
35.	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
36.	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
37.	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
38.	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.					
39.	Okulda temel güç öğretmendedir.					
40.	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					



EK 4. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Derste çoğunlukla problem çözme yöntemi kullanılmalıdır.					
2.	Derste öğretmenden daha ziyade öğrenciler aktif olmalıdır.					
3.	Derste, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır.					
4.	Okul, demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır.					
5.	Okul, günün önemli bir bölümünü çok yönlü çalışmayı ve disiplinlerarası bağlantılar kurmayı gerçekleştirecek şekilde problematik çalışmalara ayırmalıdır.					
6.	Programlarda, eğitim durumları ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					
7.	Derste, önemli olan şey öğrencilerin bilgiyi oluşturmaları ve yaşam durumlarına transfer etmeleridir.					
8.	Öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşantısıyla öğrenme çabası içine girmesi önemlidir.					
9.	Derste bireysel çalışmalardan daha ziyade işbirlikli çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
10.	Okullarda, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken ortak öğrenme tecrübeleri temele alınmalıdır.					
11.	Programlar, bireysel farklılıkları gözetken bir şekilde düzenlenmelidir.					
12.	Okul, hataya hazırlık yeri olmaktan öte, hayatın bizzat kendisi olmalıdır.					
13.	Derslerde, toplum gereksinim ve sorunları ele alınmalıdır.					
14.	Derste, konuların öğrenilmesi önemli bir yer tutmalıdır.					
15.	Programlar, değişmeyen evrensel bilgiye göre düzenlenmelidir.					
16.	Programlarda, yaşama ilişkin gerçek sorunlar yer almalıdır.					
17.	Derste önemli olan şey bilginin aktarılmasıdır.					
18.	Derste, grup çalışmalarından daha ziyade bireysel çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					

19.	Derslerde öğrenciler sorun çözme sürecini kullanmaya özendirilmelidir.					
20.	Derslerde, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolu düzenlemek yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana çıkarılmalıdır.					
21.	Derse öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmamanın gereği yoktur.					
22.	Okulda, öğrencilerin işbirliği yaparak toplumsal sorunlara çözümler bulması özendirilmelidir.					
23.	Öğrenciler bilgileri alıcı ve ezberleyicidirler.					
24.	Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, baskı ve zorlamanın olmadığı eğitim ortamları önemlidir.					
25.	Öğrencilerin, bilginin farklı dallarında uzmanlaşması önemlidir.					
26.	Okullarda, sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması çok önemlidir.					
27.	Toplumsal değişimde okullar ve eğitim kritik bir role sahip bulunmaktadır.					
28.	Derste, öğrencilerden daha ziyade öğretmen aktif olmalıdır.					
29.	Okulda öğrenciler, gerçek yaşam problemlerine yönelik genelleme becerisi kazandırılmalıdır.					
30.	Programlarda, içerik ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					

EK 5. Program Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni

Salih akyıldız

Kime: Siz

← ↩ → ...

9.11.2021 Sal 22:39

Merhaba Alperen hocam. "Program Okuryazarlık ölçeği"ni etik kurallar çerçevesinde çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolay gelsin. Danışmanınıza selamlar.

Alperen Derda Aydemir <

Sayın Hocam;

Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında Doç. Dr. Ceyhan OZAN danışmanlığında "Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişki" konulu yüksek lisans tezimi yapmaya çalışıyorum.

Araştırmamda sizin geliştirdiğiniz "Program Okuryazarlık Ölçeği"ni atıf kurallarına uyarak kullanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarını sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.

Saygılarımla.

Alperen Derda AYDEMİR

EK 6. Eğitim İnançları Ölçeği Kullanım İzni



Kürşad Yılmaz

Kime: Siz

← ↩ → ...

9.11.2021 Sal 16:36

Eğitim İnançları Ölçeği_TR.doc
54 KB

Merhaba.

İnançları Ölçeği'ni ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Kürşad Yılmaz

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kyrgyz-Turkish Manas University

Faculty of Humanities

Department of Pedagogy

EK 7. Program Tasarım Yaklaşım Tercih Ölçeği Kullanım İzni

GB

Gokhan Bas

Kime: Siz

← ↶ ↷ ...

9.11.2021 Sal 21:41

Merhaba,

Tarafıma geliştirilen "öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercih ölçeği"ni yapacağiz yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar ve başarılar dilerim.

Doç. Dr. Gökhan BAŞ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

9 Kasım 2021 Salı tarihinde Alperen Derda Aydemir yazdı:

- >
- >
- > Sayın Hocam;
- >
- > Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında Doç. Dr. Ceyhan OZAN danışmanlığında "Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişki" konulu yüksek lisans tezimi yapmaya çalışıyorum.
- >
- > Araştırmamda sizin geliştirdiğiniz "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği"ni atıf kurallarına uyarak kullanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarını sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.
- >
- > Saygılarımla.
- >
- > Alperen Derda AYDEMİR



EK 8. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Ceyhun OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Alperen Derda AYDEMİR'in "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları, Eğitim Felsefesi İnançları ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Arasındaki İlişki " isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 11.11.2021

Teslim Tarihi: 11.11.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza :

Bu Yüksek Lisans Tez/ uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez / uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

EK 9. Normallik Dağılıma İlişkin Değerler

Descriptives			
		Statistic	Std. Error
İlerlemecilik	Mean	4,4065	,02438
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	4,3585	
	Upper Bound	4,4545	
	5% Trimmed Mean	4,4311	
	Median	4,4615	
	Variance	,207	
	Std. Deviation	,45482	
	Minimum	2,62	
	Maximum	5,00	
	Range	2,38	
	Interquartile Range	,77	
	Skewness	-,682	,131
	Kurtosis	,402	,261
Varoluşçuluk	Mean	4,6043	,02314
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	4,5588	
	Upper Bound	4,6498	
	5% Trimmed Mean	4,6332	
	Median	4,7143	
	Variance	,186	
	Std. Deviation	,43162	
	Minimum	3,14	
	Maximum	5,00	
	Range	1,86	
	Interquartile Range	,71	
	Skewness	-,758	,131
	Kurtosis	-,580	,261
Yenidenkurmacılık	Mean	4,1728	,03380
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	4,1063	
	Upper Bound	4,2393	
	5% Trimmed Mean	4,2032	
	Median	4,1429	
	Variance	,398	
	Std. Deviation	,63062	
	Minimum	1,29	
	Maximum	5,00	
	Range	3,71	
	Interquartile Range	1,00	
	Skewness	-,520	,131

	Kurtosis		,385	,261
Daimicilik	Mean		4,1415	,03335
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,0759	
		Upper Bound	4,2071	
	5% Trimmed Mean		4,1740	
	Median		4,1250	
	Variance		,387	
	Std. Deviation		,62222	
	Minimum		2,00	
	Maximum		5,00	
	Range		3,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,493	,131
	Kurtosis		-,151	,261
Esasicilik	Mean		2,8466	,05670
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,7350	
		Upper Bound	2,9581	
	5% Trimmed Mean		2,8336	
	Median		2,6000	
	Variance		1,119	
	Std. Deviation		1,05765	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,75	
	Skewness		,181	,131
	Kurtosis		-,823	,261
Programhedefleri	Mean		4,3276	,02608
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,2763	
		Upper Bound	4,3789	
	5% Trimmed Mean		4,3466	
	Median		4,2500	
	Variance		,237	
	Std. Deviation		,48658	
	Minimum		2,67	
	Maximum		5,00	
	Range		2,33	
	Interquartile Range		,83	
	Skewness		-,120	,131
	Kurtosis		-,492	,261
Programiçeriği	Mean		4,3333	,02693
		Lower Bound	4,2804	

	95% Confidence Interval for Mean	Upper Bound	4,3863	
	5% Trimmed Mean		4,3532	
	Median		4,2222	
	Variance		,252	
	Std. Deviation		,50239	
	Minimum		2,89	
	Maximum		5,00	
	Range		2,11	
	Interquartile Range		,89	
	Skewness		-,085	,131
	Kurtosis		-,818	,261
Öğrenmeöğretmesüreci	Mean		4,3482	,02706
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,2949	
		Upper Bound	4,4014	
	5% Trimmed Mean		4,3703	
	Median		4,2500	
	Variance		,255	
	Std. Deviation		,50488	
	Minimum		2,67	
	Maximum		5,00	
	Range		2,33	
	Interquartile Range		,83	
	Skewness		-,224	,131
	Kurtosis		-,589	,261
Ölçmevedeğerlendirme	Mean		4,3538	,02885
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,2970	
		Upper Bound	4,4105	
	5% Trimmed Mean		4,3835	
	Median		4,2778	
	Variance		,290	
	Std. Deviation		,53816	
	Minimum		2,33	
	Maximum		5,00	
	Range		2,67	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,409	,131
	Kurtosis		-,129	,261
ToplamOkuryazarlık	Mean		4,3424	,02477
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,2937	
		Upper Bound	4,3911	
	5% Trimmed Mean		4,3591	

	Median	4,3056	
	Variance	,213	
	Std. Deviation	,46201	
	Minimum	2,81	
	Maximum	5,00	
	Range	2,19	
	Interquartile Range	,77	
	Skewness	-,182	,131
	Kurtosis	-,530	,261
Konumerkezli	Mean	3,2578	,04082
	95% Confidence Interval for Lower Bound	3,1775	
	Mean Upper Bound	3,3380	
	5% Trimmed Mean	3,2424	
	Median	3,2000	
	Variance	,580	
	Std. Deviation	,76152	
	Minimum	1,00	
	Maximum	5,00	
	Range	4,00	
	Interquartile Range	1,10	
	Skewness	,195	,131
	Kurtosis	-,332	,261
Öğrencimerkezli	Mean	4,3115	,02279
	95% Confidence Interval for Lower Bound	4,2667	
	Mean Upper Bound	4,3563	
	5% Trimmed Mean	4,3232	
	Median	4,3000	
	Variance	,181	
	Std. Deviation	,42506	
	Minimum	3,10	
	Maximum	5,00	
	Range	1,90	
	Interquartile Range	,70	
	Skewness	-,197	,131
	Kurtosis	-,631	,261
Sorunmerkezli	Mean	4,3325	,02234
	95% Confidence Interval for Lower Bound	4,2885	
	Mean Upper Bound	4,3764	
	5% Trimmed Mean	4,3418	
	Median	4,3000	
	Variance	,174	
	Std. Deviation	,41667	

Minimum	3,30	
Maximum	5,00	
Range	1,70	
Interquartile Range	,70	
Skewness	-,114	,131
Kurtosis	-,803	,261



ÖZ GEÇMİŞ

Alperen Derda AYDEMİR; 2010 yılında Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2013 yılından itibaren Erzurum iline bağlı Köprüköy ve Pasinler ilçelerinde okul müdürü olarak görev yaptı. Son olarak 2018 yılından itibaren Palandöken ilçesinde okul müdürü olarak görevine devam etmektedir. Ayrıca 2020 yılı itibarı ile Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.

