ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1824085

Examining the Curriculum Literacy Levels of Middle School Teachers

Durmuş Ziya GÖRÜR[1], Mediha SARI[2]

Date Submitted: *15.11.2025* ***Date Accepted:*** *16.05.2026* ***Type[3]:*** *Research Article*

Abstract

The aim of this research is to determine the curriculum literacy levels of middle school teachers. The research was conducted with 282 teachers working in Hatay province during the 2021-2022 academic year, using a mixed methods design (convergent parallel design). Quantitative data were collected using the "Curriculum Literacy Perception Scale" developed by Keskin and Korkmaz (2021), while qualitative data were collected through semi-structured interviews with 10 teachers. The research results showed that teachers had a high perception of curriculum literacy. While no significant differences were found in terms of gender, subject area, faculty of graduation, educational status, and having received training related to the curriculum; a significant difference was found in favor of teachers with 6-10 years of experience. Although teachers believe they are curriculum literate, it can be said that their skills are not as high as they think. Qualitative findings showed that teachers emphasized the importance of the curriculum, but mostly addressed the objectives, content, and evaluation elements superficially. Participants generally equate curricula with textbooks, adapt content to student levels, and prioritize multiple-choice tools in assessment. Consequently, although teachers perceive curriculum literacy as high, they experience limitations in its application. Therefore, it is recommended that more emphasis be placed on curriculum analysis, critical evaluation, and pedagogical adaptation skills in teacher training and in-service training programs.

Keywords: Curriculum, curriculum literacy, literacy

Cite: Görür, D. Z. ve Sarı, M. (2026). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 16*(2), 657-683. https://doi.org/10.18039/ajesi.1824085

CC BY NC SA

[1] (Corresponding author) Teacher, Reyhanlı Secondary School, Türkiye, gorurdurmus@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3674-7355
[2] Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, msari@cu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-1663-648X
[3] This study was conducted with the approval of the Çukurova University Ethics Committee, dated 12.04.2022 and numbered 370702.

ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1824085

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Durmuş Ziya GÖRÜR[1], Mediha SARI[2]

Gönderim Tarihi: *15.11.2025* ***Kabul Tarihi:*** *16.05.2026* ***Türü[3]:*** *Araştırma Makalesi*

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde görev yapan 282 öğretmen ile gerçekleştirilmiş, karma yöntem desenlerinden birleştirme (yakınsak paralel desen) kullanılmıştır. Nicel veriler Keskin ve Korkmaz (2021) tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" ile, nitel veriler ise 10 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu ve programla ilgili eğitim alma durumu açısından anlamlı farklılık görülmezken; kıdem değişkeninde 6–10 yıl arası öğretmenler lehine anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olduklarını düşünmelerine rağmen bu becerilerinin düşündükleri kadar yüksek olmadığı söylenebilir. Nitel bulgular, öğretmenlerin programın önemine vurgu yaptığını ancak hedef, içerik ve değerlendirme öğelerini çoğunlukla yüzeysel biçimde ele aldıklarını göstermiştir. Katılımcılar öğretim programlarını genellikle ders kitabı ile özdeşleştirmekte, içerikleri öğrenci seviyesine göre uyarlamakta ve ölçme-değerlendirmede çoktan seçmeli araçlara ağırlık vermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin program okuryazarlık algılarının yüksek olmasına rağmen uygulama düzeyinde sınırlılıklar yaşadıkları; bu nedenle öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında program çözümleme, eleştirel değerlendirme ve pedagojik uyarlama becerilerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okuryazarlık, öğretim programı, program okuryazarlığı

Atıf: Görür, D. Z. ve Sarı, M. (2026). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 16*(2), 657-683. https://doi.org/10.18039/ajesi.1824085

[1] (Sorumlu Yazar) Öğretmen, Reyhanlı Ortaokulu, Türkiye, gorurdurmus@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3674-7355
[2] Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, msari@cu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-1663-648X
[3] Bu çalışma Çukurova Üniversitesi'nin 12.04.2022 tarih ve 370702 saylı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

İlk dönemlerde okuryazarlık kavramı doğrudan okuma ve yazma becerileriyle eşdeğer görülse de zamanla bu dar tanımın ötesine geçmiştir. Harf, kelime ve sayı gibi çeşitli sembollerin tanınıp okunmasıyla sınırlı olan geleneksel anlayış yerini, bu sembollerin ardındaki anlamları kavrama, yorumlama ve farklı sembolik sistemleri kullanarak yeni anlamlar üretme becerisine bırakmıştır (Altun, 2005; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Program okuryazarlığı ise öğretmenlerin hazırlanmış olan eğitim programlarını tüm boyutları ve özellikleriyle kavrama, değerlendirme, gerekiyorsa uyarlama ve uygulayabilme becerisi olarak ifade edilebilir (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Dolayısıyla programın uygulayıcı olan öğretmenlerin sahip olması gereken temel bilgi ve becerilerin başında gelmektedir.

Okuryazarlık yeterlikleri arasında bulunan ve bilişim çağı becerileri arasında olan okuryazarlık türlerinden birkaçı: aile okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve program okuryazarlığıdır (Demir, 2022). Program okuryazarlığı ifadesi, “program” ve “okuryazarlık” kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan bir kavramdır. Program okuryazarlığı (Curriculum Literacy)’nın program bilgisi ve programı doğru kavrayabilme, uygulama kısmını tasarlama ve eğitim sürecini değerlendirme yeterliklerini kapsadığı söylenebilir (Akyıldız, 2020). Keskin ve Korkmaz (2017) ise program okuryazarlığını eğitim programı ile ilgili gereken bilgiyi kendisinde bulundurma, yorum yapabilme, eleştirel bir bakış açısı geliştirerek eğitim programlarını sahip olduğu koşullara göre uyarlama olarak ifade etmektedir. Erdem (2018), program okuryazarlığını, program ile ilgili yeterli bilgiye sahip olma, programa yorum katabilme, eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirerek eğitim programlarını mevcut duruma uygun bir şekilde yansıtabilme olarak açıklamıştır.

Program okuryazarlığı, öğretmen yeterliliği boyutlarından biridir (Bolat, 2017). Bireylerin program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olması, program geliştirme yaklaşımlarına ve bu süreçte dikkate alınması gereken değişkenlere hâkim olmayı; dolayısıyla öğretim programlarını doğru, etkili ve amacına uygun biçimde uygulayabilmeyi gerektirir (Ariav, 1991). Ayrıca program okuryazarlığı, öğretmenlerin nitelikli ve verimli bir eğitim gerçekleştirebilmeleri için programa hâkim olma, programın nasıl uygulanacağını anlama, ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağı ile ilgili yeterliliklere sahip olma anlamına gelmektedir (Akyıldız, 2020). Önal (2010)’a göre, program okuryazarlığı, öğretmenlerin programı sahip olduğu tüm öğeleriyle ilk olarak algılaması, bununla alakalı kavramlar meydana getirmesi ve programı en yararlı biçimde yürütülebilmesidir. Öğretim programının amaçları, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi ile değerlendirme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle bir öğretim programının etkili biçimde uygulanabilmesi, programın amaç ve yapısının öğretmenler tarafından doğru biçimde anlaşılmasına bağlıdır (Tyler, 2014). Bu doğrultuda, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları, eğitim sürecinin niteliğinin artırılmasında belirleyici bir unsur olarak görülmektedir (Keskin ve Korkmaz, 2021). Zira en iyi hazırlanmış programlar bile yeterli donanıma sahip olmayan bireyler tarafından etkili bir şekilde uygulanamayabilir (Ellis, 2013). Ryu'nun (2015) da vurguladığı üzere, sınıf içindeki uygulama sonuçları, öğretmenin programı ne derece kavradığına ve bu kavrayışı ne ölçüde sınıfa uyarlayabildiğine bağlı olarak büyük farklılıklar gösterebilir. Bu noktada, öğretmenlerin bu yetkinliklerini geliştirmelerine katkı sağlayacak önemli bir unsur da program okuryazarlığıdır. Bu nedenle bu çalışmanın problemini öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Program okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çok çalışılan bir konu olduğu görülmektedir (Bijlhout ve Ade-Ojo, 2025; Erdamar, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Kahyaoğlu ve Kenanoğlu, 2026; Keskin, 2020; Moon vd., 2021; Şahin, 2020; Tanaş ve Tuncer, 2023). Özkal (2020), 2015-2019 yılları arasında bu alanda hazırlanan tezleri incelemiş ve bu konudaki tez sayılarında kayda değer bir artış yaşandığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde hem tez hem de makale düzeyindeki çalışmaları değerlendiren Eryılmaz ve Deniz (2020) ile Korkmaz (2021), araştırma sayılarında belirgin bir yükseliş eğilimi olduğunu vurgulamışlardır. Fakat yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel çalışma olduğu görülmüş olup bu çalışmanın program okuryazarlığı ile ilgili nicel verilere ek olarak nitel verilerle de birleştirilerek karma bir araştırma deseni ile yürütülmesinin ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini eğitim programının temel öğeleri bağlamında incelemesi bakımından alan yazına önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı, öğretim sürecinin niteliğini belirleyen temel bilgi alanlarından biridir (Shulman, 1987). Programların sınıf içi uygulamalarda etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin programı doğru biçimde anlamalarına ve yorumlayabilmelerine bağlıdır (Remillard, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlerin programı yalnızca bir uygulama metni olarak değil; hedefleri, içeriği, süreci ve değerlendirmesiyle bütüncül bir yapı olarak okuyup anlamlandırabilmeleri, eğitimin başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Karma araştırma yöntemiyle hem nicel hem nitel verileri bir araya getirerek öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin algı ve uygulama düzeylerini derinlemesine inceleyerek öğretmen eğitimi politikalarına, hizmet içi eğitim programlarına ve program geliştirme süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin eğitim programının temel öğelerine göre program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları nasıldır?
- Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları cinsiyet, branş, kıdem, mezun olduğu fakülte, öğrenim durumu ve programla ilgili eğitim alma durumu değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma karma araştırma desenlerinden biri olan birleştirme (yakınsak paralel desen) desenine göre yapılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının tek bir araştırma kapsamında ya da ardışık çalışmalar sürecinde nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını, yöntemlerini ve kavramlarını bütünleştirerek kullanmasıdır (Creswell, 2003). Bu çerçevede araştırmanın nicel boyutu için betimsel tarama modeli (Büyüköztürk vd., 2019, s.15) kullanılarak mümkün oldukça çok sayıda bireyden veri toplanmaya çalışılmıştır. Kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yardımıyla belirlemeyi amaçlayan araştırmalara tarama araştırmaları denilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016, s.107). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışır

(Karasar, 2018, s.109). Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı okur-yazarlığına ilişkin görüş, deneyim ve algılarının daha ayrıntılı ve derinlemesine bir şekilde incelenebilmesi için küçük bir öğretmen grubundan nitel veri toplanmasına da gereksinim duyulmuştur. Bunun için fenomenolojik bir anlayışla 10 kişilik bir öğretmen grubunda nitel veri toplanmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan fenomenoloji (olgubilim) deseni, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.72). Bu çalışmada da hem geniş bir katılımcı grubundan ölçek uygulamasıyla nicel veri toplanarak öğretmenlerin program okur-yazarlığına dair görüş ve yeterliliklerine yönelik genel bir görüşe (fotoğrafa) ulaşmak amacıyla tarama modeli; hem de daha küçük bir öğretmen grubunun program okuryazarlığına dair algı, görüş ve deneyimlerini detaylı bir şekilde irdelemek amacıyla fenomenoloji araştırtma deseni kullanılarak her iki yöntemle toplanan veriler karma araştırma desenlerinden birleştirme desenine göre bir araya getirilmiştir. Karma yöntemin birleştirme (yakınsak paralel desen) deseni ise araştırma sorularına cevap bulabilmek için nicel ve nitel verilerin birbirlerine yakın zamanda ya da aynı anda toplanarak birleştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Birleştirme deseninde nicel ve nitel tekniklerle toplanan veriler birbirinden bağımsız analiz edildikten sonra birleştirilerek tartışılır. Böylece farklı veri türleri ile araştırma problemi incelenmiş olur. Nicel veriler genel ilişki ve eğilimleri açıklarken, nitel veriler derinlemesine bilgi ortaya koyacaktır. Nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile elde edilen veriler hem tek başına anlam ifade edebilecek hem de birleştirme sonrasında bütüncül bir bakış sağlayacaktır (Creswell, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay ilindeki ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın evreninin belirlendiği Hatay ilinin temsil edebilmesi amacıyla örneklem, Hatay'ın ulaşılabilen ilçelerinde (Antakya, Defne, Reyhanlı, Kumlu, Altınözü, Samandağ, Dörtyol) görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın nicel boyutu için oluşturulan örneklemde 305 öğretmen yer almaktadır. Ancak bazı katılımcıların ölçeği düzgün doldurmadığı belirlendiğinden çalışmaya 282 öğretmen dahil edilmiştir. Bu öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Alt Boyutlar	f	%
Cinsiyet	Kadın	168	59.6
	Erkek	114	40.4
Branş	Dil ve Edebiyat Alanı	84	29.8
	Matematik ve Fen Bilimleri Alanı	91	32.3
	Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı	60	21.3
	Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler Alanı	22	7.8
	Güzel Sanatlar ve Spor Alanı	25	8.9
Kıdem	1 – 5	127	45.0
	6 – 10	63	22.3
	11 – 15	39	13.8
	16 – 20	26	9.2
	20+	27	9.6

Tablo 1
Devam

Değişkenler	Alt Boyutlar	f	%
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	248	87.9
	Diğer	34	12.5
Öğrenim Durumu	Lisans	240	85.1
	Lisansüstü	42	14.9
Lisans eğitiminde eğitim programları hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı?	Evet	176	62.4
	Hayır	44	15.6
	Hatırlamıyorum	62	22.0
Programların uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	Evet	169	69.9
	Hayır	113	40.1

Tablo 1'de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin 168'i (%59.6) kadın, 114'ü (%40.4) erkektir. Branşlarına bakıldığında öğretmenlerin 84'ünün dil ve edebiyat, 91'inin matematik ve fen bilimleri, 60'ının sosyal ve beşeri bilimler, 22'sinin teknoloji ve uygulamalı bilimler ve 25'inin de güzel sanatlar ve spor alanlarında görev yaptıkları görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kıdemleri açısından en büyük grubun (190 öğretmen) 10 yıldan daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu, ardında sırasıyla 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin 248'i eğitim fakültesi mezunu iken 34'ü diğer fakültelerden mezundur ve 42'si lisansüstü eğitim aldığını belirtmiştir. Lisans eğitiminde eğitim programlarıyla ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 62'sı (%22) hatırlamadığını belirtirken, 176'sı (%62.4) Evet, 44'ü (%15.6) Hayır yanıtını vermiştir. Öğretim programlarının uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadıklarına ilişkin soruya öğretmenlerin 169'u (%69.9) Evet, 113'ü (%40.1) Hayır cevabını vermiştir.

Örneklemde yer alan bu 282 öğretmen arasından görüşmeye katılmaya gönüllü olan 10 öğretmen ile görüşme yapılarak nitel veri toplanmıştır. Görüşmelerin yapıldığı öğretmenlere ait braanş, cinsiyet ve kıdem bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Kod	Branş	Cinsiyet	Kıdem (yıl)
Ö1	Fen Bilimleri	Kadın	2
Ö2	Müzik	Kadın	2
Ö3	Türkçe	Erkek	8
Ö4	Matematik	Kadın	5
Ö5	Fen Bilimleri	Erkek	7
Ö6	İngilizce	Kadın	11
Ö7	Matematik	Erkek	11
Ö8	Sosyal Bilgiler	Erkek	2
Ö9	Fen Bilimleri	Kadın	1
Ö10	Matematik	Kadın	2

Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğretmenleri temsilen her birine (Ö1, Ö2, Ö3…) bir kod verilmiştir. Öğretmenlerin branşları Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik ve İngilizcedir. Öğretmenlerin 6'sı kadın 4'ü erkektir. Kıdemleri 1 ile 11 arasında değişmektedir. Reyhanlı'nın genel olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerden oluşması ve kıdemli öğretmenlerin araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmamaları kıdem yılını 11 yıl ile sınırlandırmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Keskin ve Korkmaz (2021) tarafından geliştirilen bu ölçek, programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme şeklinde adlandırılan dört boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik analizleri sonucunda iç tutarlılık için bulunan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla; tanıma boyutu için .88, hayata geçirme boyutu için .86, sorgulama boyutu için .74 ve değer verme boyutu için .63'tür. Ölçeğin genel güvenirliği ise .93 bulunmuştur. Bu araştırmada yapılan yinelenmiş güvenirlik analizinde Cronbach alfa katsayıları sırasıyla; tanıma boyutu için .94, hayata geçirme boyutu için .93, sorgulama boyutu için .83 ve değer verme boyutu için .87 olarak hesaplanmış, ölçeğin tamamı için ise .97 düzeyinde bir iç tutarlılık değeri elde edilmiştir.

Beşli Likert (1=Hiç katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) olarak geliştirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan 190'dır. Bulguların yorumlanabilirliğini artırmak amacıyla araştırmacılar tarafından ölçek puanlarının değerlendirilmesinde grup genişliği 4/5=0.80 olarak belirlenmiştir. Buna göre; 1.00–1.80 arası "çok düşük", 1.80–2.60 arası "düşük", 2.60–3.40 arası "orta", 3.40–4.20 arası "yüksek" ve 4.20–5.00 arası "çok yüksek" düzey olarak yorumlanmıştır.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Görüşme Formu

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu; *"program hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?", "programı uygularken herhangi bir düzenleme ya da değişiklik yapıyor musunuz?"* gibi beş soru ve bu sorulara bağlı 9 sonda sorudan oluşmaktadır. Formun başlangıcında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve branş gibi kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik ifadelere yer verilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde alan yazındaki ilgili çalışmalar incelenmiş, ayrıca "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği"nin alt boyutları ile eğitim programlarında bulunması gereken temel boyutlar dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda taslak sorular oluşturulmuş ve ardından program geliştirme uzmanından alınan görüşler dikkate alınarak soru köklerinde değişiklikler ve ifadelerde sadeleştirmeler yapılmıştır. Uzman değerlendirmelerinin ardından formun son şekli verilmiş, bir öğretmenle okul ortamında sessiz bir alanda pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot

uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda soruların sıralamasında değişiklikler yapılarak form geliştirme süreci tamamlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin derslerinin olmadığı saatte okuldaki boş bir sınıfta ya da bilişim laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Ortalama 25-30 dakika süren görüşmeler, öğretmenlerden izin alınarak ses kaydına alınmıştır.

Nitel verilerin iç geçerliliğini (inandırıcılığını) artırmak amacıyla, oluşturulan görüşme formu uzman görüşüne sunularak kapsam geçerliği, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmış, böylece araştırmacı ile katılımcılar arasında doğal ve samimi bir iletişim ortamı oluşturulmuştur. Dış geçerliliği (aktarılabilirliği) sağlamak amacıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde betimlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, yorum yapılmadan doğrudan sunulmuş; görüşmeler sırasında ses kaydı alınarak veri kaybı önlenmiş ve böylece iç güvenirlik (tutarlılık) güçlendirilmiştir. Son olarak, dış güvenirlik (doğrulanabilirlik) kapsamında ham veriler ve yapılan kodlamalar gerektiğinde incelenebilmesi için arşivlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler, SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinin ilk aşamasında, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Tanıma	.099	282	.000
Hayata Geçirme	.140	282	.000
Değer Verme	.114	282	.000
Sorgulama	.180	282	.000
Toplam	.105	282	.000

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tüm boyutlarında normallik testi sonuçlarının anlamlılık değeri .000 ($p<.05$) olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. İkili karşılaştırmalar için Mann Whitney-U testi, çoklu grup karşılaştırmaları için ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve bulgular, doğrudan katılımcı ifadelerinden yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre betimsel analiz, önceden oluşturulan tematik çerçeve doğrultusunda düzenlenir, özetlenir ve yorumlanır. Veriler; araştırma sorularının işaret ettiği temalar temel alınarak sınıflandırılabileceği gibi, görüşme ve gözlem sürecinde kullanılan soru setleri ya da boyutlar esas alınarak da sunulabilir. Betimsel analiz sürecinde, katılımcıların

düşünce ve deneyimlerini etkileyici ve açık bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulur.

Bulgular

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin programı ne ölçüde tanıdıkları, programı sınıf içi uygulamalara nasıl aktardıkları, programa atfettikleri değer, eleştirel bir bakışla sorgulama düzeyleri ve program okuryazarlığına ilişkin yeterlikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını tanıma, hayata geçirme, değer verme, sorgulama ve genel okuryazarlık düzeylerine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek Boyutu	Minimum	Maksimum	$\overline{X}$	Ss
Tanıma	1.57	5.00	4.19	.630
Hayata Geçirme	1.23	5.00	4.35	.597
Değer Verme	1.40	5.00	4.42	.631
Sorgulama	1.67	5.00	4.07	.697
Toplam Puan	1.47	5.00	4.25	.592

Tablo 4'te öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlar bağlamında incelendiğinde, elde edilen aritmetik ortalamaların "öğretim programını tanıma" boyutu için 4.19; "Programı hayata geçirme" boyutu için 4.35; "programa değer verme" boyutu için 4.42; "programı sorgulama" boyutu için 4.07 ve ölçekten alınan toplam puanları için de 4.25 olduğu görülmektedir.

Çeşitli Değişkenler Bakımından Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" puanları cinsiyetlerine göre Mann Whitney-U testi aracılığıyla karşılaştırılarak ulaşılan bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5
Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Algıları

Ölçek Toplam Puanları	Gruplar	N	Ortalama	Toplam	U	p
Okuryazarlık	Kadın	168	139.46	23430.00	9234.00	.611
	Erkek	114	144.50	16473.00		

Tablo 5'te görüldüğü gibi kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin program okuryazarlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (U=9234.00, p>.05). Kadın öğretmenlerin algıları daha düşük çıkmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı algılarının branşa göre karşılaştırılmasında kullanılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Branşa Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Algıları

Ölçek Toplam Puanı	Branş	N	Ortalama	Sd	X^2	p
Okuryazarlık	Dil ve Edebiyat	84	142.55	4	3.20	.525
	Matematik ve Fen Bilimleri	91	137.34			
	Sosyal ve Beşeri Bilimler	60	134.91			
	Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler	22	143.14			
	Güzel Sanatlar ve Spor	25	167.52			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin branşlarına göre program okuryazarlık algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (*H*(4)=3.199, p>.05). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının kıdemlerine göre karşılaştırılmasında kullanılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7
Kıdeme Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Algıları

Ölçek Toplam Puanı	Kıderm (Yıl)	N	Ortalma	Sd	X^2	p	Fark
Okuryazarlık	1-5	127	124.27	4	12.324	.015	1-5 < 6-10
	6-10	63	165.10				
	11-15	39	142.78				
	16-20	26	149.31				
	20+	27	158.13				

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdemlerine göre "Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (H(4)=12.324, p<.05). Belirlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda kıdemleri 1-5 yıl arasında olan öğretmelerin puanları ile kıdemleri 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin puanları arasında kıdemler 6-10 arasında olan öğretmenlerin puanları lehine anlamlı farklar bulunduğu gözlenmiştir (U=2812.00, p=.001). Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık ölçeği puanları mezun olduğu fakülteye göre Mann Whitney-U testi aracılığıyla karşılaştırılarak ulaşılan bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Mezun Olduğu Fakülteye Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Algıları

Ölçek Toplam Puanları	Gruplar	N	Ortalama	Toplam	U	p
Okuryazarlık	Eğitim	248	143.55	35600.00	3708.00	.254
	Diğer	34	126.56	4303.00		

Tablo 8'de görüldüğü gibi eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler arasında program okuryazarlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (U=3708.00, p>.05). Bununla birlikte eğitim fakültesi olmayan öğretmenlerin program okuryazarlığına dair algıları daha düşüktür. Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık ölçeği puanları öğrenim durumuna göre Mann Whitney-U testi aracılığıyla karşılaştırılarak ulaşılan bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9
Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Algıları

Ölçek Toplam Puanları	Gruplar	N	Ortalama	Toplam	U	p
Okuryazarlık	Lisans	240	139.59	33500.50	4580.50	.346
	Lisansüstü	42	152.44	6402.50		

Tablo 9'da görüldüğü gibi lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü öğrenimine devam eden öğretmenler arasında program okuryazarlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (U=4580.50, p>.05). Bununla birlikte lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin program okuryazarlığına dair algıları daha yüksektir. Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık ölçeği puanları eğitim alma durumuna göre incelendiğinde lisans düzeyinde Kruskal Wallis-H, hizmet içi düzeyinde Mann Whitney-U testi aracılığıyla karşılaştırılarak ulaşılan bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Algıları

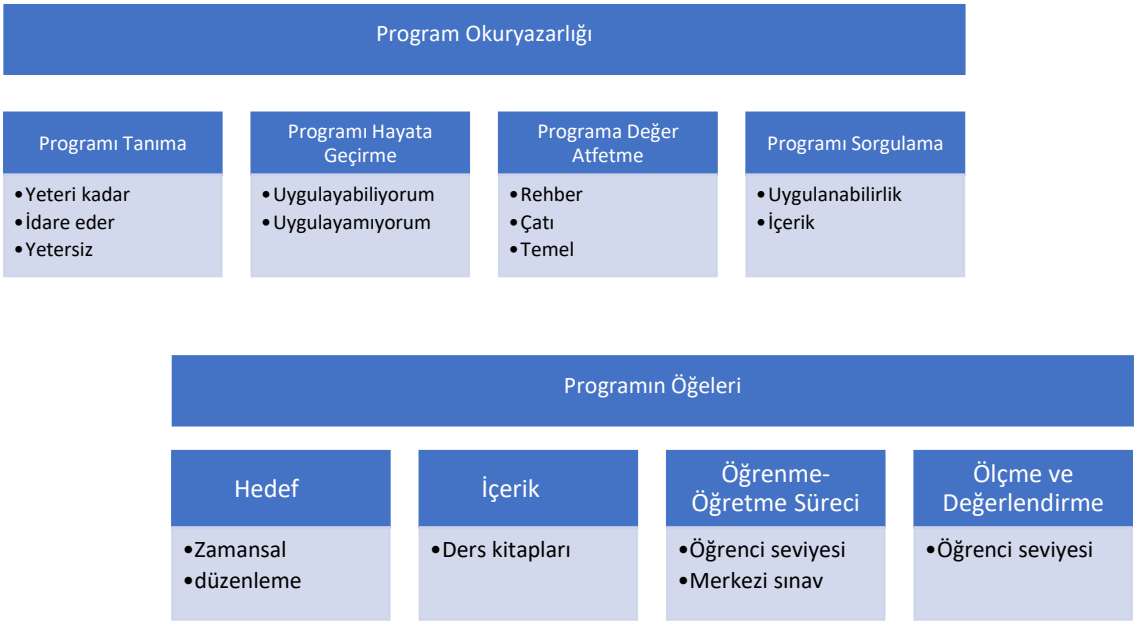
Ölçek Toplam Puanları	Eğitim Aldığı Yer	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	p
Okuryazarlık	Lisans	Evet	176	148.06	.346
		Hayır	44	139.76	
		Hatırlamıyorum	62	124.11	
	Hizmet İçi	Evet	169	146.91	.173
		Hayır	113	133.40	

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretim programları ile ilgili eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında program okuryazarlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (p>.05).

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde görüşmelerden elde edilen bulgular program okuryazarlığı ve programın öğeleri temalarında ele alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen tema, kategori ve kodlar Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1
Tema, Kategori ve Kodlar



Program Okuryazarlığı Ölçeğinin Boyutları Çerçevesinde Katılımcıların Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin Öğretim Programını Tanımalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin uygulamakta oldukları öğretim programını tanıma düzeylerine yönelik daha detaylı bilgi alabilmek için görüşme esnasında *"Uyguladığınız öğretim programı ile ilgili yeterince bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusu ile "Öğretim programlarının boyutları nelerdir?"* sondası sorulmuştur.

Görüşme yapılan 10 öğretmenin yarısı uyguladıkları öğretim programı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu düşündüğünü belirtirken, üç öğretmen idare edecek kadar yani orta düzeyde bilgi sahibi olduğunu, iki öğretmen de yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bu bölümde öğretmen görüşlerinden üç doğrudan alıntı şu şekilde verilebilir:

Öğretim programı ile ilgili bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum (Ö4).
İdare eder düzeyde bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum (Ö3).
Tam anlamı ile bilgi sahibi olduğumu düşünmüyorum (Ö8).

Bu sorunun ardından öğretmenlere öğretim programının öğelerinin neler olduğu sorulduğunda öğretmenlerden biri programın boyutları hakkında herhangi bir fikri olmadığını belirtirken, büyük çoğunluğu (f:7), bilişsel ve psikomotor eğitim, öğrenci ve öğretmen boyutu, resmi ve örtük program gibi cevaplar vererek programın boyutlarını tam olarak ifade edemedikleri görülmüştür. Bu yedi öğretmenden bazıları görüşlerinde şu ifadelere yer vermiştir:

Öğretim programının boyutları denildiğinde aklıma dinleme, okuma, anlama ve yazma olan dilin dört temel becerisi gelmektedir (Ö6).
Öğrenci boyutu, öğretmen boyutu, okul boyutu (Ö8).
Milli eğitimin belirlediği resmi program aklıma geliyor, sınıflarda uyguladığımız program aklıma geliyor, ihmal edilen program ve örtük program gibi öğretim boyutlarını hatırlıyorum (Ö9).

Öte yandan öğretmenlerden ikisinin öğretim programlarının boyutlarını şu ifadelerle açıklayabildiği görülmüştür:

Öğretim programlarının hedef, içerik, öğretme öğrenme süreçleri, ölçme ve değerlendirme olmak üzere 4 boyutu vardır (Ö7).

Öğretmenlerin Programın Hayata Geçirilmesine (Uygulanmasına) İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öğretim programını hayata geçirmeye ilişkin görüşlerini alabilmek amacıyla, derslerinde kullanmak üzere hazırladıkları öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programından ne sıklıkta ve nasıl yararlandıkları sorulmuştur. Bu soruya yönelik öğretmen yanıtları incelendiğinde, iki öğretmenin programı uyguladığını; beş öğretmenin programı tam olarak uygulayamadığını belirttiği görülmüştür. Programı tam olarak uygulayamadığını belirten beş öğretmenin çoğu bu durumun nedenleri olarak, öğrencilerin seviyesinin ya da fiziki şartların uygun olmamasını göstermiştir. Aşağıda öğretim programını uyguladığını belirten bir öğretmenin yanı sıra programı tam olarak uygulayamadığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Çok yararlanıyorum. İlk amacım öğretim programı. Her ders kazanıma bakarak girerim sınıfa (Ö10).

Öğretim programı yeterli gelmiyor benim açımdan. O anda söyleteceğim şarkı çocuklar için tercih etmediğim bir şarkı olabiliyor. O yüzden sürekli programa bağlı bir şekilde devam edemiyorum (Ö2).

Öğretim programlarını baz alarak derse giriyoruz ancak bir noktadan sonra sınıf dinamiği kendini ele alıyor. Dolayısıyla sınıf dinamiğini yakalayamadığınız bir ortamda öğretim programını kaçırıyorsunuz (Ö1).

Aslında eskiden olan öğretmen kılavuz kitaplarının şimdi de olmasını isterdim. Çünkü bazı noktalarda programı nasıl uygulayacağıma yönelik yöntem, teknik o anda aklıma gelmeyebiliyor (Ö8).

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri kıdemi yükseldikçe programdan yararlanma sıklığının azaldığını şöyle ifade etmiştir:

İlk öğretmenliğe başladığımda daha fazla yararlanıyordum ama şu anda bu yavaş yavaş azalmaya başladı. Hedef kazanım sınırlamalar olarak yararlanıyorum (Ö6).

Öğretmenlerin Programını Değerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların öğretim programına verdiği değeri belirleyebilmek için "Öğretim programlarının eğitim uygulamalarındaki yeri ve önemi konusundaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu ile "'Öğretim programı …… gibidir. Çünkü…….' şeklinde bir metafor kullanacak olsanız öğretim programı ile ilgili neler söylemek istersiniz." sondası sorulmuştur. Öğretim programlarının eğitim uygulamalarındaki yeri ve önemine ilişkin açıklamalarında öğretmenlerin tamamı, programların önemli bir yeri olduğunu ve eğitimde bir standart oluşturması ve yol gösterici olması bakımından taşıdığı önemi vurgulamıştır. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinde iki alıntıya yer verilmiştir:

> *Belirli bir standart olması için programların önemli olduğunu düşünüyorum. Tabi ki bu standart her tarafta aynı şekilde uygulanmayabilir. Bulunan coğrafya, kültür, bireysel farklılıklar illa ki fark yaratacaktır ama programın olması bir standardın olmasıdır benim için (Ö8).*

> *Öğretim programları eğitim uygulamalarının temelini oluşturur. Programlar eğitimin neden yapılması gerektiğine, nasıl yapılacağına ne verileceğine ve verilen eğitimin ne kadar etkili olduğunun nasıl belirlenmesi gerektiğine yön veren mekanizmadır. Tüm bu sebeplerden dolayı eğitim uygulamalarının öğretim programlarından doğrudan etkilendiğini söyleyebiliriz (Ö7).*

"Öğretim programı …… gibidir." metaforuna öğretmenler çoğunlukla (f:7) yol gösterici niteliğinden dolayı "harita, kutup yıldızı, pusula, kılavuz, ajanda, tren" gibi metaforlar kullanmışlardır. Bunların yanı sıra tüm etkinleri toparlayıcı olması noktasında "çatı", öğretmenin elinde şekillenmesinden dolayı ise "lego seti, temel" ifadelerini kullanılmıştır.

> *Öğretim programları tren gibidir. Çünkü belirli durakları, belirli yol haritası vardır. Bence bir varış süresi, çıkış süresi, saatleri, belirli bir sistematiği olduğundan tren gibi diyebilirim (Ö2).*

> *Öğretim programlarını içinde ne olduğunu, neyin hangi amaçla kullanıldığını söyleyen bir kullanma kılavuzu olan lego setine benzetebiliriz. Öğretmenin ve öğrencinin hayal gücü ve emeği ile çok farklı ürünler ortaya çıkabilir (Ö7).*

Öğretmenlerin Programının Yeterliliğini Sorgulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere programının yeterliliğini sorgulamaların yönelik *"Programın yeterliği hakkında bir karar vermeniz gerekse nelere dikkat edersiniz" sorusu* sorulduğunda öğretmenlerin çoğu (f:6) programların uygulanabilir olması ve buna bağlı olarak hedeflerin öğrencilerde kazandırılıp kazandırılmadığına bakılması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerden bazıları (f:3) programın yeterliğinin, etkinlik ve benzeri içeriklerle öğretmene daha fazla yol gösterici olmasına bağlı olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca bir öğretmen programın niteliğinin anlaşılabilmesi için bir süre uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Aşağıda birkaç öğretmenin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

> *Öğrenciye bakılmalı. Öğrencide o hedefler, kazanımlar tam anlamıyla veriliyor mu verilmiyor mu (Ö5)?*

> *Gerçekten uygulanabilir, tüm öğrencilerin belirli bir başarı düzeyini aşabiliyor olması o programın benim için genel geçer ve kabul edilebilir olduğunun göstergesidir (Ö9).*

Anlatacağım konuyu, yapacağım etkinlikleri öğrenciye verebileceğim süreyi verimli kullandırabilecek program, daha iyi bir program olur diye düşünüyorum (Ö8).

İyi veya kötü bir şey sürekli değişiyorsa orada bir ilerleme kaydedemeyiz. Kötüyse bile bir program bir süre bekleyip olumlu ve olumsuz sonuçlarını görmemiz gerekir (Ö1).

Programın Temel Öğeleri Bağlamında Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kendilerine yöneltilen diğer bir soru grubu, araştırmanın ana temasını oluşturan öğretim programının temel öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumu, değerlendirme) bağlamında öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerini incelemeye yöneliktir. Bu kapsamda programın öğelerine göre öğretmen görüşmelerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Hedefler Öğesi Bağlamında Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin programın hedefleri/kazanımları hakkında fikir sahibi oldukları ve genelde kazanımlarla ilgili herhangi bir düzenleme yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, kazanımlarla ilgili en fazla zamansal düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hedefler olarak çok bir değişiklik yapmıyorum. Hedeflere öğrencilerin ulaşmasını sağlamaya çalışıyorum (Ö9).

Kazanımın temelinde değişiklik olmuyor aslında anlatılmak istenen konu, fikir, düşünce aynı konuya çıkıyor ama etkinlikler farklı olabiliyor (Ö2).

Değişik yapmıyorum ama zamanlamada farklılık olabiliyor. Diyelim Mayıs'ın birinci haftasında sağlanacak kazanım bazen ikinci, üçüncü haftasında gerçekleşebiliyor (Ö3).

Ara ara değişiklik yapıyorum. Zamansal olarak daha çok. Bazen bir konuyu programda belirtilen saatten daha fazla sürede ya da daha kısa sürede anlattığım olabiliyor (Ö8).

İçerik Öğesi Bağlamında Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin içerik öğesi ile ilgili program okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde ağırlıklı olarak ders kitaplarını değerlendirdiklerini belirttikleri görülmüştür. Öğretim programlarındaki içerik öğesinden hiç söz etmeyen öğretmenler, ders kitaplarındaki etkinlikleri öğrenci seviyelerine göre değerlendirdiklerini ve öğrenci seviyelerine göre eklemeler çıkarmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin ders kitaplarını hiç kullanmayıp kendi belirledikleri içeriklerle öğrenme-öğretme sürecine devam ettiklerini belirttiği

görülmüştür. Aşağıda programın içerik öğesine dair öğretmen okuryazarlık düzeylerine ilişkin birkaç doğrudan alıntı yer almaktadır:

Genel olarak içerikle ilgili bir değişiklik yapmıyoruz (Ö3).

Yeni gelen nesil, şu an Z kuşağı diyoruz, faydacı bir nesil. Çocuk öğrendiği bilginin nerede işe yaradığını görmek istiyor. Somut işlem döneminde olduğu için aslında bu isteği çok doğal ve normal. Bunu içeriye yansıtabiliriz. Kesirleri gösterebiliriz nerede kullandığımızı. Mesela bir ekmeği parçalarken, bir yere gittiğiniz zaman yarım porsiyon diyorsunuz. Yarım porsiyon ne demek. Çocuk onun ½ olduğunu bilmeli (Ö1).

Kimi öğrenciler belirlenen hedeflerin altıdaki içerikleri çok daha hızlı alıyor. Bu öğrenciler için kendim içerikler eklemek durumunda kalıyorum. Ama bazı sınıflarda da içerik olarak özünü verip geçmek zorunda kalıyorum. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerimizin olduğu sınıflarda hepsini verememe durumum çok fazla (Ö9).

Kitaptaki içerikler bazen çocukların anlayabileceği düzeyde olmuyor. Orda da kendim birkaç aktivite ile anlamalarını kolaylaştırmaya çalışıyorum (Ö6).

Ders kitaplarını kullanmıyorum. Yeterli etkinlik olmadığını düşünüyorum ve matematik adına konu anlatımının kötü olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden kendim ek testler dağıtıyorum (Ö4).

Öğretme-Öğrenme Süreci Bağlamında Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen sorulardan biri de programın öğretme-öğrenme süreci öğesini nasıl ele aldıkları, anlamlandırdıkları ve işe koştukları hakkındaki görüşlerini belirleme amacına yöneliktir. Öğretmenlerin bu soruyu çoğunlukla öğrenci seviyesi ve merkezi sınavlar bağlamında açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bun dair birkaç alıntı aşağıda yer almaktadır:

Mesela yazma çalışması üzerinden konuşalım. Anahtar kelimeler, merkez bir okulda güncel hayatın içinde olmayan kelimeler seçilirken, kırsalda ya da çalıştığın sınıfa göre daha basit kelimeler seçebiliyorsun. Örneğin bisiklet, çok temel kelimeleri orada anahtar kelime olarak veriyorsun. Ama sınıfın durumuna göre daha güncel hayatta kullanmadığın ya da öğrencilerin da anlamını yeni öğrendiği kelimeleri verebiliyorsun (Ö3).

Mesela writting bölümü oluyor, çocuklardan bir şey yazmasını istiyoruz ama biz bunu iyi sınıflar dışında uygulayamıyoruz. Direkt bir şeyler yazmalarını bekleyemiyoruz. Orada da çocuklara anahtar kelimeleri yazıp ya da bir sözlük açıp ya da beyin fırtınası yapıp bazı eklemeler yaparak o kazanımı vermeye çalışıyoruz. O konuyu atlamak yerine basitleştirerek, ısındırıcı hareketlerle konuyu anlatmaya çalışıyorum (Ö6).

Öğrenme düzeyleri birbirinden çok farklı o yüzden sınıflar arasında uyguladığım öğretme süreçlerinde bazı değişikliklere gidiyorum, sınıf bazlı. Mesela kimi sınıflarda test çözme vb gibi etkinliklere daha çok yer verirken kimi sınıflarda daha fazla görsel içerik, video kullanıyorum (Ö9).

8. Sınıfın sonunda LGS dediğimiz bir sınav var öğrencilerin girdiği, ya da ara sınıfların girdiği bursluluk sınavları var onlara yönelik bir eğitim vermemiz lazım (Ö5).

Ölçme-Değerlendirme Süreci Bağlamında Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşme bulgularına göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci açısından program okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, programın diğer boyutlarında olduğu gibi öğrenci seviyesini baz alarak düzenleme yaptıkları görülmüştür. Ayrıca bazı öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı kazanım temelli soruları da ölçme değerlendirmede kullandıklarını belirtmişlerdir. Birkaç doğrudan alıntı şu şekilde verilmiştir:

Milli eğitimin kazanım temelli sorularından ölçme değerlendirme yapıyorum (Ö9).

Sadece iyi öğrencilerden oluşan bir gruba değerlendirme yapsaydık daha farklı olurdu ama biraz daha kolay sorular sormak durumunda kalabiliyorum (Ö8).

Ölçme değerlendirme boyutunda öğrencilerin daha çözebileceği çoktan seçmeli soru tarzını daha çok kullanıyorum. Diğer türlü öğrencilerin kendilerini ve düşüncelerini ifade etme becerisi zayıf olduğundan açık uçlu soru ve süreç değerlendirme gibi yöntemleri kullanamıyorum (Ö7).

İyi sınıflarda 4 temel beceriyi ölçecek sınavlar hazırlıyorum, writing, listinig olacak şekilde ama başarısı düşük olan sınıflarda bu kadar yoğun bir ölçme yapamıyoruz.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı algılarının beşli ölçek üzerinden yüksek ($\overline{X}$ = 4.25) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç, benzer araştırmalarda ulaşılan bulguları destekler niteliktedir (Aslan, 2019; Atlı vd., 2021; Aynas, 2023; Erdem ve Eğmir, 2018; Rusman, 2015; Yolcu ve Sarı, 2025). Ölçekten alınan yüksek puanlara sosyal beğenirlik kaygısı açışından bakıldığında, ölçeği yanıtlarken öğretmenlerin kendilerini gerçekte olduğundan daha iyi gösterme eğiliminde olduğu düşünülebilir. Phillips ve Clancy'in (1972), beğenilen özelliklere sahip olma ve sosyal onay ihtiyacı bileşenlerinden oluştuğunu belirttiği sosyal beğenirlik kavramı Kozan (1983) tarafından, soruyu yanıtlayan kişinin, kendisini diğerlerince beğenilen özelliklere veya davranışlara sahip görme veya gösterme eğilimi olarak tanımlanmıştır. Kozan'a göre bu eğilimdeki bir kişi, ölçme aracındaki bir soruyu yanıtlarken gerçeklerden bağımsız olarak, söz konusu davranışın toplumda beğenilir ve arzu edilir bir davranış olmasının etkisi altında bulunabilir ve bu durum, ölçmenin geçerliğine zarar verebilir. Bu çalışmada sadece nicel verilerle yetinilmemiş, daha detaylı ve derinlemesine bilgilere ulaşabilmek ve böylece çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla nitel veriler de toplanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel bulgular arasında gözlenen farklılıklar, araştırmacıların sosyal beğenirlik etkisinin sonuçlara yansıyabileceği yönündeki kaygısını haklı gösterir niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun "Öğretim programının boyutları nelerdir?" sorusunu doğru yanıtlayamadıkları görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olduklarını düşünmelerine rağmen programı tanımadıkları gerekçesiyle bu becerilerinin düşündükleri kadar yüksek olmadığı söylenebilir. Maba ve Mantra (2018)'da öğretmenlerin ders planı tasarlama, ders planını uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretim programını uygulama konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin program okuryazarlık algıları cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğrenim düzeyi ve programla ilgili eğitim alma durumları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Alan yazın incelediğinde konuyla ilgili benzer araştırmalarda da program okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı farklar bulunmadığı görülmektedir (Aslan ve Gürlern, 2019; Atlı vd., 2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık algıları kıdem açısından incelendiğinde hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenler lehine 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Özen (2024) çalışmasında hizmet yılı değişkenine ilişkin sonuçları program okuryazarlık açısından incelemiş ve süreç boyutunda 6-10 hizmet yılı yönünde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programını hayata geçirme boyutunda nicel sonuçları yüksek ($\overline{X}$ = 4.11) olmasına rağmen görüşmeler sırasında öğretim programını on öğretmenden 2'sinin uygulayabildiği diğer öğretmenlerin genelde öğrenci seviyesinden ve fiziki şartlardan dolayı öğretim programlarının hayata geçirilemediği, bir hedef listesi ve ders kitabı olarak basite indirgendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programına değer verme nicel veriler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip boyuttur. Nitel verilerde bu durumu desteklemektedir. Öğretmenlerin tamamı öğretim programlarının eğitim ve öğretimdeki yerini önemli bulmaktadır. Öğretmenler, öğretim programını genel olarak bir rehber olarak görerek olumlu nitelendirmektedir. Elde edilen bu sonuç, Özdemir (2012) ve Gültekin'in (2013) öğretmen adayları üzerinde, Taşdemir ve Taşdemir'in (2011) ise öğretmenler üzerinde yürüttükleri araştırmalarda saptanan "eğitim programına yönelik genelde olumlu metaforik algılar" bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin hedefler açısından program okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde kazanımlarda bir değişiklik yapmadıkları, en fazla zamansal olarak yer değişiklikleri veya daha uzun sürede o kazanımı kazandırma yoluna gittikleri görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin hedefler boyutunda program okuryazarlıklarının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğunlukla öğretim programındaki kazanımlarda içeriksel bir değişikliğe gitmedikleri, bunun yerine kazanımların zamanlamasında düzenleme yaptıkları ya da belirli kazanımların kazandırılmasında daha uzun süre ayırma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğretim programını uygulamada yüzeysel bir etkileşimde bulunduklarını ve programın temel felsefi ya da pedagojik yönlerine yeterince nüfuz edemediklerini göstermektedir (Yüksel, 1998). Literatürde, program okuryazarlığının sadece programı okumak ve uygulamakla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin programın amaçlarını, felsefesini ve mantığını eleştirel biçimde değerlendirme yeterliğini de içerdiği vurgulanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Ancak bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin büyük ölçüde uygulayıcı pozisyonunda kaldıklarını ve kazanımları pedagojik bir yeniden yapılandırma süzgecinden geçirmediklerini göstermektedir. Benzer şekilde, Alvunger (2015) da öğretmenlerin programın hedeflerine yönelik daha derinlemesine anlayış geliştirebilmesi için mesleki gelişim olanaklarının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin içerikle ilgili program okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde program içeriği olarak ders kitaplarını referans aldıkları görülmüştür. Fakat ders kitaplarındaki etkinlikleri kazanımları tam olarak aktarmakta yetersiz kaldığı ya da öğrenci seviyesine uygun olmadığı gibi nedenlerle kendileri aktiviteler hazırlayıp, testler dağıtmaktadırlar. Bu sonuç öğretmenlerin içerik düzeyindeki program okuryazarlıklarının sınırlı olmakla birlikte pratikte geliştirici tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla öğretim programının içeriğini ders kitapları üzerinden yorumladıkları, yani programın içeriğini ders kitabı ile özdeşleştirdikleri görülmüştür. Bu durum, literatürde sıkça vurgulanan "ders kitabı merkezli içerik algısı" ile örtüşmektedir (Ball ve Feiman-Nemser, 1988; Yüksel, 1998). Ancak öğretmenlerin ders

kitaplarında yer alan etkinliklerin kazanımları tam olarak karşılamadığı ya da öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönündeki eleştirileri, onların içerik üzerinde bir tür pedagojik değerlendirme gerçekleştirdiklerini ve ihtiyaç duyduklarında bu içerikleri yeniden yapılandırarak alternatif materyaller ürettiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğretme – öğrenme süreci açısından program okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde yapılacak uygulamaları sınıf düzeyine göre uyarladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi okullarda ya da başarılı sınıflarda öğrenilenleri pekiştirebilecek, sınav odaklı ek çalışmalar yapılabilirken kırsal bölgelerde ya da başarısız sınıflarda daha basitleştirilmiş anlatımlar yapılabilmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin öğretme–öğrenme süreci bağlamında program okuryazarlığını uygulama esnasında sınıf düzeyine göre esnekleştirme biçiminde kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin uygulamaları, okulun bulunduğu coğrafi konum, sınıfın akademik başarısı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Merkezi ve akademik başarısı yüksek sınıflarda öğretmenlerin programda öngörülen hedeflerin ötesine geçerek sınav odaklı çalışmalar yaptıkları; buna karşın kırsal bölgelerde veya akademik başarısı düşük sınıflarda öğretimin sadeleştirildiği, içeriklerin daha yüzeysel aktarıldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programı sadece bir uygulama metni olarak görmediğini; aksine onu sınıfın bağlamsal ihtiyaçlarına göre şekillendirdiklerini göstermektedir. Literatürde bu tür uygulamalar, öğretmenlerin “bağlamsal pedagojik karar alma” yeterlikleri kapsamında değerlendirilmektedir (Connelly ve Clandinin, 1990). Öğretmenlerin öğretim programını bulunduğu ortamın sosyal, ekonomik ve akademik koşullarına göre uyarlama eğilimi, onların programın öğretme–öğrenme süreciyle ilişkili boyutunda belirli bir okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Ancak bu durum, programın bütüncül uygulanabilirliğini ve eşit öğrenme fırsatlarını tehdit edebilecek potansiyel farklar da doğurabilir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci açısından program okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde kazanım temelli sorulardan da faydalanarak daha çok çoktan seçmeli araçlarla değerlendirme yapmaktadır. Öğrencilerin açık uçlu sorularda ya da süreç değerlendirme gibi yöntemlerde kendilerini yeterince ifade edememesi öğretmenlerin süreci kolaylaştırmasına sebep olmaktadır. Öğrenci seviyesi iyi olan sınıflarda İngilizce dersi için 4 temel beceriyi ölçecek sınavlar hazırlanabilirken başarısı düşük olan sınıflarda bu değerlendirmeler yapılamamaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin değerlendirmeyi daha çok kontrol aracı olarak kullanma eğiliminde olduklarını ve değerlendirme sürecini öğretimin tamamlayıcı bir parçası olarak yeterince içselleştiremediklerini düşündürmektedir (Stiggins, 2005). Ayrıca öğretmenlerin ölçme araçlarını bağlamsal olarak uyarladıklarını ortaya koymakta; ancak aynı zamanda değerlendirmede fırsat eşitliğinin sağlanamadığına da işaret etmektedir (Black ve Wiliam, 1998). Öğretmenlerin değerlendirme sürecini sınıfın seviyesine göre şekillendirme çabası, bir yandan bağlam duyarlılığı açısından olumlu bir göstergedir; öte yandan bu durum, değerlendirme sonuçlarının öğrenciler arası karşılaştırmalarda adil ve dengeli olamayacağına dair eleştirileri de gündeme getirmektedir (Brookhart, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur;

- Öğretmenlerin hedefler düzeyindeki program okuryazarlıklarının geliştirilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarında program çözümleme ve eleştirel değerlendirme becerilerine daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin sadece uygulama boyutunda değil, programın kuramsal altyapısı ve hedef-felsefe ilişkisi gibi daha derin yapısal unsurlar üzerinde de yoğunlaşması gerekmektedir.

- Öğretmenlerin programın içeriğini "salt hazır bilgi" olarak değil, öğretimsel bağlama göre yeniden düzenlenebilir bir yapı olarak görmeleri, onların sınıf içi karar alma özerkliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin içerik oluşturma süreçlerinde programın resmi dokümanlarından ziyade kendi deneyimlerine ve öğrenci ihtiyaçlarına dayalı hareket etmeleri, içerik düzeyindeki program okuryazarlıklarının daha çok deneyimsel temellere dayandırılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğretme–öğrenme sürecindeki program okuryazarlıklarının güçlendirilmesi yalnızca teknik bilgiyle değil, pedagojik refleksiyon becerileri ve bağlam okuma yeterlikleriyle mümkündür. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında bağlamsal içerik uyarlama, esnek planlama ve eleştirel pedagojik düşünme becerilerine yönelik eğitimler artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının güçlendirilmesi, yalnızca teknik bilgi aktarımıyla değil, aynı zamanda alternatif ölçme yöntemlerini uygulama, bağlamsal esneklikle birlikte değerlendirmede adaleti gözetme gibi etik ve pedagojik boyutlarla desteklenmelidir.

Son olarak bu çalışma yalnızca Hatay ilinde görev yapan öğretmenlerle yürütüldüğünden bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Araştırmada kullanılan nicel veriler öz-bildirim temelli bir ölçme aracına dayandığı için sosyal beğenirlik yanlılığı söz konusu olabilir. Nitel verilerin sınırlı sayıda katılımcıyla yapılan görüşmelere dayanması, elde edilen bulguların kapsamını kısıtlamaktadır. Bu sınırlılıkların giderilebilmesi için gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı bölgelerden daha geniş örneklemlerle veri toplanması, öz-bildirim verilerine ek olarak gözlem ve performansa dayalı ölçümlerin kullanılması önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar araştırmada eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada yer alan yazarlar arasında herhangi bir kurum veya kuruluşla finansal veya kişisel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

Akyıldız, S. (2020). *Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde öğrencilerin azim seviyeleri ile başarı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Alkan, V., Şimşek, S., ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 559-582. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayıncılık.

Alvunger, D. (2015). Teachers' curriculum agency in teaching a standards-based curriculum. *The Curriculum Journal*, 26(3), 425–440. https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1486721

Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.

Aslan, S., ve Gürlen, E. (2019) Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. Sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006

Atlı, K., Kara, Ö., ve Mirzabeyoğlu A.D (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.

Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1426-1445. https://doi.org/10.53444/deubefd.1270292

Ball, D. L., ve Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and teacher's guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 401–423. https://doi.org/10.1080/03626784.1988.11076050

Bijlhout, D., ve Ade-Ojo, G. (2025). Literacy for specific purposes (LSP): A literacy curriculum framework for learners in vocational education. *International Journal of Instruction*, 18(1), 215-236. https://doi.org/10.29333/iji.2025.18112a

Black, P., ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, *Policy and Practice*, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*. 12(18), 121-138. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103

Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. Educational Measurement: *Issues and Practice*, 30(1), 3–12. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri.* http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.

Connelly, F. M., ve Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. https://doi.org/10.3102/0013189X019005002

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.).* Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.

Çetinkaya, S., ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 38(1), 296-309. https://doi.org/10.7822/omuefd.535482

Çırak, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin "öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 631-641. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.654

Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Ellis, A. K. (2013). *Exemplars of curriculum theory.* Routledge.

Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Erdem, C. (2018). *Medya okuryazarlığı ve öğretmen eğitimi: Öğretmen adayları için bir öğretim programı tasarısı*. Pegem Akademi.

Erdem, C., ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727

Eryılmaz, S., ve Deniz, G. (2020). Türkiye'de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4). https://doi.org/10.17244/eku.645387

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.

Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3. baskı). Seçkin Yayıncılık.

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

Kahyaoğlu, M., ve Kenanoğlu, R. (2026). Program okuryazarlığı ve programa bağlılıkta öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerinin aracı ve farklılaştırıcı rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 63(63), 62-81. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1599828

Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 11(19), 491-510. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10056

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Keskin, A., ve Korkmaz, H. (2017). *Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam* [Bildiri sunumu]. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla, Türkiye.

Keskin, A., ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(2), 857-884. https://doi.org/10.37217/tebd.917130

Korkmaz, C. (2021). Eğitim programı okuryazarlığı. Y. Bolat (Ed.), *Eğitim programı okuryazarlığı üzerine araştırmalar* (1. Baskı s. 328–346) içinde. Pegem Akademi.

Kozan, K. (1983). Davranış bilimleri araştırmalarında sosyal beğenirlik boyutu ve Türkiye için bir sosyal beğenirlik ölçeği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 10 (3), 447–478.

Kurudayioğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Journal of Turkology Research / Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi* (28), 283.

Maba, W., ve Mantra, I. B. N. (2018). The primary school teachers' competence in implementing the 2013 curriculum. Global Conference on Teaching, Assessment, and Learning in Education, 42(35), 1-6. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200035

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Moon, B. R., Harris, B. R., ve Hays, A. (2021). Secondary curriculum literacy and teacher word-knowledge: further findings from a Western Australian ITE cohort study. *Australian Journal of Teacher Education,* 46 (11), 89-109. https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.6.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues (7th ed.).* Pearson.

Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 101-121. DOI: https://doi.org/10.15612/BD.2010.258

Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 369-393.

Özen, O. (2024). *Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3415-3442. https://doi.org/10.26466/opus.647030

Phillips, D. L., ve Clancy, K. J. (1972). Some effects of "Social Desirability" in survey studies. *American Journal of Sociology*, 77(5), 921–940. https://doi.org/10.1086/225231

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246. https://doi.org/10.3102/00346543075002211

Rusman, M. (2015). Curriculum implementation at elementary schools: A study on "best practices" done by elementary school teachers in planning, implementing, and evaluating the curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(21), 52–60.

Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u- and e- Service, Science and Technology*, 8(8), 65-76. http://dx.doi.ora/1g.14257/jiunesst.2015.8.8.07

Sağ, R., ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2): 491-503.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. https://doi.org/10.1177/003172170508700414

Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Tanaş, R., ve Tuncer, M. (2023). The relationship between teachers' curriculum literacy skills and their curriculum fidelity. *Journal of Educational Reflections,* 7(1), 13- 21.

Taşdemir, M., ve Taşdemir, A. (2011). *Teachers' metaphors on K–8 curriculum in Turkey*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.

Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (M. E. Rüzgar ve B. Aslan, Çev.). Pegem Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G., ve Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.

Yolcu, E., ve Sarı, M. (2025). Revealing in-service teachers' competencies: Curriculum literacy. *Participatory Educational Research (PER),* 12(5), 110-132. https://doi.org/10.17275/per.25.66.12.5

Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*i, 13(13), 99-106.

Extended Abstract

Introduction

Curriculums are the fundamental structures that systematically organize the objectives, content, teaching-learning process, and evaluation elements of an educational system. To ensure that educational processes are carried out in a planned manner and to foster desired behavioral changes in individuals, curricula must be properly understood, implemented, and evaluated. In this context, teachers are expected to be not only program implementers but also individuals who can grasp the meaning of the program, evaluate it, and adapt it when necessary. These competencies have recently been addressed within the framework of the concept of "curriculum literacy."

Curriculum literacy refers to teachers' ability to understand all aspects of a curriculum, implement it, evaluate it, and adapt it to contextual conditions when necessary. As literacy has evolved beyond its classical meaning to encompass knowledge, skills, and critical thinking, teachers' literacy levels in this area are critical to the successful implementation of curricula. In this context, teachers' curricular literacy is not limited to simply reading the textual content of the curriculum; it also encompasses the ability to understand the philosophy, objectives, and pedagogical logic of the curriculum and translate it into classroom practice.

While studies in Turkey aiming to determine teachers' awareness and competence levels regarding curriculum literacy have increased in recent years, most of these studies remain descriptive. This research aims to examine teachers' curriculum literacy levels in depth using both quantitative and qualitative data. The primary objective of the study is to determine the curriculum literacy levels of middle school teachers within the context of the curriculum's objectives, content, teaching-learning process, and assessment and evaluation elements.

Method

The research was conducted using a mixed-methods convergent parallel design. In this design, quantitative and qualitative data were collected simultaneously, analyzed separately, and the results were interpreted holistically. The quantitative population of the study consisted of secondary school teachers working in Hatay province during the 2021–2022 academic year. Of the 305 teachers selected using convenience sampling, data from 282 teachers were included in the analysis after eliminating incomplete or incorrectly completed forms. 59.6% of the participants were female and 40.4% were male. The subjects were divided into: language and literature (29.8%), science and mathematics (32.3%), social sciences (21.3%), technology and applied sciences (7.8%), and fine arts and sports (8.9%). For the qualitative dimension, semi-structured interviews were conducted with 10 volunteer teachers. These teachers were selected to represent different subjects, gender, and seniority levels. Interviews lasted an average of 25–30 minutes and were audio-recorded and transcribed.

Quantitative data were collected using the "Teachers' Curriculum Literacy Perception Scale," developed by Keskin and Korkmaz (2021). The scale consists of 38 items and four dimensions: familiarity with the curriculum, implementation of the curriculum, questioning the curriculum, and valuing the curriculum. In this study, the overall reliability coefficient (Cronbach's α) of the scale was found to be .97. Qualitative data were collected using a semi-

structured interview form developed by the researchers. The form consisted of eight open-ended questions covering the core elements of the curriculum.

Quantitative data were analyzed using SPSS 26. It was determined that the data were not normally distributed, therefore, the Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H tests were used. Qualitative data were analyzed using content analysis, where teachers' statements were supported by direct quotes. Inter-coder reliability was calculated as 87%.

Findings

The study found that teachers' overall curriculum literacy levels were high. The sub-dimensions were listed from highest to lowest: valuing the curriculum, implementing the curriculum, familiarizing themselves with the curriculum, and questioning the curriculum. No significant differences were found based on gender, field of study, faculty of graduation, educational background, or whether they had received in-service training related to the curriculum. However, in the seniority variable, curriculum literacy scores of teachers with 6–10 years were significantly higher than those with 1–5 years.

While the interview data generally aligned with the quantitative findings, some contradictions were also revealed. While half of the teachers reported sufficient knowledge of the program, most were unable to fully explain its core elements. In the context of understanding the program, most teachers stated that they were familiar with its general objectives but experienced conceptual deficiencies. In the context of implementing the program, teachers stated that the program could not be fully implemented due to classroom dynamics, student levels, and physical conditions, and that textbooks were often used as guides. In the context of valuing the program, all teachers emphasized the guiding, directive, and standard-setting functions of the programs. They metaphorically compared the program to directional elements such as a "compass, map, guide, or train." In the context of questioning the program, teachers stated that they based their evaluation of the program's adequacy on ease of implementation and student success, but did not conduct an in-depth pedagogical analysis.

Teachers stated that they did not make any changes to the objectives, but merely made scheduling adjustments. This suggests that the objectives were implemented without question. Teachers largely identified the curriculum content with the textbook, but added their own activities when the textbooks proved inadequate. Teachers stated that they adapted the teaching process to student levels, using exam-focused activities in high-achieving classes and simplified practices in low-achieving classes. Participants stated that they generally preferred multiple-choice tests and that open-ended questions were not appropriate for the student level. This suggests that the assessment process was used as a control tool rather than a complement to the teaching process.

Conclusion and Discussion

The research results suggest that, although teachers' perceptions of curriculum literacy are high, the qualitative findings reveal that this perception is not fully reflected in practice. It is also thought that the high scores seen in quantitative results may stem from a tendency toward social desirability. Because teachers tend to exhibit socially accepted

qualities, they may present themselves as more competent on scales than they actually are. However, qualitative interviews indicate that most teachers lack mastery of the theoretical aspects of the curriculum.

Overall, this study demonstrates that teachers' curriculum literacy should not be limited to theoretical knowledge; critical thinking, pedagogical flexibility, and contextual adaptation skills should be developed in practice. Teacher training programs should be strengthened with courses in curriculum analysis and critical evaluation. In-service training should focus not only on the practical aspects of the curriculum but also on its philosophical, objective, and pedagogical foundations. Teachers' assessment and evaluation literacy should be developed, and alternative and process-based assessment methods should be supported. Educational policies should be designed to strengthen teachers' autonomy to adapt the curriculum to contextual conditions.

In conclusion, although teachers' perceptions of curriculum literacy are high, their implementation appears to lack depth in objectives, content, and assessment elements. This suggests that teachers need comprehensive professional development support to transform curriculum literacy from conceptual awareness to practice.

Contribution Rate of the Researchers

The authors contributed equally to the research.

Statement of Conflict of Interest

There is no financial or personal conflict of interest with any institution or organization among the authors involved in this study.