

**T.C. MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK  
BECERİLERİ: RESMİ VE İŞLEVSEL PROGRAM BAĞLAMINDA BİR  
İNCELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Feyza ÖNER**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlker CIRIK**

**OCAK 2023**



**T.C. MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK  
BECERİLERİ: RESMİ VE İŞLEVSEL PROGRAM BAĞLAMINDA BİR  
İNCELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Feyza ÖNER**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlker CIRIK**

**OCAK 2023**



Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım klavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



*Ailem ve tüm sevdiklerime,*





## ÖN SÖZ

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yürüttüğüm tez çalışmam boyunca danışmanlığımı üstlenen, çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle yanımda olan değerli hocam Doç. Dr. İlker CIRIK'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimi sürecinde alandaki bilgi ve tecrübelerini bizlerden esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ebru OĞUZ, Dr. Bengisu KOYUNCU, Dr. Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ ve Doç. Dr. Esmâ GENÇ'e; tez savunma jürisinde yer alarak kıymetli katkılarını sunan Prof. Dr. Levent DENİZ'e; bana rehberlik eden arkadaşım Burak ASRA'ya; ayrıca araştırma sürecinde çalışmamı gerçekleştirmeme olanak sağlayan okul müdürlerine ve çalışmaya gönüllü olarak katılan İngilizce öğretmenlerine katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Son olarak, tez sürecim boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen annem, babam ve kardeşlerime; her koşulda yardımına koşan tüm kuzenlerim ve arkadaşlarıma; bana inanmaktan vazgeçmeyen canım ablam Beyza ÖNER ve Ömercan'a teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖN SÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER .....	xi
KISALTMALAR .....	xiii
TABLO LİSTESİ .....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
ÖZET.....	xix
ABSTRACT.....	xxi
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	6
1.3.1 Problem Cümlesi.....	7
1.3.2 Alt Problemler.....	7
1.4 Sayıtlılar .....	7
1.5 Sınırlılıklar .....	8
1.6 Tanımlar .....	8
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>9</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>9</b>
2.1 Eğitim Programı .....	9
2.1.1. Eğitim programının öğeleri.....	12
2.1.2 Program türleri .....	14
2.2 İngilizce Öğretimi .....	17
2.2.1 İngilizce öğretim programı.....	19
2.3 Okuryazarlık.....	22
2.3.1 Okuryazarlık türleri.....	23
2.3.2 Program okuryazarlığı.....	24
2.4 Program Uyumluluğu .....	29
2.4.1 Uyumluluk kavramı .....	29
2.4.2 Program uyumluluğu.....	30
2.4.3. Program Uyumluluğu Türleri.....	31
2.4.4 Program uyumluluğunun önemi.....	34
2.4.5 Program öğeleri arasında uyumluluk .....	35
2.4.6 Program uyumluluğunu etkileyen faktörler .....	37
2.5 Bloom Taksonomisi .....	38
2.5.1 Program uyumluluğunun belirlenmesinde taksonominin kullanımı .....	44
2.6 Program Uyumluluğu ve Program Okuryazarlığı .....	46
2.7 İlgili Araştırmalar .....	46
2.7.1 Program okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar .....	47
2.7.1.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	47
2.7.1.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	51
2.7.2 Program uyumluluğu ile ilgili araştırmalar .....	53

2.7.2.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar .....	53
2.7.2.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	57
2.7.3 İlgili araştırmaların değerlendirilmesi .....	62
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>64</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>64</b>
3.1 Araştırma Modeli.....	64
3.2 Evren ve Örneklem.....	67
3.3 Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1 Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği (EPOÖ).....	70
3.3.2 Sınıf içi program uyumluluk durumu gözlem formu .....	71
3.4 Verilerin Toplanması.....	72
3.5 Verilerin Analizi .....	74
3.5.1 Nicel verilerin analizi .....	75
3.5.2 Nitel verilerin analizi.....	76
3.6 Araştırmacının Rolü .....	78
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>79</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>79</b>
4.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular.....	79
4.1.1 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri .....	79
4.2 Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular .....	81
4.2.1 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın kazanımları arasındaki uyumu sağlama durumları.....	81
4.2.2 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programda yer alan öğrenme yaşantıları arasındaki uyumu sağlama durumları .....	97
4.2.3 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın değerlendirme unsurları arasındaki uyumu sağlama durumları .....	101
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>106</b>
<b>TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>106</b>
5.1 Tartışma ve Sonuç .....	106
5.1.1 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuç.....	106
5.1.2 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın kazanımları arasındaki uyumu sağlama durumlarına ilişkin tartışma ve sonuç .....	108
5.1.3 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programda yer alan öğrenme yaşantıları arasındaki uyumu sağlama durumlarına ilişkin tartışma ve sonuç.....	110
5.1.4 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın değerlendirme unsurları arasındaki uyumu sağlama durumlarına ilişkin tartışma ve sonuç.....	114
5.2 Öneriler.....	117
5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler.....	117
5.2.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	118
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>120</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>132</b>
<b>ÖZGEÇMİş.....</b>	<b>142</b>

## **KISALTMALAR**

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>EPOÖ</b>	: Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu



## TABLO LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 2.1</b> Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	26
<b>Tablo 2.2</b> Güncellenmiş Taksonomi .....	39
<b>Tablo 2.3</b> Bilgi Birikimi Boyutu .....	40
<b>Tablo 2.4</b> Bilişsel Süreç Boyutu.....	42
<b>Tablo 3.1</b> Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı .....	68
<b>Tablo 3.2</b> Örneklem Grubunun Kıdeme Göre Dağılımı.....	68
<b>Tablo 3.3</b> Örneklem Grubunun Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı.....	69
<b>Tablo 3.4</b> Gözleme Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Öğrenim Düzeyleri .....	70
<b>Tablo 3.5</b> Gözlem Takvimi.....	73
<b>Tablo 3.6</b> İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	75
<b>Tablo 3.7</b> Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları ..	76
<b>Tablo 4.1</b> Okuryazarlık Düzeyine İlişkin Bulgular .....	79
<b>Tablo 4.2</b> 3. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı 8. Ünite kazanımlarının sınıflama tablosuna göre incelenmesi .....	82
<b>Tablo 4.3</b> Alt Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 1. Kazanıma Uyumu .....	85
<b>Tablo 4.4</b> Üst Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 1. Kazanıma Uyumu.....	87
<b>Tablo 4.5</b> Alt Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 2. ve 3. Kazanıma Uyumu .....	88
<b>Tablo 4.6</b> Üst Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 2. ve 3. Kazanıma Uyumu .....	90
<b>Tablo 4.7</b> Alt Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 4. Kazanıma Uyumu .....	92
<b>Tablo 4.8</b> Üst Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 4. Kazanıma Uyumu.....	93
<b>Tablo 4.9</b> Alt Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 5. Kazanıma Uyumu .....	94
<b>Tablo 4.10</b> Üst Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 5. Kazanıma Uyumu.....	96





## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 2.1 Dikey ve Yatay Uyumluluk.....	33
Şekil 3.1 Açıklayıcı Ardışık Desen.....	65



# İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK BECERİLERİ: RESMİ VE İŞLEVSEL PROGRAM BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

## ÖZET

Eğitim programları, eğitim öğretim faaliyetlerinde gerçekleştirilen uygulamaların ve öğrenen yaşantılarının tümünü kapsamaktadır. Öğretmenler, uygulayıcı olarak programlarla etkileşim halinde çalışmaktadırlar; bu sebeple öğretmenlerin programa yönelik yeterliği önem taşımaktadır. Bu çalışma, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin programa yönelik bilgi ve becerilerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerindeki etkisini araştırmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek; öğretmenlerin resmi programda yer alan kazanım, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerine yönelik uyumunu inceleyerek öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin program uygulamaları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır.

Belirlenen bu amaçlar doğrultusunda, çalışma nicel verilerden hareketle nitel verilerin toplandığı açıklayıcı ardışık desende yürütülmüştür. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul Avrupa Yakasında bulunan çeşitli ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, nicel kısım için İstanbul ili Avrupa Yakasında çeşitli ilkokullarda görev yapan 98 ilkokul İngilizce öğretmeninden meydana gelmektedir. Nitel bölüme yönelik katılımcılar ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile 98 öğretmen arasından seçilen 6 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel verileri Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde standart sapma, ortalama ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise Sınıf İçi Program Uyumluluk Gözlem Formu aracılığı ile betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Verilerin analizinde kazanımlar ögesi için Bloom'un yenilenmiş taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutlarına ilişkin sınıflandırma yapılmıştır. Öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerinde ise ilkokul İngilizce öğretim programının ilgili maddeleri ile karşılaştırma yapılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin okuma alt boyutunda yazma alt boyutundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise, program okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kazanımlar ve değerlendirme öğelerinde program okuryazarlık düzeyi düşük olan öğretmenlerden daha uyumlu özellikte olduğu bulunmuştur. Öğrenme yaşantıları ögesinde ise program okuryazarlık düzeyi düşük olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde uyumluluk gösterdiği belirlenmiştir. Program genelinde, program okuryazarlık düzeyi yüksek olan

öğretmenlerin program uyumluluğunun program okuryazarlık düzeyi düşük öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeğinin bilgi düzeyine işaret eden okuma alt boyutunda, programa yönelik uygulamalara işaret eden yazma alt boyutundan daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Program okuryazarlığı düzeyine ilişkin belirlenen alt ve üst gruptaki öğretmenlerin program uygulamalarına yönelik incelemelerde, program uyumluluk düzeylerindeki farklılıkların manidar olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin uyum düzeylerinin ders kitabı içeriğine bağlılık çerçevesinde şekillendiği, bazı uygulamalarda ders süreleri ve sınıf mevcutları gibi faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Bundan hareketle, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin uyumluluğun belirlenmesinde etkili olduğu ancak program uyumluluğunun program okuryazarlığı dışında farklı faktörlerden (içerik, sınıf mevcutları ve ders süreleri) etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar farklı faktörlerin program uyumluluğu üzerindeki etkisini, farklı katılımcı grupları ve değişkenler aracılığı ile inceleyebilir; uyumluluğun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırabilirler. Uygulayıcılar için ise, programa yönelik bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* program okuryazarlığı, resmi program, işlevsel program, program uyumluluğu, programa bağlılık

# **CURRICULUM LITERACY SKILLS OF PRIMARY SCHOOL ENGLISH TEACHERS: A REVIEW IN THE CONTEXT OF OFFICIAL AND FUNCTIONAL CURRICULUM**

## **ABSTRACT**

Curriculum stands for all of the practices and learner experiences in educational activities. Teachers interact with the curriculum as practitioners; for this reason, teachers' proficiency in the curriculum is important. This study investigates the effect of primary school English teachers' curriculum knowledge on official and functional curriculum practices.

The aim of this research is to determine the curriculum literacy levels of primary school English teachers and to reveal the effect of teachers' curriculum literacy levels on curriculum practices by examining teachers' compliance with the objectives, teaching process and assessment elements in the official curriculum.

In line with these determined purposes, the study was carried out in an explanatory sequential design in which qualitative data were collected based on quantitative data. The study was carried out in various primary schools on the European Side of Istanbul in the second semester of the 2021-2022 academic year. The participants of the study consisted of 98 primary school English teachers working in various primary schools on the European Side of Istanbul for the quantitative part. The participants for the qualitative part consist of 6 teachers selected by the maximum variation sampling method. The quantitative data of the study were collected with the Curriculum Literacy Scale (CLS). Standard deviation, mean and independent groups t-test were used in the analysis of quantitative data. Qualitative data were analyzed using the descriptive analysis method through the In-Class Program Compatibility Observation Form. In the analysis of the data, a classification was made for the cognitive process and the knowledge dimensions of Bloom's revised taxonomy for the objectives. In the teaching process and evaluation elements, a comparison was made with the relevant items of the primary school English curriculum.

Findings regarding the quantitative dimension of the study show that primary school English teachers' curriculum literacy levels are high, with the reading sub-dimension being higher than the writing sub-dimension of the scale. In the qualitative aspect of the study, it was found that teachers with high curriculum literacy levels were more aligned with the official curriculum than the teachers with low curriculum literacy levels in terms of objectives and evaluation elements. In the teaching process, it was determined that the teachers with low curriculum literacy level showed higher level of compatibility. It was concluded that the curriculum alignment of teachers with high curriculum literacy was higher than teachers with low curriculum literacy.

The results show that primary school English teachers' curriculum literacy level is high. In addition, they are more successful in the reading sub-dimension, which is for

the knowledge level of the teachers' Curriculum Literacy Scale, than the writing sub-dimension, which indicates the curriculum-oriented applications. In the examinations of the curriculum applications of the teachers in the lower and upper groups determined regarding the level of curriculum literacy, it was determined that the differences in the curriculum alignment levels did not show significant features. It has been observed that the level of adaptation of teachers is shaped within the framework of commitment to the content of the textbook, and in some applications, it is affected by factors such as class duration and student numbers. Based on this, it was concluded that teachers' curriculum literacy levels are effective in determining alignment; however, curriculum alignment is affected by different factors (textbook content, course durations and student numbers) besides curriculum literacy.

The results of the research showed that primary school English teachers' curriculum literacy levels had an effect on official and functional curriculum practices. In line with these results, researchers can examine the effect of different factors on curriculum alignment through different participant groups and variables; they can investigate the effect of alignment on student achievement. For practitioners, it is recommended to conduct in-service trainings where knowledge and experiences about the curriculum are shared.

*Keywords:* curriculum literacy, official curriculum, functional curriculum, curriculum alignment, curriculum fidelity

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

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

#### 1.1 Problem Durumu

Toplumlar, kendi sosyal, kültürel, siyasi ve tarihi değerlerine uygun olarak öğretim gerçekleştirirler, bu sebeple eğitim öğretim faaliyetlerinin bir plan çerçevesinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğitim programı kavramına ilişkin ilk tanımlar 20. yüzyıla dayanmaktadır. Caswell ve Campbell (1935) bu tanımları üç başlıkta incelemişlerdir. İlk gruptaki tanımlar, bir dersin konularının ardışık diziliminin program olarak adlandırıldığı tanımlamalardır. İkinci grup tanımlamalarda eğitim programı, öğretimde işe koşulan tüm konu ve uygulamalara verilen isimdir. Üçüncü ve son gruptaki tanımlar ise daha geniş tutularak eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen, öğrenenin tecrübelerini temel alan tüm etkinliklere işaret etmektedir. Caswell ve Campbell (1935) kendi program tanımlarını üçüncü gruba dahil ederek, eğitim programının öğrenci deneyimlerinin tümüne verilebilecek isim olduğunu belirtmişlerdir.

Oliva ve Gordon (2018), alan yazındaki tanımların programın somut öğelerini kullanarak soyut ve genel bir program kavramına işaret ettiğini bildirmiş, eğitim programının belli bir tanımının yapılamayacağını belirtmişlerdir. Bu anlayışa göre, program dar ve geniş açılardan ele alınabilir ve birçok farklı şekilde yorumlanabilir niteliktedir. Demirel'e göre (2020), eğitim programı "okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanmaktadır (s. 4). Fidan ve Erden (1987) eğitim programını "bireyde istendik yönde davranış geliştirmeye yönelik planlar" olarak tanımlamaktadır (s. 29). Alan yazından hareketle, eğitim programının öğrenmeyi sağlamaya yönelik yaşantıların düzenlenmesi olduğu söylenebilir. Türkiye'de eğitim programlarının gelişimleri ise

politik ve sosyal olayları takiben gerçekleşmiş, çağın gereksinimlerine yönelik düzenlenmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğrenimine yönelik eğitim politikalarının Cumhuriyet’in ilanını takiben hız kazandığını görmek mümkündür. Politik ihtiyaçlara cevap verme amacı ile geliştirilen programlar, günümüze kadar çağın ihtiyaçlarına göre değişiklik göstererek gelmiştir. 1980’li yıllarda yabancı dil öğretim programlarının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sistematik bir şekilde hazırlanarak uygulandığı bildirilmiştir (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017). Türkiye’de İngilizce eğitimi 1997 öncesinde ortaokul kademesinde gerçekleşirken, 1997 yılından itibaren 4. ve 5. Sınıf programlarına dahil edilmiştir (Braine, 2014). 1997 yılında gerçekleşen büyük değişimlerle İngilizce eğitim programı ulusal ve uluslararası program geliştirme uzmanlarının öncülüğünde yenilenmiş, yapılan değişiklikler tüm okul ve fakültelere bildirilmiştir. Bu değişiklik ile programa yeni yöntem, teknik ve yaklaşımlar dahil edilmiştir (Kırkgöz, 2008). 2012-2013 yıllarında uygulamaya koyulan 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi (4+4+4 eğitim sistemi) ile, İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2013). Bu yeniliklere ek olarak 2017 yılında İngilizce programında değişiklikler meydana gelmiş ve program içeriğine değerler eğitimi ve temel beceriler gibi kavramlar eklenmiştir (MEB, 2017a). Bunu takiben dil öğrenme ortamları, aktivite ve etkinlikler gözden geçirilerek değişikliğe gidilmiştir (MEB, 2017b). İngilizce öğretim programlarının tarihi gelişiminin yanında, sınıf içerisindeki uygulamalarda da değişime uğradığını söylemek mümkündür. Bu değişikliklerin programın uygulayıcısı öğretmen tarafından gerçekleştirilmekte olduğu söylenebilir.

Alan yazında yer alan birçok çalışma, eğitim programının uygulamada değişime uğradığını ve bu değişimin programın uygulayıcısı olan öğretmen tarafından gerçekleştirildiğini bildirmektedir (Furtak ve ark., 2008; Öztürk, 2012; Yıldırım, 2003). Arslan (2018), öğretmenin program içerisindeki rolünün eğitim programı, öğretim, ölçme, değerlendirme ve öğretimle ilgili birbirleriyle ilişkili bir dizi uygulamadan meydana geldiğini ve öğretmenin öğretim sürecinde aktif olarak program ile etkileşim içerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Yüksel (1998), programın uygulayıcısı olan öğretmenin, mevcut programın eksik ve kusurlu yönlerini görüp bunları giderici çalışmalar yapabileceğine değinmiş, öğretmenin programa katkısının ancak yeterli program bilgisi ile mümkün olacağını vurgulamıştır.



Çalışmalardan hareketle, program okuryazarlığı kavramının eğitim programlarının uygulanmasında önemli bir yere sahip olduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

Wang ve Cheng (2009), öğretmenlerin program okuryazarlığının yazılı olan (resmi) programı sınıf içerisinde etkili biçimde uygulanmasıyla doğru orantılı olduğunu bildirmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin program okuryazarı olmasının program uygulamaları üzerinde kritik önem taşıdığı çıkarımı yapılabilmektedir. An (2020), öğretmenin program düzeneğinin basamaklarını doğru gerçekleştirilmesiyle eğitimden alınacak verimin en üst düzeye ulaşacağını vurgulamış, programa aykırı işlemler yürütüldüğünde istenilen sonuçların alınamayacağını bildirmiştir. Okuryazarlık kavramının zaman içerisinde birçok farklı tanımının yapıldığı görülmektedir. Akyıldız (2020), okuryazarlığın süreç içerisinde “bir şeyler hakkında bilgiye sahibi olma” ve “bir alanla ilgili beceri kazanma” gibi anlamlar kazandığını belirtmiştir. Program okuryazarlığı olarak karşımıza çıkan eğitim programı okuryazarlığı ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip olması gereken bir okuryazarlık türüdür (Erdem ve Eğmir, 2018). Tüm bu tanımlara ek olarak, eğitim programı okuryazarlığı konusunda pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Akyıldız (2020) ve Bolat (2017) program okuryazarlığına ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarında program öğelerinin öğretmen tarafından bilinmesi ve uygulamaya koyulmasını program okuryazarlığına dahil etmişlerdir. Aslan ve Gürten (2019), Çetinkaya ve Tabak (2019) ve Erdem ve Eğmir (2018) öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerine yönelik araştırmalar yapmışlar, program okuryazarlığı düzeylerinin okunmakta olan bölüm, sınıf ve akademik başarıya göre değişiklik gösterdiğini bildirmişlerdir. Aslan ve Gürten (2019), Kahramanoğlu (2019) ve Saral (2019) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, yaş, mezun olunan bölüm ve tecrübe gibi değişkenlerin program okuryazarlık düzeyi üzerinde etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Stabback (2016), nitelikli bir eğitim programını tanımladığı çalışmasında, öğretmenin programın uygulayıcısı olarak program üzerindeki etkilerinden bahsetmiştir. Buna göre öğretmenin programa yönelik bilgisi öğrenci ihtiyaç ve isteklerine cevap verebilmek açısından önem taşımaktadır. Buna benzer şekilde, Steiner, Magee, Jensen ve Button (2018), okullardaki program okuryazarlığı düzeyine odaklanmış, öğretmenlerin uygulamakta oldukları programların sık sık dışına çıktığını, bu sebeple aynı programı uygulayan farklı okullardan farklı başarı düzeyleri elde edildiği ve eğitimden istenen verimin alınamadığını vurgulamışlardır. Bu çalışmalardan hareketle

öğretmenlerin programa yönelik bilgisinin program uygulamalarına etkisi olduğu görülmektedir. Programa yönelik bilgi düzeyine göre değişikliğe uğrayan program, öğretmenlerin resmi programa yakınlık ve programla uyumluluk düzeylerine ilişkin soruları da beraberinde getirmiş olup, eğitim programı uygulamalarının resmi program ile örtüşmesi gerektiğini göstermektedir.

Program uyumluluğu, Furtak ve arkadaşları tarafından (2008) “bir konunun uygulanması ve orijinal tasarımı arasındaki uyumu belirlemenin bir yolu” olarak tanımlanmıştır (s. 362). Mihalic (2002) uyumluluğu, “bir programın orijinal tasarımının uygulama ile karşılaştırıldığında ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesi” olarak tanımlamaktadır (s. 2). Posner (2004)’a göre eğitim programları beş başlıkta incelenebilir. (1) Resmi program, resmi belgeler ile açıklanan programdır. (2) İşlevsel program ise gerçek öğretim uygulamalarında yer alan programa verilen isimdir. (3) Örtük program açıkça kabul edilmeyen, toplumsal normları ve değerleri içermektedir. (4) İhmal edilen program, programın dışında bırakılan, ihmal edilen konulardır. (5) Ekstra program ise resmi program dışında kalan uygulamaları kapsamaktadır. Kara, Karakoç, Yıldırım ve Bay (2017) Posner’in program türlerinden işlevsel program ile resmi program arasında farklılıklar olduğunu, bu farklılıkların “yatay uyumluluk” başlığı altında yer aldığını belirtmişlerdir. Bu iki program türünün arasındaki farklılar birçok çalışmada ele alınmış, işlevsel program ile resmi program arasındaki uyumluluğu araştırmaya yönelik çalışmaları beraberinde getirmişlerdir. Program uyumuna yönelik çalışmalara bakıldığında, programın uygulayıcısı olan öğretmenin rolüne vurgu yapıldığı, program uyumunun öğretmen ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir (An, 2020; Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003; Kara ve ark., 2017). Bu, öğrenmenin istendik yönde gerçekleşebilmesi için öğretmenin program okuryazarı olması gerektiğini göstermektedir.

Alan yazındaki çalışmalardan hareketle, öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin ölçekler yardımı ile ölçüldüğü ve öğretmenlerin program bilgisine ilişkin yorumlar ve çıkarımlar yapıldığı görülmektedir. Ancak alan yazında öğretmenin eğitim programı okuryazarlık düzeyinin programın uygulanmasına ilişkin bir etkisinin olup olmadığı konusunda doğrudan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yalnızca bazı çalışmalarda (Aslan ve Gürten, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Kahramanoğlu, 2019; Saral, 2019) eğitim programı okuryazarlığı seviyesinin program uygulamaları üzerinde değişikliklere sebep olabileceği yorumuna yer verilmiştir.

Bu araştırmada incelenecek olan ilkokul İngilizce öğretim programı öğrencilere yeni yöntem ve yaklaşımlarla yabancı dili yaşantı yoluyla aktarmayı amaçlamaktadır. İlgili alan yazında öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerine ilişkin araştırmalara rastlamak mümkündür (Aslan ve Gürten, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Güneş ve Gökçek, 2013; Uysal ve Yenilmez, 2011), ancak İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin araştırmalar kısıtlıdır (An, 2020). Buna ek olarak, İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma yapılmamıştır.

Alan yazından hareketle, programın uygulayıcısı olan öğretmene eğitim öğretim sürecinde birçok rol düştüğü görülmektedir. Öğretmen, yazılı programın hedef, kazanım, içerik ve değerlendirme süreçlerine dair bilgi sahibi olmalıdır. Eğitimin beklenen hedefleri, yani istendik davranışın meydana gelmesi uygulayıcı olan öğretmenin katkılarıyla meydana gelmektedir. Ancak, yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere (An, 2020; Aslan ve Gürten, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Güneş ve Gökçek, 2013; Uysal ve Yenilmez, 2011), öğretmenlerin resmi programa ilişkin okuryazarlık düzeyleri belli faktörlere bağlı olarak değişim göstermiştir. Bu araştırmalar her ne kadar okuryazarlık düzeyinin programın uygulanmasında etkili olduğu çıkarımında bulunmuş olsa da program okuryazarlık düzeyinin program uyumluluğuna etkisinin yeterince incelenmediği görülmektedir. Programlar uyum çerçevesinde ele alındığında ise, resmi program ve işlevsel program arasında farklılık olduğu sonuçlarına varılmış, yatay program uyumunun düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Ancak uyum düzeylerinin program okuryazarlık düzeyi ile ilişkisinin aranmadığı tespit edilmiştir.

Program okuryazarlığı kavramının program uyumluluğu üzerindeki etkisinin yeterince araştırılmaması alan yazında bir boşluğa işaret etmektedir. Bu araştırma, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin resmi programda yer alan hedef, kazanım, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerini işlevsel programda sağlama durumları incelenmiş ve program okuryazarlığı düzeylerinin bu uygulamalar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

## 1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim programları bireylerin ve toplumların daha iyi eğitilmesi için kullanılan kılavuzlardır. Toplumlar, kendi sosyal ve siyasi politikaları doğrultusunda program geliştirir ve kullanırlar. Bu programlar, okullarda öğretmenler tarafından uygulanır. Bu sebeple programların hedeflerine ulaşması konusunda uygulayıcı olan öğretmene büyük rol düşmektedir. Öğretmen, programa yönelik bilgi ve becerilere sahip, yani program okuryazarı olmalıdır. Bu şekilde program nihai hedefine ulaşabilir.

Öğretmenin program okuryazarlık düzeyinin yanında, sınıfta gerçekleştirdiği eğitim-öğretim uygulamalarının resmi programa uyumu da önemlidir. Bu sebeple program okuryazarlığının yanında program uyumunun da araştırılması gerekmektedir. Bu araştırma, ilkökul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) aracılığı ile ölçülerek tespit edilmiştir. Program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin ardından, ilkökul İngilizce öğretmenlerinin uyguladıkları işlevsel programın kazanım, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri açısından resmi program ile uyumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin uygulamakta oldukları programda resmi programa yönelik uyumu sağlama durumları incelenmiş, ardından program okuryazarlığı düzeylerinin bu uygulamalar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Böylelikle, ilkökul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Program okuryazarlığı, eğitim programına yönelik bilgiye işaret etmektedir. Program uyumluluğu ise program türlerinin aralarındaki uyuma verilen isimdir. Birçok araştırmada program okuryazarlığı ve program uyumluluğu kavramlarının araştırıldığı görülmektedir. Ancak, alan yazında bu iki kavramın arasındaki ilişkiye yönelik yalnızca çıkarımlara yer verilmiştir. Program okuryazarlığının, yani programa yönelik bilgi ve becerinin program uygulamaları üzerine olan etkisi araştırılmamıştır. Aynı şekilde farklı araştırmalarda İngilizce öğretmenlerinin program uyumlarına yönelik araştırmalar gerçekleştirilmiş ancak program okuryazarlığı ile ilişkisine yalnızca öneri olarak değinilmiştir. Bu araştırma, alan yazında bir ilk olması açısından öneme sahiptir.

Alan yazında bir ilk olmasına ek olarak, bu araştırmanın öğretmenlerde program okuryazarlığı ve program uyumluluğunu sağlamaya yönelik farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmanın konusu ve bulguları öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim alanlarında gelişmelere yol açıcı niteliktedir. Birçok öğretmen ve öğretmen adayı bu araştırmanın verilerinden yola çıkarak programa yönelik uygulama ve çalışmalarına katkıda bulunabilir. Bu araştırma, gelecekte uygulamaya konulacak olan İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesine kaynak niteliği taşıması açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda bu konuda gerçekleştirilecek araştırma ve değişiklikler için yol gösterici nitelik taşıması Türk Eğitim Sistemi için de önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın öğretmenlere, öğretmen adaylarına, araştırmacılara, program geliştirme uzmanlarına ve Türk Eğitim Sistemine katkıda bulunması beklenmektedir.

### **1.3.1 Problem Cümlesi**

İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

### **1.3.2 Alt Problemler**

1. İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. İlkokul İngilizce öğretmenlerinin resmi programın kazanımları ile işlevsel program arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?
3. İlkokul İngilizce öğretmenlerinin resmi programda yer alan öğrenme yaşantıları ile işlevsel program arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?
4. İlkokul İngilizce öğretmenlerinin resmi programın değerlendirme süreci ile işlevsel program arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?

### **1.4 Sayıtlar**

1. Öğretmenler program okuryazarlık ölçeğindeki maddeleri samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Öğretmenlerin gözlem uygulamalarında araştırmacının varlığından etkilenmeyerek eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri kabul edilmiştir.
3. Öğretmenlerin görüşme sırasında gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

4. Belirlenen gözlem süresinin geçerli ve güvenilir veri sağlamak adına yeterli olduğu varsayılmıştır.

### 1.5 Sınırlılıklar

1. EPOÖ'den elde edilen veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Avrupa Yakasında görev yapmakta olan resmî ilkokul İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Gözlem yoluyla elde edilen veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İstanbul ilinde çalışan 6 öğretmen ile sınırlıdır.
3. İncelenen program, 2021-2022 yılında uygulamada olan 3. sınıf İngilizce öğretim programının 8. ünitesi ile sınırlıdır.

### 1.6 Tanımlar

**Eğitim Programı:** Eğitim-öğretim faaliyetlerinde gerçekleştirilen uygulamaların ve öğrenen yaşantılarının tümünü kapsamaktadır (Caswell ve Campbell, 1935).

**Resmi Program:** Yazılı olan, resmi belgelerde bulunan programdır. Hedef, kazanım, içerik, öğrenme yaşantıları, ölçme-değerlendirme öğelerini içerir.

**İşlevsel Program:** Öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği program uygulamalarıdır. Gerçek öğretim uygulamalarında yer alan programa verilen isimdir (Posner, 2004).

**Program Okuryazarlığı:** Eğitim programına yönelik bilgi ve beceri sahibi olmaya verilen isimdir. Programı bilme, anlama, planlama ve uygulama eylemlerini kapsamaktadır (S. Aslan, 2019).

**Program Uyumluluğu:** Bir eğitim programının uygulaması ve özgün tasarımı arasındaki uyuma verilen isimdir.

**Yatay Uyumluluk:** Resmi programın işlevsel (uygulanan) program ile uyumuna işaret eden kavramdır.

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim ve öğretim programı tanımlarına, program okuryazarlığı ve son olarak program uyumluluğu kavramlarına yer verilmiştir.

#### 2.1 Eğitim Programı

Tarihi M.Ö. birinci yüzyıla kadar dayanan eğitim programı, adını at arabalarının yarıştığı oval şeklindeki patikadan almıştır. Latince “izlenen yol” anlamına gelen *curriculum* kelimesi eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva ve Gordon, 2018), başta somut bir kavram iken, sonradan soyut bir anlam kazanmıştır. Oliva ve Gordon (2018), eğitim programına yönelik tanımların günümüze dek sürdüğünü ancak kesin bir tanıma ulaşamadığını belirtmektedir. Buna göre, eğitim programı soyut bir kavramdır ve bireyin okulda, sınıfta ya da kitaplarda eğitim programını fiziksel anlamda görüp bir tanıma ulaşması mümkün değildir. Bu görüşe benzer şekilde Gültekin (2020) de eğitim programını bir başlığa indirgemenin doğru olmadığını belirtmiş, öğrencinin okul içinde ve dışında gerçekleşen yaşantılarını kapsayan geniş ve çok yönlü bir kavram olduğunu bildirmiştir. Bu anlayış, eğitim programının eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan herhangi bir materyal, plan ya da anlayıştan ibaret olmadığını, içinde birçok ögeyi barındıran, kanıt gösterilemeyecek genel bir kavrama işaret ettiğini vurgulamaktadır.

Programa yönelik açıklamalarında alanda ortak bir tanımın oluşturulamamasına vurgu yapan Posner (2004), eğitim programının farklı bağlamlarda farklı şekilde tanımının yapılabileceğini bildirmiştir. Bu farklılıkların, eğitim programına yönelik farklı görüşlerle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bazı anlayışlarda öğretim yöntemi ve stratejileri vurgulanırken diğerlerinde eğitimin beklenen sonuçlarına önem verilmiştir. Başka bir görüşte mevcut öğrenme ve öğretim yöntemlerinin planlanan eğitimin sonucu ve vurguladığı yöntemlerden daha önemli olduğu savunulmaktadır. Posner, kendi tanımında programı okulların öğrencileri sorumlu tuttuğu içerik, standart ve

amaçlardan meydana gelen bir bağlam ya da öğretmenlerin kullandığı bir dizi öğretimsel plan olarak özetlemiş, eğitim programına yönelik tek bir tanımın yapılamamasına sebep olarak, uygulanan programların felsefi ve politik açıdan tarafsız kalamayışını göstermiştir.

Eğitim programına yönelik tanım arayışında Caswell ve Campbell (1935) alan yazındaki tanımları bir değerlendirmeye almış ve bu tanımları üç genel başlıkta incelemiştir. İlk başlıktaki tanımlar belli bir dersin konularının sıralanmasına yöneliktir ve genelde ortaöğretim ya da yükseköğretim için kullanılır. Öğrencilerin başarılı şekilde mezun olabilmeleri için tamamlamaları gereken konulara işaret etmektedir. İkinci grupta yer alan tanımlar öğretimde işe koşulan dersin konusunu veya içeriğini temel almaktadır. İlk gruptaki tanımlar konuların seçilip düzenlenmesine yönelik iken, bu grupta yer alan tanımların seçilen konuların içeriğinin düzenlenmesini de kapsadığı görülmektedir. Son gruptaki tanımlamaların günümüzde yapılan eğitim programı tanımına en yakın nitelikte olduğu söylenebilir. Eğitim programı, öğrencinin tecrübelerini temel almaktadır. Bu bağlamdaki eğitim programı, konuların seçilip düzenlenmesi dışında, tüm öğrenen tecrübelerini kapsar özelliktedir. Caswell ve Campbell'in bu üç genel başlığı eğitim programına yönelik tanımların çeşitliliğini ve kapsamını göstermektedir. İlk başlıktaki tanımların kapsamı oldukça dar ve somut bir kavrama işaret ediyor iken son gruptaki tanımlara gelindiğinde anlamın genişleyip soyut bir hale gelmesi, programın ve programa yönelik anlayışın zaman içerisindeki değişimine kanıt niteliğindedir.

Hunkins ve Ornstein (2016), Caswell ve Campbell'e benzer şekilde tanımları farklı gruplara alarak değerlendirmiş ve eğitim programı tanımlarının programa yönelik yaklaşımlara göre şekillendiğini bildirmiştir. Bu hususta ilk olarak, eğitim programı belirli hedefleri gerçekleştirmeye yönelik, ardışık öğelerden meydana gelen bir plan olarak tanımlanabilir. Bu tanım, eğitim programına doğrusal bir bakış açısı sunmaktadır. Bir diğer bakış açısına göre ise eğitim programı öğrenen tecrübelerinden meydana gelmektedir. Buna göre, okul dışında gerçekleşmesi planlanan her şey, eğitim programı içine alınabilir. Caswell ve Campbell'in öğrenen tecrübelerini temel alan eğitim programı tanımına paralel olduğu görülen bu tanım, Dewey (1997)'in eğitim ve tecrübe ilişkisine yaptığı vurgu temel alınarak oluşturulmuştur. Buna göre öğrenmeler yaşantı yoluyla meydana gelir ve eğitim programı da bu yaşantıların tümüne verilen isimdir. Bu tanıma örnek olarak, Demirel (2020)'in eğitim programı



tanımı gösterilebilir. Buna göre eğitim programı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanabilir (s. 4). Üçüncü olarak, eğitim programı kendi temelleri, etki alanı, araştırmaları, teorileri, prensipleri ve uzmanları olan bir çalışma alanı olarak ele alınmaktadır. Bu tanıma genellikle eğitim programını teorik olarak ele alan ve programın tarihi, felsefi ve sosyal konularla ilişkilerini tartışan çalışmalarda yer verilmiştir. Son olarak, eğitim programı bir dersin konularının planlanıp düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Dersin ve ders içeriğinin temelde olduğu bu tanımlar, genelde belli derslerin daha ağırlıklı olduğu eğitim sistemlerinde görülmektedir. Hunkins ve Ornstein’in dört farklı şekilde ele aldığı eğitim programı tanımlarının, farklı eğitim felsefeleri ve yaklaşımlarının farklı bağlamlardaki etkisi göz önünde bulundurularak yapıldığı görülmektedir. Caswell ve Campbell’e planlama, düzenleme ve yaşantı oluşturma açısından benzer özelliklere sahip olduğu görülen bu tanımlar, eğitim programının temelde benzer kavramlara işaret edecek şekilde tanımlandığını göstermektedir.

Ülkemiz alan yazınına bakıldığında, en kabul gören tanımlardan birinin Ertürk (2020)’e ait olduğu görülmektedir. Ertürk, eğitim programına “yetişek” adını vermiş, bu kavramı “belli öğrencileri belli bir süre içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumları” olarak açıklamıştır (s. 14). Erden (2019) ise eğitim programını bireyde istendik yönde davranış geliştirmek amacı ile gerçekleştirilen tüm etkinlikleri gösteren plan olarak tanımlamıştır. Buna göre, okulun temelini oluşturan eğitim programı toplumun ihtiyaçları ve eğitim felsefesi doğrultusunda geliştirilmekte ve okul içi ve dışındaki faaliyetlere yansımaktadır. Eğitim programı, Ertürk ve Erden’in tanımlarından yola çıkarak, öğrencileri toplum ihtiyaçları ve eğitim felsefesi doğrultusunda yetiştirmek adına öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi olarak özetlenebilir.

Alan yazında yer alan tanımlara bakıldığında eğitim programı kavramının farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. En yaygın tanımlar öğrenci yaşantılarına yöneliktir, buna ek olarak ders içeriklerinin sıralanması ve düzenlenmesi gibi faaliyetler de mevcut tanımlarda yer almaktadır. Tanımlarda planlama, düzenleme ve sıralama eylemlerinin yer aldığı ancak eğitim programının somut bir şekilde gösterilebilecek nitelikte olmadığı vurgulanmaktadır. Tüm tanımlardan yola çıkarak eğitim programının bir sistem olduğunu ve bu sistemi çalışır kılmak adına planlama

ve düzenleme yapılması gerektiği görülmektedir. Eğitim programı tanımları, beraberinde programı oluşturmaya yönelik soruları, bu sorular da programın öğelerini meydana getirmektedir.

### **2.1.1. Eğitim programının öğeleri**

Öğrencide kalıcı davranış değişikliği planlama amacı ile oluşturulan eğitim programlarının öğrenen ihtiyaçları ve eğitimin doğasına uygun şekilde planlanması gerekmektedir. Bu sebeple program çok yönlü olmak durumundadır. Bir eğitim programı, birbiri ile ilişkili dört öğeden meydana gelmektedir. Bunlar sırasıyla hedef/kazanımlar, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinlikleridir.

*Hedef.* Eğitimin programları, istendik davranış geliştirmeye yönelik yapılan düzenlemeler olarak özetlenebilir. Hedefler ise, düzenlenecek istendik davranışların tümüne verilen isim olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2020) ve iyi yapılandırılmış bir eğitim programının en önemli göstergesi açıkça belirtilmiş hedeflerdir. Hedefler, eğitim programının varmak istediği yere verilen isimdir. Marsh (2004), hedefi öğretmenlerin öğrencileri eğitim programı aracılığı ile götürmeye çalıştığı nokta olarak tanımlamış; hedeflerin öğretmenlerin öğretim sürecinde ileriye daha açık şekilde görmelerine yardım ettiğini ve derslerin yapılandırılmasını sağlayarak öğrenci başarısını artırabileceğini bildirmiştir. Programın bu aşamasında “niçin öğretiyoruz?” sorusuna cevap aranmaktadır (Gültekin, 2020). Buna göre, eğitim programının hedefleri, programın uygulanması sonucu öğrencide gerçekleşmesi beklenen istendik davranışlar olarak özetlenebilir. Benzer şekilde Brown (1994), hedefleri öğrencilerin eğitime yönelik ihtiyaçlarını karşılamak ve tatminlerini sağlamak için erişilmesi gereken yer olarak tanımlamıştır. Hedefler, eğitim programlarının istenen sonucu alması ve programın diğer öğeleri için belirleyici nitelik taşımaktadır. Bu sebeple, eğitim programının hedeflerinin belirlenmesi önemlidir ve hedef belirlerken bazı faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bloom (1956), eğitimde hedeflerin yatay ve dikey boyutlarına göre incelendiğini vurgulamıştır. Buna göre dikey hedefler; uzak, genel ve özel hedefler olarak üçe ayrılmaktadır. Uzak hedefler, ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel nitelikte olan hedeflerdir. Genel hedefler, uzak hedeflerin yorumunu içermektedir ve okulun görüşünü yansıtmaktadır. Özel hedefler ise öğrenciye ya da derse özel hazırlanmış hedefleri kapsamaktadır. Yatay ya da aşamalı olarak adlandırılan hedefler ise bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak üçe ayrılmaktadır. Bilişsel alan bilgi ve

zihinsel becerilerin gelişimini ele alan, basitten karmaşığa doğru giden alandır. Duyuşsal alan ilgi, tutum, alışkanlık ve değerlere ilişkin alandır. Devinişsel, yani psikomotor alan ise davranış ve becerileri zihin-kas koordinasyonu ile yapma aktivitelerine ilişkin alandır.

Hedeflerin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken etmenler Gökalp (2020) tarafından birey, toplum, konu alanı ve doğa olarak sıralanmıştır. Buna göre, belirlenecek hedeflerin bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılması, ilgili alandaki bilgiye uygun ve güncel ve son olarak insanın var olduğu doğa ile uyumlu olması gerekmektedir. Eğitim programının diğer öğelerinin temelini oluşturan hedefler, sonraki aşamalarda sorun yaşanmaması adına belirtilen etmenler dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

*İçerik.* İçerik, eğitim programının amacına hizmet etmek üzere seçilen konu veya temalardan meydana gelmektedir. Programın bu ögesi “ne öğreteceğiz?” sorusuna cevap niteliğindedir (Gültekin, 2020). Bu bağlamda içerik, öğretmen ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecinde dikkatlerini verdiği konu, tema, konsept ve çalışmalar olabilir. İçerik, hedefe uygun ve hedefle tutarlı biçimde oluşturulmalıdır. Kısacası, içerik belirlenirken dikkat edilmesi gerekenler hedef ögesinde olduğu gibi birey, toplum ve çevredir (Gökalp, 2020). Sönmez ve Alacapınar (2015) da benzer şekilde birey, toplum ve çevreyi temele almış; bunlara ek olarak içeriğin belirlenmesinde eğitim felsefesi, öğrenci hazır bulunuşluğu ve kültürün etkisini vurgulamıştır. İçerik, program zincirinin ikinci halkasıdır, hedeflerden etkilenir ve öğrenme yaşantıları ve ardından gelen değerlendirme sürecini etkiler. Bu sebeple içeriğin belirlenen koşullar göz önünde bulundurularak hazırlanması programın işlerliği açısından önem arz etmektedir.

*Öğrenme yaşantıları.* Bazı kaynaklarda eğitim durumları olarak da ifade edilen bu öge, hedeflere ulaşmak için öğrencilere ne tür yaşantılar sağlanacağını göstermekte; kullanılacak yöntem, teknik, araç-gereç ve öğretim materyallerinden meydana gelmektedir (Fidan ve Erden, 1987). Guardado ve Light (2020), programın öğretmen için en kritik ve zorlu olan kısmının uygulama kısmı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre yaşantıları düzenleyecek öğretmen bu süreçte yeni etkinlik ve materyal tasarlamak durumundadır ve kendi öğretimini öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmelidir. Ayrıca, içerikte yer alan kriterlerin öğrencilere neler sunduğunu

görmek ve bu kriterlerin belli davranışsal yeterlilik ve deneyimlere işaret edebilirliğini test etmek için bu süreç önem taşımaktadır (Talla, 2012).

Eğitim programının üçüncü ögesini oluşturan öğrenme yaşantıları, daha önce de vurgulandığı gibi kendisinden önce gelen ögelerden etkilenmektedir; buna göre, hedeflere ve içeriğe uygun olması gerekmektedir. Buna ek olarak bu süreçte aranan özelliklerin hedef ve içerik ile paralel nitelikte olduğu görülmektedir.

*Değerlendirme.* Alan yazında sınama durumları olarak da adlandırılan değerlendirme, programın son ögesidir. Eğitim programı oluşturulurken belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı bu aşamada sorgulanmaktadır. Değerlendirmenin amacı, öğrencinin zor ya da kolay soruları verdiği yanıtlara göre ölçme gerçekleştirmek değil, her öğrencinin belirlenen öğretim hedeflerine yönelik performansını ölçmektir (Gagne, 1970). Değerlendirme sürekli devam eden hem resmi hem de gayri resmî şekilde gerçekleştirilebilen bir süreçtir (Talla, 2012). Bu süreçte, öğretim sürecinde gerçekleştirilmesi planlanan davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediği, bu değişikliklerin nasıl gözleneceği ve buna yönelik karara nasıl varılacağı sorularına cevap aranmaktadır.

Değerlendirme programın en önemli ögelerinden biridir; ancak tek başına programın nihai amacı değildir ve programın başarısını göstermeye yeterli değildir (Kelly, 2004). Bu sebeple, programın diğer ögelerinden ayrı düşünülemez. Ertürk (2020), eğitim programı (yetişek) ne kadar iyi yapılandırılmış olursa olsun, değerlendirmenin programın göz ardı edilemez bir ögesi olduğunu bildirmektedir. Buna göre, program güvenilir esaslar ışığında meydana getirilmiş olsa bile işlevliliğine yönelik garanti sunmamaktadır. Bu sebeple programın her aşamasında sürekli değerlendirme yapılması gerekmektedir. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan ürünler ve yan ürünler ise, programı ve eğitimi tamamlayıcı ve geliştirici niteliğe sahiptir.

### **2.1.2 Program türleri**

Gültekin (2020) eğitim programlarının kapsamaları ve işlevleri açısından iki şekilde ele alındığını bildirmektedir. Kapsam açısından eğitim programları hiyerarşik bir şekilde genelden özele sırasıyla şu şekilde sıralanmıştır; eğitim programı, öğretim programı, ders programı, ünite programı/planı ve konu planı. Eğitim programı, daha önce de vurgulandığı üzere istendik davranışın gerçekleştirilmesi amacı ile öğrenen yaşantılarının düzenlenmesidir. Kapsam açısından en geniş olan program türüdür ve

öğretim programı, ders programı, ünite programı ve konu planlarını kapsar niteliktedir. Bu program türleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

*Öğretim programı.* Alan yazında eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının çoğunlukla birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir ancak iki kavram arasında kapsam açısından farklılıklar vardır. Eğitim programı, istendik davranışı öğrenciye kazandırmak amacı ile gerçekleştirilen planlama ve düzenleme faaliyetlerinden meydana gelir. Bu anlamda eğitim programının daha geniş ve genel bir kavram olduğu söylenebilir. Öğretim programının ise eğitim programının kapsamında yer alan, daha detaylı planlamalar olduğunu söylemek mümkündür. Gökcalp (2020), öğretim programının okul içi faaliyetlere, kullanılan yöntem ve stratejilere işaret ettiğini ve eğitim programının hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerden meydana geldiğini bildirmiştir. Öğretim programlarının eğitim programlarının en büyük kısmı olarak nitelendiren Erden (2019), öğretim programının her ders için ayrı ayrı hazırlanan, kılavuz niteliğindeki yazılı programlar olduğunu belirtmektedir. Öğretim programları konu alanına göre hazırlanmaktadır ve bu yönüyle de eğitim programlarına göre daha detaylıdır.

*Ders programı.* Öğretim programı içerisinde yer alan ders programı, bir derse yönelik hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinliklerini içeren, ayrıntılı bir plandır (Gültekin, 2020) ve bir ders süresi içerisinde öğretmen tarafından gerçekleştirilecek faaliyetleri göstermektedir. Bundan hareketle bir ders programının belli bir bilgi ve faaliyet alanına yönelik amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmelerin düzenlenmesi olduğu söylenebilir.

*Ünite programı/planı.* Alan yazında ünitelendirilmiş yıllık plan olarak da adlandırılan ünite programı, ders yılı başında öğretmen tarafından hazırlanan, bir öğretim yılı boyunca hangi konu ve ünitelerin hangi aylarda ne kadar süre ile işleneceğini gösteren plandır (Gökcalp, 2020). Ünite programı/planı ders programının kapsamında yer almaktadır ve bir dersin ünitelendirilmiş şekilde planlanmasını içermektedir.

*Konu planı.* Ders planı ya da günlük plan olarak da adlandırılan konu planı, derste işlenecek konuyu, konuya ilişkin öğretim yöntem ve stratejilerini, etkinlikleri ve materyalleri içeren plandır. Konu planı kapsam açısından en dar ancak en ayrıntılı olan plandır (Gültekin, 2020).

İşlevleri açısından eğitim programları ise programın hizmet ettiği amaca yönelik sınıflandırmaları içermektedir. Alan yazında bu program türlerine ilişkin farklı sınıflandırmalara rastlamak mümkündür (Glatthorn, 2000; Posner, 2004).

Glatthorn (2000), program türlerini yedi başlıkta incelemektedir. Bu başlıklar şu şekildedir: (a) önerilen (suggested) program, (b) yazılı (written) program, (c) öğretilen (taught) program, (d) desteklenen (supported) program, (e) değerlendirilen (assessed) program, (f) öğrenilen (learned) program, (g) örtük (hidden) program. Önerilen program, eğitim uzmanları ve profesyonel topluluklar tarafından uygulanması tavsiye edilen programdır. Yazılı program, resmi kayıtlarda gözüken, bölge standartları, program yönergeleri, öğretmen belgeleri ve program bölümleri gibi resmi belgeleri içeren programdır. Öğretilen program, öğretmenlerin her gün gerçekleştirdiği öğretime işaret etmektedir. Desteklenen program, mevcut programı destekleyen ders kitapları, yazılımlar ve medya öğelerini içermektedir. Değerlendirilen program, performans ölçümleri ve testlerde yer alan genel ve özel sınavları içermektedir. Öğrenilen program, öğrencilerin bildiği, öğrenmekte oldukları programa işaret etmektedir. Örtük program, öğrencilerin çevreden ve okuldan görüp dolaylı olarak öğrendiği, programda yazılı olmayan etkinlikleri kapsamaktadır. Glatthorn (2000) bu program türlerinin birbiri ile bağlantılı olduğunu bildirmiş, programların uyumunun mantık çerçevesinde sürdürülmesi ile öğrenci başarısının artacağını vurgulamıştır.

Posner'a (2004) göre, eğitim programını beş başlığa ayırmak mümkündür. Bunlar, resmi program, işlevsel program, örtük program, ihmal edilen program (Eisner, 1985) ve ekstra programdır. Posner bu program türlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

*Resmi (official) program.* Yazılı program olarak da adlandırılan resmi program derse yönelik standartların, planların, izlencelerin ve kazanım gibi öğelerin yazılı olarak yer aldığı programdır. Amacı, öğretmenler için ders planlamaları ve değerlendirme yapmaları için bir temel oluşturmak, yöneticiler için ise öğretmen çalışmalarını gözlemlemeye yönelik rehberlik etmektir. Kelly (2004), bu programı öğretime ayrılmış zamanda okul tarafından gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerin uygulanması olarak tanımlamaktadır.

*İşlevsel (operational) program.* Bu program türü öğretmenin öğrenciye ne öğrettiğini ve bunun öğrenciye nasıl aktarıldığını içermektedir. İşlevsel programın iki yönü olduğu söylenebilir; ilki, öğretmen tarafından sınıfta öğretilen konudur ve

öğretmenlerin farklı konular ve öğrenme türlerine ayırdıkları zamanla yani öğretilen programla açıklanabilir. İkincisi ise öğrencilerin asıl olarak sorumlu tutuldukları öğrenmelerdir ve öğrencilerin değerlendirmeye tutulduğu programla açıklanabilir. İşlevsel programın bahsedilen bu iki yönü, resmi programdan bağımsızdır. İşlevsel program kısaca öğrencinin program tecrübesi olarak tanımlanabilir. Buna göre öğrencinin öğrenme sürecinde program dahilinde yaşadığı her şey, işlevsel program olarak adlandırılır (Kelly, 2004).

*Örtük (hidden) program.* Bu program türü ilk olarak Jackson tarafından 1968 yılında ortaya atılmıştır (Gökalp, 2020). Jackson (1990), sınıf yaşantısına etkisi olan her öğenin toplu olarak gizil, örtük bir programı oluşturduğunu belirtmiştir. Buna göre örtük program, resmi programın dışında kalmaktadır ancak resmi programdan ayrı da düşünülemez. Resmi programda belirtilmemiş, doğrudan öğretilmeyen davranış ve bilgileri kapsayan örtük program, genellikle resmi otoriteler tarafından kabul edilmese de resmi ve işlevsel program ile karşılaştırıldığında öğrenci üzerinde daha derin ve kalıcı izlere sahiptir. Bunun sebebi, okulda gerçekleşen her tür etkinliği içerdiği gibi okullar aracılığı ile gerçekleşen sosyalleşme ve sınıf yapısının sürdürülmesi gibi süreçleri de içerir olmasıdır (Giroux ve Purpel, 1983). Örtük program, resmi programda yer almayıp resmi programı destekler nitelikte olacağı gibi, resmi programdan bağımsız da olabilir. Bu yönüyle, geleneksel program anlayışı ile çelişir niteliktedir.

*İhmal edilen (null) program.* İhmal edilen program, öğretilmeyen, ihmal edilen konuları kapsamaktadır. Bu program türüne yönelik çalışmalarda, eğitim programında yer almayan konuların (dans, hukuk, ebeveynlik vb.) niçin programa eklenmediği odak niteliği taşımaktadır.

*Ekstra (extra) program.* Ekstra program, ders konuları haricinde planlanan tüm etkinliklere işaret etmektedir. Gönüllülük ve öğrencilerin ilgilerine yönelik olan bu program türü resmi program ile tezat oluşturmaktadır. Resmi program ile karşılaştırıldığında öneminin az olduğu düşünülse de öğrencilere birçok açıdan katkı sağladığı için en az resmi program kadar önemli olduğu söylenebilir.

## **2.2 İngilizce Öğretimi**

Kökü anglo-saksonlara dayanan (Meiklejohn, 2007) ve tarihte ilk olarak beşinci yüzyılda İngiltere’de ortaya çıktığı düşünülen İngilizce, bugün dünyada en çok

konuşulan dillerden biridir. Batı Avrupa ülkelerinin dilleri ile ortak özellikler taşıyan bu dil, zamanla büyük önem kazanmış, ülkeler arasında siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimi sağlayan temel kanal olma görevini üstlenmiştir. Böylece anadil olma özelliğinin yanında, birçok toplumda ikinci dil olarak da kullanılmaya başlamıştır.

İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretimi ilk olarak sömürgeciliğe karşı savaşçı özerklik elde eden ulusların ortak bir alanda yaşayabilmek için ortak bir dile ihtiyaç duymaları ile ortaya çıkmış, ardından Amerikan Devrimi ve kıtalar arası göçler ile devam etmiştir. Buna göre, Amerika ülkeyi tek bir elden yönetmek, dil ve kültür birliğini sağlamak amacı ile dünyanın farklı yerlerinden gelen göçmen çocukların eğitiminde İngilizce öğretimi zorunlu tutmuş ve ülkede tek bir dilin konuşulmasına yönelik eğitim politikaları geliştirmiştir (Cavanaugh, 1996). Amerika'nın göçmen çocuklara ve ailelerine kıta genelinde İngilizceyi zorunlu bir dil olarak öğretme politikaları kıta genelinde İngilizce öğretiminin hızla yayılmasını sağlamıştır. Bu sebeple İngilizce öğretiminin başlangıcını sömürge sisteminin bozulması ve Amerikalılaştırma politikalarına bağlamak mümkündür.

Siyasi politikalar sonucu yaygınlaşan İngilizce öğretimi, ilerleyen zamanlarda bilim ve teknolojide gerçekleşen gelişmelerin yaşamın tüm alanlarını kapsar nitelikte olması ile popülerliğini daha da artırmıştır. Bilimsel kelimelerin yeni terminoloji kullanımlarının dile anında etki ederek yeni kelimeler ve terimler olarak ortaya çıkarması da paydaşların bu terimleri öğrenmesini gerekli kılmıştır. Bu yenilikler İngilizce konuşulan ülkelere geldikçe, bilgilerin güncellenmesi ve yeni icatlar hakkında bilgi edinme isteği ile bireylerin İngilizce öğrenmelerini bir zorunluluk haline gelmiştir (Reddy, 2012). Böylece, tüm dünyada ortak iletişim dili (lingua franca) olarak kullanılan İngilizce'nin uluslararası alanda kullanımı artmış ve İngilizce öğretimi de aynı hızda önem kazanmıştır (Yaman, 2018). Günümüzde, İngilizce birçok ülkede anadil ya da ikinci dil olarak kabul edilmiş ve İngilizce öğretimi tarih boyunca birçok yaklaşım temel alınarak eğitim programlarına dahil edilmiştir. Yıllar boyunca yeni felsefe, yöntem ve teknikler ile geliştirilen İngilizce öğretiminin hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde gündemde olduğu, buna yönelik çalışmaların hız kesmeden devam ettiği görülmektedir.



### 2.2.1 İngilizce öğretim programı

Son yüzyılda gerçekleşen teknolojik gelişmeler beraberinde sosyal, siyasi ve kültürel değişiklikleri getirerek insanları birbirine yakınlaştırmış ve iletişimi daha kolay hale getirmiştir. Bununla beraber ortak bir iletişim dili gereksinimi ortaya çıkmıştır. İletişimi sağlamak amacıyla ortak bir dile gerek duyulması, yabancı dil öğreniminin ve buna yönelik politikaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ülkemiz de değişen dünyanın gerekliliklerine uyarak yabancı dil politikaları geliştirmiş, bu politikaları eğitim programlarında yürürlüğe koymuştur. Demirel (2021) Türkiye’de yabancı dil öğrenimini cumhuriyet öncesi ve sonrası olarak iki döneme ayırmış, Cumhuriyet öncesi dönemde Tanzimat’ın ilanına kadar Enderun ve Sıbyan Mekteplerinde, Tanzimat’ın ilanının ardından ise lise ve kolejlerde Arapça, Türkçe ve Fransızca olarak yabancı dillerin öğretildiğini bildirmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretim programlarına eklenmiştir.

İkinci Dünya Savaşı’nın ardından, ABD’nin siyasi anlamda güçlenmesi, İngiltere’nin sömürge sistemi aracılığı ile dili yayması ve İngilizcenin bilim ve teknolojinin dili olması ülkemizde ve dünyada en çok tercih edilen dillerden biri olmasına yol açmıştır. 1965 yılına kadar Galatasaray Lisesi yabancı dille eğitim yapan tek devlet lisesi iken, bu yılda çıkan “Özel Öğretim Kanunu” ile yabancı dilde eğitim veren okulların açılmasına izin verilmiş; bunu takiben ilerleyen yıllarda yabancı dil ile eğitim veren okulların sayısı artarak devam etmiştir (Çakır, 2007). 1972 yılında Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” kurulmuş, bu merkezin Avrupa Konseyi ile iş birliği içerisinde çalışarak çağa uygun geliştirilmiş yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmasına karar verilmiştir (Demirel, 2005). 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan bu karara sebep olarak uluslararası platformlarda yer alınması ve iletişimin güçlendirilmesinin çağın gerekliliği olduğu gösterilmiş, aşamalı olarak yeni program ve kitapların uygulamaya koyulması kararlaştırılmıştır.

Bu değişiklikleri takiben 1980’li yıllara kadar mevcut program kullanılmış, 80’li yıllarda değişiklikler tekrar gündeme gelmiştir. İlk olarak 1984 yılında Anadolu liselerinin yabancı dil öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş (MEB, 1984), bir yıl sonra, 1985 yılında ise yabancı dil öğretimine yönelik yeni bir yönetmelik yayınlanarak altıncı sınıftan itibaren yabancı dil öğretiminin başlayacağı ve Anadolu

Teknik ve Meslek liselerinin yabancı dil öğretim programlarının değiştirileceği bildirilmiştir (MEB, 1985). Bu değişikliklere ek olarak haftalık ders saatlerinin de arttığı görülmektedir.

1988 yılında Avrupa Konseyi girişimleri ile yeni bir merkez kurulmasının ardından yabancı dil programlarının düzenlenmesi tekrar gündeme gelmiştir (Demirel, 2005); buna yönelik yabancı dil öğretiminde basamaklı kur sisteminin kullanılması kararlaştırılmıştır. Altı basamaktan oluşan bu sistemin ilk basamağı 6. sınıftan başlamak üzere ilk basamak zorunlu, diğer basamaklar seçmeli kılınmış ve yabancı dil dersinin zorunlu olmadığı basamaklarda bu dersin sınıf geçme ya da kalma durumunu etkilemeyeceği bildirilmiştir (Çelebi, 2006). Ancak 1989-90 yıllarında tekrar eski sisteme dönülerek kur sistemi kaldırılmıştır. Demirel (2005), buna gerekçe olarak okullarda sistem bütünlüğünün sağlanamaması ve uygulamaya yönelik problemlerin çözülememesini göstermektedir. 1997-98 öğretim yılında Sekiz Yıllık Eğitim Reformu ile sekiz yıllık zorunlu eğitim başlamış, lise ve ortaokul kademelerinde hazırlık sınıfı uygulamasında değişikliğe gidilmiş ve bundan dolayı İngilizce öğretim programında da değişiklikler meydana gelmiştir (Demirpolat, 2015). 144 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararında bildirildiği üzere, İngilizcenin çağdaş dünyaya yetişmede, dünya ülkeleri ile ilişkilerde ve bilim dünyasında var olma konusunda gerekliliği vurgulanmış, İngilizce öğretimi dördüncü ve beşinci sınıf seviyelerine indirilmiştir (MEB, 1997). Gerçekleşen değişikliklerin tümünün dünyada ve ülkemizde gerçekleşen politik ve sosyal olaylardan etkilenerek dönemin güncel yaklaşım, yöntem ve tekniklerini temel alarak yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanını takiben başlayan bu hareketlilik, 2000'li yıllardan sonra da devam etmiş, İngilizce öğretim programlarında yenilikleri de beraberinde getirmiştir.

Devam eden süreçte, 2006 yılına kadar uygulanmakta olan programa yönelik eleştiriler doğmuştur. Bu eleştirilere göre mevcut program dili kurallar çerçevesinde öğretmeye dayalı geleneksel (davranışçı) bir bakış açısına sahiptir ve öğrenciyi merkeze almamaktadır (Demirpolat, 2015; Dinçer, 2016; Haznedar, 2010). 2006 yılının mayıs ayında uygulanmaya başlayan programın ise öğrenci merkezli, dilin günlük yaşamda kullanımına yönelik yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulduğu bildirilmiştir (Haznedar, 2010). 2012 yılında yürürlüğe getirilen 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi (4+4+4 eğitim sistemi) ile ilkokula başlama yaşı 5'e (birinci sınıf) indirilmiş, yabancı dil öğrenme yaşı da 6'ya (ikinci sınıf) indirilmiştir. Bu sistemin tanıtılması ile

İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının 2013-2014 öğretim yılından itibaren ikinci ve beşinci; 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren üç, dört, altı ve yedinci; 2015-2016 öğretim yılından itibaren sekizinci sınıflarda uygulanmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu'nun 01.02.2013 tarihli ve 6 sayılı kararı ile Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır (MEB, 2013). Yabancı dil öğreniminin 6 yaşa (ikinci sınıf) indirilmesi programların güncellenmesini gerektirdiği gibi, materyallerin değiştirilmesini de gerektirmiş, aynı karar ile öğretmen kılavuz kitapları, ders ve çalışma kitaplarının da taslak halinde sunulacak düzenleneceği bildirilmiştir.

Öğretim programlarının güncellenmesinin ardından, Millî Eğitim Bakanlığı programda değişiklik yapılacağını duyurmuş, 18 Temmuz 2017 tarihinde gerçekleştirilen basın toplantısında bu değişikliğe ilişkin bilgileri sunmuştur. Buna göre, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki değişiklikler mevcut programda değişikliğe gidilmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda, yeni programa değerler ve değerler eğitimi ve bunlara yönelik kazanımlar ekleneceği bildirilmiştir. Öğretim programı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen 10 adet kök değer belirlenmiştir, bunlar; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2017b). Değerlere ek olarak öğrencilere 21. Yüzyıl Becerileri'nin kazandırılacağı, bu hususta iletişim, eleştirel düşünme, sosyal ve bilişsel becerilere vurgu yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında yabancı dilde iletişim kurmanın önemine de yer verildiği görülmektedir. Programda gerçekleşen bu değişikliklerle, programa güncel yaklaşım ve teoriler temel alınarak yeni bir felsefe kazandırıldığı görülmektedir. Her öğretim programının başına eklenmesi planlanan öğretim felsefesi bölümünde de bu vurgulanmış, programın düzenlenmesinde edinilen yaklaşımlar açıkça belirtilmiştir. Düzenlenen İlkokul İngilizce Öğretim Programı incelendiğinde aynı eğitim felsefesine vurgu yapıldığı, programdaki konu, etkinlik ve materyallerin çağa ve değerler eğitimine uygun şekilde düzenlendiği görülmektedir. Güncellenen program 2017-18 eğitim öğretim yılında ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır.

Cumhuriyet sonrası Millî Eğitim Bakanlığı'nın girişimleri ile gerçekleşen yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına bakıldığında, çağın gerekliliklerine uygun değişiklikler yapılmasına ve bilgi ve teknoloji çağında yabancı dilin önemine sık sık vurgu yapıldığı, bu gerekçeler ile programların değiştirildiği görülmektedir. Bu süreçte farklı dillerin de programlara dahil edilmesi, dil geliştirme

merkezleri kurulması, yabancı dilin 12 yıllık zorunlu eğitimin 11 yılına dahil edilmesi, programların felsefelerinin çağdaş teori ve yaklaşımlar baz alınarak tekrar oluşturulması, gerçekleşen değişikliklerin yöntem ve materyallere de yansıtılması programın geçirdiği değişimin istendik yönde olduğuna işaret etmektedir.

### **2.3 Okuryazarlık**

Her gün değişen ve gelişen dünyada bilgi ve bilgiye ulaşma oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireyler bilgiye ulaşmak ya da bilgi aktarımını sağlamak için okuryazar olmalıdır. İlgili alan yazın incelendiğinde, okuryazarlık kavramının birçok şekilde tanımlandığı görülmektedir. Lankshear (1999) eğitim alanında en sık kullanılan tanımı geleneksel bir tanım olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda, seslerin harf, harflerin kelime ve kelimelerin cümle olarak bir bağlam oluşturması, bu bağlamdaki veriyi fiziksel ortamda görüp bilişsel süreçleri devreye sokmak basitçe okuma eylemini karşılamakta, yazmak ise bilişsel süreçlerin bir sonucu olarak üretim gerçekleştirmeye işaret etmektedir. Okuryazarlığın bu tanımında fiziksel boyut ağırlıklıdır.

Sang (2017) da Lankshear (1999)'a benzer şekilde geleneksel okuryazarlık görüşünde kâğıt tabanlı, resmileştirilmiş ve standartlaştırılmış dil biçimlerinin temel alındığını vurgulamaktadır. Ancak günümüzde bu görüşün insanların ihtiyaçlarına cevap veremeyecek hale geldiğini ve araştırma, öğretim ve öğrenme eylemlerini daha iyi desteklemek adına tanımın genişletildiğini bildirmektedir. Buna göre okuryazarlık sosyal ve kültürel boyutlarda da ele alınabilmektedir. Lankshear, okuryazar bir bireyin becerilerinin daha üst bilişsel olduğunu ve tanımların soyut düşünme ve düşünce biçimlendirme eylemlerini içeren, insani ve sosyal bilimlerle ilişkisi bulunan bir kavram olarak gerçekleştirilmesine vurgu yapmıştır. OECD (2000), okuryazarlığı “kişinin hedeflerine ulaşmak ve kişinin bilgi ve potansiyelini geliştirmek için günlük faaliyetlerde, evde, işte ve toplumda basılı bilgileri anlama ve kullanma yeteneği” olarak tanımlamaktadır (s. X). Langer (1987), sosyo-bilişsel bir bakış açısı edinmiş, okuryazarlığın sosyal uygulamaları, okuma ve yazma kavramlarını içerdiğini vurgulamıştır. Bu bakış açısına göre, okuryazarlık kültür temellidir, yüksek entelektüel becerileri içerir ve çocuklar tarafından aileleri ve toplumla etkileşime girdikçe öğrenilir. Buna ek olarak Langer, okuryazarlığı bir düşünme biçimi olarak ele almanın daha üretken olduğunu savunmaktadır.

İlgili alan yazında birçok çalışma, okuryazarlık kavramının harflerden meydana gelen yazılı bilgiyi okuma ve harflerden bir ürün elde etme olarak verilen fiziksel tanımın geleneksel bir anlayışa ait olduğunu bildirmektedir. Ancak teknolojinin gelişmesi ve bilgiye yönelik yaklaşımların değişmesi sonucu zaman içerisinde daha geniş bir anlam kazanarak kişinin hayatı algılayışı, sosyal olaylara bakışı ve anlam yüklemesi olarak tanımlanabildiğini göstermekte, bu kavramın birçok alanda üst bilişsel becerilere işaret ettiğini vurgulamaktadır (Aşıcı, 2009; Brockmeier ve Olson, 2009; Jones, 1996; Langer, 1987; Lee, 2016).

### **2.3.1 Okuryazarlık türleri**

Son yüzyılda, teknolojiye gerçekleşen değişiklikler, özellikle bilgisayar ve internetin günlük yaşamın parçası haline gelmesi ile bilgiyi zaman ve mekândan bağımsız ulaşılabilir hale gelmiştir (Aslan ve Gürlen 2019). Bu gelişmelerle birlikte okuma-yazma ve okuryazarlık arasındaki boşluk gittikçe açılmış, okuryazarlığa yüklenen anlamlar genişlemiş, okuryazarlık kavramının farklı terimler ile birleşerek farklı alanlara yönelik tanımlarının yapıldığı görülmüştür (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Farklı okuryazarlık türlerine örnek olarak; medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, ve teknoloji okuryazarlığı vb. gösterilebilir. Aşağıda bu okuryazarlık türleri kısaca açıklanmış, araştırmada üzerinde çalışılan program okuryazarlığı konusu ise detaylı olarak ele alınmıştır.

*Bilgi okuryazarlığı.* Bilginin değerlendirilmesinde anahtar bir role sahip olan bilgi okuryazarlığı, bireylerin “bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu fark etmelerini ve ihtiyaç duyulan bilgileri bulma, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olmalarını” gerektiren bir dizi yetenektir (Shields, 2005: s. 1). Bu okuryazarlık türü, diğer tüm okuryazarlık türlerinin temelinde bulunmakta, bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama, organize etme ve yorumlama becerilerine işaret etmektedir.

*Medya okuryazarlığı.* Gelişen teknoloji ile kitle iletişim araçlarının bireylerin günlük hayatındaki yeri büyük önem kazanmıştır. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) medya okuryazarlığını medya araçlarından gelen iletileri tüm boyutlarıyla anlamlandırmak ve medya ürünleri oluşturabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Aufderheide (1993) bireyin belirli amaçlar için bilgiye erişme, bunları analiz etme ve üretme yeteneğinin medya okuryazarlığına işaret ettiğini bildirmektedir. Günümüzde, kitle iletişim araçlarından edinilen bilginin doğruluğunu

test etmek, bu bilgiyi yorumlamak ve değerlendirmek için medya okuryazarı olmak önem taşımaktadır.

*Görsel okuryazarlık.* İçinde bulunduğumuz yüzyıl görsel veri yönünden oldukça zengin özelliklere sahiptir. Görsel okuryazarlık, kültürel açıdan önemli görüntüleri, nesnelere ve görünür eylemleri anlama, üretme ve kullanma becerisini içermekte ve görsel okuryazar olma süreci, görüntüleri üretmenin, analiz etmenin ve kullanmanın yeni ve daha karmaşık yollarını öğrenerek ömür boyu devam etmektedir (Felten, 2008). Bu okuryazarlık, içinde yaşadığımız dönemde görsel uyarıların büyük ölçüde artmasıyla önem kazanmış, bu uyarıların anlama, düzenleme, değerlendirme ve yorumlama eylemlerini beraberinde getirerek günümüzdeki tanımına ulaşmıştır.

*Bilimsel okuryazarlık.* Bu okuryazarlık türü, bilgi okuryazarlığından ortaya çıkmış ve son 50 yılda birçok şekilde tanımlanmıştır. Alanda sık rastlanan tanımlardan biri Graber, Erdman ve Schlieker (2001)'a ait olup, bilimsel okuryazarlığı üç ögenin kesişimi olarak göstermektedir. Bu ögeler (a) insanların bildiği şeyler, (b) insanların değer verdiği şeyler, (c) insanların yapabildiği şeylerdir. Kısaca bu tanımda, bireyin aynı anda bildiği, değer verdiği ve yapabildiği şeyler, bilimsel okuryazarlık olarak adlandırılabilir. Norris ve Philips (2003) alandaki tanımları bir araya getirip bilimsel okuryazarlığa yönelik genel bir tanım meydana getirmiştir. Buna göre; bilimi diğer bilgilerden ayırabilme yeteneği, bilimi ve uygulamalarını anlama, bilimi öğrenme becerisi, bilimsel düşünme yeteneği, bilimin doğasını anlama, bilimi problem çözme aracı olarak kullanma ve bilime yönelik eleştirel düşünce geliştirebilme eylemleri bilimsel okuryazarlık olarak adlandırılabilir. Bilimsel okuryazarlık tanımları belirtilen kavramlar çerçevesinde geliştirilmiş ve bahsedilen diğer okuryazarlık türlerinde de olduğu gibi bir alana yönelik bilgiyi anlama, değerlendirme ve yorumlama temelinde tanımlanmıştır. Bilim yapabilmenin ilk şartı, bilimsel okuryazar olmaktır.

### **2.3.2 Program okuryazarlığı**

Zaman ile anlamı değişen okuryazarlık kavramı, temeldeki okuma ve yazma faaliyetlerine ilişkin anlamını kaybetmiş ve bireyin bilgiye yönelik üst bilişsel faaliyetleri gerçekleştirilme becerisine dönüşmüştür. Buna göre okuryazar bir birey, bilgiyi anlayıp değerlendirebilir, üzerine eleştirel düşünce geliştirebilir ve ürün ortaya çıkarabilir niteliktedir. Okuryazarlık kavramının başka kavramlarla ilişkilendirilerek

türlere ayrılması ile yeni okuryazarlık türleri doğmuştur, program okuryazarlığı bu türlerden biridir. İlgili alan yazında program okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı olarak da görülmektedir. Bu iki kavram da aynı anlama gelmekte; eğitim programına yönelik üst düzey düşünme becerilerine işaret etmektedir.

Eğitim, bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen ve toplumları daha ileri götürme özelliği olan bir yapıdır. Toplumların gelişmeleri eğitime bağlıdır ve eğitim aracılığı ile nitelikli iş gücü oluşturulabilir. Bu sebeple çağın gerekliliklerine, toplum yapısına ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve geliştirilmelidir. Eğitim ve öğretmen ise birbirini etkileyen iki kavramdır ve öğretmen eğitim sürecinde anahtar bir role sahiptir (Arslan, 2018). Atatürk 1925 yılında gerçekleştirdiği bir konuşmasında, öğretmenler ve öğretmenlik mesleğinin milletleri kurtaracak yegâne güç olduğunu bildirmiş, toplumların eğitime ve öğretmenlere muhtaç olduğunu vurgulamıştır (Tekışık, 1987). 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununda da öğretmenliğin devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini kapsayan bir meslek olduğu bildirilmiştir (MEB, 1973). Buna göre, öğretmenin program uygulamalarındaki yeri ve önemi tartışılmaz niteliktedir.

Baysen, Çakmak ve Baysen (2017), 21. yüzyılın değişen koşullarının yeni okuryazarlık türlerini ve eğitimde değişiklikleri beraberinde getirdiğini bildirmekte, bu bağlamda öğretmenlere de yeni sorumluluklar ve roller düştüğünü vurgulamaktadır. Programın uygulayıcısı olan öğretmen yeniliklere açık ve bu yenilikleri uygulayabilecek yeterlikte olmalıdır. Çağın gerektirdiği değişikliklerini takip edip uygulayabilmek ise okuryazarlık becerisine işaret etmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun aday öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik maddelerinin de öğretmenlerin okuryazarlık becerilerine işaret ettiği görülmektedir (MEB, 1973). Bu maddeler; (a) bir konuyu kavrayıp özetleyebilme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü; (b) iletişim becerileri, özgüven ve ikna kabiliyeti; (c) bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık ve (d) temsil gücü ve eğitimcilik nitelikleridir. Buna ek olarak, MEB'e bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017) incelendiğinde, belirlenen yeterliklerin öğretmenlerin hem genel hem de programa yönelik bilgi ve becerilerine işaret ettiği görülmektedir. Bu yeterlikler Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1

*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

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

Tablo 2.1’de mesleki bilgi yeterlik alanına bakıldığında öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisine yer verildiği görülmektedir. Bu yeterliklerden ilki olan alan bilgisi yeterlik göstergelerinde öğretmenden beklenen özelliklerin bilgiyi analiz edilme, yorumlama, kaynak, yöntem ve teknikleri sınıflandırılma olduğu belirtilmektedir. Buna göre, bir öğretmen alanın bilgisine sahip olmalı, alan ile ilgili konu ve kavramları analiz edebilmeli, yorumlayabilmeli ve sınıflandırabilmelidir. Mesleki bilgi başlığının ikinci ögesi olan alan eğitimi bilgisine bakıldığında, öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine sahip olunması gerektiği bildirilmektedir. Buna ilişkin göstergeler, mevcut öğretim programını tüm öğeleri ile açıklayabilme, programı diğer programlarla ilişkilendirme



ve öğrenme yaşantılarına aktarabilme, programa yönelik karar verme ve kullanılabilir yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarını karşılaştırabilme olarak sıralanmaktadır. Bu başlıktaki göstergeler öğretmenin doğrudan okuryazarlığına odaklanmakta, buna ek olarak program bilgisine, programa yönelik üst bilişsel eylemlere işaret etmektedir. Mevzuat bilgisi başlığında ise mevzuata ilişkin bilgileri açıklayabilme, değerlendirme ve ayırt edebilme becerilerinin vurgulandığı görülmektedir.

Mesleki beceri başlığında, öğretmenin programa yönelik planlama, öğretim ortamları oluşturma ve öğretme, öğrenme süreçlerin yönetme ve ölçme değerlendirme gerçekleştirme becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen alanın öğretim programına yönelik planlamalar yapabilmeli, öğretim ortamlarını programın amaçlarına ve öğrenciye göre düzenleyebilmeli ve öğretim sürecinde gerekli yöntem ve araç gereçleri etkin kullanabilmeli ve buna uygun ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirebilmelidir. Bu başlıkta, öğretmenin alan bilgisinden hareketle öğretime yönelik eylemlerinin nasıl yapılacağı açıklanmış, bu eylemleri yaparken alan bilgisinin temel alınması ve buna yönelik uygulama yapılması gerektiği bildirilmiştir. Üçüncü yeterlik alanı olan tutum ve değerler başlığında ise bir öğretmenin milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi, bu değerlere saygılı olması, öğrencilere değer vermesi ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunması yeterlik göstergeleri olarak belirtilmiştir. Bunlara ek olarak bu başlıkta empati, hoşgörü, iş birliği ve mesleki gelişim kavramlarına vurguda bulunulduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bu yeterliklerin öğretmenin hem genel anlamda hem de öğretim programları özelinde okuryazar olması gerektiği görülmektedir. Buna göre bir öğretmen, alana ve programa yönelik bilgiye sahip olmalı ve bu bilgiyi analiz etme, yorumlama, değerlendirme, sınıflandırma ve diğer bilgilerle karşılaştırma konusunda becerili olmalıdır. Buna ek olarak bilgiyi öğrenme ve öğretme sürecine aktarabilmeli ve bu sürece yönelik uygulamaları gerçekleştirebilmelidir. Öğretmenin üst bilişsel becerilerine odaklanan bu yeterliklerin öğretmenin program okuryazarlığına işaret ettiği görülmektedir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle, genel olarak okuryazarlığın yanı sıra, öğretmenlerin uygulamakta oldukları öğretim programına yönelik bilgisinin de önem taşıdığı görülmektedir. Hunkins ve Ornstein (2016)'a göre, öğretmen bir program işçisidir ve programa yönelik sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar, program uygulamalarına

yönelik yöntem ve araç geliştirme, teori ve uygulamayı birleştirme, program öğeleri arasında bağlantı kurma, programın diğer değişkenler ile uyumunu sağlama, toplumun ve programın beklentilerini hizalama, kuruma bir hedef belirleme, programda gerçekleşen değişiklikleri takip edip uygulama ve programın diğer paydaşları ile güçlü ilişkiler kurma olarak özetlenebilir. Bu maddelere bakıldığında, öğretmenin düşünsel, sosyal ve toplumsal becerilerine vurgu yapıldığı ve öğretmenin programa yönelik sorumluluklarının üst düzey becerilere işaret ettiği görülmektedir. Bu görüşe göre öğretmen, programa yönelik bu sorumlulukları yerine getirebilir nitelikte olmalıdır. Benzer şekilde Steiner ve arkadaşları (2018), programa yönelik bilginin öğretim sürecinde kritik öneme sahip olduğunu ve programa yönelik rehberliğin, uygulama örneklerinin, içerik ve materyal desteğinin bu süreçte uygulayıcıya, yani öğretmene sağlanması gerektiğini söylemekte, kısaca öğretmenin program okuyurunu olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Fer (2015)'e göre, hazırlanan program uygulamada başarılı şekilde hayat bulmalıdır çünkü bir eğitim programının etkililiği uygulama ile doğrudan ilişkilidir. Benzer şekilde Oliva ve Gordon (2018) da programın sınıftaki sağlayıcısı ve garantisinin öğretmen olduğuna değinmiştir. Buna göre öğretmenin programa yönelik sorumlulukları vardır, bunlar; teklifleri düzenleme, veri toplama, araştırma yürütme, diğer paydaşlarla iletişime geçme, programa yönelik materyal geliştirme, programı değerlendirme, yeni fikirleri uygulama, öğrenenden geri bildirim toplama ve programı değerlendirmedir. Önceki anlayışlara benzer şekilde programa yönelik öğretmen yeterlilikleri üst bilişsel becerilere işaret eder niteliktedir ve programın uygulayıcısı olan öğretmenin eğitim programını uygulamadaki başarısının programa yönelik bilgisi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Karacaoğlu (2008) da öğretmenin eğitimdeki sorumluluklarına dikkat çekmiş, bu sorumlulukların yerine getirilmesi ile öğrenmelerin kalıcı nitelikte olacağını vurgulamıştır; buna göre, bir öğretmen öğrenci ihtiyaçlarını belirleyip karşılayan, sorunları çözen ve çözmeyi öğreten, programın amaçlarını öğrenci davranışlarına yansıtan ve öğrenciye öğrenmeyi öğreten nitelikte olmalıdır. Öğretime yönelik kararları alan, bunları uygulayan ve program üzerinde doğrudan etkisi bulunan öğretmenin bunları nasıl yapacağına yönelik yardımı programdan alması gerekmektedir, bu noktada programın kapsamı da önem taşımakla beraber, programın odak noktasının yine öğretmen olduğu görülmektedir (Stabback, 2016).

İlgili alan yazın ışığında, programa yönelik kararları veren, uygulayan, değerlendiren ve yorumlayan öğretmenin programa yönelik bilgisinin öğrenci başarısına karar verici nitelikte olduğu görülmektedir. Programın uygulandığı eğitim öğretim sürecinde birçok sorumluluğu olan öğretmen, programa yönelik üst düzey becerilere sahip olmalı, programın hedeflerine yönelik öğretim gerçekleştirmeli ve öğrenci öğrenmelerini kalıcı hale getirmelidir. Tüm bunları gerçekleştirmek için ise program okuryazarı olması gerekmektedir.

## **2.4 Program Uyumluluğu**

### **2.4.1 Uyumluluk kavramı**

Uyumluluk sözcüğü Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “uyumlu olma durumu, uyumluluk” olarak tanımlanmakta; uygunluk, ahenk, intibak, mutabakat ve harmoni gibi kelimeler ile açıklanmaktadır (2021). Kavramın eğitim alanındaki tanımlarının ise çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bazı tanımlarda uyumluluk kavramı öğretim sisteminin öğeleri arasındaki tutarlılık olarak ele alınmıştır (Anderson, 2002; Fuhrman, 1993; Smith ve O'day, 1990). Buna göre, öğretim sisteminin değişkenleri olarak ele alınan ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel politikaların programla örtüşmesi uyumluluktur. Bu tür uyumluluk çalışmalarında genel olarak bu faktörlerin program üzerindeki etkisi ve program ile örtüşüp örtüşmediği konuları vurgulanmaktadır. Bazı çalışmalarda ise uyumluluğun, belli gruplara ait farklı türde okullardaki örgütsel kültürün eşitlenmesi olarak ele alındığı görülmektedir (Bryk, Lee ve Holland, 1993; İpek, 1999). Bu çalışmalarda, dini, siyasi ve etnik gruplara ait özel okullar ve devlet okulları arasındaki örgütsel farklılıklar incelenmekte ve bu farklılıkların azaltılması uyumluluk, uygunluk, entegrasyon gibi kavramlarla açıklanmaktadır. Öte yandan, öğretim programlarını temel alan çalışmalarda uyumluluk, programın özgün tasarımı ile uygulaması arasındaki tutarlılık olarak adlandırılmıştır (Carroll ve ark., 2007; Cohen, 1987; Furtak ve ark., 2008; Mihalic, 2002). Bu bakış açısına göre, program planlanırken belirlenen hedefler, içerik ve değerlendirme etkinlikleri sınıf uygulamaları ile örtüşmelidir. Bu çalışmada da uyumluluk, son gruptaki tanımlamaya benzer olarak, planlanan öğretim faaliyetlerinin program uygulamalarına yansımaları, bu iki ögenin birbiri ile uyumu olarak ele alınmaktadır.

#### 2.4.2 Program uyumluluğu

Eğitim programı, eğitim-öğretim sürecinin sekteye uğramaması, belirlenen hedeflere belirlenen sürede ulaşılması ve öğrenende istenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Buna göre, oluşturulan programın uygulanması programdan alınacak verimi doğrudan etkilemektedir ve bu sebeple program uygulamaların programla uyumlu olması gerekmektedir. Alan yazında birçok çalışma, programların uygulanırken değişikliğe uğradığını bildirmektedir (Aviles, 2001; Carroll ve ark., 2007; Cohen, 1987; Mihalic, 2002; Songer ve Gotwals, 2005). Buna göre program, öğretim sürecinde çeşitli faktörlerden etkilenerek değişime uğrayabilmektedir.

Programın uygulamada değişikliğe uğramasını temel alan program uyumluluğu kavramının alan yazında “programa bağlılık, programla tutarlılık, programın doğruluğu” gibi birçok farklı şekilde isimlendirildiği görölmektedir. Program uyumluluğu, eğitim programının özgün tasarımı ve uygulaması arasındaki tutarlılığa verilen isim olarak açıklanabilir (Carroll ve ark., 2007; Furtak ve ark., 2008; Mihalic, 2002). Buna göre, eğitim programı hazırlanırken belirlenen hedef ve içerikler, öğretim sürecine ve değerlendirme sürecine yansmalı, bu süreçlerde düzenlenen etkinliklerle örtüşmelidir. Benzer şekilde Cohen (1987) ve Aviles (2001) de öğretilen ve test edilen materyalin uyumunu program uyumluluğu olarak adlandırmıştır. Bümen, akar ve Yıldız (2014)’ın program bağlılığı (curriculum fidelity) olarak adlandırdığı program uyumluluğu, öğretmen ve öğretimin diğer paydaşlarının program uygulamalarında programın özgün haline bağlılığına işaret etmektedir.

Program türlerine yönelik sınıflandırma yapan Posner (2004), belirlediği bu program türleri arasındaki tutarlılığın çoğu kez istenilen düzeyde olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, resmi ve işlevsel program arasındaki tutarlılığı, uyumluluk olarak adlandırmış; uyumluluğu bahsedilen iki program türü arasındaki tutarlılığın yanında, programın kendisine yönelik belirlenen standartlarla örtüşmesine de işaret ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Glatthorn (2000), kendi geliştirdiği program türlerini ele alırken tutarlılık ve uyumluluk üzerinde durmuş, yazılı ve uygulanan (öğretilen) program arasındaki uyuma özellikle vurgu yapmıştır. Buna göre, işlevsel program yazılı olan (resmi) program ile örtüşmelidir. Program türlerini ele alan bu iki çalışmadan hareketle, uygulanan (işlevsel) program ile yazılı (resmi) program arasındaki uyumun, programların uygulanması ve öğrenme-öğretme sürecinden

istenen düzeyde verimin elde edilebilmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Alan yazındaki tanımlar odak noktasına alındığında, uzmanlar tarafından tasarlanmış eğitim programı uygulanırken, öğretmenler tarafından programa bağlılık, tutarlılık gösterilmesi uyumluluk olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, resmi ve işlevsel programın birbirine olan uyumu, program uyumu olarak açıklanabilir. Program uyumluluğu, program kapsamındaki faktörlere bağlı olarak farklı boyutlarda ele alınabilir. Bir eğitim programının farklı kademeler arasında uyumlu olması gerektiği gibi, bir kademeye ait programın kazanımlarının kendi içerisinde tutarlı ve uyumlu olması da gerekmektedir.

### **2.4.3. Program Uyumluluğu Türleri**

Program uyumluluğunu inceleyen çalışmalarda, program uyumluluğunun yatay ve dikey olmak üzere iki boyutundan bahsedildiği görülmektedir (Aviles, 2001; Case, Jorgensen ve Zucker, 2004; Kara ve ark., 2017; Porter, Smithson, Blank ve Zeidner, 2007). Aşağıda bu uyum türleri alan yazın ışığında açıklanmaktadır.

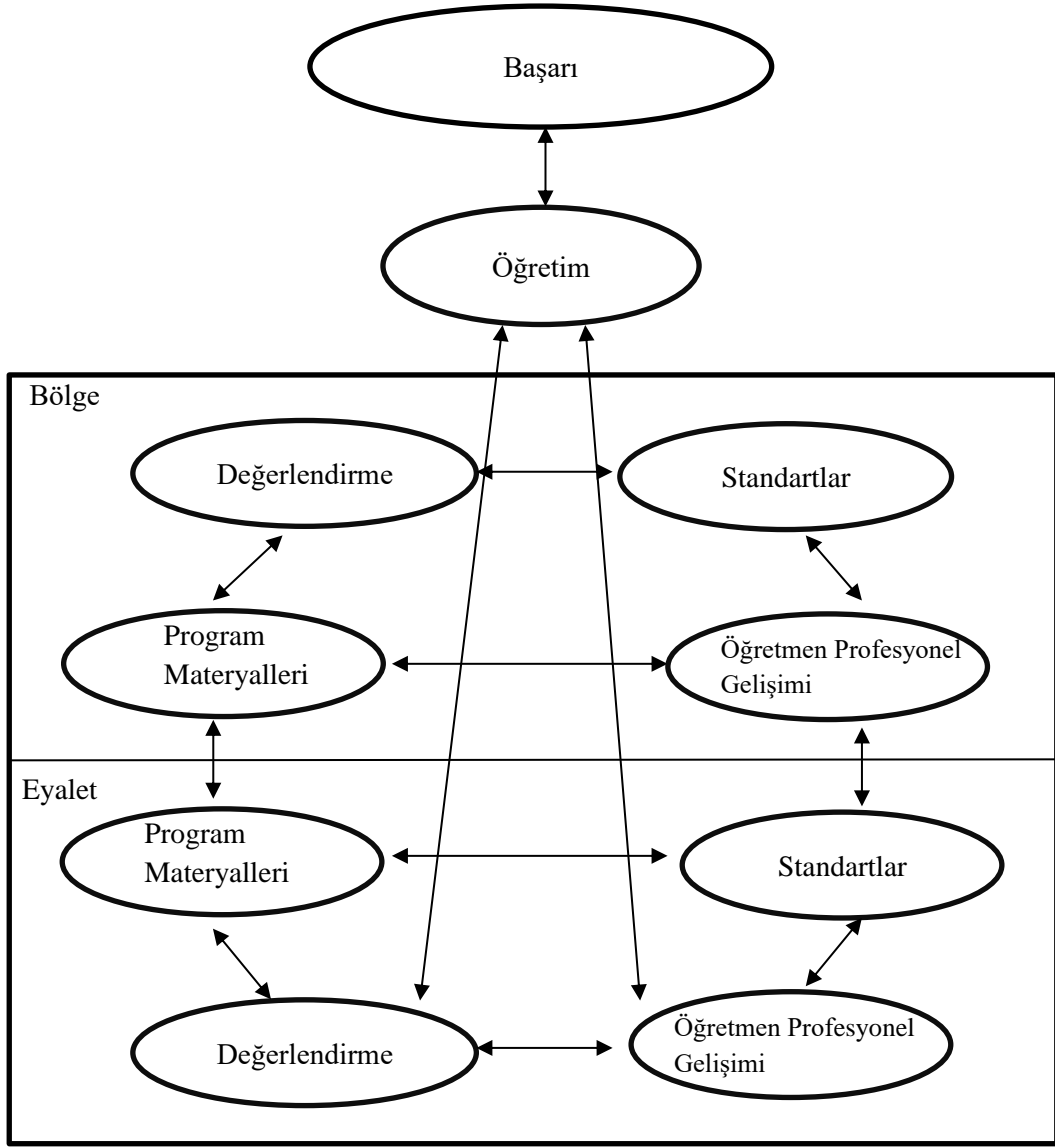
*Yatay uyumluluk.* Dersin planlanması, işlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarının uyumu olarak da adlandırılan yatay uyumluluk, öğretilen materyalin değerlendirilmeme, ya da değerlendirilen materyalin öğretilmeme ihtimalini ortadan kaldırmaya yardımcı olur. Buna ek olarak, öğretilen materyalin bir kısmını değerlendirmek yerine hem öğretilen hem de değerlendirilen yatay olarak hizalanmış materyallerin kullanılmasını temel alır. Bu, öğretim sürecinde öğretilip değerlendirilmeye alınmayan materyalin öğrenciler için öğrenmeye değer niteliğini kaybetmesini ve zaman kaybını önler niteliktedir (Aviles, 2001). Yatay uyumluluk, temelde sınıfta öğretilmesi planlananların öğrenme yaşantıları ve değerlendirme ile tutarlı olmasına vurgu yapmaktadır. Buna göre, yatay uyumluluğun resmi otoriteler tarafından belirlenen yazılı program ile öğretmen tarafından gerçekleştirilen öğretim ve değerlendirme faaliyetlerinin uyumu olduğu yorumu yapılabilmektedir. Bazı görüşlere göre ise yatay uyumluluk, standartların, çerçevelerin ve değerlendirmelerin bir eğitim sistemi içinde ve esas olarak politik düzeyde birlikte çalışma derecesi anlamına gelmektedir (Porter ve ark., 2007; Webb, 1997).

Alan yazından hareketle yatay uyumluluk planlanmış olan dersin, hedefler ve içerik boyutunda sınıfta uygulanan öğretim ile paralellik göstermesidir. Buna göre, resmi

otoriteler tarafından oluşturulmuş resmi programın, sınıf içerisinde gerçekleşen öğretim etkinliklerini temel alan işlevsel programa tutarlılık göstermesi de yatay uyumluluk olarak adlandırılabilir. Bu çalışma da yatay uyumluluğu, planlanan programın öğretim etkinlikleriyle uyumu; başka bir deyişle resmi program ile işlevsel programın uyumluluğu olarak ele almaktadır.

*Dikey uyumluluk.* Dikey uyumluluk alan yazında yer alan birçok çalışmada programın en alt sınıf düzeyinden en son düzeye kadar uyumu olarak nitelendirilmektedir (Aviles, 2001; Bergman, Calzada, LaPointe, Lee ve Sullivan, 1998; Kara ve ark, 2017). Aviles (2001)'e göre bu uyumluluk Bloom Taksonomisi temel alınarak oluşturulmuştur, buna göre hiyerarşik ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanan bilginin uyumu önem arz etmektedir. Başka bir deyişle, basamak biçiminde tasarlanan eğitim programının her basamağının birbiri ile uyumu, dikey uyumluluk olarak adlandırılabilir. Uyumluluk türlerine farklı açıdan yaklaşan Webb (1997), dikey uyumluluğu bir eğitim sisteminde yer alan temel unsurların (örn. ders kitabı içeriği, sınıf eğitimi, mesleki gelişim ve öğrenci sonuçları) birbiriyle ve dış faktörlerle (örn. ulusal standartlar, kamuoyu ve iş gücü) hizalanma derecesi olarak tanımlamıştır.

Yatay ve dikey uyumluluğu farklı faktörlerle ilişkilendiren Porter ve arkadaşları (2007), Webb (1997)'e benzer olarak dikey uyumluluğu hükümet tarafından belirlenen standartlar ve okullar-sınıflar arasındaki uyumluluk olarak adlandırmışlardır. Buna göre uyumluluk, değerlendirme, içerik, eyalet ya da okul standartları gibi faktörlerin arasındaki tutarlılık özelliği taşımaktadır; ancak bu özelliğe ek olarak, uyumluluğun program materyalleri ve öğretmen profesyonel gelişimi gibi öğelerde de aranması gerektiğini savunmuşlardır. Bu prosedür, öğretmenler ve öğrenciler tarafından deneyimlendiği şekliyle içerik standartları, testler, ders kitapları ve hatta sınıf eğitimi arasındaki uyumu araştırmak için genelleştirilmiştir. Porter ve arkadaşları (2007), bunu Şekil 2.1'deki gibi açıklamışlardır.



**Şekil 2.1** Dikey ve Yatay Uyumluluk

*Kaynak: Porter ve ark., 2007, s. 28.*

Porter ve arkadaşları (2007), Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere yatay uyumluluğu bölge veya eyalet düzeyinde, dikey uyumluluğu ise bölge ve eyalet arasında, okul ve sınıfları da kapsayan uyumluluk olarak tanımlamışlardır. Bu uyumluluk tanımlarına göre bir programın uyumunun ölçülmesinin tartışmalı bir konu olduğu vurgulanmış ve zaman içerisinde bu uyumluluğu ölçmeye yönelik standart oluşturma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Belirtilen bu çalışmalar sınırlı olduğu için Porter ve arkadaşlarının bu prosedürleri şekilde gösterilen faktörler genelinde incelenmektedir.

#### **2.4.4 Program uyumluluğunun önemi**

Alan yazında, birçok faktörden etkilenecek şekilde değişimlere uğrayan program uygulamasının yazılı programla örtüşür nitelikte olmasının uyumluluk olarak adlandırıldığı görülmektedir. Apple (2019), programda gerçekleşen bu değişikliklere vurgu yapmış, programın amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte tasarlanmasının ve eğitimin bu tasarıya yönelik gerçekleşmesinin önemini vurgulamıştır. Buna göre, planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmemesi, istenen amaçlara ulaşamadığına ya da programın manipüle edilmiş olabileceğine işaret etmektedir. Eğitimden beklenen çıktıların elde edilmesi için ise programa uyulması gerekmektedir.

İncelenen çalışmalarda, program uyumluluğunu sağlamanın öğretmen ve araştırmacılara programa yönelik bir bakış açısı sunduğu vurgulanmış, programa yönelik ihtiyaç ve eksikliklerin belirlenmesinde yol gösterici niteliğinin olduğu belirtilmiştir (Bümen ve ark., 2014; Carroll ve ark., 2007; Chian, Bridges ve Lo, 2019; Mihalic, 2002). Buna ek olarak uyumluluk, programa yönelik uygulamaların program hedeflerini ne düzeyde gerçekleştirdiğini görebilmek konusunda büyük önem taşımaktadır. Scott (1983), programın amaçlarını ve öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını belirleyerek öğretim uygulamalarına uyumlu hale getirilmesi ve bunlara yönelik değerlendirme etkinliklerinin planlanıp gerçekleşmesini uyumluluk olarak tanımlamış, programa yönelik bu faktörlerin geliştirilmesinde uyumluluğun anahtar rol oynadığını belirtmiştir.

Alanda, program uyumluluğunu bölge eğitim standartlarının programla uyumu olarak tanımlayan çalışmalarda ise (Bergman ve ark., 1998; Bhola, Impara ve Buckendahl, 2003; Squires, 2009) eğitim standartlarının eğitimin amaçları ile uyumunun öğrenci başarı düzeyini artıracak şekilde vurgulanmıştır. Buna göre, eğitimin standartları eğitime yönelik diğer faktörler ile (hedefler, içerik ve değerlendirme) uyumlu olduğunda, tüm bölgelerdeki başarı düzeyi eşitlenecek, bu da ulusal anlamda eğitimi ileri taşıyacaktır. Bu çalışmalar genel olarak Amerika temellidir ve belirtilen eğitim standartlarının politik, kültürel ve ekonomik etmenlerden yola çıkılarak ve bu standartların ülkedeki bölge/eyaletler dikkate alınarak oluşturulduğu, dolayısıyla uyumun da bu bağlamda önemli olduğu söylenebilir.

Alan yazından hareketle, program uyumluluğunun eğitimin etkililiğini, öğrenci başarısını ve ülke eğitim düzeyini etkilediği görülmektedir. Buna göre, bir eğitim programından beklenen verimin alınabilmesi için öğrenen ihtiyaçları, program hedef



ve içerikleri, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinlikleri uyumlu olmalıdır. Bu öğelerin kendi aralarında uyumlu olmalarının yanında ülke/bölge standartlarına uygun olmaları da uyumluluk olarak adlandırılmış, bu bağlamda uyumun sağlanmasıyla öğrenci başarısının en üst düzeyde olacağı vurgulanmıştır. Böylece, öğrencinin ve programın başarılı olması için eğitimin her aşamasında program uyumluluğunun kritik bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

#### **2.4.5 Program öğeleri arasında uyumluluk**

Eğitim programı hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerinden meydana gelmektedir. Bu öğeler programın sistemli işleyebilmesi, beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesi ve öğretmen ve öğrenciye programa yönelik bir bakış açısı sunmak adına büyük bir öneme sahiptir. Program öğeleri birbirleri ile ardışık ve ilişkilidir; bir öğede problem olması ya da uygulamasında aksaklık yaşanması, geri kalan öğeleri ve programın tamamını etkileyebilmektedir. Öğeler arasındaki uyum, öğrenmelere kanıt niteliğindedir ve öğrenmenin etkililiğine yönelik temel oluşturmaktadır (An, 2020). Bu sebeple, program öğelerinin kendi aralarında uyumlu olmaları önem taşımaktadır. Program öğelerinin uyumuna ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir. Bu bağlamda, içerik ögesi öğrenme yaşantıları ögesi dahilinde ele alınmıştır.

*Hedefler ve öğrenme yaşantıları uyumu.* Hedefler ve değerlendirme etkinliklerinin uyumunun sağlanması ile programın öğelerinin kısmen uyumlu hale getirildiği söylenebilir, ancak hedeflenen davranışlar öğretim sürecinde öğretilmemişse ya da hedeflenenin dışında öğretim gerçekleştirilmişse bu iki öğe arasındaki tutarsızlık programın genelini etkiler niteliktedir. Talla (2012) istenilen hedeflere ulaşmak için, uygun öğrenme deneyimlerinin eğitim sistemi aracılığıyla öğrencinin kullanımına sunulmasının, bunu yaparken hedeflere paralel ve sistematik bir şekilde ilerlemenin gerekli olduğunu bildirmektedir. Buna göre, düşünme, beceri ve tutum gibi amaçlara ulaşılması ancak belirli deneyimlerle sağlanabilir, bu sebeple hedefler süreçten ayrı düşünülemez. Böylece, öğrenme yaşantıları ve hedeflerin uyumu ile programın genelinde bütünlük sağlandığı ve programdan istendik sonuçların alınabilir olduğu yorumu da yapılabilmektedir.

*Hedefler ve değerlendirme uyumu.* Hedefler, programın diğer öğelerine temel oluşturmakta, ardından gelen öğeler için belirleyici nitelik taşımaktadır. Programın temel amacı, daha önce de belirtildiği üzere belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesidir;

bu hedeflerin gerçekleştirildiğine yönelik kanıt, değerlendirme aracılığı ile sağlanmaktadır (Guardado ve Light, 2020). Programın hedeflerinin belirlenmesinin ardından, öğrenende istenen davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediğini ölçmek adına değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu etkinlikler, hedeflerden yola çıkarak hazırlanmalı ve hedeflere uygun olarak gerçekleştirilmelidir (Brown, 1994). Programdan kazanılanları, gerçekleşen davranış değişikliklerini gösteren değerlendirme etkinlikleri hedeflerden ayrı düşünülemez, bu sebeple hedef ve değerlendirme öğelerinin birbiri ile tutarlılık göstermesi, programın verimliliği açısından önemlidir.

*Öğrenme yaşantıları ve değerlendirme uyumu.* Öğrenme yaşantılarının hedeflere uygun olmasının yanında, bu süreçteki yaşantıların değerlendirme etkinliklerinde yer alması da gerekmektedir. Aviles (2001) öğretilen materyalin değerlendirilmeme ya da değerlendirilen materyalin öğretilmeme ihtimaline karşın uyumluluğun sağlanması gerektiğini bildirmektedir. Başka bir deyişle, derste işlenen bir konunun sınavda sorulmaması ya da sınavda yer alan bir konunun derste anlatılmamış olması uyumsuzluğa işaret etmekte, bu uyumsuzluk öğrenenin programa yönelik algısını, programdan alınacak verimi ve eğitimin verimliliğini etkilemektedir. Benzer şekilde Kelly (2004) değerlendirme etkinliklerinin süreçte öğrenilen bilgiye işaret ettiğini ve o bilgiyi sorgular özellikle olduğunu belirtmektedir. Bundan hareketle, öğrenme yaşantılarının ve değerlendirme etkinliklerinin birbiri ile uyumunun program için önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Programın öğelerinin birbiri ile uyumuna bakıldığında, hedeflerin değerlendirme etkinlikleri ve yaşantılarıyla; öğrenme yaşantılarının ise değerlendirme ile uyumlu olmasının programın verimliliği ve etkililiği açısından öneme sahip olduğu, genel anlamda programın tüm öğelerinin uyumlu olması gerektiği görülmektedir. Programın öğelerinin, belirtilen bağlamda Posner (2004)'ın program türlerine benzer özellik gösterdiği söylenebilir. Hedefler belli uzman gruplar tarafından oluşturulan resmi programa, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinlikleri ise öğretim sürecinde öğretmen tarafından uygulanan işlevsel programa işaret eder niteliktedir. Böylelikle, program uyumluluğunun farklı boyutlarda ele alınabilir bir kavram olduğunu ve program genelinde program öğeleri ve türleri fark etmeksizin aynı anlama geldiğini söylemek mümkündür.

#### 2.4.6 Program uyumluluğunu etkileyen faktörler

Program uyumluluğuna yönelik çalışmalarda, programın birçok faktörden etkilenecek değişikliğe uğradığı vurgulanmaktadır (Bümen ve ark., 2014; Dusenbury ve ark., 2003; Öztürk-Akar, 2005; Turan-Özpolat ve Bay, 2015; Yaman, 2009). Bümen ve ark. (2014), programa bağlılığı etkileyen faktörlerin programın öğretmen özellikleri, program niteliği, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkezîyetçi eğitim sistemi, geleceği belirlemeye yönelik sınavlar ve öğrenci özellikleri olduğunu bildirmişlerdir. Buna ek olarak, değişikliklerin öğretmenlerin programı yalnızca uygulayan olarak gören anlayış sebebi ile programa ilişkin söz hakkı verilmemesinden kaynaklandığını, sonuç olarak gerçekleşen değişikliklerin genelde olumsuz nitelikte ve kontrolsüz gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Başka bir deyişle, öğretmenin programı öğrenciler, sınavlar vb. faktörlere göre esnetmesi, olumlu sonuçlar doğurabilir iken, çoğu kez program etkililiğini olumsuz etkilemektedir. Alanda yapılan araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir.

Öztürk-Akar (2005) lise biyoloji dersi öğretim programının uygulamada uğradığı değişiklikleri incelediği çalışmasında, programda belirtilen etkinliklerin sınıf uygulamalarında gerçekleştirilmediğini, bunun sebebinin okul, bölge, öğretmen ve sınıf gibi faktörler olduğunu bildirmiştir. Buna göre, programlarda yaşanan değişikliklerin sebebi öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanıyor olması, okulun fiziki yetersizliği, programın yüklü olması ve yetersiz zaman gibi koşullardır. Benzer sebeplerden, programın çoğu kez öğretmen tarafından değiştirildiği görülmektedir. Yaman (2009) da buna benzer şekilde programa yönelik uygulamaların programdan farklı şekilde ilerlemesine sebep olarak aynı faktörleri göstermiş, özellikle okulun ve bölgenin fiziki koşullarının yetersizliği ve sınıfların farklı özellikler taşıması sebebiyle programda belirlenen etkinliklerin gerçekleştirilemediğini belirtmiştir.

Program uyumunu ele alan çalışmalarda, öğretmen faktörünün program uygulaması üzerinde doğrudan etkisi olduğunu belirtmekte, bu faktöre odaklanan çalışmalarda öğretmenlerin yazılı programın dışına çıkarak kendi etkinliklerini belirledikleri görülmektedir (Aydemir, 2011; Aykaç ve Ulubey, 2012; Kasapoğlu, 2020; Marcano, 2013; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Bu çalışmalarda öğretmenler, yaptıkları değişikliklere sebep olarak buldukları okulun fiziki koşulları, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri ve programa yönelik yeterli bilgiye sahip olmayışlarını göstermektedir.

Okulların fiziki koşullarının programda belirlenen etkinliklere elverişli olmaması, öğretmenlerin bu etkinlikleri yapmalarını engellemektedir. Buna ek olarak özellikle sınav kaygısı bulunan kademelerde, öğretmenlerin öğrencilerin de talepleri doğrultusunda resmi programın dışına çıkıp sınav odaklı öğretim gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Alanda gerçekleşen çalışmalara bakıldığında, program uyumluluğunun birçok faktörden etkilendiği ve bu faktörlerin program uygulamaları aracılığıyla eğitimin verimliliğini etkilediği görülmektedir. Belirlenen etmenler fiziki koşullar, eğitim sisteminin merkezi oluşu, bölge, öğrenci ve kurum özellikleri olarak sıralanmış, bu faktörlerin öğretmenleri uyguladıkları programı değiştirmek durumunda bıraktığı belirtilmiştir. Genellikle öğretmen özellikleri ve yeterlikleri etrafında gelişen bu çalışmalarda, öğretmenlerin belirtilen koşullara yönelik değişimi gerçekleştirirken yeterliklerinin ve yetkilerinin olmadığı ve değişikliğin sınıf/bölge düzeyinde kaldığı görülmekte; bu değişikliklerin programı olumsuz etkilediği sonucuna varılmaktadır. Bu sonuca ilişkin olarak, okulların fiziki koşullarının eşitlenmesi ve sınav kaygısı olan sınıf seviyelerinde programda değişiklik yapılması mümkün olabilir. Yanı sıra, öğretmen eğitimlerinin programa yönelik yeterliklerini geliştirmek adına artırılması ve öğretmene uyguladığı programda söz hakkı tanınması, öğretmen tarafından gerçekleştirilecek değişikliklerin eğitimi etkili kılacak nitelikte olmasını sağlayabilir.

## **2.5 Bloom Taksonomisi**

Bloom taksonomisi, Bloom ve 34 uzmanın katılımıyla 1949 ve 1953 tarihleri arasında (Kablan, 2019) öğretmen, yönetici, program geliştirme ve değerlendirme uzmanlarına iletişim açısından kolaylık sağlamak amacıyla oluşturulmuştur (Bloom, 1956). Bloom (1956), taksonominin temel olarak davranış biçiminde ifade edilen eğitim hedeflerinin bireylerin davranışları ile karşılaştırılarak sınıflandırılması olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre taksonomi, eğitim sürecinin istendik sonuçlarını temsil eden öğrenci davranışlarının sınıflandırılmasıdır. Bu sınıflandırma, konu ya da öğrenci düzeyi fark etmeksizin tüm koşullarda uygulanabilir nitelikte olmalıdır.

İlk hazırlandığı tarihte (1956) bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı aşaması bulunan taksonominin, daha sonra birtakım sınırlılıkları olduğu dile getirilmiştir (Kablan, 2019). Bümen'e göre (2006) bu sınırlılıklar belirlenen altı basamaktaki her bir hedefin gerçekleştirilmesi için alt

basamaktakilerin gerçekleştirilmesi gerekmesi, değerlendirme düzeyinin sentez düzeyinden daha basit olması ve sınıflandırmanın kendi içerisinde zıt örneklere ve çelişiklere sebep olmasıdır. Ormell (1974), Bloom taksonomisinin davranışçı yaklaşıma uygun düzenlendiğini, çağdaş yaklaşımlara ve öğrenci profiline uygunluk göstermediğini, günümüzün eğitim anlayışından geride kaldığını, katı kurallar içerdiğini ve programcı/uygulayıcıya esneklik tanımadığını vurgulamıştır. Gerçekleşen öğretimin süreç sonucunda öğrencinin bir şeyi söyleme ya da yazma becerisine göre değerlendirilmesi de Ormell'in eleştirdiği noktalardan biridir. Bu hususlara dayanarak taksonomi Anderson ve arkadaşları tarafından (2001) güncellenmiştir.

Yayınlandığından beri yirmiden fazla dile çevrilen (Anderson ve ark., 2001), dünyanın birçok yerinde ve ülkemizde program geliştirme çalışmalarına yön veren taksonomi, hedeflerin sınıflandırılmasında kılavuz görevi görmektedir. Alanda, Bloom taksonomisi dışında, hedeflerin sınıflandırılmasına yönelik farklı araçlar da mevcuttur (Biggs, 1995; Lee, Kim, Jin, Yoon ve Matsubara, 2016; Marzano ve Kendall, 2006). Lee ve arkadaşları (2016), bu araçların, kendilerine özgü bir dizi özelliğin yanında, programın gerekliliklerini yerine getirme ve her boyutu ile bu gereklilikleri anlamaya yönelik yeterliğe sahip olduğunu ancak odak noktalarının daha farklı olması sebebi ile hedeflerin sınıflandırılmasında Bloom taksonomisinin daha uygun bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da hedeflerin sınıflandırılmasında Bloom'un güncellenmiş taksonomisinden yararlanılacaktır.

Güncellenmiş Bloom taksonomisi iki boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutlarıdır. Taksonominin bilgi boyutunda, olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi kategorileri yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları bulunmaktadır. Bu boyutlar Tablo 2.2'de gösterilmektedir (Anderson ve ark., 2001).

Tablo 2.2

*Güncellenmiş Taksonomi (Anderson ve ark., 2001)*

---

**Bilgi Birikimi  
Boyutu**

**Bilişsel Süreç Boyutu**

---

1.Hatırlama 2.Anlama 3.Uygulama 4.Çözümleme 5.Değerlendirme 6.Yaratma

A. Olgusal

Bilgi

B. Kavramsal

Bilgi

C. İşlemsel

Bilgi

D. Üstbilişsel

Bilgi

**Bilgi birikimi boyutu.** Güncellenmiş taksonominin bilgi birikimi boyutu dört alt kategoride açıklanmaktadır. Bunlar sırasıyla olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgidir. Bu bilgi kategorileri alt boyutları ve örnekleri ile Tablo 2.3'te açıklanmıştır (Anderson ve ark. 2001).

Tablo 2.3

*Bilgi Birikimi Boyutu* (Anderson ve ark., 2001)

Ana ve Alt Boyutlar	Örnekler
A. Olgusal Bilgi - Öğrencilerin bir disiplinle tanışmak veya o disiplindeki problemleri çözmek için bilmeleri gereken temel unsurlar	
AA. Terimlerin bilgisi	Teknik terimler, müzik sembolleri
AB. Özel detay ve öğelerin bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. Kavramsal Bilgi - Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler	
BA. Sınıflandırmalar ve kategorilerin bilgisi	Jeolojik zaman dönemleri, işletme mülkiyeti biçimleri
BB. İlkeler ve genellemelerin bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrin teorisi, parlamentonun yapısı
C. İşlemsel Bilgi - Bir şeyin nasıl yapılacağı, sorgulama yöntemleri; becerileri, algoritmaları, teknikleri ve yöntemleri kullanmaya ilişkin ölçütler	
CA. Konuya özel becerilerin ve algoritmaların bilgisi	Suluboya resimlerde yararlanılan beceriler, tam sayılarda bölme algoritması
CB. Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Kullanılacak uygun yöntemleri belirlemeye yönelik ölçütlerin bilgisi	Newton'un ikinci yasasını içeren bir prosedürün ne zaman uygulanacağını belirlemek için kullanılan ölçütler, işletme maliyetlerini tahmin etmek için belirli bir yöntemi kullanıp

kullanmamayı değerlendirmek için kullanılan ölçütler

---

D. Üstbilişsel Bilgi - Genel olarak biliş bilgisinin yanı sıra kişinin kendi bilişinin farkındalığı ve bilgisi	
DA. Stratejik bilgi	Bir ders kitabındaki konunun yapısını ortaya koyarken yararlanılan araçlardan biri olan ana hatların belirlenmesi ve çeşitli stratejilerden yararlanma yollarına ilişkin bilgi
DB. Uygun bağlamsal ve koşullu bilgi dahil bilişsel görevlerin bilgisi	Belli öğretmenlerin kullandığı test türlerinin bilgisi; farklı görevlerin bilişsel gerekliliklerine ilişkin bilgi
DC. Bireyin kendi hakkındaki (öz) bilgisi	Makaleleri eleştirmenin kişisel bir güç iken makale yazmanın kişisel bir zayıflık olduğuna ilişkin bilgi; bireyin kendi bilgi düzeyinin farkında olması

---

*Olgusal bilgi.* Diğer bilgilerden ayrı tutulacak münferit öğeleri içermektedir. Olgusal bilgi, uzmanların akademik disiplinleri hakkında iletişim kurarken, onu anlarken ve sistematik olarak organize ederken kullandıkları temel unsurları kapsamaktadır ve bu unsurlar, genellikle sunuldukları biçimde disiplinde çalışan insanlara hizmet etmektedirler (Anderson ve ark., 2001). Olgusal bilgi, öğrencilere disipline aşına olmaları veya disipline yönelik bir problemi çözmeleri için bilmeleri gereken temel unsurları içermektedir. Öğeler genellikle bazı somut referanslarla ilişkili semboller veya önemli bilgileri ileten "bilgi parçacıkları"dır (Krathwohl, 2002).

*Kavramsal bilgi.* "Daha karmaşık ve düzenlenmiş" bilgiye işaret eden kavramsal bilgi, kategoriler ve sınıflandırmalar bilgisini ve bunlar arasındaki ilişkileri; farklı bilişsel psikolojik modellerdeki şemaları, zihinsel modelleri veya örtük veya açık teorileri içermektedir. Bu şemalar, modeller ve teoriler, bir bireyin belirli bir konunun nasıl organize edildiği ve yapılandırıldığı, farklı bilgi parçalarının nasıl sistematik bir şekilde birbirine bağlı ve birbiriyle ilişkili olduğu ve bu parçaların birlikte nasıl çalıştığı hakkında sahip olduğu bilgiyi temsil eder niteliktedir (Anderson ve ark., 2001).

*İşlemsel bilgi.* Bir şeyin nasıl yapılacağına yönelik bilgi olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgi takip edilmesi gereken bir dizi adımdan meydana gelmekte; çeşitli prosedürlerin ne zaman kullanılacağını belirlemek için kullanılan kriterlerin bilgisini içermektedir (Anderson ve ark., 2001).

*Üstbilişsel bilgi.* Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında olması ve bilgisi kadar genel olarak biliş hakkındaki bilgisidir. Anderson ve arkadaşları (2001) öğrenme üzerine teori ve araştırmanın ayırt edici özelliklerinden birinin, öğrencileri kendi bilgi ve düşüncelerinden daha fazla haberdar etmeye ve onlardan sorumlu kılmaya yapılan vurgu olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak üstbilişsel bilgi, üstbilişsel farkındalık, öz farkındalık, öz-yansıtma ve öz-düzenlemeyi de içermektedir.

*Bilişsel süreç boyutu.* Anderson ve arkadaşları (2001) eğitimdeki en önemli iki hedefin bilgiyi akılda tutma ve transfer edebilme olduğunu savunmaktadır. Buna göre, bilgi boyutunda elde edilen bilginin hatırlanması, bu bilgiye bir anlam yüklenmesi, transfer edilmesi ya da gerektiğinde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple bilişsel süreç boyutuna ilişkin ana ve alt kategoriler düzenlenmiştir. Bilişsel süreç boyutu altı ana kategoriden meydana gelmektedir. İlk basamakta yer alan hatırlama, uzun süreli bellekten bilginin alınması anlamına gelmektedir. Öğrenmenin en basit süreci olarak adlandırılan bu basamakta bir bilginin uzun süreli bellekten alınarak işleyen belleğe getirilmesi söz konusudur. Anlama; bilgiyi yorumlama, örneklendirme, sınıflandırma, özetleme, çıkarımda bulunma, karşılaştırma ve açıklama etkinliklerinden meydana gelmektedir. Uygulama basamağında, verilen durum üzerinde işlem yürütülür. Bu basamakta bir problemi çözmek için bir işlemden yararlanma eylemi gerçekleştirilir. Analiz etme basamağında, eldeki materyalin parçalarının birbirleri ile ilişkisi incelenir; bu parçalar ayrıştırılır, örgütlenir ve irdelenir. Değerlendirme, eldeki bilginin belli ölçü ve standartlara göre incelenerek sonuca varılmasıdır. Son basamakta yer alan yaratma aşamasında ise, bir bütün oluşturmak amacıyla öğeleri bir araya getirerek üretim yapmak söz konusudur. Bilişsel süreç boyutunun ana ve alt kategorilerine ilişkin tanım ve örneklere Tablo 2.4'te yer verilmiştir.

Tablo 2.4

*Bilişsel Süreç Boyutu* (Anderson ve ark., 2001)

<b>Kategoriler ve Bilişsel Süreçler</b>	<b>Alternatif İsimler</b>	<b>Tanım ve Örnekler</b>
1. Hatırlama - Uzun süreli bellekten gerekli bilgiyi alma		
1.1 Tanıma	Belirleme	Uzun süreli hafızadaki bilgi ile tutarlılık gösteren bilginin konumlandırılması (örn., Amerika tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanımak)



1.2 Hatırlama	Bilgiye erişme	Gerekli bilginin uzun süreli hafızadan alınması (örn., Amerika tarihindeki önemli olayların tarihini hatırlamak)
2. Anlama - Yazılı, sözlü ve grafik iletişim öğeleri dahil öğretim iletilerinden anlam oluşturma		
2.1 Yorumlama	Açıklık getirme, başka şekilde açıklama, çeviri yapma	Bilginin bir sunum şeklinden (örn. yazılı bilgi) diğerine (örn. sayısal veri) dönüştürülmesi
2.2 Örneklendirme	Gösterimleme, somutlama	Bir konu veya prensibe yönelik örnek bulmak (örn., çeşitli sanatsal boyama türlerine örnekler vermek)
2.3 Sınıflandırma	Kategorize etme, bir gruba dahil etme	Bilginin bir gruba / kategoriye ait olup olmadığına dair yargıda bulunmak (örn., zihinsel hastalıkları sınıflandırma)
2.4 Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel konuyu ve temel noktaları belirlemek (örn., videoteypde anlatılan olayların kısa bir özetini yazma)
2.5 Çıkarımda bulunma	Sonuçlandırma, öteleme, önceden kestirme	Elde edilen bilgiye yönelik mantıklı bir sonuca varabilmek (örn., yabancı dil öğrenirken örneklerden dilbilgisi kurallarını çıkarma)
2.6 Karşılaştırma	Benzerlik ve fark arama, eşleme, örtme	İki fikir ve nesne arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilmek (örn., tarihi olayları modern durumlarla karşılaştırma)
2.7 Açıklama	Modelleme	Bir sistemin sebep-sonuç ilişkisini kurabilmek (örn., 18. yüzyılda Fransa'da gerçekleşen önemli tarihi olayların sebeplerini açıklama)
3. Uygulama – Verilen durum üzerinden işlem yürütme		
3.1 Yapma	İcra etme	Bir işlemi bir duruma uygulamak (örn., iki basamaklı bir tam sayıyı iki basamaklı başka bir sayıya bölme)
3.2 Yararlanma	Kullanma	Bir işlemi tanıdık olmayan bir duruma uygulamak (örn., gerektiği durumlarda Newton'un ikinci yasasını uygulama)
4. Analiz Etme - Materyalin parçalarına ayrılarak bu parçaların birbirleri arasındaki ilişkisine ve amaca uygunluğuna bakma		
4.1 Ayırıştırma	Ayırt etme, ayırma, seçme	Elde edilen materyalden gerekli ve gereksiz kısımların ayrılması (örn., bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırabilme)
4.2 Örgütlenme	Bütünü görme, temel hatları	Ögelerin yapı içerisindeki uyum ve çalışma biçimini belirlemek (örn., tarihsel bir

	belirleme, özleştirme, yapılandırma	betimlemedeki kanıtları, belirli bir tarihsel açıklamanın lehinde ve aleyhinde kanıt olarak yapılandırma)
4.3 İrdeleme	Atfetme, yükleme	Sunulan materyalin altında yatan bir bakış açısı, önyargı, değer veya amaç belirlemek (örn., bir makalenin yazarının bakış açısını politik bakış açısına göre belirleme)
<b>5. Değerlendirme - Ölçü ve standartları temel alarak bir sonuca varma</b>		
5.1 Denetleme	Eşgüdümleme, izleme, test etme	Bir süreç veya ürün içindeki tutarsızlıkları veya yanlışlıkları tespit etmek, bir sürecin veya ürünün iç tutarlılığa sahip olup olmadığını belirlemek veya uygulanmakta olan bir prosedürün etkinliğini tespit etmek (örn., bir bilim insanının sonuçlarının gözlemlenen verilere uygunluğunu belirleme)
5.2 Eleştirme	Yargılama	Bir ürün ile dış kriterler arasındaki tutarsızlıkları tespit etmek, bir ürünün dış tutarlılığa sahip olup olmadığını belirlemek veya belirli bir problem için bir prosedürün uygunluğunu tespit etmek (örn., iki yöntemden hangisinin verilen problemi çözmeye etkili olacağını belirleme)
<b>6. Yaratma - Tutarlı veya işlevsel bir bütün oluşturmak için öğeleri bir araya getirme, öğeleri yeni bir kalıp veya yapıya göre düzenleme</b>		
6.1 Oluşturma	Hipotez önerme	Bir koşulu temel alarak alternatif fikirler üretmek (örn., gözlenen bir olguyu açıklamak için hipotezler oluşturma)
6.2 Planlama	Tasarlama	Bir görevi gerçekleştirmek için sürecin kurgulanması (örn., belli bir tarihi konuyu araştırmak üzere plan hazırlama)
6.3 Üretme	Yapma	Bir ürün meydana getirmek (örn., belli bir amaca hizmet edecek bir yaşam alanı oluşturma)

### 2.5.1 Program uyumluluğunun belirlenmesinde taksonominin kullanımı

Program uyumluluğu, kısaca program öğelerinin uyumu olarak da tanımlanabilir. Program öğelerinin uyumu program değerlendirme çalışmalarında sıkça ele alınmış, genelde bir model aracılığı ile sınıflandırma yaparak gerçekleştirilmiştir. Birçok çalışma, program uyumluluğunu belirlemede taksonomi kullanımının öğretimin öğrenci üzerindeki etkisini görmek, sınıf içerisinde gerçekleşen öğretim etkinliklerinin eğitim politikalarına uygunluğunu belirlemek ve okulun sağladığı öğretim etkinliklerini gözlemlemek açısından öğretmen, yönetici, politikacı ve araştırmacılara yol gösterici nitelikte olduğunu vurgulamaktadır (Anderson, 2002; Baratz-Snowden,

1993; Gamoran, Porter, Smithson ve White, 1997). Gamoran ve arkadaşları (1997), öğretim içeriği aracılığıyla elde edilen öğrenci başarısını tahmin etmek için, program uyumluluğuna bakmanın en faydalı yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, program öğelerinin uyumu öğrenci başarısını yordamaktadır. Öğrenci başarısının yanında öğrenme fırsatlarını artırmak ve eşitlemek için de programın uyumlu olması gerekmektedir; bu sebeple uyumluluğun belirlenmesi önem taşımaktadır (Baratz-Snowden, 1993). Lee ve arkadaşları (2016), uyumluluğu belirlemede taksonomi kullanımının öğrenci davranışlarının bilişsel boyutlarını ve program hedeflerinin bilişsel gerekliliklerini ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Alandaki çalışmalardan hareketle, program uyumluluğunu belirlemede taksonomi kullanımının hem eğitimin paydaşları hem de program için yol gösterici olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında da program uyumluluğunu belirleme amacı ile Bloom'un güncellenmiş taksonomisi kullanılmıştır.

Anderson ve arkadaşları (2001), güncellenmiş taksonominin hedeflerin sınıflandırılmasında kullanımını açıkladıkları çalışmalarında, belirlenen hedeflerde yer alan fiil ve adların taksonomide ilgili hücreye yerleştirilmesi ile sınıflandırma yapıldığını vurgulamışlardır. Anderson (2002), taksonomi aracılığı ile program uyumluluğu belirlemede dört aşamadan söz etmektedir; ilk aşama, hedeflerin taksonomide ilişkili olduğu hücreye yerleştirilmesidir. Ardından, öğretme sürecinde yer alan etkinlikler ve beraberindeki materyaller benzer şekilde uygun hücreye yerleştirilmektedir. Üçüncü aşamada ise, değerlendirme etkinliklerinde yer alan fiiller ve isimler taksonomide ilişkili hücreye yerleştirilmektedir. Uyumluluğu tespit etmenin son aşamasında, hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinliklerine ait üç taksonomi karşılaştırılmakta, buna göre uyumluluk belirlenmektedir. Tam uyumluluk, üç taksonomi tablosu karşılaştırıldığında tüm hücrelerin aynı olması durumu olarak adlandırılmıştır. Buna göre, her öge hem bilgi boyutu hem de bilişsel süreç boyutunda satır ve sütunda yer almaktadır. Öğelerin aynı hücrede yer almadığı durumlar kısmi uyumluluk olarak adlandırılmıştır. Kısmi uyumlulukta öğelerin aynı satırda ve farklı sütunlarda ya da aynı sütunlarda ancak farklı satırlarda yer alması söz konusudur. Hücrelerin benzerlik göstermediği durumlarda (farklı bilgi kategorileri ya da farklı bilişsel süreçlerde yer aldıklarında) ise, program uyumluluğunun olmadığı belirtilmiştir.

## **2.6 Program Uyumluluğu ve Program Okuryazarlığı**

Okuryazarlık, bireyin bilgiye yönelik üst bilişsel faaliyetleri gerçekleştirebilme becerisine verilen isimdir. Okuryazar bir birey, bilgiyi anlayıp bilgiye yönelik değerlendirme, eleştiride bulunma ve ürün ortaya çıkarma gibi faaliyetleri gerçekleştirir niteliktedir. Okuryazarlık türlerinden biri olan program okuryazarlığı ise eğitim programına yönelik bilgi ve becerilere işaret etmektedir. Alandaki birçok çalışma, programın uygulayıcısı olan öğretmenin programa yönelik bilgi ve becerilerinin yeterli nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır (Fer, 2015; Hunkins ve Ornstein, 2016; Oliva ve Gordon, 2018; Stabback, 2016; Steiner ve ark., 2018). Buna göre, öğretmen programın hedeflerini ve bu hedeflere yönelik uygulamaları bilmeli, öğretimi bu şekilde gerçekleştirmelidir.

Program uyumluluğu kavramı program uygulamalarının yazılı programa uyumuna verilen isim olup (Aviles, 2001; Carroll ve ark. 2007; Cohen, 1987; Furtak ve ark., 2008; Mihalic, 2002); programa bağlılık, program doğruluğu ve program tutarlığı olarak da ifade edilmektedir. Program uyumluluğu birçok faktörden etkilenmektedir. Alandaki birçok çalışma diğer faktörlerin yanında öğretmen bilgisi ve öğretmen özelliklerinin program uygulamalarını doğrudan etkileyen faktörler olduğunu belirtmektedir (Aykaç ve Ulubey, 2012; Kasapoğlu, 2020; Marcano, 2013). Bu çalışmalardan hareketle programı uygulayan ve düzenleyen öğretmenin program okuryazarlığının program etkinliklerini tutarlı gerçekleştirebilecek düzeyde olması beklenmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olması durumunda program uyumunun olumsuz etkilendiği vurgulanmaktadır (An, 2020; Arslan Çelik, 2020; Bütün ve Gültepe, 2016; Phaeton ve Stears, 2017). Tüm bunlardan hareketle, program okuryazarlığı ve program uyumluluğunun arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

## **2.7 İlgili Araştırmalar**

Çalışmanın bu kısmında program okuryazarlığı ve program uyumluluğuna yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

## **2.7.1 Program okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar**

### **2.7.1.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Aslan ve Gürlen (2019) alışmalarında ortaokul ğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın rneklemini Ankara ilinde görev yapan 311 ğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlığı leği” kullanılmıştır. Tarama modelinde yrtlen araştırmanın verilerinin analizinde SPSS® 22.0 programından yararlanılmış; yüzde, frekans, ortalama, bağımsız örneklemler t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri program bilgisi, programı planlama ve uygulama alt boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaokul ğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve belirlenen alt boyutlar ele alındığında en yüksek okuryazarlık düzeyinin planlama alt boyutunda olduğu görülmüştür. Program okuryazarlık düzeyi ve belirlenen alt boyutların düzeyleri cinsiyet, branş ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Mezun olunan okul türüne göre incelendiğinde ise diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını ölçmek adına Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yrtlen çalışmada, betimsel saha taraması yöntemi benimsenmiştir. Veriler Bolat (2017)’ın Eğitim Programı Okuryazarlığı leği aracılığı ile toplanmış ve betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Çalışmada niversite dördüncü sınıf ğretmen adayları ile aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan toplamda 210 ğretmen adayının program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim türü, bölüm ve akademik başarıya göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Ölçekten elde edilen sonuçlara göre, ğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri yüksektir ve ğretmen adayları “okuma” boyutunda “yazma” boyutundan daha başarılıdır. Araştırma sonucunda, ğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim türüne göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Kahramanoğlu (2019) ğretmenlerin ğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretmenlerin cinsiyet, branş, hizmet yılı ve görev yaptığı kademe değişkenine göre ğretim programı okuryazarlık düzeylerinin

istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Gaziantep merkez ilçelerinde çalışan 277 öğretmenin katılımı ile gerçekleşen çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (ÖPOÖ)” kullanılmıştır. Çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, varyans analizi, standart sapma ve ortalamalar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin toplamda ve alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin ortaokul kademesinde göre yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek adına Süral ve Dedeşali (2018) tarafından yürütölen araştırmanın katılımcıları Pamukkale Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi olan 890 öğretmen adayıdır. Araştırma modeli nicel olarak tasarlanmış ve genel tarama modeli kullanılmış; çalışmada Bolat (2017)’a ait Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği (EPOÖ) ve Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği (Adıgöznel, 2011) kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi, tanımlayıcı istatistikler, standart sapma ve ortalamalardan yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna ek olarak, bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlığı düzeylerine yönelik maddelerin ortalamaları ve sıklık ve katılma düzeyleri de belirlenmiştir. Bilgi okuryazarlığı ile program okuryazarlığı arasında yapılan korelasyon analizinde düşük, orta ve yüksek düzeylerde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin hem toplamda hem de alt boyutlarda üniversite değişkenine göre Sinop üniversitesi lehine, sınıf değişkenine göre 4. Sınıf lehine ve bölüm değişkenine göre sosyal bilgiler eğitimi lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

Gömlüksiz ve Erdem’in 2017-18 Bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 753 öğretmen adayı ile Pedagojik Formasyon alan 908 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tarama yöntemi ile yürütölen araştırmada Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilere göre, cinsiyet değişkeni açısından program okuryazarlık düzeylerinin hem ölçekte yer alan okuma ve yazma boyutlarına hem de ölçeğin tümüne göre kadın öğretmen adayları lehine farklılaştığı görülmektedir. Sınıf değişkenine göre dördüncü sınıf öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Pedagojik Formasyon alan öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin mezun durumdaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin bölüm değişkenine göre yüksek düzeyde olduğu, beden eğitimi öğretmen adaylarının diğer bölümler arasında en düşük düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan Yıldız (2019), çalışmasını 355 öğretmen adayı ile yürütmüştür. İlişkisel araştırma modeli kullanılan çalışmada Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Yeşilyurt, 2013) kullanılmış; değişkenler arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hem program geliştirmeye yönelik bilişsel algılarının hem de program okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmış; iki ölçekten elde edilen veriler neticesinde ise öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel algılarının program okuryazarlık düzeyleri ile pozitif yönde yüksek bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

O. Aslan (2019), 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini okuma ve yazma boyutları açısından analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 383 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Kesitsel Tarama Yöntemi kullanılan çalışmada Bolat (2017)'a ait Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmış, ölçekte yer alan okuma ve yazma boyutları; öğretmen adaylarının katılım düzeyleri, daha önce program geliştirme dersi almış olma, cinsiyet ve bölüm gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmış; tanımlayıcı

istatistiklerden ve çok değişkenli varyans analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve bölüm açısından bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna ek olarak, program geliştirme dersi ölçeğin yazma boyutunda bir değişikliğe sebep olmaz iken, okuma boyutunda dersi alanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019), “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri” isimli çalışmalarında, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini, okuryazarlık düzeylerinin eğitim gördükleri anabilim dalına ve sınıfa göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 345 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Tarama modeli ile yürütülen çalışmada, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017) kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin okuma boyutu yazma boyutundan yüksek olmak üzere yeterli düzeyde olduğu, eğitim görülen anabilim dalının program okuryazarlık düzeyini düşük; sınıf düzeyinin ise orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Atlı, Kara ve Mirzeoğlu (2021), 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirdikleri çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. 351 öğretmenin katılmış olduğu çalışmada tarama modeli benimsenmiş, Keskin (2020) tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği kullanılmış, verilerin analizinde ise Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerden hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı algı düzeylerinin hem alt boyutlarda hem de toplamda yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, algı düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem ve görev yapılan kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermezken; yaş, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum, öğretim programlarına ilişkin ders alma durumu, öğretim programlarına ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu, öğretim programına verdikleri önem düzeyi ve öğretim programlarını kullanma sıklıklarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliliklerini Algılama Düzeyleri isimli çalışmada (Taşdemir, 2006), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görevli 219 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin planlama



yeterliklerini algılama düzeylerini belirlemektir. Betimsel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Öğretmenlerin Öğretimi Programlama Sürecinin Değerlendirmesi Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 12 programı ile değerlendirilmiş olup, maddelerin analizinde frekans, yüzde ve ağırlıklı ortalamalardan yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin %49’unun ünitelendirilmiş yıllık plan uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumsuz, %51’inin ise olumlu olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenleri ile etkileşiminin program uygulamalarına etkide bulunduğu ve bu etkileşimin düşük olduğu belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, program uygulamalarında ölçme değerlendirme yeterlik algılarının yüksek olduğu da belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin çevre faktörleri, öğrenci ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyleri, meslektaşları ile okul yönetiminin öneri ve düşünceleri ve kendi öğretim anlayışları aracılığı ile programa yönelik hedef belirlenmesinin yüksek düzeyde etkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerinin “kısmen yeterli” olduğu belirlenmiştir.

### **2.7.1.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Yurt dışı alan yazına bakıldığında, doğrudan program okuryazarlığı kavramına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak, program okuryazarlığına işaret eden “Öğretimi planlama yeterliği” konusunda çalışmalar yapılmıştır. Aşağıda bu çalışmalara yer verilmiştir.

Ball, Knobloch ve Hoop tarafından 2007 yılında stajyer ve yeni atanan 31 öğretmen ile gerçekleşen çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerine yönelik bir bakış açısı sunmaktır. Illinois’te gerçekleşen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden toplu vaka çalışması niteliğindedir. Veriler, öğretmenler ile okullarda gerçekleşen toplu ve bireysel görüşmeler ve yansıtıcı yazılar aracılığı ile toplanmıştır. Güvenilirlik, aktarılabilirlik, bağlılık ve teyit edilebilirlik; akran bilgilendirmesi, görüşmelerin dökümleri, doğrudan alıntılar, üçgenleme, katılımcıların tanımı, yoğun betimleme, süreç izleme, denetim izi ve içerik izi yöntemleri kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda hem stajyer hem de yeni atanan öğretmenlerin içeriği kavramsallaştırıp önceliklendirerek günlük ya da saatlik olarak planladığı görülmüştür. Her iki grup da planlamayı yaparken programa yönelik bilgi ve deneyimlerinin yeterli olmadığını belirtmiş; yönetici, imkanlar, kaynaklar, öğrenciler

ve planlama yöntemlerinin de aynı şekilde yeterli ve uygulamaya yönelik olmadığını vurgulamışlardır.

Altı ilköğretmen adayının üç aylık süreçte planlama tecrübelerinin nasıl değişim gösterdiğini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada Branco (1997), nitel araştırma yöntemini benimsemiştir. Betimleyici ve yorumlayıcı yaklaşımların kullanıldığı çalışma 12 hafta sürmüştür, her hafta staj yapmakta olan öğretmen adayları gözlemlenmiştir; gözlem öncesi ve sonrasında öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan verinin analizi ve yorumlanması veri toplama aşaması ile eş zamanlı gerçekleşmiştir. Takip eden süreçte verilerin tasnifi için kodlar belirlenmiş ve bu kodlardan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler: (a) öğretmen adaylarının planlamaya yönelik staj öncesi algıları, (b) öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerinin planlamadaki rolüne ilişkin beklentileri, (c) staj esnasında gerçekleşen değişiklik ve gelişmeler, (d) öğrenci değerlendirmesi, (e) beklenmeyen öğrenmeler ve (f) planlamada materyal ve kaynakların rolüdür. Araştırma sonucunda, gözlemlerin gerçekleştiği üç aylık sürecin başında ve ortalarında, öğretmen adaylarının planlama yaparken sınıf yönetimi, ders işleme, öğrencilere yönelik konular ve sınırlı alan bilgisi gibi endişelerinin olduğu, bu konulara odaklandıkları görülmektedir. Devam eden süreçte ise planlama etkinliklerinde ön plana çıkan konuların öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanımı, materyal ve kaynak seçimi ve öğrenci dönütlerine yönelik değişiklikler yapılması şeklinde değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Malezya’da değişen İngilizce öğretim programının uygulamalarına yönelik çalışma, Hardman ve Rahman (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, İngilizce öğretim programında gerçekleşen değişikliklerle iletişimsel dil öğretim yönteminin öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiğini ve öğretmenlerin yeni programa yönelik kuramsal bilgisinin ne düzeyde olduğunu bulmaktır. Çalışmanın örneklemini Malezya’nın Malaka eyaletinde bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yoluyla seçilen sekiz öğretmen oluşturmaktadır. Karma desende yürütülen çalışmada veriler gözlem, ders kayıtları, ders transkriptleri, uyarılmış anımsama ve görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmeler sırasında, öğretmenlerin genel olarak yeni programa yönelik bilgilerinin olmayışı, öğrencilerin sınav odaklı çalışma isteği ve sınıfların kalabalık olması sebebi ile yeni programı ve dolayısıyla iletişimsel yöntemi benimsemedikleri belirlenmiştir. Çalışma sonucunda,

öğretmenlerin yeni programa yönelik profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları vurgusu yapılmıştır.

## **2.7.2 Program uyumluluğu ile ilgili araştırmalar**

### **2.7.2.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Alan yazında program bağlılığı, programla tutarlılık ve program doğruluğu gibi farklı şekillerde ifade edilen program uyumluluğu kavramına yönelik ülkemizde çok çalışmaya rastlanmamaktadır. Yurt içi alan yazında doğrudan bu kavramları inceleyen çalışmaların yanında kuramsal anlamda ve uygulama bağlamında program uyumluluğuna işaret eden çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Kara, Karakoç, Yıldırım ve Bay (2017), “Sekizinci Sınıf Matematik Öğretiminde Teori ve Uygulama Bağlamında Program Uyumluluğunun İncelenmesi” isimli çalışmalarında matematik dersi öğretim programına yönelik uyumu belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel yaklaşımlardan olan durum çalışması yöntemi ile yürütülen çalışmanın örneklemini aykırı durum örnekleme modeli ile seçilen, Gaziantep ve Kahramanmaraş illerinde görev yapan iki ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Belirlenen iki öğretmenin dersleri gözlemlenmiş ve gözlemler sırasında derslerin ses kaydı alınmıştır. Kayıtlardan elde edilen veriler Bloom taksonomisi aracılığı ile sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kazanımlar, eğitim durumları ve ölçme değerlendirmede programa uyumsuz oldukları, ancak içeriğe bağlı kaldıkları belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi desteği ile gerçekleştirdiği çalışmasında Öztürk Akar (2005), lise biyoloji dersinin ülke genelinde uygulanışı ve uygulama sürecinde bölge, okul ve sınıf düzeyinde etkili olan faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 15 il genelinde genel, özel ve Anadolu liselerinde çalışan 685 biyoloji öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler, öğretim araç-gereçleri, laboratuvar kullanım sıklıkları ve kullanılan yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar ele alınmış, bu öğelere yönelik veriler “Biyoloji Programı ve Öğretimi Değerlendirme Anketi” aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma, tarama yöntemi ile yürütülmüş ve verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemleri, betimleyici ve yordayıcı istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul türüne göre olanakların farklılık göstermesi sebebi ile

program uygulamalarının farklılık gösterdiği belirlenmiş, olanakların eşitlenmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Serin (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı reform temelli Türk ilköğretim fen bilimleri öğretim programı ile bir sınıf öğretmenin gerçekleştirdiği alternatif değerlendirme uygulamaları arasındaki uyumu belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden gözlemsel vaka çalışmasının kullanıldığı çalışma, bir devlet okulunun dördüncü sınıf düzeyinde çalışmakta olan, 32 yıllık deneyime sahip bir sınıf öğretmeni ve 31 öğrencisinin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmaya ait veriler bir akademik yıl boyunca gerçekleşen sınıf gözlemleri, öğretmen görüşmeleri, öğretim materyalleri ve Lumpe, Haney, and Czerniak (2000) tarafından geliştirilen “Fen Öğretimine İlişkin Bağlam İnançları” ölçme aracı ile toplanmıştır. Veriler, sınıf içi konuşmaların metne dönüştürülmesi ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin sınıfta nasıl kullanıldığının belirlenmesi ile toplanmıştır. Ardından, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik kodlar oluşturulup bu yöntemlerin programdaki yöntemlerle örtüşme düzeyi belirlenmiştir. Son aşamada ise ölçme aracından elde edilen veriler, nitel verileri desteklemek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, programda vurgulanan alternatif değerlendirme yöntemlerinin programla uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Bu uyumsuzluğa sebep olarak politik kararlar, öğretim süresinin yetersizliği, öğretmenin pedagojik alan bilgisinin yetersiz olması, değerlendirmeye yönelik yetersiz hizmet içi eğitimler ve öğretmenin programı ihmal etmesi gösterilmiştir. Son olarak, program uyumluluğunu artırmaya yönelik olası eylemler tartışılmıştır.

Arslan Çelik (2020), “Ortaokul Düzeyi İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” isimli çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini ve bunu etkileyen unsurları incelemeyi amaçlamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleşen çalışmanın örneklemini 10 farklı devlet okulunda, yedinci sınıf düzeyinde çalışmakta olan 10 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma 14 hafta sürmüş ve nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları, yapılandırılmış sınıf içi gözlem formları ve öğrenci ders notları, öğretim programı gibi dokümanlar aracılığı ile toplanmıştır ve içerik analizi MAXQDA12 programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin imkanlar, katılımcı özellikleri, ders materyalleri,

program ögeleri ve öğretmen özellikleri gibi unsurlara bağlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“İngilizce Öğretmenlerinin Program Uyumluluğunu Sağlama Durumlarının İncelenmesi” isimli çalışmada, An (2020) İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında program uyumluluğunu sağlama durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini Şanlıurfa ilinde ortaokul yedinci sınıf düzeyinde çalışmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Yürütülen çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmış; buna ilişkin veriler gözlem ve doküman analizi aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, İngilizce öğretmenlerinin programın kazanımlar ve öğrenme-öğretme süresi arasındaki; kazanımlar ve ölçme değerlendirme etkinlikleri arasındaki; öğrenme yaşantıları ve ölçme değerlendirme etkinlikleri arasındaki uyumu sağladığını göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin içerik odaklı bir yaklaşım edindikleri, kazanımlara bakmaksızın konuyu takip ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programının kazanımlarına ve program ögeleri arasındaki uyuma yönelik yeterli bilgi ve farkındalıklarının olmadığı, uyumluluğu sağlayan öğretmenlerin ise içeriği takip ettiği için sağladıkları belirlenmiştir.

Bütün ve Gültepe (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansımaları ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmanın katılımcıları Türkiye'nin farklı illerinde çalışmakta olan ve bir hizmet içi seminere katılan 103 ortaokul matematik öğretmenidir. Öğretmenlerden toplanan veriler görüşme formları aracılığı ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda öğretim programına bağlı kalınmamasına sebep olarak okulların fiziki durumu, yetersiz ders saatleri, program içeriğinin yoğunluğu, öğrenci başarı düzeyleri ve farklılıkları, derse yönelik olumsuz tutumlar, merkezi sınav baskısı, öğretmen nitelikleri ve bölgesel farklılıklar gibi faktörleri göstermişlerdir.

2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan yeni İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada Zengin (2010), İstanbul ilinde çalışan 20 ilköğretim DKAB öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmada nitel

araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmış ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde, yeni programda yer alan bazı etkinlik ve uygulamaların öğretmenler tarafından yetersiz ya da karmaşık bulunması sebebi ile sınıf içerisinde uygulanmadığı belirlenmiştir.

Keleş, Haser ve Koç (2012) “Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programı Hakkındaki Görüşleri” isimli çalışmalarında sınıf ve ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik eğitimi programı hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmanın verileri birebir görüşmeler ve görüşme sorularına verilen yazılı cevaplar aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Çorum’da çalışmakta olan, gönüllülük esasına göre seçilmiş 10 ilköğretim matematik öğretmeni ve 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri kodlar ve temalar belirlenerek sınıflandırılmış ve nitel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni programa yönelik olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiş; ancak yeni programın materyallerinin okullarda bulunmaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, zaman yetersizliği gibi faktörlerin program uygulamalarını olumsuz etkilediği bildirilmiştir.

Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla Aykaç ve Ulubey (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan 306 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tarama modelinde yürütülen çalışma, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini etkili, kolaylaştırıcı ve demokratik şekilde uygulamalarına; öğrencilerin etkinliğine, okulun fiziki olanaklarının programa uygunluğuna ve yapılandırmacı süreçlere uygun değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik sorulara öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda yanıt aramaktadır. Çalışmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyini Belirleme Anketi” aracılığı ile toplanmış, verilerin analizinde ise frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin program içeriğine yönelik yöntem ve teknikleri seçemediklerini, kazanımlara uygun

değerlendirme yöntemleri kullanmadıklarını göstermekte; ancak sınıf dışı etkinlikler ve öğrenme sürecindeki bazı etkinliklerle bilgiyi yapılandırdıklarını göstermiştir.

### **2.7.2.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Program uyumluluğu kavramı, yurt dışı alan yazında birçok farklı şekilde ele alınmış ve farklı değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Uyumluluk, tutarlılık, bağlılık, hizalama, uygunluk ve doğruluk gibi kavramlarla da ifade edilen program uyumluluğuna yönelik ve bu kavrama işaret eden çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

El Hassan ve Baassiri (2019), “Dördüncü Sınıf Lübnan Fen Bilimleri Öğretim Programı ile Sınıf Değerlendirmeleri Arasındaki Uyum” isimli çalışmalarında dördüncü sınıf sonuç değerlendirmeleri ile Lübnan fen programında yer alan “Madde ve Enerji” ünitesi arasındaki uyumu içerik ve bilişsel düzeylerde araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma betimleyici nitelikte tasarlanmıştır ve dördüncü sınıf Lübnan fen programından meydana gelen eserlerin analizini ve sınıf sonuç değerlendirmelerinin bir örneğini içermektedir. Veriler 17 farklı okuldan toplanmıştır. Analizler araştırmacı tarafından yapılmış ve daha sonra fen eğitimi alanında iki uzman tarafından gözden geçirilmiştir. Eserler hem niteliksel hem de niceliksel olarak analiz edilmiş; program ve değerlendirmeler içerikleri, kapsanan hedefler ve ölçtükleri bilişsel düzeyler açısından çözümlenmiştir. Sınıf değerlendirmeleri ile Lübnan fen programı arasındaki uyum üç araç kullanılarak incelenmiştir, bunlar: Öğretim Programı Kodlama Formu, Madde Kodlama Formu ve Madde Analiz Formudur. Öğretim programının kazanımları, test maddelerini içerik açısından öğrenme hedefleri ile eşleştirmek için kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, orta düzeyde bir içerik uyumu olduğunu göstermiş ve devlet okullarının daha yüksek içerik uyumuna sahip olduğunu ve daha geniş bir konu yelpazesini kapsadığını ortaya koymuştur. Bilişsel düzey açısından, toplanan değerlendirmeler ile öğretim programı arasında düşük düzeyde bir uyum belirlenmiş; ancak bilişsel düzeyi daha yüksek olan maddeler de tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında program geliştirme uzmanları ve gelecekteki araştırmalar için öneriler de tartışmaya sunulmuştur.

Program uyumunun doğrudan öğretime karşı kentli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışma, Brent ve Diobilda (1993) tarafından New Jersey’in Camden şehrinde yürütülmüştür. Çalışmada, doğrudan öğretim modelinde eğitim gören 99 ikinci sınıf öğrencisinin standart başarı testi puanları geleneksel programda eğitim gören 90 öğrencinin puanları ile karşılaştırılmış; geleneksel programlar bölgede

kullanılan standart Kapsamlı Temel Beceriler Testi (CTBS) ile uyumlu hale getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hareketlilik durumları da değerlendirmeye dahil edilen faktörler arasındadır. Hareketliliği yüksek olan öğrencilerin başarıları sabit öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Son aşamada ise, sabit öğrencilere uyumlu programdan bağımsız olarak programın etkilerini değerlendirmek üzere Metropolitan Başarı Testi (MAT) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin uyumlu programda eğitim gören öğrencilerle aynı düzeyde başarılı oldukları, sabit öğrencilerin CTBS okuma alt testinde mobil öğrencilerden daha başarılı olduğu ve doğrudan eğitim öğrencilerinin MAT alt testinde matematik alanında daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

“ABD için Amaçlanan Programa (Yanlış) Uyumun Değerlendirilmesi: Matematik için Ortak Devlet Standartlarının Etkileri” adlı çalışmada Shivraj (2017), ABD'deki öğrencilerin PISA'da değerlendirildiği içeriğin ABD öğrencileri için amaçlanan içerik standartlarına (Common Core State Standards in Mathematics; CCSS-M) uyumunu incelemeyi amaçlamıştır. ABD'de hedeflenen programın ABD'deki öğrencilerin PISA'da değerlendirilen programa uyumunu araştırmak adına, Andrew Porter tarafından geliştirilen Onanmış Program Anketleri (SEC) uyumluluk modeli kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken CCSS-M'in uygulanmasına yönelik çıkarımlar değerlendirilmiş ve ABD'deki öğrencilerin gerçek dünyaya hazırlanabilmeleri için CCSS-M'in ele alması gereken içerik konuları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda tüm içerik alanlarının hem amaçlanan hem de değerlendirilen program (sırasıyla CCSS-M ve PISA) tarafından ele alınırken, değerlendirilen müfredatın amaçlanan müfredat tarafından çok fazla vurgulanmadığı tespit edilmiştir. PISA'da değerlendirilen anahtar kavramlar, PISA'nın alınmasına yakın yıllarda hedeflenen program tarafından da ele alınmamaktadır.

Villareal (2001) çalışmada uyumlu öğretim programının yedi yıl üst üste uyumlu öğretim programı ile eğitim alan onuncu sınıf öğrencilerinin okuma ve matematik başarıları üzerindeki etkilerini tanımlamayı amaçlamıştır. Villareal bu nicel çalışmada iki hipotezi test etmek istemiştir, bunlar: (1) Uyumlu bir öğretim programından art arda yedi yıl eğitim almış olan onuncu sınıf öğrencilerinin okuma başarıları ile ardışık yedi yıl uyumlu bir eğitim programı almayan onuncu sınıf öğrencilerinin okuma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır; ve (2) Uyumlu bir öğretim programından art arda yedi yıl eğitim almış olan onuncu sınıf öğrencilerinin matematik



başarısı ile ardışık yedi yıl uyumlu bir eğitim programı almayan onuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu hipotezleri test etmek için, bağımsız değişkenin katılımcıların deneyimlediği öğretim programı olduğu bir ön test-son test kontrol gruplu araştırma tasarımı kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler, Teksas Akademik Beceri Değerlendirmesinin okuma ve matematik bölümleriyle ölçülen onuncu sınıf öğrencilerinin okuma başarısı ve matematik başarıları olarak belirlenmiştir. Çalışmanın deney grubu, yedi yıl boyunca uyumlu bir öğretim programı deneyimleyen 128 onuncu sınıf öğrencisi ve kontrol grubu, yedi yıl boyunca uyumsuz bir öğretim programı deneyimleyen 283 onuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın hipotezlerini test etmek için kovaryans analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, yedi yıl uyumlu programda eğitim görmüş öğrenciler ile uyumsuz programda eğitim görmüş öğrencilerin okuma ve matematik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

“Teksas İlkokul Matematik Programının Uyumluluğu” isimli çalışmasında Yang (1996), eyalet tarafından belirlenen öğretim hedefleri, kitaplar ve ilkokul matematik dersine yönelik Teksas eyaleti kapsamında gerçekleşen Teksas Akademik Beceri Değerlendirme testi (TAAS) arasındaki uyumun düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Teksas’ta bulunan 10 okulda üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde çalışan 30 öğretmenden meydana gelmektedir. Tüm katılımcılardan belirtilen üç öge kapsamında çalıştıkları düzeyin program uyumluluğuna yönelik yargıya varması istenmiş; katılımcıların 17 tanesi ise bu uyuma yönelik önerilerde bulunmuştur. Araştırmacı, belirlenen üç ögenin uyumluluğunu ölçmek için ölçme aracı geliştirmiştir. Çalışmadan elde edilen nitel ve nicel veriler, öğretim hedeflerinin, kitapların ve TAAS sınavının uyumluluk göstermediğini göstermiş, yalnızca zorunlu kılınan eyalet yasaları ile yüzeysel bir uyum yakalandığı belirtilmiştir.

Mitchell (1999) çalışmasında, program uyumluluğunun üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Buna göre, DeKalb Bölge Okul Sisteminde bir yıl uygulandıktan sonra Iowa Temel Test Becerileri Testleri (IOWA) ile ölçülen program uyumluluğunun matematik dersi öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Katılımcıların tümü, 1997 yılında gerçekleşen DeKalb sistemi testine katılan üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır ve sınav

sonuçları bir önceki yıl katıldıkları Iowa testinin matematik sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Çalışma nicel niteliktedir. Verilerin analizinde English'in "Curriculum Alignment Process Model" isimli modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda program uyumluluğun öğrencilerin matematik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu; ayrıca öğrenci performansı üzerinde etkili olan sosyo-ekonomik durum, ırk, cinsiyet ve okul büyüklüğü gibi faktörlerin öngörülebilirliğini azalttığı belirlenmiştir. Bu sebeple araştırmacı, program uyumluluğunu iyi bir program eşitleyici olarak nitelendirmiştir.

Phaeton ve Stears (2017) "Amaçlanan ve Uygulanan Programların Uyumunun Öğretmenlerin Yorumu Yoluyla Keşfedilmesi: Ortaokul Biyoloji Dersi Uygulamaları Vaka Çalışması" isimli çalışmalarında, Zimbabwe A-seviyeli Biyoloji öğretim programındaki uygulamaya yönelik çalışmalarla ilgili amaçlanan, uygulanmış ve ulaşılmış programın uyumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, amaçlanan, uygulanan ve ulaşılmış programın uyumunu anlamaya ve yorumlamaya yönelik bir çalışma niteliğindedir, bu sebeple nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örneklem seçimi yoluyla belirlenen beş öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin amaçlanan programı yanlış yorumlamasından kaynaklanan amaçlanan ve uygulanan program arasındaki yanlış uyuma işaret etmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin Bilimsel Süreç Becerileri bilgisine sahip olmadıkları ve onları program belgelerinden yorumlayamadıkları; programı sınavlar yoluyla yorumladıkları ve uygulamalı çalışma hedeflerini anlamak için programa katılım gösterme konusunda isteksiz oldukları belirtilmiştir. Araştırmacılar, bu uyumsuzluğun öğretim programının yetersiz tasarımından kaynaklandığı yorumunda bulunmuşlardır.

Bateman ve arkadaşları (2007) tarafından gerçekleştirilen eylem araştırması niteliğindeki proje, Champlain St-Lambert Cégep'teki sekiz akademik bölümde program tutarlılığını incelemeyi amaçlamaktadır. İnceleme, nitel ve nicel yöntemler kullanılarak yürütülmüş, elde edilen veriler ile bilimsel temellere dayanan kurumsal gelişim modeli tasarlanması hedeflenmiştir. Araştırmaya farklı alanlardan 67 öğretmen katılmış ve katılımcılar ders özetlerini, izlencelerini, ödevlerini ve değerlendirmelerini araştırma ekibine sunmuştur. Değerlendirmeler, kısa sınavlar, sınıf testleri ve sınavlar gibi hem geleneksel hem de kompozisyon, sözlü sunum, grup çalışması ve projeler gibi performansa dayalı görevleri içermektedir. Verilerin

analizinde tüm değerlendirme görevleri ve kısa sınavlar, testler ve final sınavlarındaki maddeler, görevin türü ve formatı, bilgi türü ve bilişsel karmaşıklık düzeyine göre kodlanmıştır. Araştırmacılar, program tutarlılığında, öğretimin hedeflerinin, öğrenme yaşantılarının ve değerlendirmelerin önemini vurgulamış; ders ve bölüm düzeyinde uyumlu veya tutarlı bir programın başarılmasının, değerlendirme uygulamalarındaki eşitsizlikleri azaltacağı ve tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarını artıracığı için öğrenci başarısını artıracığı yorumunda bulunmuşlardır.

Dikey uyumluluğun öğretmen iş birliği ile öğrencilerin Teksas Akademik Beceri Değerlendirme Testi (TAAS) performansı üzerinde etkisinin araştırıldığı nicel çalışma, Bergman ve ark. (1998) tarafından yürütülmüştür. Öğretmen iş birliğiyle bağlantılı olarak programın sistematik hizalanmasının öğrenci başarısını artırıp artırmadığını belirlemek için, 47 Güney Teksas okul bölgesi araştırılmaya dahil edilmiştir. Güney Teksas Bölgeleri 1 ve 2'deki değişen öğrenci nüfus büyüklüklerine sahip okul bölgelerinden seçkisiz örnekleme yapılmıştır. Anketler, her bölgeye postalanmış, anketi geri veren okul bölgeleri çalışma için seçilmiştir. Ankette dikey iş birliği ve uyumluluk tanımlanmış ve katılımcılar dikey uyumluluk ve iş birliğinin derecesine ilişkin ifadeleri Likert ölçeğinde derecelendirmiştir. Veri analizi, 1994-1997 yılları arasındaki TAAS sınavında dikey uyum/iş birliği derecesi ile gelişim arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, çünkü 1994-1997 yılları arasında tüm ilçeler için 10. sınıf TAAS testlerinde dereceye bakılmaksızın öğrenci başarısında artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, dikey hizalama/iş birliği derecesi ile TAAS 10. sınıftaki tüm testleri geçen öğrencilerin yüzdesi arasında da anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

“Porto Riko'nun İngilizce Öğretim Programı Çerçevesinin ve Büyükşehir Bölgesinde Lise Düzeyinde Sınıf Öğretmenliği Uygulamalarının Uyumlaştırılmasının Bir Değerlendirmesi” adlı çalışmada Marcano (2013), Porto Rico İngilizce öğretim programında önerilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ve bu yaklaşımın mevcut İngilizce öğretim uygulamalarıyla uyumluluk düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu karma yöntem araştırmasında, aşamaları olan bir keşif tasarımı kullanılmıştır. Çalışma, kuramların ve öğretim stratejilerinin incelendiği nicel bir araştırma yöntemiyle başlamış ve tüm değişkenlerin ayrıntılı bir şekilde araştırılmasını içeren nitel araştırma yöntemiyle devam etmiştir. Araştırmacı, ikinci dil olarak İngilizce öğretimi (ESL) ile ilgili farklı bağımlı değişkenleri incelemek için nicel bir veri toplama aracı olan bir anket kullanmış; buna ek olarak, İngilizce öğrenme sınıfında

kullanılan öğretim uygulamalarını belgelemek için anketi takip eden sınıf gözlemi gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini Porto Rico’da yer alan 12 okulun 10 ve 11. sınıf İngilizce öğretmenleri oluşturmuş, katılımcılar rastgele seçilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların tümü yapılandırmacı öğrenme teorisini anlayıp desteklemektedir, ancak sınıf içi gözlemlerde yapılandırmacı öğretim uygulamalarının anlamlı derecede değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, yapılandırmacı öğretim uygulamalarının tüm okul bölgeleriyle uyumlu olarak uygulanmadığı sonucuna ulaşılmış; sonuç olarak bu çalışmada teori ve uygulama arasında bir uyum belirlenmemiştir.

### **2.7.3 İlgili araştırmaların değerlendirilmesi**

Program okuryazarlığına ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak öğretmenler ve öğretmen adaylarının katılımıyla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmalar genellikle bir ölçek aracılığı ile program okuryazarlığı düzeyinin belirlenmesi ve okuryazarlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi üzerine gerçekleşmiştir. Araştırmalardan elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının genelde orta ve yüksek düzeyde olduğu ve program okuryazarlık düzeylerinin yaş, cinsiyet, branş, mezun olunan bölüm ve meslekteki süre gibi faktörlere göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerine yönelik çalışmalarda, sınıf düzeyinin okuryazarlık üzerinde etkili olduğu da görülmektedir. Ayrıca, çalışmaların çoğunda öğretmenler programın okuma alt boyutunda, yazma alt boyutundan daha yüksek performans göstermişlerdir. Çalışmaların birçoğu, program okuryazarlığı düzeyini yükseltmek için programa yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, öğretmenlerin programlara katılımının sağlanması ve farkındalığın artırılması önerilerinde bulunmuştur.

Program okuryazarlığına ilişkin yurtdışı alan yazında pek çalışmaya rastlanmamaktadır. Mevcut çalışmalar ise, öğretmenlerin planlama yeterlikleri üzerinde duran, nitel ve karma desenli araştırmalardır. Bu araştırmalarda katılımcılar öğretmenlerden meydana gelmektedir. Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretimi planlama yeterliği düşük öğretmenlerin genel olarak programa yönelik bilgi ve deneyimlerinin olmadığı görülmüş, buna sebep olarak yetersiz hizmet içi eğitimler, merkezi sınav kaygısı, imkanların yetersiz oluşu ve kalabalık sınıflar gösterilmiştir.

Yurt içi alan yazında program uyumluluğu birçok farklı şekilde ele alınmıştır. Çalışmaların geneli nitel yöntemler kullanılarak yürütülmüş ve verilerin büyük bir çoğunluğu gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmaların bulguları program uyumluluk düzeylerinin imkanlar, katılımcı özellikleri, kullanılan materyaller, program öğeleri ve öğretmen özelliklerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca program uyumluluğunun çoğunlukla programın içerik ögesinde sağlandığı belirlenmiştir ve içeriğin uyumlu olması doğal olarak hedeflerde de uyumluluğu sağlamıştır. Bunun sebebinin merkez tarafından gönderilen kitapların kullanılması olduğu vurgulanmış, belirlenen bu uyumluluğun tesadüfi olduğu belirtilmiştir. Program uyumluluğunun düşük olduğu çalışmalarda bölgesel farklılıklar, yetersiz ders saatleri, kalabalık sınıflar, fiziki olanakların yetersiz oluşu, programın yoğunluğu ve öğrenci düzeyinin düşük olması gibi faktörler uyumsuzluğa sebep olarak gösterilmiştir. Çalışmalar programa yönelik eğitimlerin artırılması, programda ve merkezi sınavlarda değişikliğe gidilmesi gibi önerilerle sonlandırılmıştır.

Program uyumluluğu kavramı yurt dışı alan yazınında farklı terimler kullanılarak ele alınmış ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Çalışmaların genelinde, birbirinden farklı araştırma, veri toplama ve değerlendirme yöntemi kullanılmış, farklı katılımcılarla çalışılmıştır. Programların farklı değişkenlerle uyumunu araştıran bu çalışmalarda, uyum düzeyi genellikle düşük olarak belirlenmiştir. Özellikle ABD’de gerçekleşen çalışmalarda, program uyumluluğunun merkezi sınav başarısı üzerine etkisi araştırılmış, ancak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Uyumluluk düzeyi yüksek olan programlarla uyumsuz programların karşılaştırıldığı çalışmalarda, öğrenci başarısının yükseldiği ya da hiç etkilenmediği sonuçlarına varılmıştır. Buna sebep olarak bölge, okul, öğrenci ve öğretmen gibi faktörler gösterilmiştir. Bazı çalışmalarda ise, amaçlanan ve uygulanan program arasında uyumsuzluk tespit edilmiştir. Öğretmen katılımının olduğu çalışmalarda fiziki imkanların, materyallerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin ve programın kendisinin değiştirilmesi ya da iyileştirilmesi önerilerinde bulunulmuş; son olarak program uyumluluğunun eşitleyici nitelikte olduğu vurgulanmıştır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmacının rolüne yer verilmiştir.

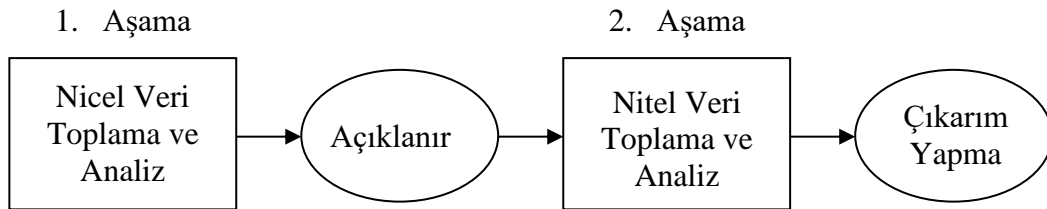
#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, karma yöntem yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Karma yöntem, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nitel hem de nicel verilerden yararlandığı, bu iki veri setini bütünleştirip analiz ettiği bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2015). Plano Clark ve Creswell (2015), karma yöntemlerin iki farklı veri setinin güçlü yönlerinden yararlanmak, bir veri setinden hareketle diğerine yönelik yargıya varmak ve iki farklı soruya cevap aramak gibi durumlarda kullanılmasının uygun olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak Creswell (2011), hem nicel hem de nitel veriye erişimin mümkün olduğu durumlarda karma yöntemin kullanılabileceğini, böylece araştırma sorusuna yönelik derinlemesine bilgi edinilebileceğini, daha detaylı değerlendirmeler yapılacağını ve bütüncül bir bakış açısı kazanılabileceğini vurgulamıştır. Bu çalışmada nicel yöntemle toplanacak veriler doğrultusunda, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerindeki etkisi ile ilgili yargılara varmaya yardımcı olacak bir nitel çalışmanın gerçekleşmesi planlanmıştır. Bu sebeple karma yöntem modeli tercih edilmiştir. Böylece, toplanan veriler ışığında araştırma sorularına yönelik detaylı ve bütüncül sonuçlara varmak amaçlanmıştır.

Çalışmalarda karma yöntem kullanımının farklı amaçları olduğunu belirten Greene, Caracelli ve Graham (1989), bu amaçları (1) çeşitleme, (2) tamamlama, (3) geliştirme, (4) başlatma ve (5) genişletme olarak sıralamıştır. Bu çalışmada karma yöntemin “tamamlama” ve “geliştirme” amaçlı kullanımı temel alınmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında ilkökul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik nicel veri toplanmış; ardından program okuryazarlık düzeyi düşük

ve yüksek olan öğretmenlerden program uyumluluğuna ilişkin nitel veri toplanmıştır. Buna göre, bu çalışmada nitel yöntemden elde edilen verilerin nicel yöntemden elde edilen verileri zenginleştirilmesi, detaylandırması ve geçerliğini artırması “tamamlama” maddesine; nicel yöntemden elde edilen verilerin nitel yöntemi geliştirmeye veya bilgilendirmeye yardımcı olmak için kullanımı ise “geliştirme” maddesine karşılık gelmektedir.

Hem nitel hem de nicel çalışmalarda toplanacak veriler, veri toplama yöntemleri, veri analizi ve değerlendirme aşamaları araştırmanın yaklaşımını belirler niteliktedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Karma çalışmalarda ise bu iki yöntem art arda, eş zamanlı, biri diğerinden daha fazla ya da eşit düzeyde olmak üzere farklı şekillerde ele alınabilmektedir. Bu tür farklı birleşimler, karma çalışmaların desenini oluşturmaktadır (Çeliköz, 2017). Farklı kombinasyonların mümkün olduğu karma çalışmalara yönelik birçok desen bulunmaktadır (Creswell, 2011). Bu çalışmada Plano Clark ve Creswell (2015) tarafından “Açıklayıcı Ardışık Desen” (Explanatory Sequential Design) olarak adlandırılan karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desenin amacı, araştırmaya hem verinin toplanması hem de analizi için nicel çalışma ile başlayıp bu çalışmadan elde edilecek veriler doğrultusunda nitel çalışmayı yürütmektir (Creswell, 2015). Bu çalışmada, ilkökul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nicel yöntem aracılığı ile belirlenmiş, elde edilen veriler doğrultusunda program okuryazarlık düzeyi düşük ve yüksek olmak üzere iki grup öğretmen belirlenerek bu gruplarla nitel çalışma yürütülmüştür. Böylece, araştırma sorularına yönelik cevap bulunması amaçlanmıştır. Aşağıda, bu çalışmada kullanılan açıklayıcı ardışık desenin aşamaları yer almaktadır.



**Şekil 3.1** Açıklayıcı Ardışık Desen

*Kaynak: Plano Clark ve Cresswell, 2015, s. 395*

*Nicel boyut.* Açıklayıcı ardışık desen ile yürütülen bu çalışmanın ilk sırasını nicel boyut oluşturmaktadır. Nicel çalışmalar, araştırma sorularını yanıtlamak ve belirli değişkenlere ilişkin hipotezleri test etmek için sayısal verileri toplama, analiz

etme ve raporlamaya yönelik işlemlerdir (Plano Clark ve Creswell, 2015). Çalışmanın nicel boyutu, tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama modeli, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için anket aracılığıyla verilerin toplanmasından meydana gelmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Karasar (2012), tarama modelini geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen çalışmalar olarak tanımlamıştır. İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik istatistiksel veri edinmek amacı ile bu model tercih edilmiştir.

*Nitel boyut.* Çalışmanın ikinci aşamasında nitel yöntemden yararlanılmıştır. Nitel çalışmalar, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylara yönelik olup, olay ve olguların doğal ortamlarında derinlemesine incelenip tasvir edildiği çalışmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2020). Bu tür çalışmalar genellikle insan davranışlarını anlayıp yorumlamaya yöneliktir (Berg, 2012). Patton (2002), insanların tecrübelerinden yararlanan nitel çalışmaların bireylere yönelik daha detaylı bilgi verdiğini belirtmektedir. Çalışmanın bu aşamasında öğretmenlerin program uyumluluklarının sınıf ortamında gözlemlenip derinlemesine analiz edilmesi gerektiği için bu yönetime başvurulmuştur. Bu kısımda kullanılan desen ise durum çalışması desendir. Durum çalışmaları belli bir durumun ve duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yıldırım ve Şimşek (2011), dört tür durum çalışması deseni söz etmektedir. Bu desenler; (1) bütüncül tek durum deseni, (2) iç içe geçmiş tek durum deseni, (3) bütüncül çoklu durum deseni ve (4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak sıralanmıştır. Bu çalışmada, bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde, her durum kendi içerisinde bütüncül olarak ele alınmakta ve karşılaştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre, program okuryazarlık düzeyi düşük ve yüksek olmak üzere iki öğretmen grubu seçilmiş; bu öğretmenler aynı boyutlarda, aynı araçlarla değerlendirilmiş ve böylece her iki durum için de veri toplanmış ve karşılaştırılmıştır. Böylece, belirlenen duruma yönelik bütüncül bir bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Durum çalışmalarında, verilerin güvenilirliğini artırmak adına genellikle birden fazla veri toplama tekniği işe koşulmaktadır (Creswell, 2011). Bu çalışmaya yönelik verilerin toplanmasında gözlem ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Program uyumluluğuna ilişkin verilerin bir gözlem formu aracılığı ile elde edilmesi



gözlem aşamasını; kullanılan ifadelerin taksonomiye göre sınıflandırılması ve öğretim programı ile karşılaştırılması betimsel analiz aşamasını meydana getirmektedir.

Gözlem tekniği, Büyüköztürk ve arkadaşları tarafından (2020) çalışmada ihtiyaç duyulan verilere ulaşmak amacıyla insan, doğa ve toplumun izlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada nitel verilerin toplanmasında gözlemden yararlanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, öğretmen tarafından gerçekleştirilen program uygulamalarının doğal ortamında izlenmek istenmesidir. Bu çalışmada, gözlem türlerinden Yapılandırılmış Alan Çalışmasına başvurulmuştur. Bu gözlem türünde araştırmacı dışarıdan gözlemci olarak yer almakta, doğal ortama herhangi bir müdahalede bulunmamakta ve genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın gözlem aşamasında gözlemci dersi doğal işleyişinde izlemiş, herhangi bir müdahalede bulunmamış, yalnızca gözlem formu aracılığı ile notlar alarak rapor oluşturmuştur.

Gözlemden elde edilecek verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına katılımcı teyidine başvurulmuştur. Buna göre, her hafta gözlem yapılan öğretmen ile gözlem uygulamasını takiben uygulama notları özetlenmiş, öğretmenlerden bu verilerin doğruluğuna dair teyit alınmıştır. Öğretmenlerin eklemek istedikleri düşünce ve deneyimler de bu yolla verilere dahil edilmiştir. Bunun yanında, program uyumluluğunun belirlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, gözlemlenen dersin kitabının, derste kullanılan materyallerin ve gerçekleşen değerlendirme etkinliklerinin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutunda bulunduğu basamağa göre incelenmesi ve program ile karşılaştırılması program uyumluluğuna yönelik yargıya varmak amaçlanmıştır.

### **3.2 Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evrenini İstanbul ili Avrupa Yakasında resmi ilkokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Nicel boyut için örneklem olarak çalışma tercih edilmiş; bu yöntem ile evrene yönelik yargıda bulunmak hedeflenmiştir. Bilgilerin örnekleme aracılığı ile toplanması daha az insan gücünün ve maddi kaynağın kullanılması ve zaman anlamında araştırmacıya yarar sağlaması açısından avantajlı bir yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Çalışmanın nicel aşamasında basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, evreni oluşturan elemanların tümü örnekleme belirlemede aynı

şansa sahiptir (Korkmaz, 2020). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi, İstatistik Bölümünden alınan 2021-2022 eğitim öğretim yılı verilerine göre İstanbul ili Avrupa Yakasındaki resmi ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin toplam sayısı 830'dur. İlkokul İngilizce öğretmenleri ilkokulda her sınıf seviyesinde (2, 3, 4. sınıf) derslere girebildiğinden sınıf seviyesinde ayırım gözetilmemiştir. Bu çalışmada İstanbul ili Avrupa Yakasının 25 ilçesinden 17 ilçeye (Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Beşiktaş, Beyoğlu, Esenler, Esenyurt, Eyüpsultan, Fatih, Gaziosmanpaşa, Güngören, Kağıthane, Küçükçekmece, Şişli, Zeytinburnu) ulaşılmıştır. Çalışmaya toplamda 98 öğretmen katılmıştır. Katılıma ilişkin detaylara verilerin toplanması başlığında yer verilmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeylerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.1'de örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı sunulmaktadır:

Tablo 3.1

*Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Kadın	88	89.80
Erkek	10	10.20
Toplam	98	100

Tablo 3.1 incelendiğinde ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin 88'inin (%89.80) kadın, 10'unun (%10.20) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2'de örneklem grubunun kıdeme göre dağılımı görülmektedir:

Tablo 3.2

*Örneklem Grubunun Kıdeme Göre Dağılımı*

Kıdem (yıl)	f	%
1-5	8	8.16
6-10	32	32.65
11-15	29	29.60
16-20	19	19.39
21 ve üzeri	10	10.20
Toplam	98	100

Tablo 3.2’de çalışmaya katılan öğretmenlerin 8’inin (%8.16) 1-5 yıl aralığında, 32’sinin (%32.65) 6-10 yıl aralığında, 29’unun (%29.60) 11-15 yıl aralığında, 19’unun (%19.39) 16-20 yıl aralığında, 10’unun (%10.20) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3’te örneklem grubunun öğrenim durumuna ilişkin verilere yer verilmiştir:

Tablo 3.3

*Örneklem Grubunun Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı*

Öğrenim Düzeyi	f	%
Lisans	90	91.84
Yüksek Lisans	8	8.16
Toplam	98	100

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere örneklem grubundaki İngilizce öğretmenlerinden 90’ının (%91.84) lisans mezunu, 8’inin (%8.16) yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel kısmı için ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling), incelenecek probleme ilişkin benzeşik farklı durumların incelenmesine ve çalışmadan elde edilecek verilerin daha betimleyici nitelikte olmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2020). Bu çalışmada da program okuryazarlık düzeyleri düşük ve yüksek olan ilkökul İngilizce öğretmenlerinin katılımı çeşitlilik durumlarını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin ardından, program okuryazarlık düzeyi düşük ve yüksek olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bu grupların oluşturulmasına ilişkin bilgilere nicel verilerin analizi kısmında detaylı olarak yer verilmiştir. Belirlenen bu gruplar üst ve alt gruplar olarak adlandırılmış ve her grup 26 kişiden oluşmuştur. Üst grupta yer alan 26 öğretmenden 18’i, alt grupta ise 15’i gözlemde yer almayı kabul etmiştir. Her gruptan gönüllü üçer öğretmen seçilerek toplamda altı öğretmen ile gözlem çalışmasına başlanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeylerine ilişkin bilgilere Tablo 3.4’te yer verilmiştir.

Tablo 3.4

*Gözleme Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Öğrenim Düzeyleri*

Grup	Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem	Öğrenim düzeyi
Alt Grup	A1	Erkek	23	Lisans
	A2	Kadın	10	Lisans
	A3	Kadın	16	Lisans
Üst Grup	Ü1	Kadın	20	Lisans
	Ü2	Kadın	15	Lisans
	Ü3	Kadın	23	Lisans

Tablo 3.4’te belirtildiği üzere, gözleme katılan gruplardan alt grupta yer alan A1, A2 ve A3 kodlu öğretmenlerden A1 kodlu öğretmen erkek, diğerleri kadındır. Öğretmenlerin kıdemleri sırasıyla 23, 10 ve 16 yıldır. Öğretmenlerin tümü lisans düzeyinde öğrenim görmüştür. Üst grupta yer alan Ü1, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin tümü kadındır ve kıdemleri sırasıyla 20, 15 ve 23 yıldır. Bu grupta da tüm öğretmenlerin öğrenimi lisans düzeyindedir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel ve nitel verilerinin elde edilmesinde anket ve gözlem formundan yararlanılmıştır. Nicel veriler Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ); nitel veriler ise Sınıf İçi Program Uyumluluk Durumu Gözlem Formu yoluyla toplanmıştır.

#### 3.3.1 Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği (EPOÖ)

Çalışmanın nicel verileri Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği (EPOÖ) aracılığı ile toplanmıştır (Ek 4). EPOÖ’yü geliştirmek adına, Bolat (2017) tarafından öncelikle alanla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve ilgili eğitim programı boyutlarına ilişkin maddeler yazılmış; gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. 29 maddeden oluşan ölçek maddeleri “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3-Orta Katılıyorum, 4-Oldukça Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum” şeklinde, 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145; en düşük puan ise 29’dur. Ters maddeye yer verilmemiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçme aracının iki alt boyuttan meydana geldiği ve toplam varyansın %43.05’ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Ölçeğe ait faktör yükleri .40 ile .83 arasında değişmektedir. Açıklayıcı faktör analizinin ardından, doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve iki alt boyuttan meydana gelen ölçeğin uyum değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ortaya konmuştur ( $X^2=657.80$ ;  $p < 0.05$ ;  $sd = 376$ ;  $RMSEA = 0.059$ ;  $SRMR = 0.052$ ;  $NFI = 0.94$ ;  $NNFI = 0.97$ ;  $CFI = 0.97$ ;  $IFI = 0.97$ ;  $GFI = 0.83$ ;  $AGFI = 0.80$ ). Ölçeğin okuma alt boyutu 15, yazma alt boyutu ise 14 maddeden oluşmaktadır. Okuma alt boyutunun Cronbach Alpha Güvenirliği 0.888 yazma alt boyutunun ise 0.907 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.940'tır. Yapılan bu çalışmada toplam ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri 0.959 bulunmuştur. Bu verilerden hareketle ölçeğin öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini tespit edebilir özellikte, geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır. Ölçeğin kullanımına yönelik izin 07.10.2021 tarihinde e-posta yolu ile yazarın kendisinden alınmıştır (Ek 6).

### **3.3.2 Sınıf içi program uyumluluk durumu gözlem formu**

Bu çalışmada, gözlem formu olarak An (2020) tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Program Uyumluluk Durumu Gözlem Formu” kullanılmıştır (Ek 5). Formun kullanımına yönelik izin 18.10.2021 tarihinde e-posta yoluyla alınmıştır (Ek 7). Araştırmacı ve program geliştirme uzmanı tarafından eğitim programının üç ögesi (kazanımlar, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme) temel alınarak oluşturulan form, üç ana başlık ve 11 alt başlıktan meydana gelmektedir. Formun ilk boyutu olan kazanımlar boyutunda, dersin kazandırmayı hedeflediği bilgi ve beceriler incelenmek istenmiştir. Bu hedeflere ulaşırken ele alınan konu dersin konusu alt boyutunda; ders sonrasında elde edilmek istenen kazanımlar dersin genel amaç ve hedefleri alt boyutunda incelenmiştir. Öğrenme yaşantıları boyutunda, öğretmenlerin hedeflere ulaşmak amacıyla nasıl uygulamalar yaptığı incelenmiştir. Bu boyutta, öğrencilerin dikkatini derse çekmek ve öğrenmeye güdülemek, hedeften haberdar etmek, önceki bilgilerle bağlantı kurmak için uyguladığı giriş etkinlikleri, kullandığı materyal, araç-gereç ve çalışma kağıtları, ders sırasında öğrencilere sorduğu sorular ve verdiği dönütler, kullandığı yöntem ve teknikler, yaptırdığı etkinlikler ve verdiği ödevler ele alınmaktadır. Değerlendirme boyutunda ise, kazanımlara ulaşma düzeyleri ve öğretim etkinliklerinin etkililiğinin ölçülmesi adına ne tür değerlendirmeler yapıldığı incelenmek istenmiş; buna yönelik alt başlıklar belirlenmiştir. Öğretmenin kullandığı değerlendirme yöntemi, soruların standardı, değerlendirme etkinlikleri ve öğrenciye geri bildirimini incelenmiştir.

### 3.4 Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin nicel ve nitel verilerin toplanabilmesi adına, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 22.12.2021 tarih, 39618063 sayılı (Ek 1) ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 15.11.2021 tarih, 37694 sayılı (Ek 2) izin alınmıştır. Gözlem öncesinde ise, katılımcı öğretmenlerden katılım kabul formu (Ek 3) kullanılarak izin alınmıştır.

*Nicel verilerin toplanması.* Çalışmanın nicel kısmında evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır. Bu sebeple, İstanbul ili Avrupa Yakasındaki resmi ilkokulların ilçeler bazında listesi Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) web sitesinden alınmıştır. Bu ilçelerdeki resmi ilkokullara araştırmacı tarafından ziyaretler ve telefon aracılığı ile ulaşılmış, çalışmaya ilişkin bilgiler iletilmiştir. Çalışmanın bu aşamasında paylaşımlara yüz yüze ziyaretler ile başlanmış ancak okulların pandemi sebebi ile ziyaretçi kısıtlamaları yapması, mesafenin uzak olması ya da ulaşılmak istenen öğretmenin raporlu olması gibi sebepler nedeniyle çevrimiçi form (Google Forms) kullanılarak devam edilmiştir. Bu aşamada bilgi paylaşımında bulunan okul sayısı 214'tür. Bilgi paylaşımı yapılan bu okullardan 129 tanesi dönüş yapmış; bu okulların ise 69 tanesinden ankete katılım gerçekleşmiştir. Okul sayısının azalmasında okulların ücretli öğretmen çalıştırması, kadrolu öğretmen olmaması, mevcut öğretmenin sağlık problemleri sebebi ile izinli olması ve okul ve öğretmenlerin çeşitli sebepler nedeniyle çalışmaya katılmak istememesi etkili olmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış ve katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Yalnızca, nitel kısma gönüllü katılım sağlamak isteyen öğretmenlerden iletişim bilgisi alınmıştır. Katılımcıların verecekleri cevaplardaki samimiyeti artırmak adına uygulama öncesinde çalışmaya ilişkin bilgiler sözel ve yazılı olarak vurgulanmıştır. Çalışmaya ilişkin nicel veriler 24.12.2021 ve 10.03.2022 tarihleri arasında, 76 günde toplanmıştır.

*Nitel verilerin toplanması.* Çalışmanın nitel kısmında ilk olarak nicel analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda alt ve üst gruplar oluşturulmuştur. Bu gruplar içerisinde nitel kısım için gönüllü olan öğretmenler belirlenmiştir. Belirlenen bu gruplardan alt gruptan 15, üst gruptan ise 18 öğretmen bu aşama için gönüllü olduğunu belirtmiştir. Okuryazarlık düzeyi düşük ve yüksek olmak üzere belirlenen öğretmenlere e-posta ve telefon yoluyla ulaşılarak bilgilendirme yapılmış; ardından okul idareleri bilgilendirilmiştir. Gözlem çalışması Bahçelievler, Fatih ve Zeytinburnu

ilçelerinde yer alan toplamda dört farklı resmi ilkokulda çalışmakta olan altı ilkokul İngilizce öğretmeni ile gerçekleşmiştir. Gözlem yapılacak okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde araştırmacının ve öğretmenlerin programları, gözlemin yapılacağı zaman aralığında yıllık planda yer alan konu ve mesafe gibi faktörler dikkate alınmıştır. Gözlemlenecek sınıf düzeyi belirlenirken alt ve üst grupta yer alan tüm öğretmenlerin ağırlıklı olarak derse girmesi sebebiyle 3. sınıf düzeyi seçilmiştir. Gözlem yapılacak konu ise yıllık planda gözlemin gerçekleşeceği tarihlere denk gelmesi sebebi ile 8. Ünite (Transportation) olarak belirlenmiştir. Nitel kısımda yer alan gözlem öncesinde katılımcı kabul formu (Ek 5) kullanılarak gözlemlerde yer alan öğretmenler bilgilendirilerek imzalı onayları alınmıştır. Araştırmacı, gözlemler öncesinde öğretmen ve idare ile tanışmış, çalışmaya ilişkin izinleri sunarak bilgilendirmede bulunmuştur.

Gözlemler 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, 29 Mart 2022 ve 11 Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Gözlemler haftada 1 gün, 2 ders saati (30-40 dk) olmak üzere toplamda 2-3 hafta sürmüştür. Gözlem tarihleri ve süreleri, her öğretmende farklılık göstermiştir. Bunun sebebi, önceki haftalarda gerçekleşen kar tatili sebebiyle bazı okullarda derslerin aksaması, öğretmenin raporlu olması, geziler ve gösteriler sebebiyle derslerin iptal edilmesidir. Bunlara ek olarak, gözlemlerin gerçekleştiği aralıkta ara tatil ve bayram tatili olması sebebiyle dersler aksamıştır. Gözlem tarihleri ve saatlerine ilişkin detaylı bilgiye Tablo 3.5'te yer verilmiştir.

Tablo 3.5

*Gözlem Takvimi*

Öğretmen	Gözlem Tarihi ve Saati	Gözlem Süresi
A1	05.04.2022 – 08:30-10:00	2 ders saati
A1	19.04.2022 – 08:30-10:00	2 ders saati
A1	26.04.2022 – 08:30-10:00	2 ders saati
A2	20.04.2022 – 10:45-12:20	2 ders saati
A2	27.04.2022 – 09:00-10:35	2 ders saati
A2	11.05.2022 – 09:00-10:35	2 ders saati
A3	19.04.2022 – 11:00-12:15	2 ders saati
A3	26.04.2022 – 11:00-12:15	2 ders saati
A3	10.05.2022 – 11:00-12:15	2 ders saati

Ü1	29.03.2022 – 12:40-14:10	2 ders saati
Ü1	05.04.2022 – 10:40-12:10	2 ders saati
Ü1	21.04.2022 – 10:40-12:10	2 ders saati
Ü2	31.03.2022 – 09:10-10:30	2 ders saati
Ü2	06.04.2022 – 09:10-10:30	2 ders saati
Ü2	20.04.2022 – 09:10-10:30	2 ders saati
Ü3	07.04.2022 – 09:10-10:30	2 ders saati
Ü3	21.04.2022 – 09:10-10:30	2 ders saati

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere, her sınıf haftada bir kez, 2 ders saati gözlemlenmiş ve gözlemler öğretmen bazında genel olarak aynı gün ve saatlerde gerçekleşmiştir. Bazı sınıflarda ders saatinin değişmesinin sebebi öğretmenlerin o saatlerde raporlu olması ya da derslerin gezi veya gösteri gibi sosyal faaliyetler sebebiyle başka bir gün ya da saatte yapılmasıdır. Bu süreçte araştırmacı, öğretmen ve idarecilerle sürekli iletişim kurarak programlarda gerçekleşen değişiklikleri takip etmiş, belirlenen zamanlarda gözlem için sınıflarda bulunmuştur. Her sınıf 30-40 dakika aralığında gözlemlenmiştir ve sınıf mevcutları 20 ila 45 öğrenci arasında değişmektedir. Ü3 kodlu öğretmen hariç tüm öğretmenler konu için toplamda 6 ders saati ayırmışlardır. Ü3 kodlu öğretmen, yıllık planın gerisinde kalması ve işlenen konunun önceki konulara kıyasla kısa olduğunu düşünmesi sebebiyle bu konuya 2 hafta (4 ders saati) ayırdığını belirtmiştir.

Gözlemci gözlem sürecinde ders akışına herhangi bir müdahalede bulunmayacağını öğretmen ve öğrencilere bildirmiştir. Gözlemci, gözlem öncesinde öğretmen tarafından sınıfa tanıtılmış, sınıftaki rolü açıklanmıştır. Derslerde herhangi bir şekilde ses veya görüntü kaydı alınmamış, öğrencilere ilişkin bilgi ve ifadeler yer verilmemiştir. Gözlemlerin sonunda raporlar öğretmenlere sunulmuş sözlü onayları alınmış, belirsiz olan noktalar netleştirilmiştir. Derslerde kullanılan çalışma kağıtlarının fotokopileri alınmış, kullanılan çevrimiçi materyallerin adresleri ve ders kitabında yararlanılan etkinliklerin sayfaları not edilmiştir.

### 3.5 Verilerin Analizi

Açıklayıcı ardışık desen ile yürütülen bu çalışmada nicel ve nitel olmak üzere iki boyut yer almaktadır. Nicel boyutta yer alan verilerin analizi için betimleyici istatistikler ve



Bağımsız Gruplar T Testi kullanılırken; nitel boyutta betimsel analizden faydalanılmıştır.

### 3.5.1 Nicel verilerin analizi

Çalışmaya ilişkin nicel veriler Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizinde ankete verilen yanıtlar “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3-Orta Katılıyorum, 4-Oldukça Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır.

İlkokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 3.6’da sunulmaktadır.

Tablo 3.6

*İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Okuma	4.57	.41
Yazma	4.33	.57
Toplam	4.45	.45

Tablo 3.6 incelendiğinde, çalışmaya katılan ilkökuller İngilizce öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{X}=4.45$ ,  $SS=.45$ ) görece yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri EPOÖ boyutlarına göre incelendiğinde ise okuma boyutunun ( $\bar{X}=4.57$ ,  $SS=.41$ ) yazma alt boyutundan ( $\bar{X}=4.33$ ,  $SS=.57$ ) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini düşük ve yüksek olarak gruplandırmak için ölçme aracının toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27 gruplara bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bu yöntem, gruplar arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). N=98 için alt %27 (n=26) ve üst %27 (n=26) olarak belirlenmiştir. Alt %27 ve üst %27 olarak belirlenen bu grupların t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.7

*Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Alt %27	26	111.84	7.52			
				-21.48	26.68	.000
Üst %27	26	144.07	1.38			

\*p&lt;.001

Tablo 3.7'deki bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, üst %27'lik grubun ortalamaları ( $\bar{X}$  =144.07), alt %27'lik grubun ( $\bar{X}$ =111.84) ortalamalarından yüksek çıkmıştır. İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin belirlenen alt ve üst gruplarda yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, belirlenen bu iki grubun program okuryazarlık düzeyleri üst %27'lik grup lehine anlamlı bir farklılık [ $t_{(26.68)}=-21.48, p<.001$ ] göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle bu iki grup arasında program uyumluluğuna yönelik nitel veri toplanabileceği kanısına varılmıştır.

**3.5.2 Nitel verilerin analizi**

Çalışmaya ilişkin verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu analiz yaklaşımında elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanabilmekte; araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilmekte; görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan boyutlar ve süreçler dikkate alınarak sunulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, gözlem raporları ele alınarak betimsel analiz ile çözümlenmiş, öğretmenlerin program uyumluluğunu sağlama durumları değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler sınıflama tablosu kullanılarak Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç boyutunun alt boyutlarına göre sınıflandırıldığından ve programda yer alan maddeler temel alınarak karşılaştırma yapıldığından betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel verilerini oluşturan gözlem raporları elektronik ortama aktararak düzenlenmiş, özgün dokümanlar muhafaza edilmiştir. Sonrasında, sınıflama tablosunda incelenen ünite kazanımları, öğretmenlerden elde edilen gözlem raporlarındaki kazanımlarla; programın öğrenme yaşantıları ve değerlendirme

öğelerine ilişkin maddeleri ise raporlarda yer alan süreç ve değerlendirme uygulamaları ile karşılaştırılarak uyumluluğa ilişkin yargıya varmaya çalışılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2011), betimsel analiz dördüncü aşamadan meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bunlar; 1) betimsel analiz için çerçeve oluşturma, 2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, 3) bulguların tanımlanması, 4) bulguların yorumlanması şeklinde sıralanmaktadır. Bu çalışmada da gözlemden elde edilen veriler kazanım ögesi için Sınıflama Tablosunun Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç alt boyutlarına göre sınıflandırılması; öğretim süreci ve değerlendirme öğeleri için ise öğretim programında yer alan maddelerin gözlem raporları ile karşılaştırılması aracılığı ile incelenmiştir. Tabloya göre incelenen kazanımlar, alt ve üst grupta yer alan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin kazanımlara yönelik etkinlikleri ile karşılaştırılarak sınıflandırılmıştır. Ardından, öğretim programında yer alan öğretim süreci ve değerlendirmeye ilişkin maddeler öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretim süreci ve değerlendirme etkinlikleri ile karşılaştırılarak program uyumluluğuna ilişkin sonuçlara varılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin uyumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek yargıya varılmaya çalışılmıştır.

*Nitel boyut için geçerlik ve güvenilirlik.* Çalışmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla bazı yöntemler kullanılmış ve önlemler alınmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları nicel araştırmalardan farklı şekilde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırma bulgularının araştırma amaçları doğrultusunda gerçekliğini incelemektedir (Batdı ve Oral, 2020). İç geçerliği sağlamaya yönelik yöntemler uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi olarak ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da araştırmacı veri toplama sürecinde her gözlemden bizzat bulunmuş, çalışma öncesi ve sürecinde katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunmuştur. Buna ek olarak, derinlikli veri toplamak adına gözlemlerden elde edilen veriler sürekli karşılaştırılarak yorumlanmış ve bir örüntü oluşturulmuştur. Uzman incelemesinde ise, nitel verilerin toplanması, incelenmesi ve raporlanması aşamalarında faydalanılmıştır. Ayrıca, her gözlemin ardından, gözlem notları katılımcılar ile paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır.

Nitel çalışmalarda dış geçerlik kavramı “aktarılabirlik” olarak ifade edilmektedir ve dış geçerliği sağlamak adına ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada gözlenen olaylar

doğrudan alıntılarda aktararak detaylı olarak betimlenmiştir. Ayrıca gözlem aşamasında öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri baz alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Nitel çalışmalarda iç güvenilirlik kavramı “tutarlılık” olarak ifade edilirken dış güvenilirlik için “teyit edilebilirlik” ifadesi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ise, gözlemlerin ardından öğretmenlerden gözlem notlarına ilişkin teyit alınmış, belirsiz noktalar açığa kavuşturulmuştur. Buna ek olarak, gözlemlerden elde edilen ham veriler (gözlem notları) ve dokümanlar (ödev ve çalışma kağıtları) uzman incelemesine sunulmuş ve analiz edilmiştir.

### **3.6 Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı, nicel ve nitel verilerin toplanması aşamalarında aktif olarak yer almıştır. Nicel kısımda yer alan anket uygulaması öncesi gerekli izinleri alıp okullarla iletişime geçmiş, öğretmenlerin yönlendirmeden uzak ve samimi yanıt vermelerini sağlamak adına bilgilendirmelerde bulunmuştur. Araştırmacının katılımcılarla kişisel ya da mesleki bağlamda bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Nitel kısımda yer alan gözlemler öncesinde araştırmacı okullar ve öğretmenlerle iletişime geçmiş, katılımcı kabul formlarını oluşturup gerekli izinleri almıştır. Araştırmacı hem nicel hem de nitel kısımlarda verileri kendisi toplamış, okul idaresi, öğretmen ve öğrencilere bilgilendirmeleri bizzat yapmıştır. Sonrasında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı en arka sırada oturarak derse hiçbir müdahalede bulunmadan gözlemlerine ilişkin not almış, gözlem bitiminde notları öğretmenlerin onayına sunmuştur. Gözlem çalışmasına yönelik verilerin analizi alan uzmanlarından görüş alınarak araştırmacı tarafından yapılmış, veriler tarafsız bir şekilde aktarılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada araştırmacı, “araştırmacı ve dışarıdan gözlemci” olarak rol almıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Açıklayıcı ardışık karma desende yürütülen bu çalışmanın nicel verileri EPOÖ aracılığı ile elde edilmiştir. Nitel verilere ilişkin bulgulara ise gözlem verilerinin betimsel analizi sonucunda ulaşılmıştır. Çalışmaya ilişkin bulgular alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

#### 4.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmanın nicel bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma problemine ilişkin bulgular EPOÖ aracılığı ile elde edilmiştir.

##### 4.1.1 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. İlkokul İngilizce öğretmenlerinin EPOÖ okuma ve yazma alt boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları ve beceri düzeylerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.1

#### *Okuryazarlık Düzeyine İlişkin Bulgular*

A) Okuma	$\bar{X}$
1. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	4.42
2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	4.70
3. Hedefe uygun içerik seçebilirim.	4.80
4. Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	4.58
5. İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	4.59
6. Ölçme araçlarını okuyabilirim.	4.50

7. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.	4.41
8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	4.63
9. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	4.54
10. Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	4.61
11. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	4.54
12. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	4.51
13. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	4.62
14. İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	4.42
15. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	4.58
Alt Boyut Toplam	4.57
<hr/>	
B) Yazma	$\bar{X}$
<hr/>	
16. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	4.23
17. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	4.34
18. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	4.29
19. Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	4.22
20. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	4.37
21. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	4.40
22. Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	4.28
23. Hedefe uygun soru yazabilirim.	4.54
24. Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	4.33
25. Hedefe uygun içerik yazabilirim.	4.32
26. Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	4.34
27. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	4.32
28. Ders/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	4.03
29. İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	4.50
Alt Boyut Toplam	4.33
<hr/>	

Tablo 4.1 incelendiğinde okuma alt boyutu aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=4.57$  olduğu görülmektedir. Ölçeğin okuma alt boyutuna ilişkin yanıtlara göre “Hedefe uygun içerik seçebilirim” maddesinin  $\bar{X}=4.80$  ile en yüksek düzeyde, “Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim” maddesinin ise  $\bar{X}=4.41$  ile en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yazma alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4.33$  olarak görülmektedir. Bu alt boyutun “Hedefe uygun soru yazabilirim” maddesinin  $\bar{X}=4.54$  ile en yüksek düzeyde; “Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim” maddesinin  $\bar{X}=4.03$  ile en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablodan hareketle, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin hem okuma hem de yazma alt boyutlarında yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak, okuma alt boyutuna ilişkin yanıtların aritmetik ortalamasının yazma alt boyutundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bundan hareketle, öğretmenlerin okuma alt boyutunda, yazma alt boyutundan daha yüksek beceri düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

## **4.2 Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde çalışmanın nitel bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma problemine ilişkin bulgular Sınıf İçi Program Uyumluluk Durumu Gözlem Formu aracılığı ile elde edilmiştir.

### **4.2.1 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın kazanımları arasındaki uyumu sağlama durumları**

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın kazanımları arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmanın nitel verilerine ilişkin bulgular sınıflama tablosu ve gözlem raporlarından elde edilmiştir. Gözlem uygulamaları öncesinde 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programının (MEB, 2017a) 8. ünitesine ilişkin kazanımların sınıflama tablosunda yer alan Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç boyutlarından hangi düzeylere denk geldiği analiz edilmiş, bu analiz sonuçları gözlem raporları ile karşılaştırılmıştır. Bu verilerden hareketle ilkokul İngilizce öğretmenlerinin resmi ve işlevsel program uygulamalarının uyumuna ilişkin yargıya varmaya çalışılmıştır.

İlkokul İngilizce dersi 3. sınıf öğretim programı 8. ünitesine ilişkin kazanımlar aşağıdaki gibidir:

1. E3.8.L1. Students will be able to recognize the types of vehicles (Öğrenciler taşıt türlerini tanıyabileceklerdir.).
2. E3.8.L2. Students will be able to understand simple and short oral texts about transportation (Öğrenciler ulaşım hakkındaki basit ve kısa sözlü metinleri anlayabileceklerdir.).
3. E3.8.L3. Students will be able to follow short and simple oral instructions about transportation (Öğrenciler ulaşım hakkındaki basit ve kısa sözlü talimatları takip edebileceklerdir.).
4. E3.8.S1. Students will be able to talk about where vehicles are (Öğrenciler taşıtların nerede olduğu hakkında konuşabileceklerdir.).
5. E3.8.S2. Students will be able to talk about the using of transportation vehicles (Öğrenciler ulaşım araçlarının kullanımı hakkında konuşabileceklerdir.).

Tablo 4.2’de, kazanımların hangi Bilgi Birikimi boyutu (Olgusal bilgi, Kavramsal bilgi, Bilişsel bilgi, Üstbilişsel bilgi) ve hangi Bilişsel Süreç boyutu (Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme, Yaratma) basamağında yer aldığı gösterilmiştir. Bu kategoriler araştırmacı tarafından alan uzmanı danışmanlığında belirlenmiştir.

Tablo 4.2

*3. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı 8. Ünite kazanımlarının sınıflama tablosuna göre incelenmesi*

<b>Bilgi Birikimi Boyutu</b>	<b>Bilişsel Süreç Boyutu</b>	
	1.Hatırlama 2.Anlama 3.Uygulama 4.Çözümleme 5.Değerlendirme 6.Yaratma	
A. Olgusal Bilgi	<b>Kazanım 1</b>	
B. Kavramsal Bilgi	<b>Kazanım 2</b>	<b>Kazanım 3</b> <b>Kazanım 4</b> <b>Kazanım 5</b>



---

C.  
İşlemsel  
Bilgi

---

D.  
Üstbilişsel  
Bilgi

---

Tablo 4.2’de gösterildiği üzere, 3. sınıf İngilizce öğretim programı 8. ünite kazanımlarından Kazanım 1, Bilgi Birikimi boyutunda Olgusal Bilgi basamağında yer alırken; Bilişsel Süreç boyutunda anlama basamağında yer almaktadır. Kazanım 2, Bilgi Birikimi boyutunda Kavramsal Bilgi basamağında yer alırken; Bilişsel Süreç boyutunda anlama basamağında yer almaktadır. Kazanım 3, 4 ve 5 Bilgi Birikimi boyutunda Kavramsal Bilgi basamağında yer alırken; Bilişsel Süreç boyutunda uygulama basamağında yer almaktadır. Aşağıda, kazanımların sınıflandırılmasına yönelik analize yer verilmiştir.

*Kazanım 1.* Öğrenciler taşıt türlerini tanıyabileceklerdir (E3.8.L1. Students will be able to recognize the types of vehicles.). Kazanımda “taşıt türleri” olarak geçen ifade öğrencilerin taşıt isimlerinin Türkçe karşılıklarının bilgisine sahip olmasına işaret etmektedir. Bu sebeple Bilgi Birikimi boyutunda olgusal bilgi basamağında yer almaktadır. Kazanım cümlesinde yer alan “tanıma” eylemi ise, taşıt isimlerinin Türkçe olarak ne anlama geldiğini bilmek, verilen taşıt isminden anlam oluşturmak anlamına gelmektedir. Bu sebeple bu kazanım Bilişsel Süreç boyutunun anlama basamağında yer almaktadır.

*Kazanım 2.* Öğrenciler ulaşım hakkındaki basit ve kısa sözlü metinleri anlayabileceklerdir (E3.8.L2 Students will be able to understand simple and short oral texts about transportation.). Kazanımda, “ulaşım hakkındaki basit ve kısa sözlü metinler” olarak nitelendirilen kısım, ulaşım ile ilgili yapıların bilgisine işaret etmekte; bu sebeple Bilgi Birikimi boyutunun kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Kazanımda yer alan “anlama” eylemi ise, Bilişsel Süreç boyutunun anlama basamağında yer aldığını göstermektedir.

*Kazanım 3.* Öğrenciler ulaşım hakkındaki basit ve kısa sözlü talimatları takip edebileceklerdir (E3.8.L3. Students will be able to follow simple and short oral instructions about transportation.). Kazanım, Bilgi Birikimi açısından değerlendirildiğinde, “ulaşım hakkındaki basit ve kısa sözlü talimatlar” olarak ifade

edilen bilgi, ulaşıma ilişkin yapıların bilgisine işaret etmektedir. Bundan hareketle kazanım kavramsal bilgi düzeyinde yer almaktadır. Bu kazanımda yer alan “takip etme” ifadesi ulaşıma ilişkin yönergeleri anlayıp uygulamada bulunmak anlamında kullanılmış olup, öğrencilerden ulaşım konusuna yönelik kelimeleri bilmeyi ve bu kelimelere ilişkin talimatlara (cümle oluşturma, soru cevaplama, kelime anlamlarını söyleme) işaret ettiği için, Bilişsel Sürecin uygulama basamağına yerleştirilmiştir.

*Kazanım 4.* Öğrenciler taşıtların nerede olduğu hakkında konuşabileceklerdir (E3.8.S1. Students will be able to talk where vehicles are.). Kazanımda “taşıtların nerede olduğu” şeklinde gösterilen ifade, taşıtların bulunduğu yerlerin isimlerinin bilgisine işaret etmektedir. Bundan hareketle Kazanım 4, Bilgi Birikimi boyutunda kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Kazanımın eylemi olan “konuşma” ise, eldeki bilgi ile bir icrada bulunma, verilen yapıdan hareketle bir uygulama gerçekleştirme anlamına geldiğinden, Bilişsel Süreç boyutunun uygulama düzeyinde yer almaktadır.

*Kazanım 5.* Öğrenciler ulaşım araçlarının kullanımı hakkında konuşabileceklerdir (E3.8.S2 Students will be able to talk about the using of transportation vehicles.). Kazanımda bahsedilen “araçların kullanımı” ifadesi, taşıtların isimlerine ilişkin bilgiyi kullanarak, bu taşıtlar ile gidilecek yerleri belirlemek anlamına gelmektedir. Bu da yapıyı oluşturan öğelerin birlikte, kurallı bir cümlede kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu sebeple Kazanım 5, Bilgi Birikimi boyutunda kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Kazanımın eylemi “konuşmak” olarak ifade dildiğinden, Bilişsel Süreç boyutunda uygulama basamağına yerleştirilmiştir.

Öğretmenlerin kazanımlara yönelik uygulamalarının program uyumluluğu açısından değerlendirilmesi aşamasında, yukarıda olduğu gibi sınıflama tablosundan yararlanılmış, buna göre öğretmenlerin programa uyum düzeyleri uyumlu, kısmen uyumlu ve uyumsuz şeklinde değerlendirilmiştir. Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç boyutları aynı basamaklarda yer alan uygulamalar uyumlu; bu iki boyuttan birinin farklı olması durumunda kısmen uyumlu; her iki boyutun da farklı basamaklarda yer alması durumu uyumsuz olarak belirlenmiştir. Aşağıda alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin program uygulamaları temel alınarak kazanımlara yönelik değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Tablo 4.3

*Alt Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 1. Kazanımına Uyumu*

**Kazanım 1: Öğrenciler taşıt türlerini tanıyabileceklerdir.** (Olgusal Bilgi – Anlama Düzeyi)

Öğretmen	Kazanımaya yönelik uygulamalar	Değerlendirme
A1	Taşıtların isimleri akıllı tahtada video ve resimler aracılığıyla tanıtıldı. Taşıtların isimlerine yönelik taşıtlar-resim eşleştirme, soru-cevap, boşluk doldurma, taşıtların renklerini belirtme, boyama, karşılıklı diyalog okuma, kartlardaki taşıtları tanıtmaya ve bu taşıtlara ilişkin soru sorma etkinlikleri yapıldı.	A1 kodlu öğretmen bu kazanımaya ilişkin dersinde taşıtlar isimlerinin İngilizce karşılıklarını işlemiştir. Bu sebeple <b>bilgi birikiminin olgusal bilgi basamağında</b> yer almaktadır. Öğretmen, derste yaptığı etkinliklerde taşıtlar isimlerine bakarak söyleme, soru sorma ve taşıtları tanıtmaya gibi etkinlikler düzenlemiştir. Bu etkinliklerde öğrenciler tahtada ya da buldukları yerde gösterilen resimlerdeki taşıtlar isimlerini söylemiş, arkadaşlarına soru sormuş ve örneklerden yararlanarak kısa tanım cümleleri kurmuşlardır. Bu etkinlikler, tahtada ya da ders kitabında yer alan metinlerin tekrarı niteliğinde olduğundan bilişsel sürecin hatırlama basamağında yer almaktadır. Derste yapılan boyama ve karşılıklı diyalog okuma etkinliği ise <b>uygulama basamağına</b> karşılık gelmektedir.
A2	Akıllı tahtada taşıtlar resimleri gösterilerek isimleri tüm öğrencilerle tekrarlandı. Taşıtlar isimlerine yönelik isimlerin üstünü çizerek yazma, resmin karşısına ismi yazma, resim-isim eşleştirme, karışık harflerden taşıtlar ismi oluşturma ve boyama etkinlikleri yapıldı.	Öğretmen, derste taşıtlar isimlerine yönelik çalışmalar yapmıştır. Taşıtlar isimleri görsel ve işitsel unsurlar yardımıyla tanıtılmış ve bu isimlere yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu sebeple, bu uygulama <b>bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi basamağında</b> yer almaktadır. Derste yapılan tekrarlama, isim söyleme ve eşleştirme gibi etkinlikler bilişsel sürecin hatırlama basamağında yer alırken, boyama ve karışık harflerden kelime meydana getirme uygulamaları <b>uygulama basamağına</b> işaret etmektedir.

---

<b>A3</b>	Taşıt isimleri oyuncaklar gösterilerek sınıfa tanıtıldı, ardından taşıtların olduğu bir video öğrencilere izletildi, öğrenciler isimleri not aldı. Bu kazanıma yönelik isimlerin üstünden geçme, oyuncak taşıtları seçerek isimlerini söyleme, taşıt resim-isimlerini eşleştirme gibi etkinlikler yapıldı.	Bu derste, taşıt isimleri öğrenilmiş ve buna yönelik etkinlikler yapılmıştır. Taşıt isimlerinin Türkçe karşılıkları işlendiği için, bu derste yapılan etkinlikler <b>bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi basamağında</b> yer almaktadır. Bu derste tekrarlama, not alma, eşleştirme ve seçilen taşıt ismini söyleme etkinlikleri yapılmıştır. Bu eylemler <b>bilişsel sürecin hatırlama basamağında</b> yer almaktadır.
-----------	--	--

---

Tablo 4.3'te program okuryazarlığı alt grubunda yer alan üç öğretmenin bu kazanıma yönelik uygulamalarına bakıldığında, öğretmenlerin taşıt türlerini kelime olarak tanıttığı, dolayısıyla resmi programa uygun olarak olgusal bilgi düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin, derste “What is this?” ve “How many motorbikes?” yapılarını bu kazanıma yönelik uygulamalarda kullandığı görülmüştür; ancak ders sonrası açıklamalarında bu yapıların önceki konulara ait ifadeler olduğu ve bu derste yalnızca yeni ünitenin kelimeleri ile tekrar edildiği belirtilmiştir. Bu sebeple bu ifadeler kazanıma yönelik sınıflandırmada dikkate alınmamıştır. Alt grupta yer alan tüm öğretmenlerin 1. Kazanımın bilgi birikimi boyutuna uyumlu uygulamalar yaptığı görülmektedir.

Alt grupta yer alan öğretmenlerin program uygulamaları bilişsel süreç boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin hatırlama düzeyine yönelik tanımlama, tekrarlama ve ifade etme eylemlerinin yer aldığı etkinliklerin yanında uygulama basamağına yönelik etkinlikler yaptığı görülmüştür; A1 ve A2 kodlu öğretmenlerin derslerinde yaptığı tekrarlama ve tanımlama odaklı etkinlikler hatırlama basamağına işaret ederken, boyama ve karışık harflerden kelime meydana getirme etkinlikleri uygulama basamağında yer almaktadır. A3 kodlu öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği etkinlikler ise (tekrarlama, not alma, eşleştirme ve seçilen taşıt ismini söyleme) bilişsel sürecin hatırlama basamağında yer almaktadır.

Bu grupta yer alan A1, A2 ve A3 kodlu öğretmenlerin etkinliklerine hem bilgi birikimi hem de bilişsel süreç boyutları dikkate alınarak bakıldığında tüm öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların bilgi boyutu ile uyumlu nitelikte olduğu; ancak bilişsel süreç boyutundaki etkinliklerin hatırlama ve uygulama basamağı arasında değişiklik göstererek uyumsuz özellik gösterdiği görülmüştür. Bu sebeple bu grupta yer alan

öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların programla kısmen uyumlu oldukları söylenebilir.

Tablo 4.4

*Üst Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 1. Kazanıma Uyumu*

Öğretmen	Kazanıma yönelik uygulamalar	Değerlendirme
Ü1	Tahtaya taşıt resimlerinin olduğu kartlar asılarak isimleri söylendi, isimler sınıfta tekrarlandı. Bu konuya ilişkin soru-cevap, şarkı söyleme, resim-tanım eşleştirme, resimlere bakarak isim söyleme, dinlenen taşıt ismini not etme, taşıtların rengini ve sayısını söyleme etkinlikleri yapıldı.	Bu derste taşıtların isimlerine odaklanılıp bu isimleri öğrenmeye ilişkin etkinlikler yapılmıştır. Kelimelerin karşılıkları öğrenildiği için <b>bilgi boyutunun olgusal bilgi basamağında</b> yer aldığı söylenebilir. Derste gerçekleştirilen soru-cevap, şarkı söyleme, not alma, taşıtları tanımlama etkinlikleri ise öğrencinin kazanıma ilişkin kelimeleri anlayıp bu kelimelere yönelik ifadelerde bulunma faaliyetlerini içerdiği için <b>bilşsel süreç boyutunun anlama basamağına</b> işaret etmektedir.
Ü2	Taşıtların tanıtıldığı video izlendi, resim kartları ile taşıt isimleri sınıfta topluca tekrarlandı. Konuya yönelik taşıt isimlerini Türkçe-İngilizce söyleme, taşıtların rengini söyleme, boyama, geometrik şekillerden taşıt oluşturma, taşıtların kaç tane olduğunu söyleme, karışık harflerden isim oluşturma ve şarkı dinleme etkinlikleri yapıldı.	Derste taşıt isimlerinin çeşitli materyallerle desteklenerek sunumuna yer verilmiştir. Burada, taşıt isimlerinin sözlük karşılığının öğretimi söz konusu olduğu için bilgi boyutu olarak <b>olgusal bilgi düzeyinde</b> yer almaktadır. Derste yapılan tekrarlamaya etkinlikleri hatırlama basamağına; boyama, şekillerden taşıt oluşturma ve harflerden kelime oluşturma eylemlerinin ise <b>bilşsel süreç boyutunun uygulama basamağında</b> yer aldığı söylenebilir.
Ü3	Resim kartları yardımıyla taşıt isimleri sınıfa gösterilerek tanıtıldı, isimler öğrencilerle tekrarlandı. Bu konuya ilişkin taşıt resmi ve isimlerini eşleştirme, soru sorup cevaplama, taşıtların rengini söyleme, geometrik şekillerden taşıt oluşturma, taşıtların sayısını söyleme, şarkı söyleme, taşıt isimlerinin üstünden geçme, dinlenen taşıt ismini not etme, taşıt resimlerini isimlerinin karşısına yapıştırma ve	Derste, taşıt isimleri görsel ve işitsel öğelerden yararlanılarak sunulmuş, kelime olarak öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu uygulamaları <b>bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi basamağına</b> yerleştirmek mümkündür. Derste gerçekleştirilen etkinliklerin bir kısmı (tanımlama, tekrarlamaya ve eşleştirme) <b>bilşsel sürecin hatırlama basamağında</b> yer almaktadır. Ancak, şekillerden taşıt oluşturma, yapıştırma ve

boyama gibi etkinlikler ders boyama etkinlikleri bilişsel süreç boyutunda uygulama basamağında yer almaktadır.
--

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, okuryazarlığı üst grubunda yer alan üç öğretmen, alt gruptaki öğretmenler gibi derslerinde daha önce öğrenilmiş cümle kalıplarını tekrarlamış, ders sonunda bu yapıların önceden öğrenilen yapılar olduğunu, bu kazanıma yönelik yalnızca kelime öğrettiklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple kazanıma yönelik değerlendirmelere bu yapılar dahil edilmemiştir. Bu gruptaki üç öğretmenin kazanıma yönelik uygulamalarına bilgi düzeyinde bakıldığında, her üç öğretmenin de programa paralel şekilde olgusal bilgi düzeyinde uygulamalar yaptığı görülmektedir.

Öğretmenlerin program uygulamaları bilişsel süreç boyutunda incelendiğinde Ü1 kodlu öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği soru-cevap, şarkı söyleme, not alma ve taşıtları tanımlama etkinliklerinin bilişsel sürecin anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin gerçekleştirdiği tekrarlama, tanımlama ve eşleştirme etkinlikleri bilişsel sürecin hatırlama basamağında yer alırken; boyama, yapıştirma ve şekillerden araç oluşturma etkinlikleri uygulama basamağındadır. Bunlardan hareketle, Ü1 kodlu öğretmenin programa uyumlu, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin ise kısmen uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Kazanım 2 ve 3, programda aynı içeriğe ve etkinliklere işaret etmekte; ancak farklı bilişsel süreç basamaklarına denk gelmektedir. Kazanımlar aynı içeriği farklı eylemlerle ele aldığından bu iki kazanım aynı tabloda incelenmiştir. Buna ek olarak, bu kazanımların diğer kazanımları kapsayıcı nitelikte olması sebebiyle diğer kazanımlara yönelik etkinliklere burada da rastlamak mümkündür. Aşağıdaki tablolarda, Kazanım 2 ve 3'ün bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları açısından değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Tablo 4.5

*Alt Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 2. ve 3. Kazanıma Uyumu*

<b>Kazanım 2: Öğrenciler ulaşım hakkındaki basit ve kısa sözlü metinleri anlayabileceklerdir.</b> (Kavramsal Bilgi – Anlama Düzeyi)		
<b>Kazanım 3: Öğrenciler ulaşım hakkındaki basit ve kısa sözlü talimatları takip edebileceklerdir.</b> (Kavramsal Bilgi – Uygulama Düzeyi)		
<b>Öğretmen</b>	<b>Kazanıma yönelik uygulamalar</b>	<b>Değerlendirme</b>

A1	<p>Öğretmen taşıt isimlerini, taşıtları tanımlama cümlelerini, taşıtların kullanıldığı yerleri ve buldukları yerleri öğretmeye yönelik görsel ve işitsel materyaller kullandı. Bu kazanıma ilişkin şekil oluşturma, resim çizme, sayma, şarkı söyleme, yapıştırma, boyama, karşılıklı diyalog, dinleyip not alma ve oyun oynama gibi etkinlikler yapıldı.</p>	<p>Bu kısımda, öğretmenin cümle ve soru kalıplarını göstermesi, benzer yapıları belirtmesi ve cevap üretmeleri için örnekler göstermesi ulaşım ile ilgili yapıların bilgisini sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu uygulama, <b>bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi basamağında</b> yer almaktadır. Derste gerçekleşen şekil oluşturma, resim çizme, sayma, şarkı söyleme, yapıştırma, boyama, karşılıklı diyalog, dinleyip not alma ve oyun oynama etkinliklerinden hareketle bu uygulamanın <b>uygulama basamağında</b> yer aldığını söylemek mümkündür.</p>
A2	<p>Öğretmen bu derste taşıt isimlerini, taşıtların özelliklerini, kullanıldığı yerleri ve buldukları yerleri video, resim, çalışma kağıdı, ders kitabı ve kartlar gibi görsel ve işitsel materyaller yardımı ile öğretti. Bu derste öğretmen ulaşım ve taşıtlara ilişkin kelimelerin ve cümle yapılarının üstünde durdu. Derste ders kitabındaki etkinliklere ek olarak soru-cevap, eşleştirme, tekrarlama, not alma, oyun oynama, şarkı söyleme, bulmaca çözme, karışık harflerden kelime ve karışık kelimelerden cümle oluşturma gibi etkinliklere yer verildi.</p>	<p>Bu derste belli bir dilbilgisi kuralı öğrencilere açıklanarak öğretilmiş, öğrencilerden bu yapıyı kullanarak cümleler oluşturması beklenmiştir. Bu sebeple <b>bilgi birikimi boyutu kavramsal bilgi düzeyinde</b> yer almaktadır. Kazanımın, tüm konu içeriğini kapsamaması sebebiyle bu süreçte gerçekleşen bulmaca çözme, oyun oynama, karışık harflerden kelime ve karışık kelimelerden cümle oluşturma gibi etkinlikler <b>bilişsel sürecin uygulama basamağında</b> yer almaktadır.</p>
A3	<p>Derste akıllı tahta uygulamasının yanında taşıt oyuncakları ve resim kartlarından da yararlanarak taşıtların isimleri, kullanımı ve bulunduğu yerler öğretildi. Kazanıma yönelik soru-cevap, eşleştirme, not alma, tekrarlama, oyun oynama ve karşılıklı diyalog (drama) etkinlikleri sınıfta yapıldı.</p>	<p>Bu derste belli bir dilbilgisi kuralı öğrencilere açıklanarak öğretilmiş, öğrencilerden bu yapıyı kullanarak cümleler oluşturması beklenmiştir. Bu sebeple <b>bilgi birikimi boyutu kavramsal bilgi düzeyinde</b> yer almaktadır. Derste gerçekleşen etkinliklerden tekrarlama ve eşleştirme etkinlikleri</p>

---

hatırlama, not alma ve soru-cevap etkinlikleri anlama, oyun oynama ve karşılıklı diyalog kurma etkinlikleri ise **uygulama basamağında** yer almaktadır.

---

Tablo 4.5'ten hareketle, program okuryazarlığı alt grubunda yer alan A1, A2 ve A3 kodlu öğretmenlerin öğretim süreci bilgi birikimi boyutu temel alınarak incelendiğinde, bu grupta yer alan üç öğretmenin de yapıya ilişkin bilgileri sunarak öğrencilerden verilen ögeler yardımı ile eldeki sorulara cevap niteliğinde cevap oluşturmalarını istediği, buna yönelik etkinlikler yaptığı görülmüştür. Üç öğretmen de Kazanım 2 ve 3'e uyumlu şekilde bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi basamağına yönelik çalışmalarda bulunmuştur.

Alt grupta yer alan öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdiği faaliyetler bilişsel süreç boyutunda incelendiğinde tüm öğretmenlerin uygulama basamağında yer alan çalışmalar yaptığı görülmüştür. Buna göre, bu gruptaki öğretmenler Kazanım 2'ye uyumsuz iken Kazanım 3'e uyumlu gözükmektedir. Bundan hareketle, A1, A2 ve A3 kodlu öğretmenlerin Kazanım 2 için kısmen uyumlu; Kazanım 3 için ise uyumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4.6

*Üst Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 2. ve 3. Kazanıma Uyumu*

---

Öğretmen	Kazanıma yönelik uygulamalar	Değerlendirme
Ü1	Ders, kitabın akıllı tahta uygulamasında ilerleyerek işlendi. Derste uygulama üzerindeki dijital resim kartları, video, şarkı ve oyun gibi uygulamalardan yararlandı. Bu süreçte ulaşım ve taşıtlara ilişkin ifadeleri (kelimeler, soru ve cümle kalıpları) ders kitabından takip ederek işledi. Bu konuya ilişkin metinler öğrencilere gösterildi ve tekrarlar, soru-cevap, not alma ve eşleştirme etkinlikleri yapıldı.	Öğretmen taşıtlar ve ulaşım ile ilgili ifadeleri derste göstermiş, bu ifadelerin yapılarına ilişkin bilgiyi sunmuştur, bu sebeple <b>bilgi boyutunun kavramsal bilgi düzeyindedir</b> . Bu kazanıma yönelik etkinlikler, ders içeriğinin tümüne işaret etmektedir. Bu süreçte gerçekleşen tekrarlar, soru-cevap, not alma ve eşleştirme gibi etkinliklerin <b>bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında</b> yer aldığı söylenebilir.

---



Ü2	Derste kitabın akıllı tahta uygulamasının yanında, çalışma kitabı ve etkinlik kağıtları kullanıldı. Bu süreçte, taşıt isimleri, buldukları yerler ve kullandıkları alanlar, daha önceden öğrenilmiş yapılar da tekrar edilerek gösterildi. Konular işlenirken tekrarlar, soru-cevap, eşleştirme, boyama, not alma, şekillerden taşıt oluşturma gibi etkinlikler yapıldı.	Derste taşıtlara ilişkin belirtilen yapılar öğretilmiştir. Bu yapıların içerisinde cümle ve soru kalıpları yer almakta; bu da bir yapının bilgisine yönelik uygulama yapıldığına işaret etmektedir. Dolayısıyla <b>bilgi birikimi düzeyinin kavramsal bilgi düzeyinde</b> yer aldığı söylenebilir. Derste yapılan etkinliklerin bazıları hatırlama basamağında yer alırken boyama ve şekillerden taşıt oluşturma etkinlikleri <b>bilişsel sürecin uygulama boyutuna</b> işaret etmektedir.
Ü3	Taşıt isimleri, taşıtların bulunduğu yerler ve kullanım yerleri akıllı tahta ve kitap yardımıyla sınıfta işlendi. Bu kazanıma yönelik tekrarlar, not alma, eşleştirme, tekrarlar, geometrik şekillerden taşıt oluşturma etkinlikleri derste yapıldı.	Bu kazanıma yönelik etkinliklerde bir kavramı ve bileşenlerini anlamaya yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin <b>kavramsal bilgi düzeyinde</b> olduğu söylenebilir. Bunun yanında, etkinliklerin <b>bilişsel sürecin uygulama basamağına</b> denk geldiği görülmektedir.

Tablo 4.6’da, program okuryazarlığı üst grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenme yaşantılarına yönelik uygulamalarına bakıldığında, öğretmenlerin tümünün Kazanım 2 ve 3’ün bilgi birikimi düzeyine paralel olarak kavramsal bilgi basamağında çalışmalar yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin tümü her iki kazanım için de bilgi birikimi boyutunda uyumlu özellik göstermektedir.

Bilişsel süreç boyutunda ise, Ü1 kodlu öğretmen anlama basamağında, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenler uygulama basamağında etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Bundan hareketle, Ü1 kodlu öğretmen Kazanım 2’nin bilişsel süreç boyutuna uyumlu; Kazanım 3’ün bilişsel süreç boyutuna ise uyumsuz özelliktedir. Ü1 kodlu öğretmenin Kazanım 2’ye uyumlu; Kazanım 3’e kısmen uyumlu olduğu söylenebilir. Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin ise uygulama basamağında çalışmalar yaptığı görülmüştür. Bundan hareketle Kazanım 2’nin bilişsel süreç boyutuna uyumsuz özellikteyken, Kazanım 3’e uyumlu oldukları söylenebilir. Sonuç olarak, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenler Kazanım 2’ye kısmen uyumlu; Kazanım 3’e uyumlu niteliktedir.

Tablo 4.7

*Alt Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 4. Kazanıma Uyumu*

<b>Kazanım 4: Öğrenciler araçların nerede olduğu hakkında konuşabileceklerdir.</b> (Kavramsal Bilgi – Uygulama Düzeyi)		
<b>Öğretmen</b>	<b>Kazanıma yönelik uygulamalar</b>	<b>Değerlendirme</b>
<b>A1</b>	Öğretmen, araçların buldukları yerleri söylemek için kullanılan "in, on, at" kelimelerini yer isimleri ile sınıfta görsel ve işitsel materyaller yardımıyla sundu. Bu kelimeleri hangi soruya cevap olarak, hangi yapıya dahil edilerek kullanacaklarını önceki öğrenmelere de atıfta bulunarak gösterdi. Bu kazanıma yönelik soru-cevap, eşleştirme ve boşluk doldurma etkinlikleri yapıldı.	Araçların buldukları yerleri bildirirken kullanılan ifadeleri yapı içerisinde işlevlerini vurgulayarak gösterilmiş, bu yapının çeşitli kalıplarla kullanımı vurgulanmıştır. Bu uygulamalar <b>bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi düzeyinde</b> yer almaktadır. Kazanıma yönelik gerçekleştirilen soru-cevap, eşleştirme ve boşluk doldurma etkinlikleri ise <b>anlama düzeyinde</b> yer almaktadır.
<b>A2</b>	Öğretmen önceki ünitelerde işledikleri yer-yön soru kalıplarını hatırlatarak derse başladı. Bu soruları sınıfa bir kez daha yönelterek bu kez araçların buldukları yerlere ilişkin sorular sorup cevapları nasıl verebileceklerini; "in, on" kelimelerini bu cevaplarda nerede ve hangi yer isimleri ile kullanacaklarını anlattı. Örnek cümle ve yapıları video ve yazılı materyaller ile sundu. Bunları takiben araçların buldukları yerleri söylemeye ilişkin soru-cevap, eşleştirme, boşluk doldurma, resim yapıştırma ve karışık kelimelerden cümle oluşturma etkinlikleri yapıldı.	Yer bildirme ifadelerinin cümle yapısında nerede, hangi öğelerle ve hangi sorulara cevap olarak kullanıldığı açıklanmıştır. Bu sebeple bu uygulama <b>bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi düzeyindedir</b> . Bunu takiben yapılan soru-cevap, eşleştirme, boşluk doldurma, resim yapıştırma ve karışık kelimelerden cümle oluşturma etkinlikleri ise <b>bilişsel süreç boyutunun uygulama düzeyinde</b> yer almaktadır.
<b>A3</b>	Öğretmen araçların buldukları yerlere ilişkin cümleleri öğretmeden önce, önceki konularda öğrendikleri "where" soru kelimesini sınıfta hatırlattı. Ardından akıllı tahtada açtığı yer resimlerini göstererek "in, on, at" ifadelerinin hangi yer isimleri ile cümlede kullanılacağını örnekler yardımı ile açıkladı. Bu kazanıma ilişkin taşıt resmi-yer eşleştirme, soru-cevap ve uygun yerlere taşıt resimlerini yapıştırma etkinlikleri yapıldı.	Konuya ilişkin yer bildirme ifadeleri örnekler ile desteklenerek sunulmuş, yapıya ilişkin bilgiler gösterilmiş olduğundan uygulamanın <b>kavramsal bilgi düzeyinde</b> yer aldığını söylemek mümkündür. Kazanıma yönelik gerçekleştirilen eşleştirme ve soru-cevap etkinlikleri <b>bilişsel sürecin anlama basamağında</b> yer almaktadır. Yapıştırma eyleminin yer aldığı etkinlikte, resimlerin ilişkili olduğu isimlerle eşleştirilmesi eylemi gerçekleştiğinden, bu etkinlik de "eşleştirme" başlığı altına alınmıştır.

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, program okuryazarlığı alt grubunda yer alan öğretmenlerin tümü bir yapıya ve yapıya ilişkin öğelerin bilgisini sınıfta sunarak bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi düzeyinde çalışmalar yapmıştır. A1, A2 ve A3 kodlu öğretmenlerin tümü, programda yer alan Kazanım 4’ün bilgi birikimi boyutuna uyumlu niteliktedir.

Öğretmenlerin bilişsel sürece ilişkin çalışmalarına bakıldığında, A1 ve A3 kodlu öğretmenlerin tekrarlama, eşleştirme ve soru-cevap etkinliklerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin yapılarla ilişkin bilgiyi özümsemesi temelli çalışıldığı, dolayısıyla bilişsel süreçte anlama basamağında yer aldıkları söylenebilir. A2 kodlu öğretmen bu etkinliklerin yanında karışık harflerden kelime oluşturma etkinliği gerçekleştirmiştir. Bu etkinlik öğrencinin elindeki bir bilgi parçası ile hedeflenen ögeyi meydana getirmesini hedeflediğinden, uygulama basamağında yer almaktadır. Bu sebeple A1 ve A3 kodlu öğretmenler anlama basamağına, A2 kodlu öğretmen ise uygulama basamağına yerleştirilmiştir. Bu verilerden hareketle, program okuryazarlığı düzeyi alt grubunda yer alan öğretmenlerden A2 kodlu öğretmen Kazanım 4’e uyumlu iken; A1 ve A3 kodlu öğretmenler kısmen uyumlu niteliktedir.

Tablo 4.8

*Üst Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 4. Kazanıma Uyumu*

<b>Kazanım 4: Öğrenciler araçların nerede olduğu hakkında konuşabileceklerdir.</b> (Kavramsal Bilgi – Uygulama Düzeyi)		
<b>Öğretmen</b>	<b>Kazanıma yönelik uygulamalar</b>	<b>Değerlendirme</b>
<b>Ü1</b>	Derste yer isimleri görsel materyaller ile sunularak araçların bu yerlerde bulduklarını söylerken hangi sorunun sorulup hangi cevabın verileceği örnekler yardımıyla gösterildi. Bu konuya yönelik soru-cevap, taşıt ve yerlerin eşleştirilmesi, soru ve cevapların eşleştirilmesi ve boşluk doldurma gibi etkinlikler sınıfta yapıldı.	Araçların buldukları yerlere ilişkin ifadeler soru ve cevap örnekleriyle gösterilerek açıklanmıştır. Burada, cümlelerin bileşenleri açıklanarak yapıya ilişkin bir bilgi sunulduğundan <b>bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi</b> niteliğinde olduğunu söylemek mümkündür. Eşleştirme ve soru-cevap etkinlikleri <b>bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında</b> yer almaktadır. Boşluk doldurma etkinliğinde boşluklara gelecek ifadeler verildiğinden, bu etkinlik "eşleştirme" olarak değerlendirilmiştir.

Ü2	Sınıfta yer isimleri kartlar yardımıyla tekrarlandı. İsimlerin yanına yer belirtme ifadeleri "in, on, at" getirilerek anlamları açıklandı. Bu yapının cümlede nasıl kullanıldığı ve hangi soruya cevap niteliğinde olduğu önceki konulara vurgu yapılarak gösterildi. Bu konuya ilişkin soru-cevap oluşturma, eşleştirme, şarkı söyleme etkinlikleri yapıldı.	Bu kazanımın öğretiminde sınıfta belirlenen yapının kullanımı ve bu yapının hangi sorulara cevap niteliğinde olduğu gösterilmiştir. Bu, <b>bilgi birikimi boyutunda kavramsal bilgiye denk</b> gelmektedir. Sınıfta gerçekleştirilen soru-cevap, eşleştirme ve şarkı söyleme etkinlikleri eldeki yapıyı tekrarlama bazında gerçekleştirildiğinden, <b>bilişsel boyutun anlama basamağında</b> yer almaktadır.
Ü3	Derste, yer bildirme ifadeleri yer isimleri ile gösterildi. Bu ifadelerle ilişkin sorular ve cevaplar tahtada sunuldu. Konuya ilişkin soru-cevap, eşleştirme ve not alma etkinlikleri yapıldı.	Derste, diğer derslere benzer şekilde yapıya ilişkin ifadeler buldukları cümle ve soru kalıpları da gösterilerek sunulmuştur. Bu sebeple bu dersin <b>kavramsal bilgi düzeyine</b> uygun şekilde ilerlediği söylenebilir. Konuya ilişkin soru-cevap, eşleştirme ve not alma etkinlikleri ise <b>bilişsel boyutun anlama basamağında</b> yer almaktadır.

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, program okuryazarlığı düzeyi üst grubunda yer alan Ü1, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenler, derslerinde araçların buldukları yerlere ilişkin ifadeleri bileşenleri ile göstermiş ve soru-cevaplarla konuyu desteklemişlerdir. Bundan hareketle Kazanım 4’ün bilgi birikimi boyutuna uyumlu şekilde kavramsal bilgi düzeyinde çalışmalar yaptıklarını söylemek mümkündür.

Bu kazanıma yönelik çalışmalar bilişsel süreç boyutunda incelendiğinde, tüm öğretmenlerin tekrarlama ve eşleştirme temelli, bir kavramı özümsemeye yönelik çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Bu sebeple bu gruptaki Ü1, Ü2 ve Ü3 kodlu, program okuryazarlığı üst grubunda yer alan öğretmenlerin tümü bilişsel süreç boyutunda anlama basamağında yer almaktadır. Kazanım 4 için, bu gruptaki öğretmenler kısmen uyumlu özelliktedir.

Tablo 4.9

*Alt Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 5. Kazanıma Uyumu*

<b>Kazanım 5: Öğrenciler ulaşım araçlarının kullanımı hakkında konuşabileceklerdir.</b> (Kavramsal Bilgi – Uygulama Düzeyi)		
A1	Öğretmen, ulaşım araçlarının kullanımına ilişkin "how can I go to...?" yapısının öğelerini açıkladı. Ardından bu yapıyı "he" ve "she"	Öğretmen, belirlenen yapıya ilişkin elementleri açıklamış, dilin farklı bileşenleri ile kullanımını sınıfa sunmuştur. Bu sebeple <b>bilgi birikimi</b>

	zamirleri ile göstererek örnekler yardımı ile açıkladı. Yapıya ilişkin soru-cevap, resim-cümle eşleştirme ve tekrarlama etkinlikleri yapıldı.	<b>boyutunun kavramsal bilgi düzeyinde</b> yer aldığı görülmektedir. Derste soru-cevap, resim-cümle eşleştirme ve tekrarlama etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler, sunulan yapının öğretmeni takiben tekrarına ve eldeki yapılarla karşılaştırılarak eşleştirilmesine yönelik olduğundan <b>bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında</b> yer almaktadır.
<b>A2</b>	Öğretmen "how can I go to...?" yapısını soru kelimesi, yüklem ve özne gibi öğelerini ayrı ayrı göstererek sınıfa açıkladı. Ardından şarkı yardımı ile bu soru ve soruya ilişkin cevaplar sınıfta tekrarlanarak tahtada açıklandı. Boşluk doldurma, soru-cevap, eşleştirme, doğru-yanlış işaretleme, tablo işaretleme ve bulmaca çözme gibi etkinlikler yapıldı.	Öğrenilecek yapılar, öğelerine ayrılarak sınıfta açıklanmıştır. Yapının parçaları ve bütününe açıklandığı bu uygulama, <b>bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi düzeyinde</b> yer almaktadır. Derste gerçekleşen boşluk doldurma, soru-cevap, eşleştirme, doğru-yanlış işaretleme, tablo işaretleme ve bulmaca çözme etkinlikleri ise <b>bilişsel sürecin anlama basamağında</b> yer almaktadır. Derste gerçekleşen "bulmaca çözme" etkinliği daha üstbilişsel bir etkinlik gibi gözüktüğü de verilen kelimelerin ilgili kutulara yerleştirilmesi şeklinde gerçekleştiğinden temelde "eşleştirme" niteliği taşımaktadır.
<b>A3</b>	Harita yardımı ile şehirler gösterilerek "how can I go to...?" sorusu soruldu. Ardından öğretmen cevaba ilişkin yapıyı ve parçalarını yazarak gösterdi. Yapıya ilişkin kelime ve ifadeler örnekler ve etkinlikler ile açıklandı. Derste not alma, tekrarlama, soru-cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış işaretleme etkinlikleri yapıldı.	Kazanıma ilişkin yapı sınıfta sunularak örneklerle açıklanmıştır. Soruya ilişkin cevap sunulmuş, bu soruya hangi yapı ve bu yapının beraberinde cümlenin hangi öğeleri ile cevap verileceği gösterilmiştir. Bu uygulamalar <b>bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi basamağında</b> yer almaktadır. Gerçekleşen not alma, soru-cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış işaretleme etkinlikleri ise <b>anlama basamağında</b> yer almaktadır.

Tablo 4.9'da program okuryazarlığı düzeyi alt grubunda yer alan öğretmenlerin Kazanım 5'e yönelik uygulamaları bilgi birikimi boyutunda incelendiğinde; A1, A2 ve A3 kodlu öğretmenlerin kazanıma ilişkin yapıyı bileşenleri ile sunduğu ve konuya ilişkin etkinlikler yaptığı görülmüştür. Bu uygulamalar, bilgi birikimi boyutunda Kazanım 5'e uyumlu şekilde, kavramsal bilgi düzeyinde yer almaktadır.

Bu grupta yer alan öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri bilişsel süreç boyutunda ele alındığında ise, öğretmenlerin tümünün bilginin diğer kavramlarla ilişkisine ve

özümsemesine odaklanan çalışmalar yaptığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar bilişsel sürecin anlama basamağında yer almaktadır. Bundan hareketle, bu gruptaki A1, A2 ve A3 kodlu öğretmenlerinin tümünün Kazanım 5'e kısmen uyumlu özellikte olduğu söylenebilir. Tablo 4.10'da üst grupta yer alan öğretmenlerin Kazanım 5'e uyumu incelenmektedir.

Tablo 4.10

*Üst Grupta Yer Alan Öğretmenlerin 5. Kazanıma Uyumu*

<b>Kazanım 5: Öğrenciler ulaşım araçlarının kullanımı hakkında konuşabileceklerdir</b> (Kavramsal Bilgi – Uygulama Düzeyi)		
<b>Öğretmen</b>	<b>Kazanıma yönelik uygulamalar</b>	<b>Değerlendirme</b>
<b>Ü1</b>	"How can I go to...?" yapısının anlamı açıklandı. Ardından soruya yönelik cevapların ne şekilde verileceği eylemler üzerinde durularak açıklandı. Yapıya ilişkin alternatif eylemler ve kelimeler de gösterildi. Bu derste kitapta yer alan soru-cevap, not alma, eşleştirme ve tekrarlama etkinlikleri sınıfta yapıldı.	Kazanıma yönelik soru ve cevap kalıpları sınıfta açıklanmış, alternatif kelimeler sunulmuştur. Bundan hareketle, yapıya ilişkin bileşenlerin sunumunun gerçekleştiği, bunun da <b>kavramsal bilgi düzeyine</b> işaret ettiği görülmektedir. Derste gerçekleşen soru-cevap, not alma, eşleştirme ve tekrarlama etkinlikleri <b>bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında</b> yer almaktadır. Bu uygulamalarda cevapların alternatif kelimeler gösterilerek öğretilmesi, etkinliklerde yer alan cevapların aynı nitelikte olmasına sebep olmuştur. Bu da anlama basamağında yer alan "başka sözcüklerle ifade etme" eylemine karşılık gelmektedir.
<b>Ü2</b>	Öğretmen örnek bir soru üzerinden soru ve cevap kalıbını sınıfa gösterdi. Ardından "how can I go to...?" sorusunu farklı yer isimlerine göre sorarak sınıftan farklı cevaplar topladı. Bu cevaplara ilişkin alternatif yapıları öğrencilere gösterdi. Devamında soru-cevap, kart seçme-eşleştirme, tekrarlama, doğru cevabı seçme, karışık kelimelerden cümle oluşturma ve anlamı bozan ifadeleri cümleden çıkarma gibi etkinlikler yapıldı.	Kazanımda yer alan yapı, örnekler yardımı ile sunulmuş ve soru-cevaplar ile pekiştirilmiştir. Alternatif yapılar gösterilmiştir. Bu sebeple, uygulama <b>bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi düzeyinde</b> yer almaktadır. Derste anlama basamağında yer alan tekrarlama ve eşleştirme niteliğindeki etkinliklerin yanında, doğru cevabı seçme, karışık kelimelerden cümle oluşturma ve anlamı bozan ifadeleri cümleden çıkarma etkinlikleri yer aldığından, bu uygulama <b>bilişsel süreç boyutunun uygulama basamağında</b> yer almaktadır.

Ü3	Öğretmen "how can I go to...?" soru kalıbını örnek bir soru-cevap ile göstererek sınıfa açıkladı. Ardından örnek soru ve cevaplarla yeni kelime ve yapıları sınıfa sundu. Bu derste not alma, soru-cevap, eşleştirme ve karışık harflerden kelime oluşturma etkinlikleri kitap yardımı ile gerçekleştirildi.	Yapıya ilişkin bilgi, örnekler yardımı ile sunulmuştur. Yapının bileşenleri ve bütünü gösterildiğinden, bu uygulama <b>bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi basamağına</b> denk gelmektedir. Not alma, soru-cevap ve eşleştirme etkinlikleri anlama basamağına denk gelirken, karışık harflerden kelime oluşturma etkinliği <b>bilişsel süreç boyutunda uygulama basamağına</b> çıkıldığını göstermektedir.
----	--	---

Tablo 4.10'dan hareketle, program okuryazarlığı üst grubunda yer alan Ü1, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları Kazanım 5'in bilgi birikimi boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin tümünün yapıya ilişkin bileşenleri örnek ve etkinlikler ile sunarak kavramsal bilgi düzeyinde çalışmalar yaptığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kazanıma yönelik uygulamalarına bilişsel süreç boyutuna bakıldığında, Ü1 kodlu öğretmenin tekrarlama, eşleştirme ve ifade etme gibi etkinlikler ile anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenler ise Ü1 kodlu öğretmenden farklı olarak karışık harflerden kelime oluşturma ve cümleden anlamı bozan ifadeyi çıkarma gibi etkinlikler ile uygulama basamağında yer alan çalışmalar yapmışlardır. Bundan hareketle, program okuryazarlığı düzeyi üst grubunda yer alan Ü1 kodlu öğretmen programa kısmen uyumlu iken, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenler uyumlu niteliktedir.

#### 4.2.2 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programda yer alan öğrenme yaşantıları arasındaki uyumu sağlama durumları

Araştırmanın üçüncü alt problemi "İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programda yer alan öğrenme yaşantıları arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin değerlendirmede Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alan "Program Uygulamasına Yönelik Önemli Hususlar (Important Issues For The Application Of The Curriculum)" başlığı altında bulunan maddelerden yararlanılmıştır (MEB, 2017a, s. 12). Buna göre, program okuryazarlık düzeyi alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin öğrenme yaşantılarındaki uygulamaları, resmi programda yer alan maddeler ile karşılaştırılarak uyum durumları incelenmiştir. Programın söz konusu bölümünde öğretmen ve öğrenci motivasyonu, veli katılımı ve kitap yazarları ya da editörlere yönelik maddeler de yer almaktadır. Bu maddeler, program uyumluluğu

bağlamında değerlendirilmeye alınmadığı için çıkarılmıştır. Aşağıda, değerlendirmeye alınan söz konusu maddeler Türkçe açıklamaları ile listelenmiştir:

- Communication is carried out in English as much as possible (İletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür).
- Communication is focused on the creation of real meaning (İletişim, gerçek anlam oluşturmaya odaklıdır).
- Students are continuously exposed to English through audio and visual materials (Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli karşılaşır).
- Enjoyment of language learning is fostered through activities such as arts and crafts, TPR, and drama (Öğrenciler dili, el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde kullanırlar).
- L1 (first language) usage is not prohibited or discouraged, but it should be employed only as necessary (i.e., for giving complex instructions or explaining difficult concepts) (Anadil kullanımı yasaklanmaz ve engellenmez. Ana dil gerektiğinde kullanılır).
- The focus of learning is on deepening communication, rather than on completing curricular items within a given period of time (Öğrenmenin amacı belirli bir zaman aralığında Öğretim Programı'ndaki konuları işleyip bitirebilmek yerine kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmaktır).
- Errors are not addressed during communication, so as not to disrupt the flow; problem areas are noted by the teacher and addressed at a later time through practice and reinforcement (Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları halinde uyarılmaz ve düzeltilmez. Öğretmenler iletişimin devamlılığına odaklanarak öğrencilerin hatalarını daha sonra düzeltirler).
- Students frequently encounter materials that have previously been covered in order to reinforce what they already know (Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve böylece bilgi ve becerilerini taze tutarlar).
- Students produce materials to share with the rest of the school and the outside world (Öğrenciler okul içinde ve dışında paylaşılacak ürünler ortaya koyarlar).



- Students develop communicative skills in English by “doing things with the language” rather than by “learning about the language” (Öğrenciler, “bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek” yerine “o dille bir şeyler yaparak” öğrenirler).

Yukarıda belirtilen maddelerden hareketle program okuryazarlığı alt grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenme yaşantılarına yönelik uygulamaları incelenmiştir. İlk maddede belirtildiği üzere, bu grupta yer alan öğretmenlerin tümü, derslerinde iletişim dili olarak İngilizce kullanmış, her ifadeyi Türkçe olarak tekrarlamıştır. Bu maddede öğretmenler programa uyumludurlar. Öğretmenlerin derste gerçekleştirdiği etkinliklerde iletişimi gerçek anlamı oluşturmak amacıyla kullanmak yerine, belli dil bilgisi yapılarının öğretilmesine ve bu yapılara yönelik etkinliklere odaklanma amaçlı kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu anlamda programa uyumsuz niteliktedirler. Programın görsel ve işitsel materyal kullanımına istinaden, alt grupta yer alan öğretmenlerin tümünün bu maddeye uyumlu olduğu görülmüştür. Tüm öğretmenler akıllı tahta aracılığı ile çeşitli materyaller sunmuştur. Programda yer alan el işleri ve tüm bedensel tepki etkinliklerine yönelik yalnızca A1 ve A2 kodlu öğretmenlerin derslerinde boyama ve resim yapıştırma gibi el sanatları faaliyetlerine yer verdikleri görülürken; A3 kodlu öğretmenin dersinde drama etkinliği yaptığı, bu etkinlikte günlük bir konuşma canlandırdığı görülmüştür. Bu etkinliklerden hareketle öğretmenlerin programa bu bağlamda uyumlu çalışmalar yaptığı sonucuna varmak mümkündür. Sonraki maddede bahsedilen ana dil kullanımına yönelik incelemelerde Türkçenin, gözlemlenen sınıfların tümünde İngilizcenin ardından çeviri olarak kullanılmış olduğu, kullanımına yönelik bir kısıtlama getirilmediği görülmüştür. Öğretmenler bu maddeye uyumlu niteliktedir. Alt grupta yer alan öğretmenlerin öğretim uygulamalarında programda yer alan ders içeriğinin süre temelli değil anlamı derinleştirmeye yönelik maddesinin aksine, derse ayrılan sürenin kısıtlı olması sebebiyle bazı çalışmalarını ödev verdikleri ya da atladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tümü bu maddeye uyumsuzdur. Programda, hataların iletişim sırasında değil, sonrasında düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu gruptaki öğretmenlerin tümü ise programa uyumsuz olarak, öğrenci hatalarını iletişim sırasında, hata yapıldığı an iletişimi bölerek düzelttiği görülmüştür. Programın sonraki maddesinde önceden öğrenilen işlev ve bilgilerin tekrarı üzerinde durulmuştur. Gözlemlenen derslerde öğretmenler önceden öğrenilmiş yapıları tekrarlamış, ders kitabında bu yapılara yönelik etkinlikleri tamamladıktan sonra yeni konuya ilişkin bilgileri sunmuştur.

Dolayısıyla bu madde bazında öğretmenlerin programa uyumlu çalışmalar yaptığı söylenebilir. Programda okul içinde ya da dışında paylaşmak adına materyal üretiminden söz edilmektedir; bu derslerde bu maddeye ilişkin bir çalışma gözlemlenmemiştir. Son maddeye yönelik incelemelerde ise, A1 ve A2 kodlu öğretmenlerin dersinde dil bilgisi yapıları sunulduğu, ardından ders kitabında yer alan etkinliklerin tamamlandığı görülmüştür. Yalnızca A3 kodlu öğretmenin dersinde bir drama etkinliğine rastlanmıştır; bu etkinliğin “dil ile bir şeyler yapmak” maddesine uyumlu nitelikte olduğu söylenebilir. A1, A2 ve A3 kodlu öğretmenlerin program uyumluluğu programda yer alan maddeler açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin farklı maddelerde uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Program okuryazarlığı alt grubunda yer alan öğretmenlerin programın öğrenme yaşantıları ögesinde hem bireysel hem de grup olarak kısmen uyumluluk gösterdiğini söylemek mümkündür.

Program okuryazarlığı üst grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenme yaşantılarına ilişkin uygulamaları programda yer alan maddeler temel alınarak incelendiğinde, programın ilk maddesi ile ilişkili olarak Ü1 ve Ü3 kodlu öğretmenin iletişim dili olarak Türkçeyi kullandıkları, yalnızca Ü2 kodlu öğretmenin İngilizce iletişim kurduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yalnızca Ü2 kodlu öğretmenin bu maddeye uyumlu, Ü1 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin uyumsuz olduğu söylenebilir. Maddelerden ikincisinde gerçek anlama odaklanılması gerektiği belirtilmiştir; bu grupta yer alan öğretmenlerin tümü, derslerinde dil bilgisi yapılarına ilişkin bilgiyi sunmuş, ardından etkinlikler yardımı ile konuyu pekiştirmişlerdir. İletişim, bu grupta yapıların öğretilmesi ve pekiştirilmesi temellidir, dolayısıyla bu maddede öğretmenlerin programa uyumsuz olduğu belirlenmiştir. Programın görsel ve işitsel materyal kullanımını vurgulayan maddesine ilişkin, öğretmenlerinin tümünün maddeye uyumlu olarak akıllı tahta uygulamalarında yer alan resim, video ve müzik gibi materyalleri kullandığı görülmektedir. El işleri, tüm bedensel tepki ve drama gibi faaliyetlerin önerildiği maddeye yönelik incelemelerde, Ü1 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin derslerinde bahsedilen nitelikleri taşıyan bir etkinliğine rastlanmamıştır. Ü2 kodlu öğretmen ise dersinde boyama etkinliğine yer vermiştir. Ü1 ve Ü3 kodlu öğretmenler bu maddeye uyumsuz iken, Ü2 kodlu öğretmenin uyumlu olduğu sonucuna varmak mümkündür. Anadilin kullanımının yasaklanmasına ilişkin madde dikkate alındığında, bu grupta yer alan öğretmenlerden Ü1 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin iletişim dili olarak Türkçe

kullandıklarından, ana dilin sınıfta kullanımına yönelik bir kısıtlama söz konusu değildir. Ü2 kodlu öğretmen ise iletişimi İngilizce kurmuş, öğrencilerin anlamadıklarını belirttikleri durumlarda Türkçe kullanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin tümü bu maddeye uyumludur. Bu grupta da Alt gruptaki öğretmenlere benzer olarak, sürenin kısıtlı olması sebebi ile konuya ilişkin dil bilgisi yapılarının ve örneklerin sunumuna öncelik verildiği gözlemlenmiştir. Programda, hataların iletişim anında değil sonrasında düzeltilmesine vurgu yapılmaktadır. Buna yönelik, Ü1 kodlu öğretmenin, programa uyumlu şekilde etkinlik sonunda öğrencilere kendi hatalarını bulmaları yönünde telkinde bulunduğu; gerektiğinde akran yardımı ya da kendi yardımını sunduğu gözlemlenmiştir. Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenler ise uyumsuz özellik göstererek hataları etkileşim sırasında, anlık olarak düzeltmişlerdir. Her üç öğretmenin de programda belirtildiği üzere ders kitabında yer alan etkinlikler yardımı ile önceden öğrenilen yapıları atıfta bulunarak yeni konuyu sunduğu gözlemlenmiştir. Programda, öğrencilerin sunmaları adına bir materyal ortaya konmasına yönelik çalışmalardan söz edilmektedir. Bu grupta gözlemlenen derslerde okulda ya da okul dışında sunmak adına bir materyal üretimine rastlanmamıştır. Bunlara ek olarak, son maddeye ilişkin, öğretmenlerin sunduğu yapıların “dil ile bir şeyler yapmak” maddesinden çok “dili öğrenmek” maddesine paralel şekilde, dil bilgisi yapılarını etkinliklerle destekler nitelikte çalışmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Bu maddede de öğretmenlerin uyumsuz nitelikte uygulamalar yaptığını söylemek mümkündür. Ü1, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenlerden meydana gelen program okuryazarlığı üst grubundaki öğretmenlerin programda belirlenen maddelere farklı boyutlarda uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Bundan hareketle, bu gruptaki tüm öğretmenlerin programın öğrenme yaşantıları ögesine farklı özellikler gösterir şekilde kısmen uyumlu olduğu söylenebilir.

#### **4.2.3 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın değerlendirme unsurları arasındaki uyumu sağlama durumları**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın değerlendirme unsurları arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin incelemeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programında “Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı (Testing and Evaluation Approach of the Curriculum)” başlığı altında vurgulanan noktalar temel alınarak

incelenmiştir (MEB, 2017a, s. 6). Buna göre derste gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

- Cover four language skills and implicit assessment of language components (Dört dil becerisini ve dil bileşenlerinin dolaylı değerlendirmesini kapsamaktadır).
- Vary in terms of learning styles and cognitive characteristics of the students (Öğrencilerin öğrenme stillerine ve bilişsel özelliklerine göre farklılık göstermektedir).
- Be in consistent with the learning and teaching methodology depicted in the curriculum (Programda belirtilen öğrenme ve öğretme metodolojisi ile tutarlıdır).
- Include self-assessment, reflection and feedback (Öz-değerlendirme, yansıtma ve geri bildirim içerir).
- Help students identify their strengths and weaknesses and target areas that need work (Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve üzerinde çalışılması gereken alanları hedeflemelerine yardımcı olmaktadır).

Öğretim programında, 2. ve 3. sınıf düzeyinde sonuç değerlendirmeye başvurulmadığı, süreç değerlendirmenin temel alındığı vurgulanmıştır. Bu düzeyde öğrencilere resmi bir sınav uygulanmamıştır. Gözlem sürecinde ise, öğrencilerin öğrenme düzeylerine yönelik öğretmen tarafından gerçekleştirilen uygulamalar dikkate alınmıştır. Buna göre, aşağıda öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları ve incelemeleri yer almaktadır.

Alt grupta yer alan öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları, programın yukarıda belirtilen maddeleri dikkate alınarak incelenmiştir. İlk maddede, dört dil becerisinin ve dil bileşenlerinin değerlendirilmesi ele alınmıştır. Bu gruptaki öğretmenler, derste kullandıkları işitsel materyaller yardımı ile etkinlikler yapmış, dinleme parçaları ya da videolar yardımı ile etkinlik tamamlamaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Öğretmenler bu etkinliklerden öğrenci becerisine yönelik yargıya varmaya çalışmışlardır. Konuşma becerisine yönelik, doğrudan bir etkinlik yapılmamış, etkinliklerin cevaplarının sözlü olarak ifadelerine yer verilmiştir. Bu beceriye yönelik etkinlik, yalnızca A3 kodlu öğretmenin dersinde, karşılıklı diyalog kurma etkinliğinde

yapılmıştır. Ancak öğretmen bu beceriye yönelik bir değerlendirmede bulunmamıştır. Bu sınıf düzeyindeki etkinliklerde okuma ya da yazma becerisine yönelik etkinlikler yer almamaktadır. Öğretmenler, bu becerilere yönelik doğrudan çalışma yapmamış, yalnızca etkinliklerde yer alan soru ve cümlelerin okunması, cevaplarının not edilmesi gibi uygulamalarda yer vermiştir. Bu uygulamalarda bir yargıya varılmamıştır. Bu gruptaki öğretmenlerin maddeye kısmen uyumlu olduklarını söylemek mümkündür. Programın değerlendirme bölümünde yer alan bir sonraki maddede, değerlendirme uygulamalarının öğrencilere göre farklılaşması gerektiği belirtilmiştir. Alt grupta yer alan öğretmenlerin tümü, tüm etkinlikleri sınıftaki her bir öğrenci için aynı düzey ve yoğunlukta uygulamıştır. Öğretmenlerin bu maddeye uyumsuz oldukları söylenebilir. Değerlendirme uygulamalarının programda belirtilen öğrenme ve öğretme metodolojisi ile uyumu incelendiğinde, programda “communicative approach (iletişimsel yaklaşım)” vurgulandığı görülmektedir. Bu yaklaşımda dilin günlük yaşantıya yönelik, etkileşim ile öğretimi amaçlanmaktadır. Öğretim programının beklentisi ise öğrencilerin dili bir kurallar bütünü olarak öğrenmesi yerine gerçek iletişimde kullanımını öğrenmesidir. Buna göre, gözlemlenen derslerde bu yaklaşımın temel alındığı değerlendirme uygulamalarına rastlanmamıştır. Bu gruptaki tüm öğretmenler kitap sonunda yer alan çoktan seçmeli testi sınıfta uygulamış, öğrencilerin doğru ve yanlış sayılarını sormuş ve bunlara yönelik dönüt vermişlerdir. Yalnızca A3 kodlu öğretmen etkileşimin yer aldığı bir diyalog etkinliği gerçekleştirmiş, ancak bu etkinlikte öğrencilerin konuyu öğrenimine yönelik herhangi bir yargıda bulunmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin maddeye uyumsuz oldukları gözlemlenmiştir. Programda belirlenen sonraki maddede değerlendirme uygulamalarının öz değerlendirme, yansıtma ve geri bildirim içermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu gruptaki tüm öğretmenler, kitabın sonunda yer alan çoktan seçmeli testi sınıfta uygulamışlardır. A1 kodlu öğretmen testi tahtada, öğrencileri sırayla çağırarak gerçekleştirmiş, yanlış yapanlara dönüt vermiştir. A2 kodlu öğretmen testi gerçekleştirmiş, cevapları sınıfta açıklamıştır. Sonrasında öğrencilerin kitaplarını kontrol ederek dönüt vermiştir. A3 kodlu öğretmen ise etkinlik sonunda öğrencilerin her birine doğru ve yanlış sayılarını sormuştur. Üç öğretmenin de geri bildirimde bulunduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak A1 kodlu öğretmen ders kitabında yer alan öz-değerlendirme formunu öğrencilere evde doldurmalarını söylemiştir. Derslerde yansıtma uygulaması gözlenmemiştir. Öğretmenlerin bu maddeye kısmen uyumlu oldukları görülmektedir. Programda belirtilen son maddeye ilişkin, alt grupta yer alan

öğretmenlerin tümünün öğrencileri güçlü veya zayıf yönlerini bildirmelerine ilişkin bir ifadeye rastlanmamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin etkinliklerdeki doğru ve yanlışlarına bakarak geri bildirimde bulunmuşlar; ancak bireysel ya da sınıf olarak çalışma gerektiren noktaları vurguladıkları ifadelerde bulunmamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye uyumsuz olduklarını söylemek mümkündür.

Program okuryazarlığı üst grubunda yer alan Ü1, Ü2 ve Ü3 kodlu öğretmenlerin dersleri değerlendirme uygulamaları temel alınarak incelenmiştir. Programda belirlenen ilk maddede dört dil becerisinin ve dil bileşenlerinin değerlendirilmesi vurgulanmaktadır. Bu gruptaki öğretmenler, akıllı tahta uygulamaları ile dinleme etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Bunun yanında sorulara ilişkin cevaplar sözel olarak ifade edildiği için konuşma etkinliklerine de yer verildiği söylenebilir. Öğretmenler bu etkinliklerde öğrencilerin doğru ve yanlışlarına dikkat etmiş, bunlara yönelik dönüt vermişlerdir. Okuma ve yazmaya ilişkin alt gruptaki öğretmenlere benzer şekilde doğrudan bir etkinlik gerçekleştirilmemiş; bu sebeple değerlendirmeye ilişkin verilere rastlanmamıştır. Öğretmenlerin bu maddeye kısmen uyumlu oldukları söylenebilir. Bir sonraki maddede değerlendirme etkinliklerinin öğrencilere göre farklılaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu gruptaki öğretmenler, alt gruptaki öğretmenler gibi, değerlendirmeye yönelik uygulamalarda farklılaştırmaya başlamamışlardır. Böylece, bu maddeye uyumsuz özellik göstermektedirler. Programda yer alan metodoloji ile uyuma bakıldığında, sınıfta yapılan değerlendirme uygulamalarının dilin gerçek yaşantı ile paralel olarak iletişim temelli kullanımına odaklanmadığı gözlemlenmiştir. Etkinlikler aracılığı ile dolaylı olarak gerçekleşen değerlendirmelerin tümü, öğretilen dil yapıları ve kelimelerin karşılığını bulmaya yöneliktir. Bu bağlamda, öğretmenlerin tümü bu maddeye uyumsuz niteliktedir. Programda belirtilen bir sonraki maddede, öz-değerlendirme, yansıtma ve geri bildirim kullanımı vurgulanmıştır. Bu grupta yer alan öğretmenlerden Ü1 kodlu öğretmen, derste yapılan bazı etkinliklerin ardından öğrenci kitaplarını kontrol ederek; Ü2 kodlu öğretmen, etkinliklerin ardından öğrencilere doğru ve yanlışlarını sorarak; Ü3 kodlu öğretmen ise, etkinlikleri takiben sıraları dolaşarak öğrencilere geri bildirimde bulunmuştur. Ü3 kodlu öğretmen ders kitabındaki öz-değerlendirme etkinliğini öğrencilere yapmalarını söylemiş; diğer öğretmenler ise bu ögeye ilişkin bir çalışma gerçekleştirmemiştir. Öğretmenlerin tümü yansıtma uygulaması yapmamıştır. Öğretmenlerin bu maddeye kısmen uyumlu oldukları söylenebilir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ya da

alışması gereken alanları belirlemeye yönelik maddeye yönelik incelemelerde, yalnızca 1 kodlu öğretmenin öğrencilerin yanlış yaptığı kısımları göstererek dikkatli çalışmaları gerektiğini vurguladığı, gerektiğinde akran yardımını teşvik ettiği gözlemlenmiştir. 2 ve 3 kodlu öğretmenlerin bu maddeye uygun etkinliklerine rastlanmamıştır. Bundan hareketle, bu gruptaki öğretmenlerin genelinin bu maddeye kısmen uyumlu nitelikte olduğu belirlenmiştir.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, açıklayıcı ardışık karma desende yürütülen bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılarak açıklanmıştır. Ardından, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ilkökul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgulara ilişkin gerçekleştirilen tartışma ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

##### 5.1.1 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, ilkökul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. EPOÖ alt boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde ise öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyi puanlarının okuma alt boyutunda yazma alt boyutundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlgili alan yazında, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyini belirlemeye yönelik birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmalar, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğunu vurgulayarak bu çalışmayla paralel çıkarımlar sunmaktadır. Örneğin, Erdem ve Eğmir (2018) öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu, bununla birlikte okuma alt boyutunun yazma alt boyutundan daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, bir başka çalışmada Yıldız (2019), öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile



program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu; okuma boyutuna ilişkin okuryazarlık düzeyinin yazma boyutundan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bir diğer çalışmada ise Kahramanoğlu (2019) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, branş, hizmet yılı ve görev yaptığı kademe gibi değişkenler bazında incelemiş ve öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Son olarak Çerinkaya ve Tabak (2019) ise öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliklerini belirlediği çalışmasında, katılımcıların program okuryazarlık düzeylerinin yeterli olduğunu belirterek okuma boyutunun yazma alt boyutundan yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenler ve öğretmen adayları gibi farklı gruplara uygulanan ve farklı değişkenlerin ele alınarak incelendiği bu çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Görüldüğü üzere, bu çalışmanın ilk problemine ilişkin elde edilen bulgular, incelenen araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarda, Türkiye’den farklı olarak programa yönelik yeterlikler nitel çalışmalar ile ele alınmıştır. Ball, Knobloch ve Moop (2007), öğretmenlerin planlama yeterliklerini belirledikleri çalışmalarında öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapmış ve programa ilişkin yansıtıcı yazılardan yararlanmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin programa yönelik bilgi ve tecrübelerinin yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde Hardman ve Rahman (2014) öğretmenlerin programa yönelik bilgilerini ölçtükleri çalışmalarında öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını ve uygulamalarında programı benimsemediklerini belirlemişlerdir. Programa yönelik bilgi, programı anlamaya işaret etmektedir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin programa yönelik bilgilerinin bu çalışmadan farklı olarak yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, her iki çalışmada da programa yönelik yazma, tasarlama ve hazırlama gibi eylemler içeren çalışmalarda öğretmenlerin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da öğretmenlerin “yazma” alt boyutunda “okuma” alt boyutundan daha düşük düzeyde başarı göstermesi bu sonuçlara paralel özellik taşımaktadır. Araştırmaların sonuçlarının “okuma” alt boyutuna ilişkin bilgi düzeyinde farklılık göstermesine sebep olarak çalışmalarda ele alınan öğretmen grubu, eğitim programı ve yöntemlerin farklı olması gösterilebilir.

Elde edilen bulgular ve alan yazın incelemesi sonucu, yurt içinde gerçekleşen çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlığında kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. Yurt dışında gerçekleşen çalışmalarda ise öğretmenlerin programa yönelik bilgisi yetersiz olarak belirlenmiştir. Bundan hareketle, programa yönelik bilgi düzeylerinin yurt içi ve yurt dışı alan yazında farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları yurt içinde gerçekleşen çalışmalara daha yakın özelliktedir. Yurt içindeki çalışmalara benzer olarak bu çalışma öğretmenlerin programın okuma alt boyutunda daha yüksek düzeyde yeterli olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenler programı anlamada kendilerini başarılı bulmaktadırlar. Diğer yandan hem yurt içinde hem de yurt dışında öğretmenler materyal tasarlama, ölçme aracı hazırlama, etkinlik tasarlama, hedef yazma ve içerik hazırlama gibi çalışmalar içeren, öğretmenin üretimini temel alan yazma alt boyutunda daha düşük düzeyde yeterlilik göstermektedirler. Bu verilerden hareketle, öğretmenlerin programın daha üst düzey becerilere işaret eden “yazma” alt boyutunda gelişime ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür.

### **5.1.2 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın kazanımları arasındaki uyumu sağlama durumlarına ilişkin tartışma ve sonuç**

Çalışmanın ikinci alt problemi “İlkokul İngilizce öğretmenlerinin resmi programın kazanımları ile işlevsel program arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?” olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, üst grupta yer alan öğretmenlerin programın kazanımlar ögesine alt grupta yer alanlardan daha yüksek düzeyde uyumluluk gösterdiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin program uygulamaları kazanımlar bazında değerlendirilerek sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalarda öğretmenlerin tümünün programın kazanımlarına “kısmen uyumlu” ya da “uyumlu” nitelikte çalışmalar yaptıkları, “uyumsuz” çalışmalara rastlanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin uyumluluğu sağladıkları durumlarda, yapılan etkinliklerin kazanımın hem bilgi birikimi boyutunda hem de bilişsel süreç boyutunda aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin uyum düzeyleri farklılık göstermesine rağmen, bu farklılığa ilişkin bir örüntüye rastlanmamıştır. Bilgi birikimi boyutunda, tüm öğretmenlerin kazanımların tümüne uyumlu nitelikte olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen gözlemlerde, öğretmenlerin tümünün MEB tarafından sağlanan kitabı ve bu kitabın akıllı tahta uygulamasını kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin tümü aynı kitabı, bazı durumlarda başka kaynaklarla (çalışma kağıdı,

video, resim kartı vb.) destekleyerek kullanmıştır. Bu durum kazanımların bilgi birikimi boyutunda uyumlu olmalarına sebep olarak gösterilebilir. Öte yandan, yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin kazanımları inceleme ya da öğrencileri bu kazanımlardan haberdar etmeye yönelik uygulama ya da ifadelerine rastlanmamıştır. Dolayısıyla kazanımlara yönelik bir farkındalıktan söz etmek mümkün değildir. Bu sebeple, öğretmenlerin materyal içeriği ile aynı doğrultuda etkinlikler yapmaları, kazanımların bilgi birikimi boyutundaki uyumluluğunun içeriğe bağlılık kaynaklı olduğuna kanıt oluşturmaktadır. Sınıflandırma tablosunun bilişsel süreç boyutuna yönelik karşılaştırmada, uyumsuz nitelikte olan öğretmenlerin çoğu kez belirlenen basamağın bir alt ya da üst basamağında yer alan uygulamalara sahip olduğu görülmektedir. Gözlem notlarından hareketle, öğretmenlerin programda yer alan kazanımdan bağımsız olarak, ders kitabı ve diğer kaynaklarda yer alan etkinlikleri gerçekleştirdiklerinden uyumsuz özellikte olduğu görülmektedir. Kullanılan kaynaklarda kazanımlara yönelik etkinliklerin programdan bağımsız basamaklarda yer aldığını söylemek mümkündür. Öğretmenler sınıfta kullandıkları bu etkinliklerle uyumlu ya da uyumsuz özellik taşımaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin programa uyum ya da bağlılık gözetmeden, içeriklerin ve materyallerin paralellik göstermesi sebebi ile kısmen uyumlu ve uyumlu nitelikte olduğuna kanıt oluşturmaktadır.

Alan yazında program uyumluluğunu belirlemede programın kazanımlar ögesini ele alan birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalardan biri Kara ve arkadaşlarına (2017) aittir. Çalışmada öğretmenlerin programa uyumu nitel yöntemlerle incelenmiş ve Bloom taksonomisi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kazanımlarda programla uyumsuz olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenler kazanımlara uyumlu ve kısmen uyumlu özelliktedirler; ancak gözlemler sonucunda bunun sebebinin içeriğe bağlılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada kazanıma uyumsuz olmalarına rağmen içeriğe bağlı kalmalarının benzer bir özellik oluşturduğunu söylemek mümkündür. Başka bir çalışmada An (2020) İngilizce öğretmenlerinin program uyumluluğunu nitel yöntemler aracılığı ile belirlemiş, bunun sonucunda öğretmenlerin bir kısmının kazanımlara uyumlu çalışmalar yaptığını vurgulamıştır. Ancak çalışma sonucunda kazanımlara uyumluluğun sebebinin program kazanımlarına yönelik farkındalık sebebi ile değil; içeriğe bağlılık sebebi ile meydana geldiğini belirtmiştir. Arslan Çelik (2020) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program bağlılıklarını incelediği çalışmasında, programı incelemeyen öğretmenlerin,

inceleyen öğretmenlerden farklı olarak kazanımları programa uygun düzeyde gerçekleştirmede problem yaşadıklarını belirlemiştir. Çalışmada bu tutarsızlığa sebep olarak imkanlar, katılımcı özellikleri, materyaller, program öğeleri ve öğretmen özellikleri gösterilmiştir. Hem Aykaç ve Ulubey (2012) hem de Bateman ve arkadaşlarına (2007) ait çalışmalarda benzer şekilde kazanımlara uyumun sağlanmadığı, kazanımlara bağlı öğretim etkinliklerinin ise başarıyı arttırmada büyük rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda, genel olarak öğretmenlerin kazanımlarla uyumsuz nitelikte olduğu; kazanıma uyumlu oldukları durumlarda ise ders kitabı içeriklerine bağlı kaldıkları ya da programı önceden inceledikleri görülmektedir. Bu çalışmada ise kazanıma kısmî ve tam uyumluluk söz konusudur; ancak ders kitabı içeriğine bağlı kalınan uygulamaların bu uyumu ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışmada, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin resmi ve işlevsel programın kazanımları arasındaki uyumu bazı durumlarda kısmî, bazı durumlarda ise tam olarak sağladığı görülmektedir. Gözlem gerçekleştirilen sınıfların tümünde devlet tarafından verilen ders kitabı içeriğinin kullanılması, ders kitabı harici materyallerin ise çoğu sınıfta benzerlik göstermesi bilgi birikimi boyutundaki uyumu açıklamaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise bazı sınıflarda etkinliklerin çeşitli sebeplerden (ders sürelerinin az olması, sınıf mevcutlarının fazla olması) atlanması, bazı öğretmenlerin farklı materyaller kullanması sebebi ile resmi program kazanımlarının bilişsel süreç boyutundan bir basamak aşağıda ya da yukarıda yer almasına sebep olmuştur. Ulaşılan sonuçlar ve alan yazın ışığında, öğretmenlerin resmi program kazanımlarına kısmî ve tam uyum göstermesinin, öğretmenin program bilgisinden bağımsız olarak içerik ve materyallere bağlı kalmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

### **5.1.3 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programda yer alan öğrenme yaşantıları arasındaki uyumu sağlama durumlarına ilişkin tartışma ve sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul İngilizce öğretmenlerinin resmi programda yer alan öğrenme yaşantıları ile işlevsel program arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?” olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğretim programında yer alan maddeler kullanılarak program okuryazarlığı alt ve üst grubunda yer alan öğretmenlerin uyum düzeyleri belirlenmiştir. Bunun sonucunda program okuryazarlığı alt grubunda yer

alan öğretmenlerin üst grupta yer alan öğretmenlerden daha fazla maddeye uyumlu oldukları görülmüştür.

Probleme ilişkin bulgular madde bazında ele alındığında ise öğretmenlerin benzer maddelerde uyumluluk ve uyumsuzluk gösterdiği, bir örüntü oluşturduğu görülmektedir. Programın örüntü oluşturan maddeleri incelendiğinde, programın ikinci maddesinde, gözlemlenen altı öğretmenden beş tanesinin uyumsuz özellikte olduğu görülmektedir. Bu maddede dilin gerçek anlamı ile kullanımı; yani iletişimsel anlamda günlük dilin oluşturulması vurgulanmaktadır. Uyumsuz nitelikte olan öğretmenlerin çoğunda programda belirtilenin aksine dilin bir kurallar bütünü olarak öğretimi ve kuralların sunumunun ardından ders kitabı etkinliklerinin yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu derslerde öğretilen konunun yaşantısal kullanımına rastlanmamıştır. Uyumlu nitelikteki öğretmenin dersinde ise süreçte öğretilen yapının günlük diyaloglarda kullanımına ilişkin etkinliklere rastlanmıştır. Öğretmen bu etkinlikleri ders kitabına ek olarak kullandığı materyallerden edinmiştir. Programın üç ve beşinci maddelerinde öğretmenlerin tümü uyumlu özellik göstermişlerdir. Bu maddelerde üçüncü madde görsel ve işitsel materyal kullanımına, beşinci madde ise ana dilin yasaklanmamasına yöneliktir. Sınıfların tümünde akıllı tahta olması ve ders kitabının akıllı tahta uygulaması üzerinden kullanılması doğrudan bu maddeyi uyumlu kılmıştır. Gözlemler pandemi sürecini takiben yapıldığı için görsel ve işitsel materyal kullanımı yoğundur. Aynı şekilde, sınıflarda iletişim dilinin çoğu kez Türkçe olduğu gözlemlenmiştir. İngilizce kullanılan durumlarda bile öğretmen her ifadeyi Türkçe olarak tekrarlamıştır. Bu sebeple ana dil kullanımına ilişkin bir kısıtlama olması da mümkün değildir. Programın altıncı maddesine tüm öğretmenlerin uyumsuz özellik gösterdiği belirlenmiştir. Bu maddede öğrenme odağının etkinlikleri kısa sürede tamamlamak değil, iletişimi derinleştirmek olması gerektiği vurgulanmıştır. Gözlemlenen tüm sınıflarda hem ders içerisinde yapılan gözlemlerde hem de ders sonrası gözlem notları paylaşımında öğretmenlerin sürenin kısıtlı olması sebebi ile birçok etkinliği atladığı ya da ödev verdiği, çoğu kısmı hızlı bir şekilde tamamladığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin pandemi sonrası okullarda ders sürelerinin farklılık göstermesi, belirlenen konu için ayrılan haftalık sürenin (iki ders saati) az olması, okulda gerçekleşen etkinlikler ve resmi tatiller olduğu söylenebilir. Bir sonraki maddede, hataların anlık olarak değil, öğretim süreci sonunda düzeltilmesi vurgulanmaktadır. Ancak öğretmenlerin çoğu, hataları anlık olarak düzeltmişlerdir.

Bunun sebebinin ise bir önceki maddede belirtildiği üzere kısıtlı sürede program içeriğini tamamlama kaygısı ve yüksek sınıf mevcutları olduğu söylenebilir. Gözlemlenen sınıfların çoğunda öğrencilerin bireysel düzeltme ya da dönüt alma sıklığının da az olduğu görülmüştür. Sekizinci maddede öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri tekrar kullanımına vurgu yapılmıştır. Bu maddede öğretmenlerin tümü uyumludur ancak öğretmenler bu maddeye ilişkin özel bir çalışma yapmamışlardır. Devlet tarafından sağlanan kitabın içeriği, önceden öğrenilen konuları tekrar eden nitelikte olduğundan, kitabı kullanan tüm öğretmenler bu maddeye uyumluluk göstermişlerdir. Programın dokuzuncu maddesi, öğrencilerin bir ürün ortaya koymasına yöneliktir. Gözlemlenen derslerde, öğrencilerin üretimine yönelik etkinliklere rastlanmamış; herhangi bir proje ya da faaliyetten de söz edilmemiştir. Buna sebep olarak zamanın kısıtlı olması ve sınıf mevcutlarının yüksek olması gösterilebilir. Programın son maddesinde ise bir öğretmen hariç tüm öğretmenler uyumsuz özelliktedir. Maddede dilin kullanımının öğretimi vurgulanmış; bunu da sınıfta diyalog kurma etkinliği yapan A3 kodlu öğretmen gerçekleştirmiştir. Bu maddeye ilişkin uyumun ikinci madde ile paralel olduğu görülmektedir; her iki madde de dilin günlük, iletişime yönelik kullanımına işaret etmekte ve bu koşulu yalnızca bir öğretmen, sınıfta gerçekleştirdiği diyalog etkinliği sebebiyle sağlamaktadır. İncelenen maddelerden hareketle, öğrenme yaşantılarına uyumluluğun sağlandığı durumlarda, öğretmenlerin içeriğe, materyale ve kaynaklara bağlı kalarak doğrudan uyumlu olduğu; uyumsuzluk olan durumlarda ise öğretmenlerin sınıf mevcudu ve derse ayrılan süre gibi kendilerinden bağımsız faktörler sebebiyle uyumsuzluk gösterdikleri sonucuna varmak mümkündür.

Alan yazında işlevsel program ve resmi programın öğrenme yaşantılarına yönelik uyumunu inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Kara ve arkadaşları (2017) Matematik dersi öğretim programının teori ve uygulama anlamında uyumunu inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin programda belirlenen öğrenme yaşantıları ögesine uyumsuz çalışmalar yaptığını; içerik anlamında ise uyumlu olduklarını belirlemişlerdir. An (2020), öğretmenlerin öğrenme yaşantıları bağlamında programa uyumlu olduklarını; ancak bu uyumun sebebinin öğretmenlerin programa ilişkin bilgileri sebebi ile değil, içeriğin programa uyumu ile gerçekleştiğini vurgulamıştır. Bu çalışmalara benzer şekilde, bu araştırmada kısmî ve tam olarak uyumluluğu sağlayan öğretmenlerin çalışmaları incelendiğinde, öğretmenlerin uyumu sağlamaya

yönelik bir uygulama yapmadığı, maddelere uyum durumlarının içerik ve materyallerin etkisi ile sağlandığı görülmüştür.

Başka bir çalışmada Phaeton ve Stears (2017), öğretmenlerin öğretim sürecindeki uyum düzeyinin düşük olduğunu belirtmiş; uyumsuzluğun sebebinin öğretmenlerin yetersiz program bilgisi ve programın yetersizliği olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin uyumluluk gösterdikleri maddelere yönelik incelemelerde, uyumun ders kitabı içeriği ve materyallerine bağlı kalınmasından dolayı gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin program uyumuna yönelik bir etkinlikte bulunmadıkları söylenebilir. Ancak, çalışmada alt ve üst grup öğretmenlerin etkinliklerine bakıldığında, program okuryazarlığı düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin program uyumluluğunun üst gruptaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bundan hareketle, öğretmenlerin program bilgisinin tek başına öğrenme yaşantılarına yönelik uyumu belirlemediği yorumu yapılabilir.

Alanda yapılan bir diğer çalışma, programın uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşlerinden meydana gelmektedir. Bütün ve Gültepe (2016) çalışmalarında programın uygulamaya yansıtılmasında uyumsuzluğun yaşanmasına sebep olarak okulların fiziki durumları, program yoğunluğu, ders saatlerinin yetersizliği, öğrenci farklılıkları, sınav baskısı, öğretmen niteliği ve bölgesel farklılıklar gibi faktörleri göstermişlerdir. Bu araştırmada ise, uyumsuzluk gösteren maddelerin benzer doğrultuda program yoğunluğu, derse ayrılan sürenin az olması ve sınıf mevcudu gibi farklılıklardan etkilendiği görülmektedir. Gözlemlenen sınıflarda, okulların fiziki durumları, buldukları bölgeler ve öğrenci profili benzer nitelikte olduğundan, bu faktörlerin uyum düzeyilerindeki farklılığı etkilediği söylenemez. Aynı şekilde bu sınıf düzeyinde sınav uygulamaları olmadığından, öğretmenlerin program uygulamalarında bu baskı söz konusu değildir.

Sonuç olarak, program okuryazarlığı alt ve üst gruplarında yer alan öğretmenlerin öğrenme yaşantılarına yönelik uyumluluk durumlarının içeriğe bağlılık, sınıf mevcudu, ders süresinin yetersizliği ve program yoğunluğu gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Bu alt problem bağlamında, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin öğrenme yaşantılarına yönelik uyumu sağlamada belirleyici özellik taşımadığını ve program uyumunun birçok faktörden etkilenerek oluştuğunu söylemek mümkündür.

#### **5.1.4 İlkokul İngilizce öğretmenlerinin işlevsel program ile resmi programın değerlendirme unsurları arasındaki uyumu sağlama durumlarına ilişkin tartışma ve sonuç**

Çalışmanın dördüncü alt problemi “İlkokul İngilizce öğretmenlerinin resmi programın değerlendirme süreci ile işlevsel program arasındaki uyumu sağlama durumları nedir?” sorusunu incelemektedir. Bu probleme ilişkin incelemeler, gözlem raporlarında yer alan değerlendirme unsurlarının resmi programdaki maddelerin karşılaştırılması aracılığı ile elde edilmiştir. Bu sınıf düzeyinde resmi bir değerlendirme söz konusu olmadığı için, gözlemlenen sınıfların hiçbirinde bir sınav uygulamasına rastlanmamıştır. Yalnızca, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik gerçekleşen etkinlik ve uygulamalar irdelenmiştir.

Bu alt problem bazında tüm öğretmenlerin uyumluluğunun düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Alt gruptaki tüm öğretmenler kısmen uyumlu ya da uyumsuz nitelikte etkinliklere sahipken, üst gruptaki öğretmenlerin de tüm maddelerde alt grupla aynı uyumu gösterdiği, yalnızca bir maddede uyumlu olması sebebiyle uyumluluk düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin tümü, değerlendirmeye yönelik uygulamalarda farklılaştırma yapma, programda belirtilen metodolojiye uyma ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede yardımcı olma maddelerine uyumsuzdur. Yalnızca üst gruptan bir öğretmenin, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yönelik çalıştığı görülmüştür. Bu öğretmenin, diğer öğretmenlerle aynı içeriği takip ettiği; ancak bu derste kitabın sonunda yer alan öz değerlendirme etkinliğinin yapıldığı görülmüştür. Diğer öğretmenler bu kısmı atladıklarından uyumsuz özelliktedirler. Bunlara ek olarak tüm öğretmenler dört dil becerisini kapsama ve öz değerlendirme, yansıtma ve geri bildirim kullanma öğelerinde kısmî uyumluluğa sahiptir. Yapılan gözlemlerde öğretmenler, resmi olarak bir değerlendirme olmadığı için, yalnızca etkinlik yaptıklarını belirtmiş ve öğretime yönelik yargılara bu etkinlikler üzerinden varmışlardır. Bu etkinliklerde, öğretmenlerin çoğunun etkinliği yarıda bıraktıkları, bazı etkinlikleri yapmadan atladıkları ya da ödev verdikleri görülmüştür. Öğretmenler bu uygulamalarda sıklıkla zamanın az olmasını sebep göstermiştir. Bunlara ek olarak, bazı sınıflarda test (çoktan seçmeli) uygulamaları gerçekleşmiş, ardından öğrencilere doğru ve yanlışları sorulmuştur. Ancak öğrencilere hangi soruları yanlış yaptıkları, hangilerini doğru yaptıkları sorulmamış; yalnızca tüm sınıfa doğru cevaplar gösterilmiştir. Bazı durumlarda öğrencilere yanlış ve doğru sayıları da sorulmamıştır. Görüldüğü üzere,



her iki gruptaki öğretmenler de neredeyse aynı düzeyde, aynı maddeler bazında uyumluluk göstermektedir. Bunun sebebinin tüm öğretmenlerin aynı kitaba ait etkinlikleri farklı sıklık ve yoğunlukta yapması olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, üst gruptaki öğretmenlerin uyumluluk düzeylerinin yüksek olmasının içeriğe bağlılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, değerlendirme etkinliklerinin programa uyumunun düşük düzeyde olmasına bir başka sebep olarak ders süresinin az olması ve sınıf mevcutlarının fazla olması gibi faktörler gösterilebilir.

Alan yazında, program uyumunu ele alan çalışmalar bazında değerlendirme ögesine ilişkin uyuma rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan biri Serin (2015) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme uygulamalarının resmi programa uyumunu inceleyen araştırmacı, bu uygulamaların program ile aynı doğrultuda gerçekleşmediğini; bunun sebebinin ise eğitime yönelik kararlar, yetersiz ders saati, programın dikkate alınmaması, öğretmenin yetersiz alan bilgisi ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersizliği olduğunu belirtmiştir. An (2020) öğretmenlerin programa uyumlu değerlendirme uygulamaları yaptıklarını belirlemiş; ancak bu uyumun içeriğe bağlılık sebebiyle oluştuğunu vurgulamıştır. Bir başka araştırmada, El Hassan ve Baassiri (2019) incelenen değerlendirme uygulamaları ile program arasındaki uyumun yoğun ders içerikleri ve yetersiz program bilgisi sebebiyle düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde alandaki başka çalışmalarda da değerlendirme uygulamalarının programa uyumunun düşük olduğu belirlenmiştir (Aykaç ve Ulubey, 2012; Shivraj, 2017; Yang, 1996). Bundan hareketle bu çalışmanın değerlendirmeye ilişkin sonuçları ve çıkarımlarının ilgili araştırmaların sonuçları ile benzer nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada, program okuryazarlığı düşük ve yüksek olan iki grup öğretmenin değerlendirme uygulamaları resmi programda yer alan maddeler ile karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda üst grupta yer alan öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik uyumun daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üst ve alt grup arasındaki bu farkın manidar bir özellik göstermediği belirlenmiş; her iki gruptaki öğretmenlerin bir madde hariç tüm maddelerde aynı düzeyde uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin aynı düzeyde uyumluluk göstermesinin başlıca sebebinin tüm öğretmenlerin aynı ders kitabı içeriğini ve aynı etkinlikleri sınıflarda uygulaması olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak ders sürelerinin yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının fazla olması gibi sebeplerden bazı etkinlik ve uygulamaların

yapılmadığı, bu sebeple uyumluluk düzeylerinin değiştiği gözlemlenmiştir. Tüm bunlar programın değerlendirme ögesine uyumun belirlenmesinde farklı değişkenlerin rol oynadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, program okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin programın kazanımlar ve değerlendirme ögesine uyumluluk durumlarının program okuryazarlık alt grubunda yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Programın öğrenme yaşantıları ögesinde ise program okuryazarlığı düşük olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde uyumlu olduğu belirlenmiştir. Program geneline bakıldığında, üst grupta yer alan program okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin alt grupta yer alan program okuryazarlığı düşük öğretmenlerden daha yüksek düzeyde uyum gösterdiği sonucuna varmak mümkündür.

Ulaşılan alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin programa yönelik yeterlik düzeylerinin program uygulamaları üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Diğer yandan, program uyumluluğunu inceleyen çalışmalarda, uyumu etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri yer almaktadır. Bu çalışmalardan biri, Bütün ve Gültepe (2016) tarafından yapılmıştır. Programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri alınan çalışmada, programa uyumlu çalışmalar yapılmamasının sebebinin haftalık ders saatlerinin yetersizliği, okulların fiziki durumları, öğrenci özellikleri ve öğretmen nitelikleri olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Phaeton ve Stears (2017), program uygulamalarının resmi programa paralel gerçekleşmemesinin öğretmenlerin programa ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Aynı şekilde Serin (2015), öğretmenlerin gerçekleştirdikleri değerlendirme uygulamalarının programa uyumlu olmadığını belirlemiş; alınan kararlar, yetersiz ders saatleri, öğretmenin programa müdahalesi, yetersiz alan bilgisi ve yetersiz hizmet içi eğitimlerin bu durumu etkileyen faktörler olduğunu açıklamıştır. Bunlara ek olarak, alanda birçok çalışmada hazırlanan programın doğru şekilde uygulanmasının program uygulamaları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Fer, 2015; Hunkins ve Ornstein, 2016; Stabback, 2016). Bu çalışmalardan hareketle, öğretmenlerin programa uyumluluk durumlarının program okuryazarlık düzeylerinden etkilendiği sonucuna varılmaktadır. Program okuryazarlığının yanında, program içeriğinin yoğunluğunun derse ayrılan süre için fazla olması ve sınıf mevcutları uyum düzeyinin düşük olmasında etkili faktörler olarak görülmektedir. Görüldüğü üzere, bu çalışmanın

bulguları alandaki çalışmaların bulgularını destekler özelliktedir. Bunlara ek olarak, birçok çalışmada program uyumluluğunun yüksek olduğu sınıflarda öğrenci başarısının olumlu etkilendiği belirlenmiştir (Bateman ve ark., 2007; Brent ve Diobilda, 1993; Mitchell, 1999). Bundan hareketle, program uyumluluğu sağlandığında öğrenci başarısının da artacağı yorumunu yapmak mümkündür.

Bu çalışmada ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, program okuryazarlık düzeyinin program uygulamaları üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin programa ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin programa yönelik uyumu artıracığı söylenebilir. Program okuryazarlık düzeylerinin yanında, ders saat sürelerinin yetersizliği ve sınıf mevcutlarının yüksek olması gibi faktörlerin de program uyumluluk durumunu etkilediği yorumu yapılabilir. Bu çalışma, program okuryazarlık becerilerinin program uygulamalarına etkisini belirleyerek öğretmenlerin programa ilişkin bilgi ve becerilerinin önemini göstermektedir.

## **5.2 Öneriler**

Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

### **5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler**

- Bu çalışmada program okuryazarlık düzeyinin program uyumluluğu üzerindeki etkisi ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulamaları gözlemlenerek incelenmiş, çalışma sonucunda program okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin programa uyumunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, benzer nitelikteki çalışmalar farklı branş ve kademelerde yürütülebilir.
- Program uyumuna ilişkin incelemelerde, uyumluluk durumunun öğretmenin okuryazarlık düzeyi dışında farklı faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Buna göre program uyumluluğuna ilişkin çalışmalarda bu faktörler (ders kitabı içeriği, ders süreleri ve sınıf mevcutları) yakından incelenebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin program uyumluluk durumları bir üniteye yönelik ders gözlemi ile incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda program uyumluluk

durumları daha uzun sürelerde incelenebilir. Bunun yanında gözlem uygulamasına ek olarak görüşmeler de kullanılabilir.

- Program uyumluluğuna yönelik gelecekte yapılacak çalışmalarda uyum düzeyinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Program uyumluluğuna yönelik farklı ölçeklerin geliştirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, program uyumluluğu durumunu incelemek adına gözlem formundan yararlanılmıştır. Araştırmacılar, gelecek çalışmalarda bu formu incelenecek programa bağlı olarak değiştirebilir, çalışmaya göre uyarlayabilirler.
- Çalışmada program okuryazarlığı düzeyini belirlemek için ölçek kullanılmıştır. Ölçek kullanımında katılımcı öğretmenlerin sorulara samimi ve doğal yanıt vermeleri okuryazarlık düzeyini belirlemede önem taşımaktadır. Bu sebeple araştırmacılar katılımcıları bu konuda teşvik etmelidirler. Bunun yanında, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek adına ölçme araçları geliştirilebilir.
- Çalışmanın gözlem aşaması, özellikle aynı kademede aynı konuya yönelik inceleme yapıldığında, derslerin aynı zaman dilimine denk gelmesi sebebiyle zorlayıcı olabilir. Araştırmacılara bu aşamada meydana gelebilecek problemleri (ders iptali, derslerin çalışması, resmi tatil, okul gezisi vb.) önlemek adına gözlemler için uzun süreler ayırması ve gözlem yapılacak sınıflar için alternatifler belirlemesi önerilir.

### **5.5.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler**

- Öğretmenlerin program okuryazarlık ve program uyumluluk düzeylerini yükseltmek adına, programa ilişkin bilgilerin, program uyumluluğu ve programa bağlılık konularının sunulduğu eğitimler planlanabilir.
- Öğretmenlerin kazanımlara uyum düzeyini yükseltmek adına program kazanımlarına yönelik uygulama ve etkinlik örneklerinin yer aldığı kılavuzlar oluşturulabilir.

- Aynı kademelerde görev yapan öğretmenlerin program farkındalığı oluşturmak adına programa ilişkin bilgi ve önerileri paylaşabilecekleri platformlar kurulabilir.
- Öğretmenlerin öğrenme yaşantıları ve değerlendirme ögelerine yönelik uygulamalarında, resmi programda vurgulanan iletişim temelli öğretim yöntemini temel almadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere bu yöntem ve bu yöntemin öğretim uygulamalarında kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. doi: 10.17755/esosder.554205
- An, F. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin program uyumluluğunu sağlama durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 616652)
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing, a: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition* (1st ed.). New York: Longman.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Arslan Çelik, F.M. (2020). *Ortaokul düzeyi İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11655/23088>
- Arslan, S. (Ed.). (2018). *Eğitimde program geliştirme: Neyi neden öğretiyoruz?* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 573023)
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973-979.
- Aslan, S., ve Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Atlı, K., Kara, Ö. ve Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Bazı Değişkenlere

Göre İncelenmesi. *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*. Queenstown: Aspen Institute.

Aviles, C. B. (2001). Curriculum alignment: matching what we teach and test versus teaching to the test. *Social Work Dept. Buffalo State College*. Educational Resources Information Center (ERIC). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448402.pdf>

Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 289690)

Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63-82.

Ball, A. L., Knobloch, N. A. & Hoop, S. (2007). The instructional planning experiences of beginning teachers. *Journal of Agricultural Education*. 48(2), 56- 65.

Baratz-Snowden, J. (1993). Opportunity to learn: Implications for professional development. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 311-323. doi:10.2307/2295467

Batdı, V., ve Oral, B. (2020). Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. Oral, B. ve Çoban A. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.

Bateman, D., Taylor, S., Janik, E. & Logan, A. (2007). Curriculum coherence and student success. *Pédagogie Collégiale*, 22(5), 8-18.

Baysen, F., Çakmak, N., ve Baysen, E. (2017). Bilgi okuryazarlığı ve öğretmen yetiştirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 55-89.

Berg, B. L. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Science* (8th Ed.). Long Beach: Allyn and Bacon.

Bergman, D., Calzada, L., LaPointe, N., Lee, A. & Sullivan, L. (1998). *Vertical alignment and collaboration*. (Doctoral Dissertation). University of Texas A&M, Texas.

Bhola, D. S., Impara, J. C., & Buckendahl, C. W. (2003). Aligning tests with states' content standards: Methods and issues. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(3), 21-29.

Biggs, J. (1995). Assessing for learning: Some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *Alberta Journal of Educational Research*, 41, 1-1.

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. doi:10.7827/TurkishStudies.12103
- Braine, G. (Ed.). (2014). *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*. Manwah: Routledge.
- Branco, A. M. (1997). *A study of six student teachers' planning experiences in the practicum*. (Doctoral Dissertation). Alberta University, Canada.
- Brent, G. ve Diobilda, N. (1993). Effects of curriculum alignment versus direct instruction on urban children. *Journal of Educational Research*, 86(6):333-338.
- Brockmeier, J., & Olson, D. (2009). *The Cambridge handbook of literacy*. Newyork: Cambridge.
- Brown, J. D. (1994). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development* (1st ed.). Boston: Heinle ELT.
- Bryk, A., Lee, V., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Bümen, N. T., Çakar, E., ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağıllık ve bağıllığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Bütün, M. ve Gültepe, T. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 80-89
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020) *Bilimsel araştırma yöntemleri (28. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(1), 1-9.
- Case, B.J., Jorgensen, M.A., & Zucker, S. (2004). *Alignment in educational assessment*. San Antonio, TX: Pearson.



- Caswell, H. L. & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Co.
- Cavanaugh, M. (1996). History of teaching English as a second language. *The English Journal*, 85(8), 40-44. doi:10.2307/820039
- Chian, M. M., Bridges, S. M., & Lo, E. (2019). The triple jump in problem-based learning: Unpacking principles and practices in designing assessment for curriculum alignment. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(2), 8.
- Cohen, S. A. (1987). Instructional alignment: Searching for a magic bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16-20.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). New Jersey: Pearson.
- Creswell, J.W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. California: Sage.
- Çakır, İ. (2007). Osmanlıdan günümüze yabancı dil öğretimi süreci. *Journal of Oriental Studies*, 7, 37-45.
- Çelebi, M. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çeliköz, M. (2017). *Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No: 464527)
- Çetinkaya, S., ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye’de uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 71-82.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi Dil pasaportu Dil biyografisi Dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA. Erişim adresi: [http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308\\_131\\_yabancidil\\_web.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf)
- Dewey, J. (1997). *Experience and education* (Reprint ed.). New York: Touchstone.

- Dinçer, A. (2016). *İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 419276)
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- El Hassan, K. & Baassiri, M. (2019). The alignment between the fourth grade Lebanese science curriculum and classroom assessments. *Journal of Education*, 47(5), 612-624.
- Erdem, C., ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erden, M. (2019). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Ertürk, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Edge Akademi.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64.
- Fer, S. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Repa Eğitim Yayınları.
- Fuhrman, S. H. (1993). *Designing coherent education policy: Improving the system*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J., & Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360-389.
- Gagne, R. (1970). *The conditions of learning* (2nd ed.). Newyork: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gamoran, A., Porter, A. C., Smithson, J., & White, P. A. (1997). Upgrading high school mathematics instruction: Improving learning opportunities for low-achieving, low-income youth. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(4), 325–338. doi:10.3102/01623737019004325
- Giroux, H. & Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

- Glatthorn, A.A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested* (2nd Ed.). California: Corwin Press.
- Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Graber, W., Erdmann, T., & Schlieker, V. (2001). *ParCIS: Aiming for scientific literacy through self-regulated learning with the internet*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466362.pdf>
- Greene, J. C. Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Guardado, M. & Light, J. (2020). *Curriculum development in english for academic purposes: A guide to practice*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.). (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2-37). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, G., ve Gökçek, T. (2013). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-79.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S. Ç., ve Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+ 4+ 4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 59-74.
- 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.
- Haznedar, B. (2010, November). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey. Erişim adresi: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (2016). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Edinburgh: Pearson.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 411-442.
- Jackson, P.W. (1990). *Life in classrooms*. Newyork: Teachers College Press.

- Jones, R. (1996). *Emerging patterns of literacy*. London: Routledge.
- Kablan, Z. (2019). Hedef Belirleme: Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (s.127-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.
- Kara, K., Karakoç, Yıldırım, İ. ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında “program uyumluluğunun” incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 26-40.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kasapoğlu, K. (2020). Perceived curriculum literacy scale for teachers: A scale development and validation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(2), 963-977.
- Keleş, Ö., Haser, Ç., ve Koç, Y. (2012). An investigation of primary teachers' and upper elementary mathematics teachers' views about the new elementary mathematics curriculum. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 715-736.
- Kelly, A.V. (2004). *The curriculum theory and practice*. London: Sage Publications Limited.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Doktora tezi). Erişim adresi: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/22245>
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1859-1875.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem ve örnekleme teknikleri. Oral, B. ve Çoban A. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi* (28), 283-298.

- Langer, J. A. (1987). *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lankshear, C. (1999). Literacy studies in education: Disciplined developments in a post-disciplinary age. M. Peters (Ed.), *After the Disciplines*. Greenwood Press.
- Lee, C. J. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-service teachers through children's-literature-based engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 39-52.
- Lee, Y. J., Kim, M., Jin, Q., Yoon, H. G., & Matsubara, K. (2016). *East-Asian primary science curricula: an overview using revised Bloom's taxonomy*. Singapore: Springer.
- Lumpe, A. T., Haney, J. J., & Czerniak, C. M. (2000). Assessing teachers' beliefs about their science teaching context. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(3), 275-292.
- Marcano, C. L. (2013). *An assessment of the alignment of the Puerto Rico's English curriculum framework and classroom teaching practices at the high school level in the metropolitan area* (Doctoral Dissertation). University of Turabo, Gurabo.
- Marsh, J.M. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: RoutledgeFalmer.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. California: Corwin Press.
- MEB. (2017a). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2017b). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMEN\\_LYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- MEB. (1973). Yabancı dil öğretimi için hazırlanacak kitap ve diğer araçlarla ilgili açıklamalar. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 36, 259-266.
- MEB. (1984). Anadolu liselerinde İngilizce dersinin amaçları. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 47, 233-248.

- MEB. (1985). Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 48, 413-444.
- MEB. (1997). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf yabancı dil (İngilizce) öğretim programı, *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 60, 606-656.
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 76, 161-192.
- Meiklejohn, J. M. D. (2007). *A brief history of the English language and literature*. Boston: DC Heath &I Company.
- Mihalic, S. (2002). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105.
- Mitchell, F. M. (1999). *All students can learn: effects of curriculum alignment- on the mathematics achievement of third-grade students*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meetings (Montreal, Canada, 1999). Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED440838>
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science education*, 87(2), 224-240.
- OECD. (2000). *Literacy in the information age*. Canada: OECD.
- Oliva, P., & Gordon, W. (2018). *Program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ormell, C. P. (1974). Bloom's taxonomy and the objectives of education. *Educational Research*, 17(1), 3-18.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67.
- Patton, Q. P. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage.
- Phaeton, M. J. & Stears, M. (2017). Exploring the alignment of the intended and implemented curriculum through teachers' interpretation: a case study of a-level biology practical work. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 13(3), 723-740.
- Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research a consumer's guide*. New Jersey: Pearson.

- Porter, A. C., Smithson, J., Blank, R., & Zeidner, T. (2007). Alignment as a teacher variable. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 27-51.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Reddy, S. (2012). Importance of English and different methods of teaching English. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 1(3), 136-141.
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of "Literacy": New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16-19.
- Saral, N.Ç. (2019). *Exploring curriculum literacy level of English language teachers in turkey* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 588832)
- Scott, R. (1983). *Curriculum alignment as a model for school improvement*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED252508.pdf>
- Serin, G. (2015). Alternative assessment practices of a classroom teacher: Alignment with reform-based science curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(2), 277-297.
- Shields, M. (2005). Information literacy, statistical literacy, data literacy. *IASSIST Quarterly*, 28(2-3), 6-6.
- Shivraj, P. (2017). Evaluating the (mis)alignment of the intended to the assessed curriculum for the US: Implications for the common core state standards for mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(4), 333-347.
- Smith M.S. & O'Day J. (1990). Systemic school reform. *Journal of Education Policy*, 5(5), 233-267. doi: 10.1080/02680939008549074
- Songer, N. B., & Gotwals, A. W. (2005). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meetings (Montreal, Canada, 2005). Erişim adresi: <http://www.biokids.umich.edu/about/papers/songergotwals.fidelity05.pdf>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Squires, D. A. (2009). *Curriculum alignment: Research-based strategies for increasing student achievement*. California: Corwin Press.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current And Critical Issues In Curriculum and Learning*, (2), 1-41.
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*. Erişim

adresi:

<https://jscholarship.library.jhu.edu/bitstream/handle/1774.2/62968/curriculum-literacy-in-schools-of-education-final-2911-1.pdf?sequence=1>

- Süral, S., ve Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. doi:10.12973/eu-er.7.2.303
- Talla, M. (2012). *Curriculum development perspectives, principles and issues* (1st ed.). New Delhi: Pearson India.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri [Elektronik versiyon]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.
- 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.
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Turan-Özpolat, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(7), 200-226. doi: 10.17121/ressjournal.444
- Türk Dil Kurumu (t.y.) Erişim adresi: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Villarreal, L. T. (2001). *The effect of curriculum-aligned instruction on reading and mathematics achievement* (Doctoral Dissertation). University of Houston, Texas.
- Wang, H. & Cheng, L. (2009). Factors affecting curriculum implementation. *Linguistics Journal*, 4(2), 135-166.
- Webb, N. L. (1997). *Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED405190>
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329-359.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.



- Yang, H. G. (1996). *Curriculum alignment in elementary mathematics in Texas* (Doctoral Dissertation). University of Texas, Texas.
- Yeşilyurt E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(3), 316-342. doi: 10.5578/keg.5280
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review Of Education*, 49(5), 525-543.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlık arasındaki ilişki. *Social Sciences Journal (SSSJournal)*, 5 (44), 2177-5191.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 702-737. doi:10.12984/egeefd.305922
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 12(22), 121-160.

## **EKLER**

**EK 1:** Araştırma İzin Belgesi

**EK 2:** Etik Kurul Onayı

**EK 3:** Katılım Kabul Formu

**EK 4:** Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

**EK 5:** Sınıf İçi Program Uyumluluk Durumu Güzlem Formu

**EK 6:** Ölçek Kullanım İzni

**EK 7:** Güzlem Formu Kullanım İzni

## EK 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-39618063  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (FeYZa ÖNER)

22/12/2021

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinin 07.12.2021 tarihli ve 39355 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.12.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Resmî ve İşlevsel Program Uygulamaları Üzerindeki Etkisi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul  
Araştırma Yapılacak Kişiler : İlkokul Öğretmenleri  
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
22/12/2021  
Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Birbirdirek Mah. İnanç Öltem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : [stratejiseliste34@meb.gov.tr](mailto:stratejiseliste34@meb.gov.tr) Uzman : Büro Hizmetleri  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr) İletişim Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

4746-665-3068-6549-469d

## EK 2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.11.2021-37694



T.C.  
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-32128941-050.99-37694  
Konu : Diğer

Sayın Feyza ÖNER

İlgi : Bila tarihli ve 37495 sayılı yazı.

"İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Resmi ve İşlevsel Program Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" adlı tez önerisi hakkındaki revize önerisi yerine getirilmiş olmakla tez çalışması kapsamında yürütmek istediği araştırma ile ilgili olarak 15.11.2021 tarihli başvurusu Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na değerlendirilerek uygun bulunmuştur  
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Handan İNCİ ELÇİ  
Rektör

*Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.*

Belge Doğrulama Kodu : BS132HFNSZ Pin Kodu : 23892

Adres: Meclis-i Mebûsan Caddesi No: 24 34427 Fundıklı / İstanbul  
Telefon: 0212 252 16 00 – 4315 Faks: 0212 244 03 98  
e-Posta: hukuk@msgm.edu.tr  
Kep Adresi: msgm@hs03.kep.tr

Belge Takip Adresi :  
[http://ebys.msgm.edu.tr/en/Vision/Validate\\_Doc.aspx](http://ebys.msgm.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx)

Bilgi için: Levent Yazar  
Unvanı: Hukuk Müşaviri



### EK 3: Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin Resmi ve İşlevsel Program Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" adıyla, Feyza Öner tarafından 01.01.2022- 28.02.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): .....

Araştırma Uygulaması:  Anket  Görüşme

Gözlem  .....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan

önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Feyza Öner

İletişim Bilgileri :

*Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

**EK 4: Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ)**

<b>EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ</b>						
Sayın Meslektaşım,						
<p>Bu çalışma, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doç. Dr. İlker CIRIK danışmanlığında Feyza ÖNER tarafından yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı ilkokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin resmi ve işlevsel program uygulamaları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma esnasında çalışmanın sizi rahatsız eden bir tarafı olması durumunda katılımdan vazgeçme hakkına sahipsiniz. Araştırmada elde edilen veriler tamamen gizli tutulacak ve sadece bu çalışma için bilimsel amaçla kullanılacaktır.</p> <p>Çalışmaya ilişkin daha fazla bilgi almak için aşağıdaki iletişim bilgilerinden yararlanabilirsiniz.</p> <p>Feyza Öner, ;</p> <p>Çalışmaya katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.</p>						
<b>KATILIMCI BİLGİLERİ</b>						
Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )						
Kıdem (Yıl): .....						
Çalışmanın nitel kısmına katılmak istediğiniz takdirde aşağıda ilgili bölümlerdeki iletişim bilgilerinizi doldurunuz:						
E-Posta Adresi: .....						
Telefon: .....						
<b>EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ (EPOÖ)</b>						
	<b>Eğitim Programı Okuryazarlığı İfadeleri</b>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.					

**EK 4 (Devamı): Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği**

2.	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.					
3.	Hedefe uygun içerik seçebilirim.					
4.	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.					
5.	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.					
6.	Ölçme araçlarını okuyabilirim.					
7.	Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.					
8.	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.					
9.	Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.					
10.	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.					
11.	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.					
12.	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.					
13.	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.					
14.	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.					
15.	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.					
16.	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.					
17.	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
18.	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.					
19.	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.					
20.	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.					
21.	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.					
22.	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.					
23.	Hedefe uygun soru yazabilirim.					
24.	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
25.	Hedefe uygun içerik yazabilirim.					
26.	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
27.	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.					
28.	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.					
29.	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.					

**EK 5: Sınıf İçi Program Uyumluluk Durumu Gözlem Formu**

Tarih:		Yer:
Saat:		Ders Öğretmeni:
KAZANIMLAR	Dersin konusu	
	Dersin genel amaç ve hedefleri	
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	Öğretmenin öğrencinin ilgisini derse çekmek ve öğrenmeye güdülemek için uyguladığı giriş etkinlikleri  - dikkat çekme  - hedeften haberdar etme  - önceki bilgilerle bağlantı kurma	
	Öğretmenin kullandığı material, araç-gereç ve çalışma kağıtları	
	Öğretmenin ders sırasında öğrencilere sorduğu sorular ve verdiği dönütler	



**EK 5 (Devamı): Sınıf İçi Program Uyumluluk Durumu Gözlem Formu**

	Öğretmenin ders sırasında kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri	
	Öğretmenin öğrenciye verdiği ödevler	
DEĞERLENDİRME	Öğretmenin kullandığı değerlendirme yöntemi	
	Öğretmenin sorduğu soruların standardı ve sınav kağıdı	
	Öğretmenin notlandırma biçimi ve öğrenciye geri bildirim	

## EK 6: Ölçek Kullanım İzni

---

Kimden: yavuz bolat  
Gönderilme: 7 Ekim 2021 Perşembe 09:52  
Kime: Feyza ONER  
Konu: Re: Ölçek Kullanım İzni

Merhabalar Feyza Hanım

Yapmayı planladığın bilimsel araştırmada Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini kullanabilirsin. Çalışmada şimdiden kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

Doç. Dr. Yavuz BOLAT

---

Feyza ONER <2----->, 4 Eki 2021 Pzt, 14:49 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Yavuz Hocam,  
Ben Feyza Öner, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans öğrencisiyim. Bu dönem tez aşamasına geçtim, Doç. Dr. İlker Cırık danışmanlığında tezim üzerinde çalışıyorum. Çalışmamın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine odaklandığım nicel bölümünde, geliştirdiğiniz Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Cevabınızı bekliyorum olacağım,

## EK 7: Gözlem Formu Kullanım İzni

Uyumluluk Gözlem Formu Hk. Inbox x

**Feyza Öner** <  
to firdevs ▾

18 Oct 2021, 12:33 ▾

Firdevs Hocam Merhaba,  
Öncelikle daha önce gönderdiğiniz kaynak ve öneriler için çok teşekkür ederim. Çalışmanız bana birçok alanda yol gösterici oldu. Şu an kendi çalışmamın veri toplama aşaması için hazırlık yapıyorum, izinleri almaya çalışıyorum. Çalışmamın nitel kısmında, araştırmanızın Sınıf İçi Program Uyumluluk Durumu Gözlem Formunu sizin de izninizle kullanmak isterim. Cevabınızı bekliyorum olacağım,

İyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim,

Feyza Öner

---

**firdevs an** <  
to me ▾

19 Oct 2021, 09:28

---

Merhaba Feyza Hocam, güzel haberlerinize sevindim. Tabiki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Yabancı Dili:</b>	İngilizce
<b>Lisans:</b>	Yıldız Teknik Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği (2015 – 2019)
<b>Mesleki Deneyim:</b>	İngilizce Öğretmeni (2019 - )

