

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49301>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 08-02-2021
Kabul Tarihi: 27-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 08-02-2021
Accepted: 27-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Erdamar, F. T., & Akpınar, B. (2020). Yönetici Perspektifinden Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerilerinin Analizi. *Journal of History School*, 52, 1861-1884.

YÖNETİCİ PERSPEKTİFİNDEN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN ANALİZİ¹

Fatih Selim ERDAMAR² & Burhan AKPINAR³

Öz

İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarını analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa illerindeki ilkokullarda görev yapan toplam 163 yönetici üzerinde yürütülen araştırmada veriler, Yönetici Algısı Ölçeği ile toplanmış ve betimsel istatistiki tekniklerle analiz edilmiştir. Analizlerde ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerine göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisi, program bilgisinden daha yüksektir. Buna göre sınıf öğretmenleri, orta düzeyde bildikleri öğretim programlarını yüksek düzeyde uygulama yeterliğine sahiptirler. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisinde, teorik ve pratik boyutlar arasındaki dengelyi yansıtmayan bu yeterlikleri, çelişkili bir durumdur. Araştırmada bu çelişkili durum, kuram (teori) ile uygulama ve bilmek ile yapmak arasındaki denge çerçevesinde tartışılmıştır. Bu tartışmalarda, sınıf öğretmenlerinin, mevcut (resmi) programların teorik bazı öngörülerini dikkate almadan bu programları ihmal edilen program ve extra program şeklinde uyguladıklarına dikkat çekilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, resmi programları kuramından kısmen bağımsız olarak ihmal edilen

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

² Dr.Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı. fatiherdamar@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-7449-1437

³ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, bakpinar23@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3509-0475

program biçiminde uygulamaları, rastlantısal ve bilinçsiz devinim olarak nitelendirilmiştir. Bunun ise, öğretim sürecinde planlanan (teori) ile uygulanan (pratik) arasında farka yol açacağı öngörülmüştür. Bu farkın da, okulların mikro kazanımları ile TES'in makro hedeflerine ket vurma riski taşıdığı belirtilmiştir. Araştırmada son olarak, okullardaki formal eğitimin bütünlüğü ve amacına ulaşması ile TES'in makro hedeflerine ulaşması bakımından öğretmenlerin program okuryazarlığının teorik ve pratik boyutlarının her ikisinde de yeterli olmasının önemine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program Okuryazarlığı, Program Teorisi, Programın Uygulanması, Sınıf Öğretmeni, İlkokul Yöneticisi.

The Analysis of Primary School Teachers' Curriculum Literacy Skills from the Administrators' Perspective

Abstract

This study, which aims to analyse the perceptions of primary school administrators and primary school teachers towards curriculum literacy skills, was conducted in a survey model. In the research conducted on 163 administrators working in primary schools in Diyarbakır, Şırnak and Şanlıurfa provinces, the data collected with the “Administrator Perception Scale” and analysed with descriptive statistical techniques. The results obtained in the analyses summarized below. According to primary school administrators who participated in the study, primary school teachers' ability to apply the curriculum are higher than their knowledge of the curriculum. Accordingly, primary school teachers have the competence to apply at high level the teaching curricula they know at medium level. These competencies, which do not reflect the balance between theoretical and practical dimensions, in the curriculum literacy skill of primary school teachers, is a contradictory situation. This contradictory situation discussed in the research within the framework of the balance between theory and practice with knowledge and application. In these discussions, it was pointed out that primary school teachers applied these curricula as neglected curricula and extra curriculum without considering some theoretical predictions of existing (official) curricula. The practices of primary school teachers in the form of a neglected curriculum, partially independent of the official curriculum theory, described as random and unconscious motion. It is predicted that this will lead to a difference between the planned (theory) and the applied (practice) in the teaching process. It stated that this difference also carries the risk of hindering the macro goals of TES (Turkish Education System) with the micro gains of the schools. Finally, in this study, the importance of teachers' curriculum literacy to be sufficient in both theoretical and practical dimensions was emphasized in terms of the integrity and goal of formal education in schools and achieving the macro goals of TES.

Keywords: Curriculum Literacy, Curriculum Theory, Curriculum Implementation, Primary School Teacher, Primary School Administrator.

GİRİŞ

Türkiye, kalkınma ve gelişmesinde eğitimi öncelleyerek, özellikle son yıllarda bu konuda ciddi yatırımlar yapmaktadır. Bu yatırımlar; genel bütçeden eğitime ayrılan payın sürekli artırılması (Çetin, 2014, s.72), eğitimin niceliksel gelişim için okul ve öğretmen sayısının artırılması (Taş ve Yenilmez, 2008, s.161), özel sektörün eğitim hizmetlerine katılımı için sağlanan teşvikler (Kakınma Bakanlığı, 2018, s.43) ve Ar-Ge ye yapılan yatırımları (Aydeniz, 2017, s.5) şeklinde sıralanabilir. Bu konuda gerek Devlet ve gerekse toplum, eğitimden büyük umut ve beklenti içerisinde. Ancak Türk Eğitim Sistemi (TES)'nin, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması (PIRLS) gibi uluslararası sınavlarda aldığı sonuçlar (Arslan ve Özpınar, 2008) bu beklentiye gölge düşürmektedir. Dahası, TES mevcut yapı ve işleyişiyle gerek bireysel ve gerekse toplumsal beklentileri karşılamaktan uzaktır (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007). Zira öğrenci ve öğretmen sayıları bakımından devasa bir kitleyi bünyesinde barındıran TES, gerek makro ve gerekse mikro anlamda birçok sorunla yüz yüzedir. Muhtemeldir ki, bu sorunların çözümü için harcanan çabalar, TES enerjisinin büyük kısmını yutmaktadır. TES'in enerjisini yutarak onu adeta soluksuz bırakan bu sorunlar kısaca; yapısal (Özyılmaz, 2017), merkezi sınavlar (Yılmaz ve Altinkurt, 2011), öğretmen nitelikleri (Şener, 2018), altyapı ve finansman (Deveci ve Aykaç, 2018) ve eğitim programları (Yeşil ve Şahan, 2015) şeklinde sıralanabilir.

Bunların hepsi önemli olmakla birlikte, eğitim programı ve öğretmen nitelikleri özel bir öneme sahiptir. Çünkü eğitim olgusu denilen şey; öğrenci, öğretmen ve program (Üstüner, 2004) üçlüsünden oluşmaktadır. Zira program, öğrencilerin genel gelişiminin en iyi aracıdır ve öğretmen, bu program ile öğrenciler arasında arabulucudur (Jadhav ve Patankar, 2013). Ayrıca formal eğitimin sürdürüldüğü okullardaki eğitim ve öğretim etkinlikleri esas olarak eğitim programı etrafında şekillenmektedir. O kadar ki, Devletin eğitime dair makro plan ve hedefleri, okullarda eğitim programı aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Özdemir, 2009). Bu anlamda eğitim programı, okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerinin rehberi ve pusulası hükmündedir (Akpınar, 2017). Nitekim bu önemine binaen, Avrupa Birliği öğretmenlerin program bilgi ve becerisini artırmaya yönelik reformlar yapmaktadır (Caena, 2013). Buna göre, TES'in okullarda yürütülen formal eğitim ve öğretimle ilgili nitelik sorunlarında eğitim programı önemli paya sahiptir, denilebilir. Eğitim programı ile ilgili sorunlar TES'in nitelik problemi ile de doğrudan ilişkilidir. Bunun en tipik göstergesi, dünyada ve Türkiye'de eğitimde nitelik arayışı için yapılan yeniden yapılanma veya reform çabalarının genelde

eğitim programları ve öğretmen nitelikleri (Aksoy ve Gözütok, 2017) üzerinden yapılmasıdır. Bu itibarla TES'in özellikle formal eğitim sürecindeki nitelik sorunları ile ilgili çalışmalarda eğitim programı ve öğretmen niteliklerine odaklanması önemlidir.

Okullarda yürütölen formal eğitimde, eğitim programının merkezi rolünü yerine getirmesi, büyük oranda öğretim süreci olarak adlandırılan uygulamadaki başarısına bağlıdır. Bu itibarla, teorik tandanslı eğitim programının öğretim sürecindeki sürümü olan ve pratik tarafı ağır basan öğretim programının (Fidan, 1996; Büyükkaragöz, 1997) uygulamadaki etkililiği özel önem arz etmektedir. Öğretim programının uygulamadaki başarısı, birçok değişken ve faktöre bağlıdır. Bunlar şöyle sıralanabilir: Birincisi, öğretim programının bilimsel kriterlere uygun geliştirilmesi ve günün şartlarına uygun olmasıdır. İkincisi, öğretim programının etkili şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan yeterli fiziki altyapı ve teknolojik donanım desteğinin sağlanmasıdır. Üçüncüsü, bu programı uygulayan öğretmenin akademik ve pedagojik yeterliliği ile sınıftaki öğretimsel tutum ve davranışlarıdır. Zira öğretmenin bu nitelikleri, öğrenme için çok önemli olan sınıfın psiko-sosyal ikliminin belirleyicisidir. Dördüncüsü, öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğrencilerin genel ve derse ilişkin hazırbulunuşluluk düzeyleri ile tutumlarıdır. Beşincisi, öğretim programının uygulandığı okulun yönetim politikasıdır. Altıncı olarak ise, ebeveynler başta olmak üzere toplumun okuldan beklenti ve talepleridir. Bunların hepsi önemli sorunlardır. Ancak konuya eğitimin ürünü ve niteliğinin göstergesi olan öğrenme perspektifinden bakıldığında, öğretim programı ve öğretmen nitelikleri başat sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Nitekim sayılan tüm bu faktör ve değişkenlerin öğretim sürecindeki rol ve etkilerinin öğretim programı ve bununla ilgili öğretmen nitelikleri çerçevesinde şekillendiği bilinmektedir. Zira gerek Devlet ve gerekse toplumun okuldan beklentileri, büyük oranda öğretim programları (Çıray, Küçükıılmaz ve Güven, 2015; Güzel ve Karadağ, 2013) aracılığıyla olmaktadır. Bu itibarla, TES'in formal eğitim sürecindeki nitelik sorunlarında ilk ele alınması gereken konuların başında, öğretim programı ve bununla ilgili öğretmen nitelikleri gelmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili nitelikleri üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlerin öğretim programına yönelik sahip olması gereken nitelikleri denildiğinde ilk akla gelen yeterlik, program okuryazarlığıdır. Günümüzde çağdaş öğretmen nitelikleri arasında sayılan bu yeterlik, temelde, öğretmenin okuttuğu öğretim programına yönelik bilgi sahibi olması ve bu programı uygulama becerisini ifade etmektedir. Program okuryazarlığı, bir anlamda öğretmenin uyguladığı projeyi (öğretim programı) bilmesi ve bu projeyi doğasına uygun olarak yaşama geçirmesidir. Türkiye'deki eğitim alanyazında

kısmen yeni olan program okuryazarlığı kavramı, öğretmenlerin öğretim programını anlama, yorumlama ve programı çevre koşullarına göre uygulama becerisini ifade etmektedir (Erdem, 2018; Erdem ve Eğmir, 2018). Genel okuryazarlık becerisinden hareketle, program okuryazarlığı becerisi için de iki temel yeterlikten söz edilebilir. Bunlar; programı anlamak ve uygulamaktır. Bu anlamda program okuryazarlığı, öğretmenin sahip olması gereken biri teorik ve diğeri de pratik iki becerinin bileşkesi olan temel bir öğretimsel yeterlik olarak ifade edilebilir. Aslan (2018), teorik eksenli programı anlamak yeterliğinin kapsamına öğretim programının geliştirilme sürecindeki bilgileri de eklemektedir. Konuyu daha geniş kapsamda ele alan Önal'a (2010) göre, program okuryazarlığı, öğretmenin öğretim programını tüm öğeleriyle anlaması, buna yönelik bağlamlar kurgulaması ve programı en etkili şekilde uygulayabilmesi anlamındadır. Bunun için öğretmenlerin, öncelikle okutacakları programın yapı, kapsam, ilişki ve özelliklerini kavramaları ve neler yapılabilirse programın hayat bulabileceğini anlamaları önemlidir (Gömleksiz ve Erdem, 2018). Bolat'a (2017) göre bütün bunlar için öğretmenlerin, öğretim programını çözümlenme ve anlamlandırmayı gerektiren becerilere sahip olmaları gerekir.

Okullarda yürütülen formal eğitimin niteliği için kritik önemde olan öğretmenin öğretim programına yönelik bilgi ve becerilerini icra etmesinde, okul yönetimine önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin, öğretim programlarına yönelik rolünü oynamasında okul yöneticisinin sorumlulukları önem taşımaktadır (Tunca, Şahin ve Oğuz, 2015; Sözer, 1996). Bu itibarla öğretmenin, öğretim programına yönelik program okuryazarlığına ilişkin bilgi ve becerisini icra etmesinde, öğretimsel lider ve program lideri olan okul yöneticisinin payı büyüktür (Özdemir, 2009). Çünkü öğretimsel liderlik, öğretim programı aracılığıyla okul amaçlarının gerçekleşmesi ve eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ile doğrudan alakalıdır (Gülbahar, 2014). Kaldı ki, okulu yönetmek, aynı zamanda öğretim programını da yönetmektir (Başaran, 1993). Bütün bunlardan hareketle okul yöneticisinin, öğretim sürecinde öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisinin iyi bir gözlemcisidir, denilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisinde okul yöneticilerinin görüşleri önemlidir. Bu itibarla amacı, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi konusunda ilkökul yöneticilerinin görüşleri belirlemek olan bu araştırma önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nicel karakterdeki bu araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut haliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 901 (291 müdür ve 610 müdür yardımcısı) ilkokul yönetici oluşturmaktadır. Örneklem ise oransız küme örnekleme ile ilgili evrenden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 163 ilkokul yöneticisinden oluşturulmuştur. Oransız örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Basit tesadüfi örnekleme, yalın örnekleme ve yansız örnekleme olarak da adlandırılmaktadır (Karasar, 2010). Literatürde betimsel araştırmalarda küçük evren için evrenin yaklaşık %20'lik kısmı yeterli görülmektedir (Arlı ve Nazik, 2001). Buradan hareketle, bu orana yakın olan 63 ilkokul yöneticisinden oluşan örneklemin çalışma evrenini temsil için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine ilişkin Yönetici Algısı Ölçeği (YAÖ) kullanılmıştır. YAÖ, ilgili metodolojiye uygun şekilde literatür taranarak taslak madde havuzu hazırlanması, bu maddelerin uzman görüşüne sunulması ve bu taslak formun pilot uygulamasından sonra geçerlik (AFA, DFA) ve güvenilirlik (Cronbach Alpha) analizleri yapılarak geliştirilmiştir. AFA analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü YAÖ'de birinci faktördeki maddeler öğretmenlerin program anlayışı ve öğelerine yönelik bilgisi ile ilgili olduğundan "Öğretmenlerin Program Bilgisi (ÖPB)"olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler öğretmenlerin programı uygulama becerisiyle ilgili olduğundan "Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi (ÖPUB) olarak adlandırılmıştır.

Sonra, AMOS programı aracılığıyla YAÖ'nin DFA yapılmıştır. Analizler sonucunda DFA uyum indeksleri şu şekilde elde edilmiştir: $\chi^2/(sd)= 1.749$, GFI= .85, AGFI= .80, CFI= .94, RMSEA= 0.077, RMR= .041, SRMR= .052. İlgili alanyazındaki bilgiler (Brown, 2006, Kline, 2011, akt. Çapık, 2014; Şimsek, 2007) ışığında, modelin bu haliyle iyi bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. YAÖ'nin güvenilirliğine yönelik iç tutarlılık analizinde Cronbach

Alpha iç tutarlılık katsayıları, I. Faktörde, ,941, II. Faktörde ise, ,893 iken; ölçeğin geneli için; ,94 olarak hesaplanmıştır. Yine ilgili alanyazındaki bilgiler (Gözüm ve Aksayan, 2003) ışığında, YAÖ'nin güvenilir olduğu belirtilebilir. Ölçekte beş kişisel ve 18'i de öğretmenlerin program okuryazarlığı bilgi ve becerisi ile ilgili madde yer almaktadır. Bu maddeler şu şekilde derecelendirilmiştir: 1.0-1.80 (Çok düşük), 1.81-2.60 (Düşük), 2.61-3.40 (Orta), 3.41-4.20 (Yüksek), 4.21-5.00 (Çok Yüksek). Bu ölçekle elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlerde, yöneticilerin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin algıları, aritmetik ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir.

Analizler

Elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlerde, yöneticilerin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin algıları, aritmetik ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p=0.05$ kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgisine Dair Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin, program okuryazarlığı bağlamında sınıf öğretmenlerinin program bilgisi yeterliğine ilişkin algıları Tablo 1' de yer almaktadır.

Okuldaki öğretim sürecini düzenleme sorumluluğu taşıyan ve bu sürecin gözlemcisi konumunda olan okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program bilgisine yönelik algıları Tablo 1'de görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin, program bilgisi konusunda sınıf öğretmenlerini genel olarak “orta düzeyde yeterli” buldukları ($\bar{X}_T=3.24$) anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığının iki temel boyutu olan “programı anlamak” (teorik) ve “programı uygulamak” (pratik) yeterliğinin birinci boyutunda orta düzeyde yeterli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu yoruma göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programının felsefi arka planı, programın geliştirilme süreci ile programın pedagojik özelliklerini çok iyi bilmedikleri yorumu yapılabilir. Bunun olası nedenleri arasında, sınıf öğretmenlerinin, okuttukları öğretim programının geliştirilme sürecinde fazlaca dikkate alınmaması (Baş, 2016) ve bu süreci iyi bilmemeleri (Aslan, 2018) sayılabilir.

Tablo 1.

Yöneticilerin sınıf öğretmenlerinin program bilgisi yeterliğine ilişkin algıları

| | | <i>x</i> | <i>s</i> |
|----|---|----------|----------|
| 1 | Öğretmenler, mevcut programının dayandığı eğitim felsefesi konusunda yeterli bilgiye sahiptirler | 2.92 | .96 |
| 2 | Öğretmenler, programın öğrenci merkezli olma özelliği hakkında yeterli bilgiye sahiptirler | 3.39 | 1.0 2 |
| 3 | Öğretmenler, mevcut programın kazanımları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler. | 3.26 | .99 |
| 4 | Öğretmenler, programın içerik düzenlemesi hakkında yeterli bilgiye sahiptirler. | 3.34 | .94 |
| 5 | Öğretmenler, mevcut programının etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahiptirler. | 3.26 | .94 |
| 6 | Öğretmenler, programının ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler. | 3.14 | .98 |
| 7 | Öğretmenler, program için uygun sınıf yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahiptirler. | 3.33 | .95 |
| 8 | Öğretmenler, programa dayalı öğretim planı yapma becerisi konusunda yeterlidirler. | 3.12 | .97 |
| 9 | Öğretmenler, program kazanımlarına uygun etkinlik düzenleme becerisi konusunda yeterlidirler. | 3.25 | .96 |
| 10 | Öğretmenler, öğrenci başarısını program anlayışına uygun olarak ölçme-değerlendirme becerisi konusunda yeterlidirler. | 3.25 | .92 |
| 11 | Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahiptirler. | 3.48 | .89 |
| 12 | Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında teknolojik araç-gereçlerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahiptirler | 3.25 | 1.0 3 |
| T | Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgisi Alt Boyutu (Toplam) | 3.24 | .77 |

N=163

İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerini program bilgisi konusunda “orta düzeyde yeterli” bulma sıralaması düşükten-yükseğe doğru şöyledir: Programın dayandığı eğitim felsefesi bilgisi ($\bar{X}_1=2.92$), programa dayalı öğretim planı yapma ($\bar{X}_8=3.12$), programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı bilgisi ($\bar{X}_6=3.14$). Bunları sırayla, etkinlik düzenleme becerisi ($\bar{X}_9=3.25$), teknolojik araç-gereçlerin rolü bilgisi ($\bar{X}_{12}=3.25$), program kazanımları bilgisi ($\bar{X}_3=3.26$), program etkinlikleri bilgisi ($\bar{X}_5=3.26$), sınıf yönetim bilgisi ($\bar{X}_7=3.33$), programın öğrenci merkezli olma bilgisi ($\bar{X}_2=3.39$) izlemektedir. İlkokul yöneticileri, program bilgisi boyutunda sınıf öğretmenlerini sadece, programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yüksek düzeyde ($\bar{X}_{11}=3.48$) yeterli bulmuşlardır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin program bilgisi boyutunda en zayıf olduğu konu eğitim felsefesi; en iyi oldukları konu ise, programın uygulanmasında öğretmen rolüdür, denilebilir. Nitekim ilgili araştırmalarda öğretmenlerin programın felsefesi konusunda eksikliklerinin

olduğunu (Özdemir, 2013) ve bunun temel sebebinin de buna yönelik eğitimlerin yetersizliği (Rençber, 2008) olduğu belirtilmiştir. Aynı konuda, ölçme ve değerlendirme (Çolak ve Yabaş, 2017; Çayak, 2014; Aktaş ve Aktaş, 2012) ve öğretim stratejileri (Akçadağ, 2010) başta olmak üzere, öğretmenlerin program bilgisi boyutunda sorun yaşadıkları ve bunlarla ilgili eğitime ihtiyacı olduğunu gösteren çok sayıda araştırma (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Yurdabakan, 2011; Erol, Özaydın ve Koç, 2010; Birgin ve Gürbüz, 2008) bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterli program bilgisi boyutundaki eksikliklerini gösteren bu durum eğitimin niteliği bakımından önemli bir eksikliklerdir. Çünkü Hoy ve Spero'ya (2005) göre, öğretmenler, kendilerini yeterli gördükleri konularda çalışmayı ve eylemlerde bulunmayı tercih ederler (akt. Eskici ve Özen, 2018). Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin program bilgisi konusundaki eksiklikleri, öğretim sürecinde çok önemli olan öğretim programının teori ve uygulaması arasındaki boşluğu doldurmak (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009) bakımından da ciddi bir sorundur. Bu sorunların giderilmesinde, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ile MEB'e önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların gereği olarak, eğitim fakültesi programlarında öğretim programına yönelik ders sayısının artırılması gerekir. Konuyla ilgili olarak MEB'de, gerek hizmet-içi eğitim ve gerekse yazılı dokümanlar ile sanal ortamdaki etkinliklerle öğretmenlerin program bilgisi konusundaki eksikliklerini tamamlamalıdır.

Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkökul yöneticilerinin, program okuryazarlığı bağlamında sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisine ilişkin algıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Öğretmenler için çağdaş bir yeterlik olarak kabul edilen program okuryazarlığı becerisinin ikinci boyutu olan programı uygulamak becerisi, bir taraftan öğretmen yeterlikleri ve diğer taraftan da öğretim sürecinin değişkenleri ile ilgilidir. Öğretim sürecinin düzenlenmesinde önemli bir rolü bulunan okul yöneticilerinin buna yönelik algıları Tablo 2'de yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan ilkökul yöneticileri, öğretim programlarını uygulama konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterliğini genel olarak "yüksek düzeyde" ($\bar{X}T=3.98$) görmektedirler. Aynı okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri program bilgisi boyutunda orta düzeyde yeterli buldukları dikkate alındığında, bu bulgu ilgi çekicidir. Buna göre okul yöneticilerinin, program okuryazarlığı yeterliğinde sınıf öğretmenlerini, programı uygulama becerisi bakımından daha yeterli gördükleri yorumu yapılabilir.

Tablo 2.

Sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisine ilişkin yönetici algıları

| | | <i>x</i> | <i>s</i> |
|----|---|----------|----------|
| 13 | Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından öğrenci ebeveynlerinin desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar. | 4.04 | .77 |
| 14 | Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından ders kitabı desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar. | 3.88 | .87 |
| 15 | Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından yardımcı kaynakların (kitap, dergi) önemli olduğunun farkındadırlar. | 4.02 | .77 |
| 16 | Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından internet desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar. | 4.02 | .84 |
| 17 | Öğretmenler, programa dayalı plan (ünite, günlük) yapmada ders kitabı desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar. | 3.91 | .93 |
| 18 | Öğretmenler, programa dayalı plan yapmada meslektaşlarının desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar. | 4.01 | .85 |
| T | Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisi Alt Boyutu (Toplam) | 3.98 | .66 |

N=163

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını yüksek düzeyde uygulama becerisinin detayları için bu süreçle ilişkili değişkenler önemli bilgi verebilir. Buna ilişkin Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerileri konusundaki yönetici algıları yüksek düzeyden-düşüğe şu şekilde sıralanmaktadır. Ebeveyn desteği ($\bar{X}_{13}=4.04$), internet desteği ($\bar{X}_{16}=4.02$), yardımcı kaynaklar ($\bar{X}_{15}=4.02$), meslektaşların desteği ($\bar{X}_{18}=4.01$), ders kitabı desteği ($\bar{X}_{14}=3.88$). Yönetici algısını yansıtan bu sıralama, bir anlamda sınıf öğretmenlerinin programı uygulamada dikkate aldıkları değişkenlerin önem sırasını göstermektedir. Bu sıralama, öğrenenin yaşamını önen çıkaran İlerlemeci felsefeye dayalı mevcut öğretim programlarının doğasına (Çatak, 2015) genel anlamda uygundur, denilebilir. Nitekim söz konusu sıralamanın başında yer alan ebeveyn desteğinin öğretim sürecini olumlu etkilediği belirtilmektedir (Özel ve Zelyurt, 2016; Ethington, 1991, akt. Kapıkıran, 2016). İlgili araştırmalarda (Dağlı ve Han, 2017), öğretim sürecinde ebeveynler ile meslektaşların önemli değişkenler olduğu belirtilmektedir. Sıralamada ikinci olan öğretim sürecinde internet desteği, Çağın gereği (Özen, Gülaçtı ve Çıkkılı, 2004) olup, öğretim sürecinin sınırlarını genişletip, zenginleştirmektedir (Torkul, Sezer ve Över, 2005). Yine meslektaş desteğinin, özellikle öğretmenlerin değişim ve yeniliklere uyumu bakımından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Demirtaş, 2010). Ders kitabının sıralamanın altlarında yer alması ise, programın dayanaklarından olan yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Zira yapılandırmacılık, öğretim sürecinin sınıf ve ders kitabı ile sınırlandırılmamasını öngörmektedir (Karadüz, 2010). Aksi takdirde, öğrencilerin kendi kavramlarını yapılandırması mümkün olamaz (Baş, 2011).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okulda yürütülen formal eğitimin sınıflardaki yansımaları olan öğretim sürecinin etkililiği; esas olarak, program öğretmen-öğrenci değişkenleriyle ilgili olsa da, okul yönetiminden bağımsız değildir. Zira öğretmenlerin, öğretim programını doğasına uygun olarak uygulayabilmesinde okul yöneticisine önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Bununla ilgili okul yöneticisinin temel sorumluluğu, öğretim programının uygulanması için gereken fiziki, teknolojik ve yönetsel imkânları sağlamak ve bu konuda öğretmenlere rehberlik etmesidir. MEB tarafından da ifade edilen bu sorumluluklar (Yıldırım ve Dursun, 2019), okul yöneticisinin öğretimsel liderlik vasfının gereğidir (Aksoy ve Işık, 2008). Kaldı ki, okuldaki eğitim ve öğretimin etkililiği için bu kaçınılmazdır. Zira öğretim programının başarısı, öğretmenin program bilgisi kadar (Can, 2019), yöneticinin alacağı karar ve önlemlere de bağlıdır (Rençber, 2008). Okul yöneticisinin öğretim süreci ile bu denli alakalı olması, onu, öğretmenlerin öğretim sürecindeki öğretimsel tutum ve davranışlarına yönelik iyi bir gözlemci yapar. Dolayısıyla okul yöneticisinin öğretim sürecinin gözlemcisi sıfatıyla sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığına dair algıları önemli olup, bu algılara dayalı olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algıları, teorik tandanslı programı anlama ve pratik tandanslı programı uygulama olmak üzere iki eksende ele alınmıştır. Okul yöneticilerine göre, programı anlama boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programı bilgisi orta düzeydedir. Programı uygulama boyutunda ise, sınıf öğretmenleri yüksek uygulama becerisine sahiptirler. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisi, programı anlama yeterliğinden daha yüksektir, denilebilir. Konuyla ilgili olarak öğretmen (Aslan, 2018; Demir ve Özden, 2013; Akdağ, 2008) ve öğretmen adayları (Öztürk, 2019) üzerinde yürütülen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış olması, dikkat çekici olup, izaha muhtaç bir durumdur. Zira Bloom'un (Akpınar, 2017) öğrenme alanları taksonomisindeki bilişsel alan (bilme düzeyi) ile beceri sergileme (psikomotor davranış) arasındaki korelasyon ve Piaget başta olmak üzere birçok psikoloğun, eylemlerin bilişsel olarak denetlendiği (Uçar ve Aliyev, 2017) bilgileri dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde bildiği öğretim programlarını, yüksek düzeyde uygulama becerisine sahip olmaları çelişkili görünmektedir. Çünkü programın uygulanması, birçok değişkenle ilgili olan teorik arka plandan bağımsız değildir (Macdonald and Hjartarson, 2004). Araştırmaya katılan okul yöneticisi algılarının objektif olduğu ve araştırmanın uygun ve doğru metodoloji ile yürütüldüğü varsayımlarıyla, bu çelişkinin izahı için "kuram ile uygulama",

“teori” ile “pratik” ve “bilmek” ile “yapmak” arasındaki ilişkinin tartışılmasında yarar vardır.

Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı bağlamındaki program bilgisi, teorik tandanslı olup, programın kuramsal arka planı, öğeleri ve programın geliştirilme aşamalarını bilme ve yorumlamayı kapsamaktadır (Erdem ve Eğmir, 2018). Programı uygulama becerisi ise, pratik tandanslı olup, okutulan programa dayalı plan yapma ve bu plana göre öğretim süreci düzenleme yeterliğini ifade etmektedir (Aslan, 2018). Burada beklenen, sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı bağlamında, teorik tandanslı program bilgisi ile pratik tandanslı programı uygulama becerilerinin benzer seviyede olmasıdır. Zira öğretim programının başarısında bütünsel olarak programların tüm öğeleri (Kahramanoğlu, 2016) ile programın teorik ve pratik boyutları arasındaki bütünlük önemlidir. Araştırmada ulaşılan ve sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisinde söz konusu dengeyi yansıtmayan yeterlikleri, onların, öğretim sürecinde öğretim programını farklı şekilde uygulamaları biçiminde tezahür etmektedir. Buna yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin algısına göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisinin, programı anlama yeterliğinden daha yüksek olması, program teorisi bağlamında şu şekilde açıklanabilir: Araştırmaya konu olan sınıf öğretmenleri, mevcut öğretim programlarını “ihmal edilen program” şeklinde uygulamaktadırlar. İhmal edilen program, resmi program (mevcut program) ile öğretmenlerin uyguladığı program (uygulamadaki program) arasındaki açıklığı ifade etmektedir (Ekinci, 2019). Sınıf öğretmenlerinin, orta düzeyde bildikleri (aslında çok iyi bilmedikleri) öğretim programlarını, yüksek düzeyde uygulama becerisine sahip olmalarının anlamı, bunların öğretim programlarını, programın dayandığı kuramdan ve programın teorik öngörülerinden kısmen bağımsız şekilde uygulama yaptıkları şeklindedir. Zira araştırmaya konu olan sınıf öğretmenleri, program teorisine çok bağlı olmayan ve programın bazı kısım veya öngörülerini ihmal ederek uygulamalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan aynı öğretmenlerin, mevcut öğretim programlarını, program kuramından kısmen de olsa bağımsız uygulamaları, programın teorisinde öngörülmeven ancak öğretmenlerin inisiyatif olarak uygulama yapmaları (bu uygulamaların öğrencilerde beklenen öğrenmeleri sağlaması koşuluyla), “extra program” olarak nitelenebilir. Zira sınıf öğretmenleri uygulamada, mevcut öğretim programında (resmi programda) yer almayan inisiyatif olarak, aslında programa bazı eklemeler yapmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin, okuttukları öğretim programlarının bazı teorik kısımlarını ihmal etmeleri ve uygulamada öngörülmeven inisiyatifler almalarının, programın doğasını zedeleyip, zedelediği ve bu durumun programın amaç ve kazanımlarına ulaşmasına etkileri tartışmalıdır. Bu

tartışmada, okullarda yürütülen formal öğretim sürecinde kuramsız uygulamanın mümkün olup olmadığı önemli bir boyuttur. Bunun için, öğretim programını anlama ve uygulama boyutlarından oluşan program okuryazarlığı becerisinde, teorik tandanslı “bilme” ile pratik tandanslı “uygulama” boyutları arasındaki dengenin tartışılması önemlidir. Bu tartışmalara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin algısına göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisinin, programı anlama yeterliğinden daha yüksek olması durumu, Taşdelen’in (2003), eğitim kuramı ve eğitim pratiği arasındaki ilişki için tanımladığı üç temel olasılıkla açıklanabilir. Bu olasılıklar şu şekilde sıralanmıştır; 1. Kuramsız uygulama (bilinçsiz bir devinim), 2. Uygulamasız kuram (düşüncenin gerçeklik alanından kopması) ve 3. Kuram ve uygulama birlikteliği (eğitimin tanımına kavuşması). Araştırmaya konu olan sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerilerinin, program bilgisinden yüksek olması, bu sınıflamadaki 1. ilkeye uymaktadır. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin kuramsal olarak aslında çok da iyi bilmedikleri bir programı, yüksek düzeyde uygulamaları bilinçsiz bir devinim olarak ifade edilebilir. Bir tür eylem planı olan ve uygulamayı yönlendiren programın teorisi ile uygulama arasında karşılıklı ilişki olduğu ve eğitimin etkililiğinin bu ikisi arasındaki birlikteliğe bağlı olduğu (Taşdelen, 2003) göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin bu devinimi, rastlantısal olumsuz bir durum olarak nitelenebilir. Öğretim programlarının teori ve uygulaması arasındaki dengeyi zedeleyen bu durumun, öğretim sürecinin rastlantılara bırakılması riski taşıdığı iddia edilebilir. Nitekim öğretim programlarının teori ile pratiğini birleştirme sorununa dikkat çeken Ornstein ve Hunkins’e (2017, akt: Erdem ve Eğmir, 2018) göre, bu durum, eğitimde planlanan ile gerçekleşen arasında önemli farklılıkların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu farklılıklar, Devletin eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirmeye çalıştığı eğitime dair amaç ve planların gerçekleşmesi bakımından önemli bir sorundur. Konuyla ilgili olarak Hoy ve Miskel (1987, akt. Beycioğlu ve Dönmez, 2006) ile Karagözlüoğlu’na (2006) göre, kuramdan bağımsız uygulamada öğretmenler, problemlerin anlaşılması ve çözümlenmesine dair sorun yaşayabilirler. Bu itibarla, öğretmenlerin, öğretim programını teorik ve pratik dengesi çerçevesinde içerisinde iyi bilip, doğru uygulamaları, kısaca program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları önemlidir. Zira ancak bu şekilde okullarda yürütülen formal eğitim anlamını bulabilir. Sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı yeterliğinin teorik boyutunda fazlaca iyi olmamaları, eğitimin etkililiği ve niteliği açısından ciddi bir eksiklik olarak görülebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu eksikliği, fakültede aldıkları eğitim, okullarda yaşatılan öğretim kültürü ve Türkiye’deki program geliştirme süreci ile ilgili olabilir.

Nitekim öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarında eğitim programı ile ilgili sadece bir seçmeli dersin mevcut olduğu (YÖK, 2018) bilinmektedir. Yine okullarımızda sürekli üretilip mesleki sosyalleşme yoluyla yaşatılan eğitim kültüründe, öğretim programının teorik bilgisinden ziyade, planlama ve uygulamanın önemsendiği (Aslan, 2018) vakıdır. Diğer taraftan Türkiye’de program geliştirme sürecinde, programı hazırlayanlar ile uygulayanlar arasında tek yönlü ilişkinin olduğu (Rençber, 2008) ve bu süreçte öğretmenlerin görüşlerinin fazlaca önemsenmediği belirtilmektedir. Dahası, MEB’in program geliştirme çalışmalarındaki teorik tartışma ve analizleri yayımlamaması, öğretmenlerde, öğretim programlarının kuramsal arka planına yönelik bilgi eksiliğine yol açmaktadır. Nitekim program geliştirme çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin görüşü alınmadığı, yeterli ön hazırlığın olmadığı, program tanıtımlarının zamanında yapılmadığı ve hizmet-içi eğitim seminerlerinin yeterli olmadığı (Akdağ, 2008) belirtilmektedir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin mevcut öğretim programları ile ilgili birçok sorun yaşadığını gösteren araştırmalar (Coşkun, 2017; Balbağ ve Karaer, 2016; Dağlı ve Han, 2017; Demir ve Özden, 2013) bu olasılığı desteklemektedir. Bütün bunların sonucunda ise, mikro ölçekte, büyük emek ve çabalar ile hazırlanan eğitim programlarındaki amaç ve kazanımların öğretim sürecinde eyleme, yani canlı birey davranışlarına dönüşmesi aksamaktadır. TES’in niteliğini olumsuz etkileyen bu mikro aksaklıklar, Devletin eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirmeye çalıştığı, insan gücü yetiştirmeye matuf makro amaç ve planlarının tam olarak realize edilmesine de ket vurmaktadır. Zira Türkiye’nin TES aracılığıyla makro ölçekli insan gücü yetiştirme hedefi, önemli oranda öğretim programlarının amacına ulaşmasına bağlıdır. Çünkü Devletin makro hedefleri, okullarda öğretmenlerin program okuryazarlık becerisini yansıtan planların elinde hayat bulmaktadır (Posner, 1995, akt. Baş, 2016). Nedeni ne olursa olsun, sınıf öğretmenlerinin programın teorik boyutundaki eksiklikleri konusundaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekir.

Okul yöneticilerinin algısına göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisinin, programı anlama yeterliğinden daha yüksek olması durumu, mevcut ilkökul öğretim programları ile araştırmanın yürütüldüğü ortam ve çevredeki okul koşulları arasındaki tutarsızlık ile ilişkili olabilir. Zira her öğretim programı, teorik anlamda ideal durum ve en iyi koşullara göre hazırlanır. Ancak bu koşullar her okulda eşit olmadığı için programın uygulandığı okullarda gerek yöneticiler ve gerekse öğretmenler konuyla ilgili inisiyatif alabilmektedirler. Bu inisiyatifler, çoğunlukla öğretim programlarının mevcut okul koşullarına uyarlandığı öğretim planları (Akpinar, 2017) şeklinde tezahür eder. Nitekim öğretim programının kuram ve uygulaması arasındaki uyum ve

denge için uygulayıcıların yetenek, beceri ve inisiyatifi almalarında sakınca da yoktur (Taşdelen, 2003). Çünkü mevcut öğretim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, uygulamada ortaya çıkan yeni durum ve ihtiyaçlar, gerek yönetici ve gerekse öğretmenlerin inisiyatif almasını gerektirir (Rençber, 2008). Kaldı ki, öğretim programıyla ilgili eleştirel yorumlamayı yansıtan inisiyatif almak, program okuryazarlığı becerisinin gereğidir. Burada önemli olan, yönetici veya öğretmenlerin bu inisiyatifi kişisel tercihlerinden ziyade okuldaki koşullara, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre almalarıdır. Bunun için ise, söz konusu inisiyatif veya kararların, okullardaki sınıf ve zümre öğretmenler kurulu gibi mekanizmalara dayalı olarak alınması önemlidir. Ancak gerekçesi ne olursa olsun, öğretim programının uygulanması ile ilgili yönetici ve öğretmenler tarafından alınan inisiyatif ve kararların, program teorisini zedelememesine dikkat edilmelidir. Çünkü teorik dayanaktan yoksun uygulamaların, düzensiz, tesadüfi ve rastgele etkinliklere dönüşme riski bulunmaktadır. Oysa okullarda yürütülen formal eğitim amaçlı, planlı ve programlı bir etkinliktir (Fidan, 1996). Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin resmi programları kuramdan kısmen de olsa bağımsız biçimde uygulamaları (ihmal edilen program), gerek okulların amacına ulaşması ve gerekse TES'in özellikle de nitelikli insan gücü yetiştirme gibi makro hedeflerinin gerçekleşmesine ket vurma riski taşımaktadır. Bu itibarla sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığını becerisinde teorik ve pratik boyutlar arasındaki dengeyi yansıtacak yeterliğe sahip olmaları, eğitimde etkililik ve verimlilik yanında, eğitimin niteliği için de kritik öneme sahiptir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilgi*, 53, 29-50.
- Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Açısından Uygulama Dönütleri-Konya İli Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Akın, F., Şimşek, O., & Erdem, T. (2007). *Türkiye'de Eğitim Sorunu*. Türk Eğitim-Sen Yayınları.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Data Yayıncılık.
- Aksoy, E. & Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688.

- Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(19), 235-249.
- Aktaş, M. C. & Aktaş, D. Y. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 261-282.
- Aküzüm, C. & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(2), 88-102.
- Arlı, M. & Nazık, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Gazi Kitabevi.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim Sistemimiz ve 21. Yüzyıl Hayalimiz: 2045 Hedeflerine İlerlerken, Türkiye için STEM Odaklı Ekonomik Bir Yol Haritası*. University of Tennessee.
- Bakar, E., Keleş, Ö., & Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitişim Dergisi*, 32, 1-4.
- Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 21-32.
- Başaran, İ. E. (1993). *Yönetimde insan ilişkileri* (2. Baskı). Gül Yayınevi.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.

- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18),121-138.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme-Kaynak ve Metinler*. Kuzucular Ofset.
- Caena, F. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. European commission, education and training.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94.
- Çayak, M. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 88-110.
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.
- Çolak, E. & Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103.
- Dağlı, A. & Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 108-124.
- Demir, S. & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.

- Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 41-52.
- Deveci, Ö. & Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Ekinci, N. (2019). Temel kavramlar. İçinde *Eğitimde Program Dışı Etkinlikler* (Ed: N. Köksal ve Z. A. Tuncel). Pegem Akademi.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erdem, C. (2018). *Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okur-Yazarlığı Düzeyleri*. 8th International Congress of Research in Education (ULEAD 2018), Manisa.
- Erol, O., Özaydın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 25-47.
- Eskici, M., & Özen, R. (2018). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2050-2070.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınevi.
- 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.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1, 3-14.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.

- Jadhav, M. S., & Patankar, P. (2013). *Role of teachers' in curriculum development for teacher education*. Challenges in Teacher Education, Physical Education and Sports Conference, Maharashtra, 18-19 of October.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.
- Kakınma Bakanlığı (2018). *On Birinci (2019-2023) Kalkınma Planı*. Eğitim Sisteminde Kalitenin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Macdonald, M. A., & Hjartarson, T. (2004). *Voices Heard in the Construction of the Information and Technology Curriculum in Iceland*. Talk presented at the Annual Conference of the Scottish Educational Research Association, Perth, 25th-27th November 2004.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özdemir, İ. (2013). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 126-149.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9-34.
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Çıkılı, Y. (2004). Eğitim bilimleri ve internet. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 52-57.

- Öztürk, Y. Y. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik bilgi düzeyleri, yeterlik algıları ve deneyimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. Pegem Akademi.
- Rençber, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri-Konya İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Sözer, E. (1996). Türk eğitim sisteminde ortaöğretim programları ve uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 116-128.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Millî Eğitim*, 218, 187-199.
- Şimsek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ekinoks Basın Yayın Dağıtım.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 151-166.
- Torkul, O., Sezer, C., & Över, T. (2005). İnternet destekli öğretim sistemlerinde bilişim gereksinimlerinin belirlenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 122-129.
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Uçar, M. E., & Aliyev, R. (2017). Lise öğrencilerinde etkileşim algısı eylem kimlikleme ve duygu ihtiyacı arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 55-73.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-6.

Yönetici Perspektifinden Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık ...

- Yeşil, R., & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yıldırım, V. Y., & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 943-973.
- YÖK (2018). *Yükseköğretim Kurulu Eğitim Fakültesi Programları*. YÖK yayınları.
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Turkish Education System (TES) faces many problems both in macro and micro sense today. These problems can be listed as structural, administrative, infrastructure and financing, central exams, teacher qualifications and curriculum. While all of these are important, the curriculum and teacher qualifications are of particular importance. As the education phenomenon consists of the trio of students, teachers and curricula. Therefore, it is the usual suspect in the problems related to formal education in schools. Likewise curricula are the most important means of achieving the micro goals of the schools and the macro goals of the State. In this respect, the competencies of the teachers regarding the curriculum are of critical importance in solving the problems experienced by TES.

When it comes to the curriculum competencies of teachers, the first thing that comes to mind is curriculum. This competency, which is considered among the qualifications of modern teachers today, basically refers to the knowledge of the teacher's teaching curriculum and the ability to apply this curriculum. Curriculum literacy is the ability of teachers to understand, and apply the curriculum according to environmental conditions. For curriculum literacy skills, two basic competencies can be mentioned; understanding the curriculum and implementing the program. When understanding the curriculum (program information) is

theoretical; implementing the curriculum is a practical skill. Curriculum literacy is the combination of these two skills. Therefore, teachers should be sufficient in both dimensions in curriculum literacy skills.

School administrators have important responsibilities for teachers to perform curriculum literacy skills in the teaching process. Because running the school is also running the curriculum. This responsibility makes the school administrator a good observer of the teachers. Therefore, primary school administrators' perceptions and opinions about curriculum literacy skills of primary school teachers are important.

Method: This quantitative research was carried out in a descriptive survey model. Survey model aims to describe a past or present situation in its current form. The universe of the study consists of 901 administrators (291 school managers and 610 deputy managers) working in public primary schools in Diyarbakır, Şırnak and Şanlıurfa provinces in the Fall Semester of the 2018-2019 Academic Year. The sample was composed of 163 primary school administrators who voluntarily agreed to participate in the study from the population related to disproportionate cluster sampling.

In this study, the data were collected using the Administrator Perception Scale (APS) developed by the researcher on the curriculum literacy skills of primary school teachers. In accordance with the relevant methodology, APS was developed through conducting survey on the subject, expert opinion, pilot application, EFA, DFA and reliability (Cronbach Alpha) analyses. In this way, the validity and reliability of the APS is ensured and it has two factors and consists of 18 items in total. The first factor with twelve items was named Teachers' Program Knowledge and the second factor with six items was named Teachers' Program Implementation Skills. Likert-type items in both scales are graded as follows: 1.0-1.80 (Very low), 1.81-2.60 (Low), 2.61-3.40 (Moderate), 3.41-4.20 (High), 4.21-5.00 (Very High). Arithmetic mean and standard deviation techniques have been used in the solution of the data obtained by the APS. The significance level was accepted as $p = 0.05$ in the analyses.

Findings: Primary school administrators participating in the study found that primary school teachers were generally "moderately sufficient" in terms of curriculum knowledge. This mid-level qualification ranking in curriculum knowledge is as follows from low to high: Curriculum philosophy knowledge, curriculum-based instructional plan making, and curriculum assessment-evaluation approach. The skill of organizing activities, the knowledge of the role of technological equipment, knowledge of curriculum outcomes, knowledge of curriculum activities, knowledge of classroom management, and student-centered

knowledge of the curriculum are followed in order. Primary school administrators found the classroom teachers only highly sufficient in terms of curriculum knowledge about the role and position of the teacher in the implementation of the curriculum.

Primary school administrators who participated in the study found that primary school teachers were generally "highly competent" in terms of the ability to implement the curriculum. The high-level ranking of primary school teachers' ability to implement the curriculum, from high to low, is as follows: Parental support, internet support, study aids, peer support, textbook support. This ranking, which reflects the perception of the manager, in a sense, shows the order of importance of the variables that primary school teachers consider in implementing the curriculum.

Discussion & Conclusion: The perceptions of primary school administrators who participated in the study about primary school teachers' curriculum literacy skills were discussed in two axes: understanding the curriculum and implementing the program. According to these administrators, primary school teachers' knowledge of curriculum in terms of understanding the curriculum is at a medium level. In terms of implementing the curriculum, primary school teachers have high practical skills. According to primary school administrators primary school teachers' ability to implement the curriculum is higher than their knowledge of the curriculum. This result, which seems contradictory, needs an explanation. When considering the correlation between the cognitive domain (cognition level) and skill display (psychomotor behaviour) in Bloom's taxonomy of learning domain, it seems contradictory that primary school teachers have the ability to apply curricula at a high level that they know at a medium level. In order to explain this contradiction, it is useful to discuss the relationship between "theory and practice" and "know" and "do".

The fact that primary school teachers have the ability to apply curricula at a high level that they know at a medium level complies with the "non-theoretical practice" principle defined by Taşdelen (2003) for the relationship between educational theory and educational practice. According to this, primary school teachers' application of official curricula, even partially independent of the theory, is a non-theoretical practice and an unconscious movement. This movement shows the difference between what was planned and what was realized in the teaching process. That means teaching process is partially left to chance.

Primary school teachers do not know the theoretical dimension of the official curriculum well reflects on the teaching process in practice as follows: The fact that primary school teachers know the curriculum at a medium level shows that

they do not know the theoretical background of the curriculum, its elements and the stages of development of the curriculum very well. In this case, primary school teachers apply the official curriculum, which they do not know very well, partially independent of its theoretical bases.

In the final analysis, primary school teachers' implementation of official curricula, even partially independent of the theory (the neglected curriculum), inhibits both the achievement of the goals of the schools and the realization of the macro goals of TES. In this respect, it is important that primary school teachers have the competence to reflect the balance between theoretical and practical dimensions in curriculum literacy skills.