

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi



NEŞE TUZCUOĞLU BÜLBÜL



BİDGE Yayınları

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Neşe TUZCUOĞLU BÜLBÜL

ISBN: 978-605-72404-4-6

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

1. Baskı: BİDGE Yayınları, 2023

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayin@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara



**Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı
Yeterlikleri ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi**

Yazar

Neşe TUZCUOĞLU BÜLBÜL

2023

İçindekiler

GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	5
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE	1
OKURYAZARLIK KAVRAMI	1
OKURYAZARLIK TÜRLERİ.....	1
PROGRAM KAVRAMI.....	3
PROGRAM TÜRLERİ.....	4
POSNER’A GÖRE PROGRAM TÜRLERİ	5
PROGRAM OKURYAZARLIĞI	6
ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI.....	8
SINIF YÖNETİMİ KAVRAMI	9
<i>Sınıf Yönetimi Yeterlik Boyutları</i>	9
<i>Sınıf Yönetimini Etkileyen Unsurlar</i>	11
<i>Sınıf Yönetimi Modelleri</i>	12
ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	14
<i>Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar</i>	14
<i>Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar</i>	17
YÖNTEM	20
ARAŞTIRMA MODELİ.....	20
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	20
KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	20
VERİ TOPLAMA ARACI.....	22
VERİ TOPLAMA SÜRECİ	22
VERİLERİN ANALİZİ.....	22
VERİLERİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ.....	23
BULGULAR VE YORUM	24
ARAŞTIRMADA ELDE EDİLEN BULGULAR.....	24
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI OKURYAZARLIĞI YETERLİKLERİNE YÖNELİK BETİMSSEL İSTATİKLER	30
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BETİMSSEL İSTATİSTİKLER	41
SONUÇLAR VE TARTIŞMA	66
ÖNERİLER	72
KAYNAKÇA	73

Giriş

Günümüz 21. yüzyıl teknoloji çağında değişim ve dönüşümler hızla gerçekleşmekle birlikte toplumların bu değişim sürecine ayak uydurabilmeleri için pek çok gücü elinde bulundurması ve bu güç unsurlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu güç unsurları içinde en önemlisi şüphesiz eğitimidir. Eğitim ile ilgili literatüre bakıldığında eğitimin çokça tanımın yapıldığı görülmektedir. Ertürk (1998) eğitim kavramını davranışçı bir söyleme dayandırarak; eğitimin bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları vasıtası ile kasıtlı ve istendik bir biçimde davranış değişikliği meydana getirme süreci olduğunu vurgulamıştır. Bu değişikliğin oluşum sürecinde kuşkusuz aileden sonra öğretmenlerin rolü büyüktür. Eğitimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi öğretmenlere bağlıdır.

Son yıllarda farklı alanlarda gerçekleşen gelişmeler birbirini etkileyerek hızını devam ettirmekle beraber özellikle bilimde ve bilgide meydana gelen değişimler insanlık tarihi boyunca belki de en hızlı olduğu dönemi yaşamaktadır. Eğitim bilimleri de bu değişimden ve etkileşimden payını almaktadır. Bilginin hızlı bir şekilde yayılması ve paylaşılması sonucunda ise eğitim alanında yeni kuramlar, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler vb. ortaya çıkmıştır. Bu değişimin sonucu olarak eğitim programlarının sürekli güncellenmesi ve bununla birlikte öğretmenlerin güncellenen programları çok iyi takip etmesi gerektiği aşikardır.

Sahada karşılığı olmayan programın başarı şansı da yok denecek kadar az hatta yoktur bile denilebilir. Burada saha öğretmendir ve öğrenciyi tanıyan, tanımlayan ve hedefe yönlendirendir. Öğretmenler, eğitim sistemi içinde en üst konumdadır ve sistem içerisindeki öğelerle (öğrenci, okul, yönetim, veli, öğretim programı, vb.) sürekli etkileşim içerisinde. Bunun yanında öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasında geçişi sağlayan, öğrenciye öğretim programında yer alan hedef- davranışları kazanması için kılavuzluk yapan kişidir (Paliç ve Keleş, 2012).

Öğretmenlerin mesleğini icra ettikleri ortam ise sınıflardır. Sınıflar, öğretim etkinliklerinin yapıldığı, öğrenci ve öğretmenin en çok etkileşimde olduğu yerlerdir (Çetin, 2016). Sınıf yönetiminin esasında öğretmenin öğrencilerde istendik davranışların oluşmasını sağlamak ve istenmeyen davranışları düzeltmek yer alır. Bunun yanında sınıf içerisinde nitelikli bir iletişim sistemi kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir sınıf atmosferi yaratma ve etkili zaman yönetimini oluşturmak sınıf yönetimi içerisinde yer alan amaçlardandır (Çetin, 2016; Ünal ve Ada, 2003). Öğrenciler, öğretmenin kılavuzluğunda her konudaki bilgileri hem ilgi çekici ve anlamlı yoldan öğrenirken hem de çevresinde olup biten her durumu öğrenmektedir. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve toplumsal gibi yönlerden gelişmesini destekleyecek ve tüm davranışlarını ayarlayan bu gibi öğrenim tecrübelerinin hepsi, eğitim programı kapsamındadır. Öğretmenin bu eğitim programını uygulama tarzı sınıf yönetim anlayışını da etkiler (Varış, 1996).

Öğretim programları, toplumun ihtiyaç duyduğu insan özelliklerini belirlemekle beraber, bir okulun eğitim programına bakarak o ülkede yetiştirilecek kişilerin ne gibi özellikler kazandırmak gerektiği ve kişilerin ne türde bilgi, beceri ve tutum-davranışlar kazanacağı konusunda ipuçları verebilir (Sağlam ve Yüksel, 2014). Eğitimde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek, bireyde istendik davranış değişikliği oluşturmak (Ertürk, 1998) ve iyi nesiller yetiştirmek için programın iyi derecede tasarlanmış olması ile beraber, bu program takibinin ve uygulanmasının da aynı ölçüde yapılması

hayati önem taşımaktadır. Öğretim programları zaman zaman revize edilip, yeniliklere ve değişimlere göre yeniden oluşturulur. Öğretmenlerin kendi mezuniyet alanlarındaki bu yenilikleri sürekli takip edip eğitim programındaki bu yeniliklere göre kendi dersini planlaması gerekebilir.

Toplumun temel yapı taşlarından biri olan eğitimin; kaliteli ve işleve dönük olması açısından eğitimin programlanması ve öğretmenler tarafından tam anlamı ile özümsemesi önemli bir unsur olarak görülebilir. Bundan dolayı programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı okuması, anlaması, içselleştirmesi, ileriye görmesi ve dersini daha kaliteli hale getirmesi için yüksek düzeyde program okuryazarı olması beklenir. Bu sayede öğretmen, iyi bir program okuryazarı olmakla hem sınıf yönetiminde hakimiyeti, etkililiği ve verimliliği sağlayabilir hem de eğitimin kalitesini arttırmada büyük rol oynayabilir.

Eğitim ve öğretimde uzun soluklu ve etkili öğrenmeler gerçekleştirmek, topluma faydalı ve iyi nesiller yetiştirmek, bireyde toplumun beklentisine yönelik davranış değişikliği oluşturmak adına, eğitim programının iyi tasarlanmış olması gerekir. İyi tasarlanan programın eğitim-öğretimde iyi sonuçlar doğuracağı anlamına gelmeyebilir; çünkü programla beraber öğretmenin programı uygulama becerisi, sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ve bunun yanında da program okuryazarlık düzeyinin yüksek olması gerekir (Aslan, 2018). Programı uygulamada sıkıntı yaşayan öğretmenin veya program okuryazarı olmayan öğretmenin kendi dersi için hazırladığı ve uyguladığı ders planı, sınıf içinde kimi problemler oluşturabilir. Sınıf yönetiminde yeterli düzeyde hakimiyet sağlanamayabilir. Sınıf seviyesi üzerinde bilgilerin programda yer alıp kullanılması veya farklı sınıf düzeylerinde bulunan hedeflerin yetiştirilememesi ve istenilen hedeflere ulaşılamaması gibi sorunlara neden olabilir. Bu sorunları engellemek adına öğretmenlerin hem sınıf yönetimi yeterliklerine hem de yüksek düzeyde öğretim programı okuryazarlığı yeterliklerine sahip olması beklenir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılan çalışmada, bu amaca ulaşabilmek için şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- a. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri dağılımı nedir?
- b. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri dağılımı nedir?
- c. Öğretmenlerin cinsiyetine göre;
 - Öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri tüm boyutu,
 - Öğretim programının temelleri alt boyutu,
 - Öğretim programının öğeleri alt boyutu,
 - Öğretim programının yapısal özellikleri alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ç. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre;
 - Öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri tüm boyutu,
 - Öğretim programının temelleri alt boyutu,
 - Öğretim programının öğeleri alt boyutu,

- Öğretim programının yapısal özellikleri alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d. Öğretmenlerin mezuniyet alanına göre;
- Öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri tüm boyutu,
 - Öğretim programının temelleri alt boyutu,
 - Öğretim programının öğeleri alt boyutu,
 - Öğretim programının yapısal özellikleri alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- e. Öğretmenlerin mesleki olarak en çok çalıştığı bölgeye göre;
- Öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri tüm boyutu,
 - Öğretim programının temelleri alt boyutu,
 - Öğretim programının öğeleri alt boyutu,
 - Öğretim programının yapısal özellikleri alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- f. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre;
- Öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri tüm boyutu,
 - Öğretim programının temelleri alt boyutu,
 - Öğretim programının öğeleri alt boyutu,
 - Öğretim programının yapısal özellikleri alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- g. Öğretmenlerin cinsiyete göre;
- Sınıf yönetimi yeterlikleri tüm boyutu,
 - Fiziksel düzen alt boyutu,
 - Öğretimin yönetimi alt boyutu,
 - Zaman yönetimi alt boyutu,
 - Davranış yönetimi alt boyutu
 - İlişki yönetimi alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- h. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre;
- Sınıf yönetimi yeterlikleri tüm boyutu,
 - Fiziksel düzen alt boyutu,
 - Öğretimin yönetimi alt boyutu,
 - Zaman yönetimi alt boyutu,
 - Davranış yönetimi alt boyutu
 - İlişki yönetimi alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. Öğretmenlerin mezuniyet alanına göre;

- Sınıf yönetimi yeterlikleri tüm boyutu,
- Fiziksel düzen alt boyutu,
- Öğretimin yönetimi alt boyutu,
- Zaman yönetimi alt boyutu,
- Davranış yönetimi alt boyutu
- İlişki yönetimi alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

i. Öğretmenlerin mesleki olarak en çok çalıştığı bölgeye göre;

- Sınıf yönetimi yeterlikleri tüm boyutu,
- Fiziksel düzen alt boyutu,
- Öğretimin yönetimi alt boyutu,
- Zaman yönetimi alt boyutu,
- Davranış yönetimi alt boyutu
- İlişki yönetimi alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

j. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre;

- Sınıf yönetimi yeterlikleri tüm boyutu,
- Fiziksel düzen alt boyutu,
- Öğretimin yönetimi alt boyutu,
- Zaman yönetimi alt boyutu,
- Davranış yönetimi alt boyutu
- İlişki yönetimi alt boyutu görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

k. Öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim programı; eğitimin planlı, programlı destekli ve belgeyle sonuçlanan bölümüdür (Varış, 1996). Eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, eğitim sisteminin merkezinde olmasından dolayı rehber, öğretici, okur, yazar, okuryazar, üst düzey düşünebilen, lider gibi birçok metaforla tanımlandığı çeşitli araştırmaların sonuçlarında görülebilmektedir (Egüz ve Öntaş, 2018; Asaman, 2013; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Eren ve Tekinaslan, 2013; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Kalyoncu, 2012; Aydın ve Pehlivan, 2010; Alger, 2009; Oguz, 2009; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, 2004; Martinez, Saulea ve Huber, 2001). Öğretmenin, programı anlaması, özümsemesi, boyutlarını ayrıntılı analiz etmesi, her ögesini ve gerektirdiği becerileri kavrayıp uygulamaya geçirmesi ile eğitimde başarı sağlanabilir. Uygulanan programların eğitimin neferi olan öğretmenler tarafından bütün yönleri ile incelenmesi ve anlaşılır olması gerekir. Nitekim son on yıldaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen

adaylarının program okuryazarı olmasının öğretmenlerin temel becerileri arasında sayıldığı vurgulanmıştır (Bolat, 2017).

Literatüre bakıldığında öğretmenlerin hem sınıf yönetimi hem de program okuryazarlığı hakkında pek çok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri uzun yıllar araştırma konusu olmuştur. Bunun yanında son yıllarda program okuryazarlığı kavramı bilimsel araştırmalarda ön plana çıkarak literatürde yerini almıştır (Keskin, 2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ile sınıf yönetimi yeterliklerini birlikte inceleyen bir araştırma yapılmadığı görülmüş, çalışma sonuçlarının literatüre ve uygulama alanı olan öğretmenler üzerinde olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

a. Araştırmada kullanılan “Öğretim Programı Okuryazarlığı” ve “Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” ölçekleri ilgili verileri toplamak için uygundur.

b. Öğretim programı okuryazarlığı ölçeği ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin araştırma hakkında bilgiler sunmuştur.

c. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili ölçeklerde yer alan maddelere içtenlikle cevap vermişlerdir.

d. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri, elde edilen verilere ve araştırmanın problemlerine uygun şekildedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

a. Araştırmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mardin ili Artuklu, Nusaybin ve Kızıltepe ilçelerinde resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.

b. Öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği" nin kapsadığı boyutlarla ve ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır.

c. Sınıf yönetimi yeterlikleri "Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği" nin kapsadığı boyutlarla ve ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okuryazarlık Kavramı

Türk Dil Kurumu'nun güncel sözlüğüne bakıldığında okuryazarlık kavramı “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Okuryazarlık, dilde yer alan sembolleri okumak, yazmak ve anlamak beraber insanın yazılı sembolleri tanıyıp okuması ve bu yazılı öğeleri anlaması ile başlamıştır. Önceleri okuryazarlık kavramı yalnızca adını okuyup yazabilenler ve imzasını atabilenler için kullanılırken bu kavram zaman ilerledikçe değişmeye başlamış, bu kavramın karmaşık ve kişiye göre değişebilen bir özellik gösterdiğini ortaya çıkaran okuma-yazma alanındaki araştırmalar yapılmıştır. Bununla beraber temel düzeyde okuryazarlık, orta düzeyde okuryazarlık ve üst düzeyde okuryazarlık gibi çeşitli seviyelerde okuryazarlık becerileri gündeme gelmiştir. Daha sonra okuryazarlık işleve dönük hale gelmiş ve okuryazarlığın okuma ve yazmadan ibaret olmadığı, bunları günlük hayatta kullanılması gerektiği düşünülmüştür. Kişilerin kimi vatandaşlık görevlerine de hazırlanması için bir basamak olduğu da vurgulanmıştır (Güneş, 2016).

Okuma-yazma ile okuryazarlık farklı kavramlardır. Okuma yazma kod çözmeye dayalıdır fakat okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır (Coşkun ve diğerleri, 2013). Okuryazarlık kavramı insanların semboller aracılığıyla yazılmış olan yazıları ve bu yazıları seslendirmesi eylemi olarak tanımlanmıştır. Bununla beraber okuryazarlık kavramı kişinin bilgi, beceri ve sosyal normlar doğrultusunda durumların anlaşılmasını sağlaması, başka kişilerle bilgileri paylaşmasını ve yorumlayabilmesini sağlayan bir araç olarak ifade edilmektedir (Altun, 2005). Okuryazarlığın, okuma ve yazma kelimelerinin çok ötesinde anlamlar kazanarak üst düzey bir zihinsel anlam kurma ve anlamlandırma biçimi olduğu söylenebilir (Kahramanoğlu, 2019).

Okuryazarlık, okuma ve yazma eylemleriyle beraber kişinin hayatta gerçekleşen olaylar hakkındaki görüşleri, onları anlaması ve sosyal yaşamındaki tüm ilişkilerine anlam vermesi ile ilgili bir kavram olduğundan öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olabilmeleri için okuryazarlık ve öğretim programı okuryazarlığı kavramlarının net bir şekilde tanımlanması ve onların bu kavramları içselleştirmesi gerekir (Aşıcı, 2009).

Okuryazarlık Türleri

Araştırma kapsamında literatür incelendiğinde okuryazarlık türlerinin çok çeşitli olduğu, okuryazarlık kavramı ile beraber okuryazarlık türlerinin de son yıllarda araştırma konusu olarak fazlaca karşımıza çıktığı görülmektedir. Günümüzde bilim ve teknoloji ilerledikçe medya, bilgi, görsel, fen ve teknoloji, internet, elektronik, eleştirel, finansal ve grafik okuryazarlığı gibi pek çok okuryazarlık türleri de ortaya çıkmıştır (Önal, 2010; Aşıcı, 2009).

Önal (2010) çeşitli disiplinlere ilişkin derlemesinde yer alan okuryazarlık türlerini; ağı, ahlak, Amerikan, anayasa, bilgisayar, bilimsel, coğrafya, çevre, çoklu kültür, dans, dijital-sayısal, dünya, elektronik, ekonomi, eleştirel, enformasyon teknolojisi, eskiçağ, gazete, görsel, grafik, internet, kültür, kütüphane, matematik, medya, meslek, politika, sinema, tarım, tarih, teknoloji, televizyon, tüketici, yasa, yatırım, yurttaşlık ve web okuryazarlığı şeklinde sıralamıştır. Literatürde en sık geçen okuryazarlık türleri çalışmanın kapsamı dahilinde aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

Medya okuryazarlığı: Medya, basılı bir halde olmayan kütüphane materyalleri için kullanılan bir kavram olmakla beraber medya üzerinden sunulan tüm materyallerin hazırlanış, süreçlerini ve amaçlarını tanıyıp seçicilikle, eleştirel bir gözle medyayı 'okuma'sı; kendi çevresinden topladığı bilgileri alternatif bir format ve ortamda sunması, imkân varsa yayınlanması ise, 'yazma' olarak kabul edilmektedir. Medya okuryazarlığı bunları yapabilme yetisi şeklinde tarif edilmektedir (Bilici, 2014). Dolayısıyla gerek ders içi etkinliklerde gerekse ders dışı etkinliklerde medya okuryazarlığı dersi etkinlikleri, söz konusu görsellerin eleştirel bir biçimde çözümlenmesi amacına hizmet etmektedir. Medya okuryazarlığı dersinin içeriğinde ifade edilen eleştirel çözümleme etkinliklerinin yer aldığı ve bu etkinliklerin başarıya ulaşabilmesi için ise görsel okuryazarlık bilgisine ve ilkelerine sahip olunması gerektiği düşünülmektedir (Aytaş ve Kaplan, 2017). Bu maksatla okuryazarlık türlerinin birbirlerini etkilediklerini ve birbirlerinin tamamlayıcısı da olabileceği söylenebilir.

Bilgi okuryazarlığı: Bilgiye gereksinim duyulduğunun farkında olunması bilginin aranması, bulunması, elde edilmesi, değerlendirilmesi sentezlenmesi, düzenlenmesi, kullanılması, iletilmesi süreçlerinde beceri sahibi olunmasıdır (Bayraktar ve diğerleri, 2017). Bilgiye varma, bilgiyi kullanma, bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bunu fark edip ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi değerlendirip etkili bir şekilde kullanmaya bilgi okuryazarlığı denmektedir. Bilgi okuryazarlığına sahip kişiler "bilgiye ne şekilde ulaşacaklarını", "bilgiyi nasıl düzenleyeceklerini" ve "başka insanların kendilerinden öğrenmesi için bilgiyi ne şekilde kullanacaklarını" bildiklerinden öğrenmeyi öğrenme becerisine de sahiptirler (AASL/AECT, 1998'den akt; Korkut ve Akkoyunlu, 2008). Bu bağlamda bilgi okuryazarı; bilgiye ulaşmak, elde edilen bilgileri yorumlamak ve diğer disiplinlerle olan ilişkileri itibarıyla belirli bir sisteme bağlı olarak işlemek anlamına gelebilir (Aytaş ve Kaplan, 2017).

Görsel okuryazarlığı: Considine (1986) görsel okuryazarlık kavramını etkili bir iletişimin meydana gelmesi için farklı ortamlardaki görsel nesnelere kavramak olarak tanımlamıştır. Senemoglu (2004), görsel okuryazarlığın bilginin bellekte işlenmesi esnasında görsel unsurların pozitif etkisi sebebiyle unutmayı geciktirmekte ve ayrıca bellekte kalıcılığı daha da arttırdığını ifade etmektedir. Alpan (2008) çalışmasında sözel bilgilerin görsel öğelerle desteklendiğinde daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiğini, yazılı metinlerin dahi ilgili görsellerle desteklendiği zamanda okuyucular tarafından daha anlamlı hale gelmekte olduğunu, daha iyi algılandığını ve daha uzun süre akılda kaldığını belirtmiştir.

Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı: İnsanların araştırmak, sorgulamak, eleştirel düşünmek, problem çözmek ve karar vermek gibi üst düzey becerilerini geliştirmek, öğrenmeyi yaşam boyunca gerçekleştiren bireyler olmak, çevresinde gerçekleşen olaylar hakkındaki merak duygularını sürdürmek için gerekli olan fenle alakalı bilgiler bütünü içerir okuryazarlık türüdür (Kavak ve diğerleri, 2006). Günümüz koşullarında fen eğitiminin temel amacı olan fen okuryazarlığı; fen, matematik ve teknolojik konularda bilgi sahibi olmak anlamına da gelmektedir (Aytaş ve Kaplan, 2017). Ayrıca fen ve teknoloji okuryazarlığı için bu bilgileri ve bununla beraber bilimsel süreçleri günlük hayatta kullanmak da önemli bir koşul sayılabilir.

Fen ve teknoloji okuryazarlığı da zaman içinde farklı anlamlar kazanmıştır. Bu bağlamda, Miller (1983) araştırmasında, fen ve teknoloji okuryazarlığının kapsamını, "bilimin doğası", "bilgi düzeyi", "bilim ve teknolojinin insan yaşamı üzerindeki etkileri" şeklinde dile getirmiştir. Durant (1993)'a göre ise fen ve teknoloji okuryazarlığı, fenle ilgili zihinsel, duygusal ve kinestetik becerilerin tümüne sahip olunması anlamına gelmektedir. Shamos (1995) çalışmasına bakıldığında fen ve teknoloji okuryazarlığının, "fonksiyonel", "kültürel" ve "doğru bilim" olarak üç boyuttan

oluşturduğunu görülmektedir. Bybee (1995) araştırmasında ise fen ve teknoloji okuryazarlığını, “anahtar kelime ve kavram bilgisi”, “fen ve teknolojik gelişmelerden haberdarlık” ve “etkin kullanma” ve “bilimin doğasının anlaşılması ve keşfedilmesi” şeklinde ifade etmiştir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere fen ve teknoloji okuryazarlığı; bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anlamak, takip etmek, özümsemek ve bilinçli şekilde kullanılmasına hizmet etmek anlamına gelir. Ayrıca insanın yaşam kalitesini ve doğal hayatı koruyabilecek her türlü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri içine alan “yetkinlik” durumunun da fen ve teknoloji okuryazarlığı kapsamında olduğu söylenbilir (Özdemir, 2010).

İnternet okuryazarlığı: İnternet okuryazarlığı, bilgi kaynaklarına ağ üzerinde erişmek, bu kaynakları kullanmak ve yeni bilgi kaynakları yaratmak amacıyla elektronik ağların kullanmak demektir (Alademir, 2004). Günümüz insanları, merak ettikleri veya ihtiyaç duydukları bir konuda araştırma yapmak, herhangi güncel bir olay ile ilgili haberleri öğrenmek, kendini geliştirmek ve daha pek çok konuda internette faydalanmaktadır. Özellikle son yıllarda internet kullanıcılarının yaşları kaç olursa olsun internet teknolojisine yoğun olarak ilgi gösterildiği görülmektedir. Toplum teknoloji ile sık sık etkileşim içerisinde (Kırık, 2014). Ancak bahsedilen bu etkileşim önceki yıllardan çok farklı özellikler göstermektedir. Yarı asr öncesiyle mukayese edildiğinde insanların daha çok kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını birincil kaynaklardan karşıladığını fakat günümüzde ise internet olmadan çoğu iletişim ihtiyacının birincil kaynaklardan karşılanmadığı görülmektedir (Aytaş ve Kaplan, 2017).

Elektronik okuryazarlık: Elektronik okuryazarlığı; dijital ortamdaki bilgiyi anlama ve o ortam için bilgi oluşturmaktır (Kurdaytoğlu ve Tüzel, 2010). Elektronik okuryazarlık kavramını daha doğru anlaşılabilmesi için "metin" kavramının incelenmesi gerektiği söylenebilir. Sözlükte metin kavramı "basılı veya el yazması, tekst" olarak yer almaktadır (TDK, 1998). Elektronik okuryazarlık, öğrenme ihtiyaçlarına göre farklı elektronik ortamlarda çeşitli metinlere erişme, elde edilen bilgilerin mevcut bilgi alt yapısı kullanılarak yeniden yapılandırılması ve bilgilerin üretilmesi (metne dönüştürülmesi) sürecini içeren bir süreç olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2010).

Toplumda yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler yazılı kaynaklardan elde edilen bilginin kendini artık elektronik ortama bıraktığı ve bu sebeple insanların elektronik ortam bilgisine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. İnsanların elektronik ortamları ve teknolojiyi eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmek ve teknolojiyi kendi amaçlarına uygun şekilde kullanma becerisine sahip olmak da elektronik okuryazarlık anlamına gelir (Aytaş ve Kaplan, 2017).

Program Kavramı

Türk Dil Kurumu sözlüğünde programın tanımı yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetiçek, izlençe; okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Uşun (2016) program kavramını; bir işin neden yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve nasıl, ne zaman, kim ve nerede yapılacağını (eğitim durumu) gösteren önceden gösteren bir izlençe (çizelge) olarak tanımlamıştır.

Program; planlanacak olan etkinliklerin nasıl olması gerektiğini, sınıfta değişik ve beklenmeyen durumlar karşısında alınacak önlemlerin önceden tespit edilmesini sağlamakla beraber özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik yapar. Bunun yanında deneyimi olan öğretmenlere de bilginin sürekli değişimine ve yeni gelişmelere ayak uydurmasında yardımcı olmaktadır (Karacaoğlu, 2020). Eğitim bilimleri literatüründe program teriminin alt başlıklar

halinde (eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program, vb. gibi) kapsamlı bir şekilde ele alındığı görölmüştür. Bu araştırmada da program türleri detaylı bir şekilde ele alınarak kavramsal boyutta açıklayıcı bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

Program Türleri

Eğitimde programlar kapsam bakımından genelden özele doğru bir sırada yer almakla birlikte işlevleri bakımından da ayrıca ele alınmaktadır. Programın geçmişine bakıldığında kapsam bakımından eğitim, öğretim ve ders programı şeklinde sınıflandırıldığını, daha sonra bu sınıflamaya ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders (konu) planı da eklendiği görölmüştür (Gültekin, 2017).

Eğitim Programı: Eğitim programı kavramının ve eğitimde program geliştirme çalışmalarının bilimsel olarak 20. yüzyılda incelendiği görölmektedir. Fakat eğitim ile ilgili "kimler ve neden eğitilmeli?", "eğitim nasıl gerçekleşmeli?" "ne ve nasıl öğretilmeli?" gibi sorular ne zamanki insanoğlu tarafından sorgulanmaya başladı o zamandan beri aslında eğitim programı kavramının varlığından bahsetmek mümkündür (Tuncel, 2019). Eğitim programı geniş bir ifade ile anlatılacak olursa, öğrencilerin okul rehberliği eşliğinde okul içindeki ve okul dışındaki bütün yaşantılarını kapsayan programa verilen addır (Saylor ve Alexsander, 1968; Oliver, 1965). Eğitim programı, öğrenene okul içinde ve okul dışında planan etkinlikler vasıtasıyla kazanılan öğrenme yaşantıları içeren bir düzenektir (Demirel, 2020). Küçükahmet (2001) ise eğitim programını etkinlik programlarının tümü olarak ifade etmiştir. Bu programın içinde öğrenme ve öğretme süreçlerini kapsayan öğretim programı, sanatsal etkinlikler, kültürel etkinlikler, gezi ve gözlem incelemeleri, belirli gün ve haftaların kutlanması, sağlık ve rehberlik hizmetleri ve eğitsel kol hizmetleri yer almaktadır.

Eğitim programını; Ertürk (2013) "düzenli öğrenme yaşantıları bütünü" olarak, Varış (1996) "bir eğitim kurumu tarafından, milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla sağlanan tüm etkinlikleri içeren yapı" Tyler (2010) ise "bireyde kazanılması beklenen hedef ve davranışların edinilmesi için stratejilerin önceden hazırlandığı yazılı belge veya eylem planı" şeklinde eğitim programını tanımlamıştır. Eğitim programı; zaman ve mekan açısından kapsamlı, öğrenme yaşantılarını öngören, programlama, planlama ve kılavuzlama işlevi gören, öğretim programı, rehberlik, eğitsel kol vb. alt öğeleri kapsayan, çok yönlü bir bütündür (Akpınar, 2015).

Eğitim programı dinamik bir alandır. Eğitim programı kavramını geniş bir bağlamda analiz etmek için eğitim programıyla neyi kastettiğimizi, eğitim programının ne içerdiğini ve eğitim programına kimlerin dahil olduğunu ve eğitim programına kimlerin hizmet ettiğini bilmek gerekir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Uygulama safhası eğitim kurumları olan eğitim programları; toplumun ihtiyaçlarını ve bireylerin özelliklerini önemseyen bunun yanında programları daha etkili ve işlevsel hale getirecek, daha sağlıklı kararların alınabilmesini sağlayacak durumları içeren kriterlere sahiptir ve bu kriterler doğrultusunda hazırlanır. Hazırlanan programların bu kıstaslara uygun olup olmadığının tespit edilmesi ve programları daha etkili hale getirecek önemli ve doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır. Uygulanan program belirttiği gibi, eğitim programlarının etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi, programların geliştirilmesi için bir başlangıç noktasıdır (Gözütok, 2003).

Öğretim Programı: Eğitim programının kapsamında yer alan, eğitim programının amaçları doğrultusunda belirli bilgi kategorilerden meydana gelen ve okullarda bir kısım beceri ve

uygulamaya fırsat veren planlı programa öğretim programı denmektedir. Öğretim programının içeriğinde öğrencilerde kazandırılmak istenen hedefler, bu hedefleri kapsayan davranışlar, davranışların kazandırılması aşamasında düzenlenen eğitim durumları ve kazandırılan davranışların ne derece kazandırıldığını gösterecek olan sınama durumlarının yer aldığı öğeler mevcuttur (Senemoğlu, 1997).

Öğretim programını alan yazına taşıyan Bobbit'tir. Bobbit (2017) öğretim programını sınıfta gerçekleşen ve yer alan her şey, sınıf içi tüm öğrenme ve öğretme etkinlikleri şeklinde tanımlamıştır. Akpınar (2015) öğretim programını belli bir öğretim kademesindeki sınıflar ve derslerle alakalı etkinlikleri içeren ve hazırlanmış olan bir doküman olarak ifade etmiştir. Stabback (2016) ise öğretim programını, belirli bir konuda çeşitli aşamalarda gerekli olan öğrenmeyi açıklayan ve konuyla ilgili bilgi, beceri ve değerlere aşına olan konu uzmanları tarafından hazırlanan program olarak tanımlamıştır. Eğitim programına göre dar kapsamlı olan öğretim programı, Türkiye'de ilköğretim programı, ortaokul programı gibi ilgili öğretim kademesi ile adlandırılmıştır.

Öğretim programı, öğrencilere belli başlı birtakım davranışların temsil ettiği nitelikleri kazandırma maksadıyla oluşturulan, herhangi bir dersle ilgili öğrenme ve öğretme süresince nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir rehber, kılavuzdur (Özçelik, 2014). Uygulanan eğitimin kalitesini ortaya çıkaran ve yönlendiren önemli bir unsur öğretim programıdır. Eğitim programının içerisinde yer alan öğretim programı genel bir tanımlama yapılırsa bilgilerin temsili olarak ifade edilebilir. İnsanların zihinlerinin kullanımına ilişkin bir bakış açısı olarak söylenebilir. Eğitim programları sadece eğitim dili olarak algılanmamalı aynı zamanda dünya genelinde her şeye atıfta bulunarak farklı durumları işaret etmeye çalışır. Aynı zamanda çocuğun zihnini kullanmama yönelik faaliyetleri de içermektedir (Elliott, 1994).

Öğretmenlerin kişisel hem kendi bakış açıları hem de toplumsal yaşantıları programların yapısında önemli bir rol oynamaktadır. Toplumda meydana gelen değişimler, programları ve buna bağlı olarak öğretmenlerin görevlerini kaçınılmaz bir şekilde değiştirir. Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri programın uyarlayabilmek olmalıdır (Posner, 1995).

Ders programı: Bir ders süreci içinde planlanan hedef ve kazanımların bireye nasıl ne şekilde kazandırılacağını gösteren tüm etkinlikleri içinde barındıran bir plandır (Demirel, 2020). Küçükahmet (2001) ders programını öğretim programı içerisinde ve derslerle alakalı olan öğretim etkinliklerini sistematik bir şekilde düzenleyen program türü olarak tanımlamıştır. Gürkan (2006) ise ders programı için; öğretim programı kapsamında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve etkinlik alanlarının, eğitim amaçlarıyla ilişkili olan özel amaçları yerine getirmek için öğretimin ilkelerini, konu alanlarının alt kategorilerini, değerlendirme esaslarını içeren program olarak tanımlamıştır.

Örtük Program: Ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavram olmakla birlikte zaman, materyaller, öğretmen ve öğrenci ilişkileri, öğretmen ve yönetici ilişkileri, öğretmen ve ebeveyn-öğrenci ile ilişkiler, politikalar, öğrenci ve toplum için sınıf ve ders dışında gerçekleşen etkinlik ve faaliyetler örtük program kapsamındadır (Demirel, 2020). Örtük program, programlarda belirtilen kazanımlar ve etkinliklerin dışında, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bilgi ve uygulamaları, bu uygulamalar neticesinde kazanılan özellikleri içermektedir. Bu haliyle resmi programda göre daha geniş kapsamlı olduğu söylenebilir (Karacaoğlu, 2020).

Posner'a Göre Program Türleri

Eğitim amaç ve işlevlerine göre de sınıflandırılmıştır (Gültekin, 2017). Posner (1995)'e göre program türleri beş grupta toplanmaktadır: resmi program, ihmal edilen program, gerçekleşen program, destekleyici program ve örtük programdır.

Resmi program; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan, ülkenin eğitim felsefesini yansıtan, ereve niteliğini taşıyan teorik ve yazılı bir dokümandır. Bir ders için hazırlanmış olan programın tüm ülkede aynı Şekilde olması olarak ifade edilebilir. Ayrıca ğrencilere kazandırılacak hedef davranışları içerdiğinden bu Şekli ile eğitim programına da benzetilebilir.

İhmal edilen program; Resmi program içerisinde yer alan, kimi zaman ğretmen tarafından geçiştirilen, eksik bırakılan, atlanan program Şeklinde tanımlanmıştır. Örneğin okulda kimya laboratuvarı yoksa kimya dersindeki deneyler uygulamalı olarak yapılamayacağından bu dersin bazı kazanımları geiştirilmış olabilir. Bu da ihmal edilen program kapsamına girmektedir.

Gerçekleşen program; nitelendirilmış yıllık plan ve ders planlarında yer alan etkinlikleri içeren, resmi programın her öğretmenin kendine özgü yöntemlerle somut bir Şekilde gerçekleştirdiği program türüdür. Resmi programın ğretmen tarafından somutlaştırılmış hali de denebilir.

Destekleyici program; öğrenciler için gönüllü bir program olup, katılım zorunluluğu içermeyen, resmi program haricinde planlı bir Şekilde sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri kapsayan program türüdür.

Program Okuryazarlığı

Eğitimde hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında program okuryazarlığı önemli bir faktördür. Öğretmenlerin program okuryazarlık bilgisinin yüksek düzeyde olması, hem program geliştirme yaklaşımlarına aşına olmayı hem de programı doğru uygulamayı gerektirdiğinden programın olması gerektiği gibi uygulanması için de programın doğru Şekilde anlaşılması önkoşul olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yüksek düzeyde program okuryazarı olması eğitimin kalitesinin artmasında büyük etken olduğu düşünülmektedir. Program okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, programların hedeflerine ulaşmasında büyük lde etkili olacaktır (Aslan ve Grlen, 2019).

Program okuryazarlık düzeyinin yüksek olması program hakkında sürekli eleştiri yapmak ya da programa dar bir çerçeveden bakarak yorum yapmak demek değildir. Aksine programa eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşarak programın eksikliklerini fark etmek ve bu eksiklerin giderilmesi için çok yönlü çalışmalar yapmak önemlidir. Bununla birlikte esasında program okuryazarlığı programlarda yer alan ana ve yenilenmiş ifadeleri anlayıp yorumlayabilmektir (Keskin, 2020).

Bolat (2017)' in araştırmasında ne sürdüğü ereve, Tkiyedeki eğitim bilimleri literatüründe program okuryazarlığı kavramının tanımlanması açısından önemlidir. Program okuryazarlık kavramını ğretmen-ğrenci-program Şeklinde bir bütün olarak ele almıştır. Programın ğretmenler ve ğretmen adayları tarafından ielleştirilmesine ayrıca vurgu yapmıştır. Bu çerçeveye göre program okuryazarlığı, öğrenme-öğretme süreçlerine yön verecek olan tanımlanmış yaşantıların anlaşılması ile doğrudan alakalıdır. Bu nedenle etkili ve verimli bir eğitim ve ğretim için her ğretmen veya ğretmen adayının programa aşına olması gerekir (Kahramanoğlu, 2017).

Program okuryazarlığı, programı oluşturan metinlerin amacını, oluşturulma nedenlerini ve bu metinlerin çözümlenerek değerlendirmesi ve konu alanına göre kendi bağlamlarında

değerlendirilmesi esasına dayanan bir okuryazarlık türüdür (Keskin, 2020). Program okuryazarlığı becerisi, bilinen okur-yazarlık kod çözme ve anlamlandırmadan daha yüksek düzeyde bir zihinsel süreç olan anlam kurma ve anlam yaratma ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla program okuryazarlığı kavramı, programın anlaşılmasını ve analizini gerektiren ileri düzeyde bir beceri veya yetenektir şeklinde de tanımlanabilir (Bolat, 2017). Kapsam ve anlamı söz konusu boyutlarla genişletilen program okuryazarlığı, mevcut anlayıştaki öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme boyutlarını bilmeyi gerektirir. İleride program okuryazarlığı kavramının genişletilmesine paralel olarak sayılan bu boyutların her biri program okuryazarlığının alt boyutları olarak tanımlanabilir (Kahramanoğlu, 2019).

Literatürde program okuryazarlığı daha çok öğretmenlerin sahip olması gereken anlamlandırma ve uygulama becerisi bağlamında ele alınırken, Akınoğlu ve Doğan (2012), bu becerilere duyuşsal bir boyut ile planlama becerisini de ekleyerek kavramın kapsamını genişletmişlerdir. Yazarlara göre, program okuryazarlığı, öğretmenlerin, öğretim programını nasıl anladıkları, algıladıkları, programlara karşı tutumları ve programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterlilikleridir. Bunun için öğretmenlerin, planlama etkinliklerini okulun özellikleri ve önceliklerine göre yapmaları önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Program okuryazarı bir öğretmenin, alışlagelmiş rutin planlar yerine, mevcut çevre ve bağlamsal durumları yorumlayarak buna uygun gerçekçi ve uygulanabilir planlamalar yapmaları beklenir (Erdem ve Eğmir, 2018).

Program okuryazarlığına ilişkin yeterlikleri; hedefler, içerik, öğretim-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme olarak dört kısımda ele alınmıştır. Bu yeterlikler aşağıda detaylı olarak belirtilmiştir.

- **Kazanımlar (Hedefler):** Kazanımları anlayabilmek ve hangi hedefe ilişkin olduğunu ayırt etmek, hedeflerin sınırlılıklarını belirlemek ve birbiriyle tutarlılıklarını tespit edebilmek, öğrenci seviyesine uygun kazanım yazabilmek, derse/konu alanına ilişkin uygun dikey ve yatay kazanımlar yazabilmek.
- **İçerik:** Kazanımlara uygun içerik seçebilme ve ilgili davranışın gerçekleşmesine uygunluğunu saptamak, içeriğin kazanımla ve öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilmek, kazanımlara uygun içerik yazabilmek ve içeriği konu alanının kazanımına göre tasarlayabilmek, içeriği kazanıma uygun olarak zenginleştirebilmek, kazanımları kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilmek.
- **Öğrenme-öğretme süreçleri:** Kazanımlara uygun öğretim yöntemini belirleyebilmek, kazanımlara uygun öğretim tekniğini belirleyebilmek, öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilmek, tercih edilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilmek, tercih edilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilmek, öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini ve eğitsel etkinlikleri tasarlayabilmek.
- **Ölçme ve değerlendirme:** Kazanımlara uygun ölçme yöntemini seçebilme, kazanımlara uygun değerlendirme yöntemini seçebilme, ölçme araçlarını okuyabilmek, ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilmek, kazanımlara uygun soru yazabilmek, kazanımlara uygun değerlendirme ölçütü yazabilmek, kazanımlara uygun ölçme aracı hazırlayabilmek (Erdem ve Eğmir, 2018; Bolat, 2017).

Yukarıda bahsi geçen beceriler, program okuryazarlığı kavramının zihinsel anlamlandırılmasına katkı sağlamakla beraber program okuryazarlığı yeterliğinin, bilinen tanım, anlam ve kapsamı farklı bağlamlara göre genişletilebilir ve araştırılabilir (Kahramanoğlu, 2019).

Öğretim Programı Okuryazarlığı

Öğretmenin, öğretim programına özgü özelliklerin farkında olması ve uygulamaya yönelik bu farkındalığı kullanabilmesi, eleştirel yaklaşımla değerlendirmeler yaparak öğretim programını kendine kılavuz olarak görmesi öğretim programı okuryazarlığı şeklinde tanımlanabilir. Öğretmenlerin öğretim süreci içerisindeyken programı referans olarak alması, eğitim-öğretim sürecini kontrollü bir şekilde yönetmek anlamında önemlidir. Öğretim sürecinde yer alan bireylerin hedeflere ulaşabilmesi için başta öğretmenin programdan haberdar olması gerekir. Öğretim programı okuryazarlığı programdan haberdar olmayı, program farkındalığını, program bilgisine sahip olmayı, programda yer alan öğeleri doğru yorumlayarak planlamayı ve öğrenme ortamına aktarmayı kapsar (Keskin, 2020).

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olabilmesi için programın dayandığı felsefi, sosyal, psikolojik vb. temellerin ipuçlarını, program öğelerini ve bu öğeler arasındaki ilişkileri, programın yapısal özelliklerini algılayabilmesi buna ek olarak öğretim programlarının hedeflerini, uygulama yöntemlerini ve şartlarını, programın ana noktasındaki beceri ve değerleri, öğrenme öğretme sürecini ve değerlendirme yaklaşımları gibi programın alt boyutlarını dikkate alması gerekir.

Okuryazarlık kavramı geçmiş yıllardan bugüne farklı anlam çerçeveleri içerisinde kendisine karşılık bulmuş, dönemin şartları ve ihtiyaçları, tanımlanmasında etkili olmuştur. Günümüzde genel kabul görmüş okuyabilme-yazabilme anlamının dışında özel bir alandaki bilgi, beceri veya yetkinlik karşılığında da kullanılmaktadır. Bu yönüyle onlarca farklı okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır. Program okuryazarlığı da bunlardan biridir. Aslan (2018)'a göre program okuryazarlığı; öğretmenin, eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesidir.

Öğretim programı okuryazarlığını, öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerilerle resmi programı anlamlandırma ve çözümlenme süreci olarak ifade etmiştir. Programların öğrenme öğretme sürecine yansıtılmasında temel etken öğretmenlerin olduğu, bu noktada öğretmenlerin programları anlaması, algılaması ve çözümlenmesi kısacası öğretim programı okuryazarı olması programların öğrenme-öğretim sürecine yansıtılabilmesi açısından önemli olduğunu vurgulanmıştır (Kahramanoğlu, 2019). Programın verimli ve etkili bir biçimde uygulanması için öğretmenin öğretim programı konusunda uzmanlaşmış olması veya öğretim programı okuryazarı olması gerekir (Pinar ve diğerleri, 1995) .

Öğretmenler, eğitim-öğretim sistemi içerisinde öğretim programının uygulayıcısıdır. Programı uygularken kendine has bir şekilde öğretim yapabilmesi, birikimlerini ve becerilerini gösterebilmesi, çeşitli materyaller tasarlayarak verimli ders etkinlikleri hazırlayabilmesi öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına bağlıdır ve bununla beraber sınıf yönetimine hakim olduğunu gösterir. Kahramanoğlu (2019) 'a göre öğretmenlerin programları algılayış biçimlerinin, programdan çıkardığı anlamların, programa göre uygun öğrenme-öğretim yöntemlerini kullanabilmesi eğitim öğretim açısından önemli bir kriterdir.

Sınıf Yönetimi Kavramı

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimliliğini yükseltmek için öğrenmeyi sağlayıcı, destekleyici bir sınıf ortamını yaratma çabasına sınıf yönetimi denmektedir (Demirel, 2006). Sınıf yönetimi; düzenli ve etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenin düşüncelerini, planlarını ve hareketlerini içeren, amacı öğrenci davranışlarının öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapılan bir süreçtir. Ayrıca sınıfta uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, fiziki düzeni, zaman yönetimi ve öğretim programını belirli kurallar çerçevesinde düzenlemek ve güdülenmeyi sağlamaktır (Doğan ve diğerleri, 2014). Sınıf yönetiminin amacı; öğrencilerin tolerans, örnek davranış ve öğrenme ihtiyaçlarını destekleyen öğrenme ortamında akademik, sosyal ve davranışsal anlamda başarılı olmalarını sağlamaktır (Ministry of Education, 2015).

Sınıf yönetimi kavramı güncelliğini her zaman koruyan, etkili bir öğretim yapılabilmesi için sınıf için çok önemli unsur olan ve ayrıca disiplinli ve düzenli bir sınıf için gerekli bir öğedir. Sınıf içinde saygılı ve destekleyici bir öğrenme ortamını yaratmak için, öğrenmeyi etkili hale getirmek için ve pozitif bir öğrenme alanı inşa etmek için sınıf yönetimi gerekli bir koşul olarak görülmektedir. Bununla beraber sınıf yönetimi, öğrencilerin her alanda gelişimlerini (bilişsel/duyuşsal/sosyal) desteklemede etkili bir yoldur (Filiz ve Yüksel, 2017).

Literatüre bakıldığında sınıf yönetiminin amaçları olduğu görülmüştür. Erden (2008) çalışmasında sınıf etkinliklerinin düzenli ve verimli olarak gerçekleştirilmesini sağlamak, öğrenme-öğretme etkinlikleri esnasında zamanı verimli kullanabilmek gibi amaçlarının olduğunu vurgulamıştır. Çalık (2009) ise öğrencilerin motivasyonunu artıracak bir sınıf iklimi olması, kendi sorumluluklarını geliştirmek adına sınıfta güvenli ve düzenli bir sınıf ortamı yaratılması ve öğrencilerin davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olacak bir sınıf yönetiminin olması gerektiğini belirtmiştir. Başar (2003) sınıf yönetiminin amaçlarını; zamanı etkili bir şekilde kullanmak öğrenci öğretmen iletişimini etkili bir şekilde sağlamak sınıf kurallarını belirleyerek öğrencilerin bu kurallara uymasını sağlamak ve öğrencileri motive etmek olarak ifade etmiştir.

Sınıf yönetiminin etkili şekilde gerçekleşmesi için, öğretim stratejilerini seçmek ve uygulamak öğretim programı tasarlamak ve sınıf yönetimi tekniklerinden yararlanmak gerekir. Sınıf yönetiminin başrol oyuncusu öğretmen; çeşitli öğrenme ve öğretme stratejilerini uygulaması gerekir. Öğretmenler içeriğe uygun olarak programı yeniden tasarlayabilir. Etkili bir öğretmen okulun bulunduğu coğrafyada belirlenen kapsama uymak yerine, öğrencilerin kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını dikkate alarak içeriğin en etkili şekilde sunulmasını sağlarlar (Yüksel ve Filiz, 2017).

Sınıf Yönetimi Yeterlik Boyutları

Sınıf yönetimi öğretmenlerin en çok zamanını alan ve onları en çok yoran konuların başında gelmektedir. Öğretmenin mesleğini severek yapması, yaptığı işten keyif alması sınıftaki hakimiyetine bağlıdır (Bayrak, 1998). Sınıf atmosferinin öğrenme süreci üzerindeki etkisi, sınıfta olumlu öğrenme atmosferi oluşturmada öğretmenin profesyonel bir sınıf yönetme becerisine sahip olmasıyla gerçekleşir (Norris, 2003).

Sınıflı iyi yönetmek, başarılı bir öğretmen olmak için ilk adım olarak kabul edilmekle birlikte sınıf yönetiminde başarılı olanlar genelde iyi öğretmen özelliklerine sahiptirler. Literatürde ise sınıf yönetimi becerileri yetersiz olan öğretmenlerin ise büyük olasılıkla öğretim faaliyetlerinde fazla başarılı olmadıkları ifade edilmektedir (Turan, 2004'ten akt: Okçu ve Epçaçan, 2013). Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimine sahip olması, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyi, ilgileri ya da sıkılma

gibi durumlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerle aktif katılımı sağlayacak etkinliklerle öğretimi gerçekleştirmesi sınıf yönetimine hakim olduğu anlamına gelebilir.

Bu araştırmada sınıf yönetimi yeterlik boyutları; ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi ve fiziksel düzen yönetimi (Elçiçek ve diğerleri, 2015; Başar, 2009; Çelik, 2002) olmak üzere literatürde yer aldığı gibi beş boyut şeklinde ele alınmıştır. Bu boyutların her biri öğrencilerin gelişim ve öğrenmeleri için çok önemli olmakla birlikte bu boyutların sınıf ortamında sağlanması öğretmenin temel sorumlulukları arasında yer aldığı söylenebilir. Sınıf yönetimi yeterlik boyutları aşağıda gösterildiği şekliyle açıklanmıştır (Güneş, 2016; Demirtaş, 2016):

Fiziksel Düzen: Sınıf yönetiminin fiziksel boyutunu, fiziki ortamının düzeni ve temizliği, eğitsel araçlar, öğrencilerin gruplandırılması ve oturma düzeni gibi etkenler oluşturmaktadır. Sınıfın fiziksel düzenin sağlanması, öğrencilerin sınıf içerisinde rahat etmesini, okul ve sınıf ortamının çekiciliğinin artırılmasını ve öğrenmenin kolaylaştırılmasını amaçlayan boyuttur. Öğrencilerin kolay öğrenmesini, derslere karşı motive olmasını ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedecek bir öğretim ortamı sağlamak fiziksel düzen yönetiminin işlevleridir. Öğrenciler kendilerini fiziksel ve psikolojik anlamda rahat hissettiği yerlerde daha verimli ve etkili eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirilir (Işık, 2004). Etkili bir sınıf yönetimin oluşturulması için eldeki imkanlar doğrultusunda fiziksel öğelerin motive edici, ilgi çekici, öğretici ve merak uyandırıcı bir şekilde planlanması gerekir (Aydın, 1998).

Öğretimin Yönetimi: Amaçlar doğrultusunda plan ve program etkinliklerinin yönetilmesidir. Bu etkinliklerin mahiyetini, geçmişi ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görmek gerekir. Öğretim yönetimi etkinlikleri içerisinde öğrenciyi tanıma, öğretim planlarını hazırlama, materyal sağlama, yöntem seçme, öğrencinin dikkatini derse çekme ve derse katılımlarını sağlama, gelişimlerini izleme ve değerlendirme gibi etkinlikler yer almaktadır (Başar, 2006). Öğretim etkinliğini en iyi şekilde gerçekleştirmek için ilk olarak yapılması gereken ayrıntılı bir plan yapmaktır (Celep, 2002). Plansız yapılan faaliyetlerin istenilen sonuçları vermesi imkânsızdır. Öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerini planlı bir şekilde yürütmek, yönlendirmek ve değerlendirmek durumundadır (Yıldırım, 2002).

Zaman Yönetimi: Sınıf yönetiminin etkililiği, zamanın etkili yönetimine bağlı olduğundan öğretimsel sürecin iyi planlanması ve yönetilmesi gerekmektedir. Bu nedenle olayların ve olguların önceliklerine göre sıraya konması önemli bir husustur. Öğrencinin derse dikkatinin çekilmesi, ders konuları arasındaki sorunsuz geçişler, ders dışı ve bozucu etkinliklere izin verilmemesi, dersin çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmesi, konunun sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin okulda-sınıfta geçirdiği zamanın artırılması, devamsızlığın ve okuldan ayrılımların önlenmesi zaman yönetimi boyutu altında yer almaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2008).

Sınıf içerisinde çeşitli etkinliklere vakit ayırma, can sıkıntısının önlenmesi, içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere harcanması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanın birçoğunun sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlık ve okulu bırakmanın önlenmesi bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2006).

Davranış Yönetimi: Olumlu sınıf iklimi oluşturmak, sınıfta ilgili etkinliklerle öğrencilere eğitim ortamından istenen davranışı kazandırmak, istenmeyen davranışların önceden tahmin edilerek önlemek, ortaya çıkan istenmeyen davranışların değiştirilmesini sağlamak, sınıf kurallarına uyulmasının sağlamak gibi unsurlar bu boyutta yer almaktadır. Başar (2005) davranış yönetiminde yer alan durumları şu şekilde ifade etmiştir: Sınıf ortamının istenen davranış sağlayabilir şekilde oluşturulması, etkili ve verimli sınıf ikliminin meydana gelmesi, sorunların

ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla olumsuz davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, gerçekleşmiş olumsuz davranışların değiştirilmesidir. Eripek (1998)' e göre öğrencilerin mevcut olumlu davranışlarını korumaları, yeni olumlu davranışlar edinmeleri ve bunları geliştirmeleri, varsa olumsuz davranışlarını azaltmaları ya da ortadan kaldırmaları, topluma uyum sağlamalarında okulların ve özellikle öğretmen ve öğrenci ilişkisinin önemi büyüktür.

İlişki Yönetimi: Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi onlara benimsetilmesi ve uygulanması, sınıf içerisinde etkileşimde bulunan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimin ve etkileşiminin yönetimi, sınıf içi davranışların şekillendirmesi gibi etkinlikler bu boyutta yer almaktadır. Sınıf içinde öğrencilerin arkadaşları ve öğretmeni ile ilişkileri ve öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkileri, sınıf atmosferini belirlemektedir (Okçu ve Epçaçan, 2013). Sınıf düzeninde ve öğrenme durumlarının etkililiğinde sınıf içi ilişkiler dokusu önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen bu yapıyı ne derece sağlıklı oluşturursa, öğretme-öğrenme gücü ve öğretimin amaca ulaşma derecesi o oranda artmaktadır (Celep, 2002).

Sınıf yönetimi, iletişim ve etkileşim süreçlerinin etkili olarak düzenlenmesi ve uygulanmasını gerektirdiğinden dolayı öğretmenlerin sınıf yönetimindeki iletişim özellikleri, eğitim-öğretim etkinliklerinin seviyesini doğrudan etkilemektedir (Şimşek ve Altınkurt, 2006). Öğrenciler, kendilerine daha candan arkadaşça yaklaşım sergileyen öğretmenleri benimsemektedirler. Ayrıca güçlü öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin okula ilişkin sorumluluk almalarını kolaylaştırmakta ve onların akademik başarısını artırmaktadır (Jones ve Jones 2004'ten akt: Çubukçu ve Girmen, 2008).

Sınıf Yönetimini Etkileyen Unsurlar

Sınıf, öğretim için gerekli olan etkinliklerin gerçekleştirildiği öğrenci ve sınıfı oluşturan fiziksel kaynakların ilişki içerisinde bulunduğu sosyal yapıdır. Sınıf ortamının olumlu bir şekilde gerçekleşmesi ve öğrenme için gerekli sınıf ikliminin oluşmasında birden fazla unsur yer alır. Sınıf yönetiminin beklenen düzeyde gerçekleşmesi için sınıf yönetimine etki eden unsurları detaylı incelemekte fayda vardır. Literatüre bakıldığında sınıf yönetimini etkileyen etkenlerin; aile, toplumsal norm ve değerler, çevre, beklentiler ve kitle iletişim araçlarını içeren sosyal etkenler, öğrenci istek ve özellikleri ile öğretmenlerin kişisel özelliklerini içeren psikolojik etkenler şeklinde olduğu görülmüştür (Ada, 2000). Aşağıda bu etkenler detaylı şekilde açıklanmıştır:

Çevre; Öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanıyabilmesi, davranışlarını doğru bir biçimde yorumlayabilmeleri ve doğru kararları alabilmeleri için öğrencilerin çevresini iyi bir biçimde tanımaları gerekmektedir. Çevreden gelen beklenti, değer ve teknolojik gelişmeler okulu ve okul içinde bulunmakta olan sınıfların etkinliklerini etkilemektedir. Öğretmenler çevreden gelen olumlu tarafları sınıflara aktarıırken, olumsuz tarafları ayıklamalı ayrıca toplumu da bir sınıf haline getirmelidir. Öğretmenin bu amaçları yerine getirebilmesi için okulu ve çevreyi tüm yönleriyle tanımalıdır. Bu sayede istenmeyen davranışlar daha okula ulaşmadan önce düzeltilir ve okul çevresi eğitilmiş olur (Filiz ve Yüksel, 2016).

Aile; Ailenin, yapısı, sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babanın eğitim durumları, aile içerisindeki birey sayısı gibi değişkenler öğrencinin davranışlarında belirleyici rol oynaması sebebiyle, sınıf yönetimini etkileyen temel bir faktör durumundadır (Celep, 2008). Ailenin eğitim durumu, büyüklüğü, ekonomik durumu öğrencilerin gelişimlerini ve davranışları büyük ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenler, sınıf içerisinde eğitsel etkinlikleri düzenlerken bu durumları göz ardı etmemelidir. Ailesinde sorunlar olan bir öğrencinin sınıf içerisinde gerçekleşen

eğitsel etkinliklerde başarılı olması beklenemez. Öğretmenler, öğrencilerin ailesel sorunlarıyla başa çıkmak için öğrencisini tüm yönleriyle tanımalı ve uygun rehberlik hizmetini sağlamalıdır (Başar, 2006).

Toplumsal Norm ve İnançlar; Eğitim topluma yönelik bir faaliyettir. Eğitim toplumsal değerlerden etkilendiği gibi toplumsal değerleri de etkilemektedir. Günümüzde eğitim hedeflediği ve kişilere kazandırmaya çalıştığı niteliklerden birisi de kişilerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarıdır. Toplumsal yaşama uyum sağlayan bireylerin toplumsal değer ve inançlara da saygı göstermeleri beklenmektedir. Bu bağlamda toplumsal norm ve inançların öğretmenin yapacağı tüm çalışmalarda göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Öğretmenlerin Kişisel Geçmişleri; Öğretmenlerin ön yargılarının karar verme durumlarında önemli rol oynamakta olduğunu birçok araştırma ortaya koymuştur. Bununla beraber öğretmenlerin değer yargıları ile sınıf yönetim biçimi arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf yönetimi sırasında önyargılarını geri planda bırakması gerekir (Ada, 2009).

Kitle İletişim Araçları; Kitle iletişimi, mesajın hedef kitleye iletişim araçlarıyla iletilmesidir. Kitle iletişim araçları ise, tüm dünyada olup bitenleri teknik ileti sistemleriyle bilgilenmeleri olarak belirtilebilir. Kitle iletişim araçları insanları etkilemeye ve değiştirmeye devam etmektedir. Bu etkileme olumlu olabileceği gibi olumsuzda olabilir. Kitle iletişim araçları eğitimi, birçok duygu organına hitap etmesinden dolayı kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde önemlidir fakat kitle iletişimleri amacına uygun şekilde kullanılmazsa öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir (Gençer, 2018). Öğrencilerin kendi gelişimsel dönemlerine uygun programlar izlememesi çocuk üzerinde çok olumsuz etki bırakmakla birlikte internet kullanımının denetlenmemesi ise öğrencilerin sosyalleşmelerini sınırlandırır.

Psikolojik Etkenler; Sınıf yönetimini etkileyen etkenlerden olan psikolojik etkenlerin yapısında öğretmen ve öğrenci özellikleri yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu, öğretmenin ders anındaki ruhsal durumu, öğrencinin öğretmene ve derse karşı tutumu gibi etmenleri barındırır. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde verimliliği arttırmak ve bu süreçte yer alan bilgileri sistematik bir temele dayandırmak eğitimin amaçları arasındadır. bu amaçlar ancak kaliteli bir sınıf yönetimi ile gerçekleştirilebilir. Kaliteli sınıf yönetimi ise mesleğinde istekli, yeterliliği ve inancı tam, nitelikli öğretmenler ve uygun eğitim ortamlarında gerçekleştirilebilir (Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük 2011'den akt: Doğru, 2018).

Sınıf Yönetimi Modelleri

Yönetim, sınıf açısından düşünüldüğünde, sınıftaki öğrencilerin ve araç-gerecin sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi işi olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2006). Sınıf yönetimi; eğitim programı, eğitim planı, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, yer, öğretimin yönetimi, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir şekilde karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek, öğrenmeye elverişli bir ortamın oluşturulması ve bu ortamın devamının sağlanması anlamına gelir (Sarıtaş, 2000).

Sınıf yönetimi planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak da tanımlanabilir (Kaya, 2002). Burden (2010) ise sınıf yönetimi kavramını öğrencilerin karşılıklı sosyal anlamda pozitif ilişkilerini,

etkili ve verimli öğrenmelerini ve kendi motivelerini artıran bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öğretmen etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Eğitimin en temel amacı olan bireye kalıcı davranış değişikliği kazandırma, öncelikle sınıf ortamında başlar. Sınıfta öğrenci ve öğretmen yüz yüze gelir ve sosyal etkileşim de burada aktif hale gelir. Ayrıca program ve kaynaklar da sınıf atmosferi içerisinde yer alır (Başar, 2009). Eğer sınıftaki öğrenciler düzensiz ve saygısız davranışlar içerisinde ise ve bununla beraber sınıfta öğrenci davranışlarını olumlu anlamda yönlendirecek kurallar yoksa, sınıfta kaos ortamı oluşabilir. Bundan farklı olarak iyi bir şekilde yönetilen sınıflarda öğretme ve öğrenmeye müsait bir çevre olmakla beraber huzur ortamı da gerçekleşmiş olur. Sınıf içinde bu ortamın oluşturulması için çaba sarf eden öğretmendir ve bu süreçte en büyük sorumluluk yine öğretmenindir (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011).

Sınıf yönetimi; öğretmenlerin sınıf yönetiminin alt boyutlarındaki davranışları içeren etkileşim tarzları, sınıf yönetimi yaklaşımları ve sınıf yönetimi stillerini ortaya koymaktadır. Sınıf yönetimi modelleri, bu yönetim tarzlarının belli temellere göre gruplandırılmasından ortaya çıkar (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011). Bu çalışmada sınıf yönetimi modelleri geleneksel, tepkisel, önleyici, gelişimsel ve bütüncül olarak ilgili literatür incelenmiştir.

- Geleneksel Model: Geleneksel sınıf yönetimi modelinde eğitim- öğretim öğretmen tarafından düzenlenir. Bu modelde öğretmenler aktif rol oynamakta öğrenci ise pasiftir ve dinleme modundadır. Esas olan otoriteye bağlılık olduğu için öğrenciler bu güce kayıtsız bir şekilde uymak zorundadırlar (Aydın, 2000). Etkinlikler, amaca uygun olarak ve sınıf hakimi olarak kabul edilen öğretmenler tarafından belirlenen kurallara göre yürütülür (Sarıtış, 2003). Bu modelde öğretmenin koyduğu katı kuralların uygulanabilmesi için öğrencilerin bu kuralları koşulsuz yapması gerekir (Erdoğan, 2003).

Bu modelde öğretmen merkezli bir yapıya sahip olan öğretmenin aktif, öğrencilerin pasif olması, öğretmen otoritesinden kaynaklı sert, baskıcı bir tutumun hakim olduğu ve bunun yanında çoğunlukla cezaya yer verildiği görülmektedir. Geleneksel modeldeki sınıf yönetiminde kuralları öğretmen tek başına belirler. Öğrencilerin de bu kurallara harfiyen riayet etmeleri beklenmektedir (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011; Erdoğan, 2008; Çağanağa ve diğerleri, 2017; Yılman, 2006; Sarıtış, 2003).

- Tepkisel Model: Bu model, öğrencilerin olumsuz davranışlarını ödül ve ceza yöntemiyle ortadan kaldırmaya çalışan bir sınıf yönetimi modelidir. Gruplardan ziyade bireylere odaklanan ve klasik sınıf yönetimi yöntemlerini içeren bu model, öğrencilerle iletişimde olası olumsuz sonuçları nedeniyle eleştirilse de, öğretmen öğrencilere tepkisini açıkça ortaya koyar. Tepkisel modeli sıklıkla kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha düşük olduğu söylenebilir (Başar, 2006). Tepkisel modelde sınıfta meydana gelen olumsuz davranışların değiştirilmesi amaçlanır ve öğretmenler olayların nedenlerinden çok sonuçlarıyla ilgilirlirler. Bu nedenle, reaktif model sıklıkla eleştirilir (Şentürk, 2006).

Tepkisel model, öğrenme ortamında istenmeyen davranışlara dönük uygun tepki vermeyi benimseyen klasik bir sınıf yönetimi modeli olarak değerlendirilmektedir. Bu modele göre sınıfta düzen ve disiplinin sağlanması için ödül-ceza sistemi kullanılmalıdır. Literatüre bakıldığında tepkisel modelin, çoğunlukla sınıf yönetimi becerisi düşük olan öğretmenler tarafından kullanıldığı bilinmektedir (Çağanağa ve diğerleri, 2017; Demirtaş, 2012; Erdoğan, 2008; Sarı ve Dilmac, 2005).

- Gelişimsel Model: Bu model, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alındığı ve sınıf yönetim sürecinin ana unsuru olarak kabul edildiği sınıf yönetimi modelidir (Başar, 2006). Dersleri

öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre planlamak ve uygulamak, kuralları belirlerken ve öğrencilere sorumluluk verirken öğrenci gelişim özelliklerini öncelikli hale getirme gibi öğrencilerden gelişim seviyelerine uygun davranışlar isteme ve bekleme bu modele uygun öğretmen davranışlarıdır (Şentürk, 2006). Çağdaş sınıf yönetimi modeli olan gelişimsel modelde öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel özellikleri hakkında bilgiye sahip olması beklenir. Bu bilgilerin yanında gelişimsel model öğrenci merkezli bir süreci takip ettiği söylenebilir (Çağanağa ve diğerleri, 2017; Yıldırım, 2012; Ilgar, 2007; Kulahoglu, 2004).

- **Önleyici Model:** Sınıfta sıkıntı olabilecek her türlü durumu önceden tahmin edebilecek şekilde bir sınıf düzeni oluşturmaya dayanan bu modelde, istenmeyen davranış ve durumları önlemek için kurallar konulması esastır. Önleyici sınıf yönetimi modelinde öğretim ortamını planlamaya, olası problemleri önceden tahmin etmeye, istenmeyen alışkanlıkları ortadan kaldırmaya dayalı bir yaklaşımı benimsemektedir. Bununla birlikte modelde sınıfın fiziki yapısı, kaynaklar, materyaller, sınıfın olanakları göz önüne alınmaktadır (Başar, 2006; Martin, 2000; Sarıtaş, 2000).

Sınıfta karşılaşılabilecek sorunlara karşı önceden planlı önlemler alma modeli şeklinde açıklanan bu modelde önlem alma yaklaşımı çok fazla olursa, önlemlerin içinde boğulmaya da neden olabileceğinden önlem alma işi abartılı ve öğrenciyi sıkacak boyutta olmaması gerekir. Önlemsel modelde önemli olan öğretmenin olaylardan çok vakaların nedenleri üzerinde durmasıdır. Ek olarak istenmeyen olayla karşılaşıldığında öğretmen öğrencilere daha fazla sevgi ve saygı gösterir. Bu model önceden planlanarak kullanılırsa sınıfta istenmeyen durumların önüne geçilebilir (Şentürk, 2006).

- **Bütünsel Model:** Bütünsel model; öncelikle tepkisel, önleyici ve gelişimsel model olmak üzere diğer sınıf yönetimi modellerinin bütünleştiği, sistem yaklaşımı olarak da bilinen bir yöntemdir. Sınıf yönetimini etkileyen yöntemleri bütün faktörlere dikkat edilmesi gerektiğini benimseyen yaklaşımdır (Çağanağa ve diğerleri, 2017; Sarıtaş, 2003). Bu yaklaşım genel olarak önleyici modele öncelik verir. İhtiyaç duyulan zamanda ve durumlarda öğretmenin tüm modellere uygun davranışları kullanabilmesini öngörür. İstenmeyen davranış ve durumları önlemek için bunlara neden olan durumlar ortadan kaldırılır ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hareket edilir (Başar, 2006). Bu modelde öğretmen bütün modelleri durumsal anlayışla sergiler. Bu yaklaşımda öğretmenin tepkisel modele dayalı davranışları en düşük düzeylerde, önleyici ve gelişimsel modele dayalı davranışları ise en yüksek düzeylerde göstermesi beklenir (Martin, 2000'den akt: Şentürk, 2006).

Araştırma ile İlgili Çalışmalar

Bu araştırma kapsamında, YÖK Tez Merkezi, ULAKBİLİM, Google Akademik, Scopus, Researchgate, ULAKBİM, Academia, Web of Science gibi veri tabanlarında program okuryazarlığı, program yeterlikleri, öğretim programı okuryazarlığı, okuryazarlık, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi yeterlikleri anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. İlgili araştırma kapsamında olan çalışmalar belirlenmiş, kendi anlamına özgü bağlamı ile doğrudan ilgili araştırmalar sunulmuştur.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar

Program okuryazarlığı kavramı 1980 yılların başlarında kullanılmaya başlamış olup ilerleyen yıllarda sınırlı bir çerçevede kalmıştır (Keskin, 2020). Aynı şekilde Türkiye'de de program

okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar son yıllara kadar çok az sayıda yapılmıştır. 2017 yılından sonra güncellenen öğretmenlik lisans programlarında program okuryazarlığı kavramının yer alması program okuryazarlığı ile ilgili araştırmaların artmasına sebep olmuştur.

Akyıldız (2020), çalışmasında öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık yeterliliklerini algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 6669 öğretmen katılmıştır. Açıklayıcı faktör analiziyle veriler analiz edilmiştir. Analiz nteciesinde ise 36 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tamamı ile alt faktörleri arasındaki korelasyonlar; 60-93 arasında olduğu ve tüm ölçek ile alt faktörleri arasında ($p<0,01$) anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit etmiştir.

Keskin (2020), öğretim programları okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarmayı ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan doktora tezinde; keşfedici sıralı karma kullanmıştır. 181 öğretmenden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ise Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği 713 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarında, öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve program geliştirme çalışmalarına katılmalarının etkili olduğu görülmüştür.

Çetinkaya ve Tabak (2019), araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada; veri toplama aracı olarak farklı bir araştırmacının hazırladığı “Eğitim Programları Okuryazarlığı Ölçeği”, 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yeterli düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları görülmüştür.

Kahramanoğlu (2019), çalışmasında öğretmenlerin öğretim program okuryazarlık düzeylerini amaçlamıştır. Çalışmaya 277 öğretmen katılmıştır. Araştırmacı “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği” ölçeğini kendisi geliştirerek veri toplama aracını elde etmiştir. Elde edilen veriler sonucunda ise öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri programın yapısal özellikleri alt boyutunda ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterliklerinin tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Troyer (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim programında karşılaştıkları sorunlar doğrultusunda eğitim programında yaratıcı düzenlemelerin yapılmasının zor olduğundan bahsetmiştir. Bu sebepten öğretmenler için etkili mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi gerektiğini ve bunu da etkili eğitim materyalleri ile sağlamak gerektiğini belirtmiştir.

Yıldız (2019), çalışmasında öğretmen adaylarını program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık olayları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. 355 lisans öğrencisine “Eğitim Programları Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmış, sonucunda da öğretmen adaylarının orta düzeyde program okuryazarlık algısına sahip olduğu verisine ulaşılmıştır.

Aslan (2018), 311 ortaokul öğretmeni ile çalışma yürütülerek onların program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Burke ve Welsch (2018) çalışmasında okuryazarlığın eğitim müfredatı kapsamında nasıl bir etkisinin olduğu ve rolünün ne olduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Bu çalışma, esas gerekçelerini ve öğrenme sonuçlarını içeren disiplin okuryazarlığının bazı temel özelliklerini incelemektedir. Ayrıca, İlköğretim müfredatının gözden geçirilmesinde disiplinli bir okuryazarlık potansiyelini ve bununla ilişkili fırsat ve zorlukların olduğunu vurgulamışlardır.

Erdem ve Eğmir (2018), araştırmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 210 öğretmen adayına uygulanan program okuryazarlık ölçeği sonrasında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Sural ve Dedeşali (2018)'nin çalışmasında Sosyal Bilimler Eğitimi'nde eğitim alan öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel desenlerden olan tarama modeli kullanılmış, farklı branşlarda okuyan 895 öğretmen adayıyla araştırma yürütülmüştür. Başka bir araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda program okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2018), okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek, ortaya çıkan ihtiyaçlardan doğan bir program okuryazarlık hizmet içi eğitimi programı hazırlamak amacıyla bir doktora tezi hazırlamıştır. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Önce "okul yöneticileri okuryazarlık ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonra öğretmen ve ağ okul yöneticileri ile görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Bu verilerle hizmet içi program tasarlayarak, bu eğitim araştırması deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu olarak ise okul yöneticilerini okuryazarlık düzeylerinde deney grubu lehine (hizmet içi eğitim sonucunda) anlamlı farklar elde edilmiştir.

Bolat (2017), öğretmen adaylarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırma bir üniversitenin lisans öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin son şekli 29 madde ve iki boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar "Okuma" ve "Yazma" olarak adlandırılmıştır.

Huang ve arkadaşları (2017) öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı etnik kökene sahip olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Küçük öğretmen kolejlerinden, normal üniversitelerden veya öğretmen kolejlerinden mezun olan ve doğa bilimleri öğrenen öğretmenlerin çok kültürlü kavram ve uygulamalara müfredatlarında önem vermeleri daha olası çıkmıştır.

Opoh ve Awhen (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitim programı uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim programlarını uygularken karşılaştıkları sorunları belirlemek ve olası çözüm yolları geliştirmektedir. Araştırmaya 480 öğretmen katılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin eğitim programlarında karşılaştıkları sorunlar olarak program geliştirme sürecine katılmadıkları, uygulama sürecinde ise yetersiz bilgi ve becerilere sahip oldukları bu nedenle de eğitim programlarını uygularken yeterince ilgi göstermedikleri tespit edilmiştir.

Shanahan (2014) yapmış olduğu çalışmada devletlerin eğitim politikaları ile sınıf okuma öğretimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada geçen 50 yıllık okuryazarlık eğitim

politikasının genel durumu özetlenmiştir. Çalışmada özellikle okul müfredatı ile sınıf değerlendirmesi ile olan ilişkisi vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda ise devletlerin okuryazarlık müfredatını yeniden şekillendirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Schwarz ve arkadaşları (2008) yürüttükleri çalışmada, Proje 2061 Öğretim Analiz Kriterlerinin kullanımını vurgulayan öğretmen adaylarını belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Proje içeriğini, öğretmenlerin program materyallerini kullanma konusunda öğrendikleri, öğretim talimatlarını analiz etmek, değiştirmek ve yeniden uygulamaya koymak adımları oluşturmaktadır. Bununla birlikte çalışmada öğretmenlerin program analizinde nasıl bir yol izlediklerine ve bu konudaki görüşlerine de değinilmiştir. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının etkili ve nitelikli bir öğretim için program materyallerini kullanmayı öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermiştir

Lee ve arkadaşları (2007) fen bilgisi öğretmenlerinin pedagojik bilgilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin bu durumlarını öğrenci öğrenme bilgileri ve öğretim stratejileri boyutunda değerlendirmiştir. Öğretmenlerin durumu dönem başında ve dönem sonunda yapılan çalışmalarla ölçülmeye çalışılmıştır. Dönem başında öğretmenlerin pedagojik içerik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, son yapılan değerlendirme doğrultusunda öğretmenlerin öğrenci öğrenme boyutlarında büyük bir değişimin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin gelişimlerinin eğitim programları aracılığı ile olduğu ileri sürülmüştür.

Remillard (2005), öğretmenlerin matematik öğretim programını uygulama konusunda yapılan araştırmalardaki anahtar kelimeleri incelediği çalışmada, program kullanımı ve program materyali gibi yapıların kavramsallaştırılmasını hedeflemiştir. Yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin programı yeteri seviyede takip etmediğini gösterirken bazıları programa yakın bağlılığa değinmiştir. Güncellenen programlarla ilgili çalışmalarda yeniliğe karşı çıkan öğretmenler olduğu kadar yeniliği kabullenenlerin de olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Program okuryazarlığı ile yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların bazılarının öğretmenlerle bazılarının ise öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmüştür. Ayrıca program okuryazarlığının alt boyutlarıyla ilgili çalışmalar yürütülmüştür. Aslan (2018), Erdem Eğmir (2018), Sureli ve Dedebalı (2018) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kahramanoğlu (2019) ise öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Yurtdışındaki bazı araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin program değişikliklerini takip etmediği, program bilgilerinin yetersiz olduğu, uygulamada yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmış olduğu görülürken birlikte diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri alt boyutları ile sınıf yönetimi yeterlikleri alt boyutları aynı anda incelenmiştir.

Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde sınıf yönetimine ait pek çok çalışmanın mevcut olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin çalışmaların da oldukça fazla olduğundan dolayı araştırmanın yapıldığı tarih açısından yakından uzağa ilişkisine bakılarak en güncel araştırmalara bu kısımda yer verilmiştir.

Küleççi Akyavuz (2020), "Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler" başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi

yeterliklerini öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre belirlemeyi ve düşük düzeye sahip oldukları yeterliklerin sınıf yönetimi dersi kapsamında nasıl geliştirileceğine dair öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada yapılan nicel ve nitel analizlere göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, ilişki yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi ortalamalarının en yüksek; en düşük ortalamaların ise davranış yönetimi ve öğretimin yönetimi alt boyut yeterliklerinde olduğu gözlemlenmiştir.

Yegen (2019) araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel türde genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma Ağrı ili Doğubeyazıt ilçesindeki 155 ilkököl 4. sınıf öğretmenine ve 2627 ilkököl 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2019) çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 394 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yapılan analizler neticesinde kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit görülmüştür. Araştırma neticesinde öz yeterlilik ile sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2019) çalışmasında ilköküllü öğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini 18 ilkökölde görev yapan 264 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre “Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı”, “Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Zaman Yönetimi” ve “İletişim” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “Motivasyon” alt boyutunda 21 yıl ve üzerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık vardır. Sınıf mevcuduna göre “Fiziksel Düzen” alt boyutunda sınıf mevcudu 20’den az olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; en son mezun olunan okul ve sınıf düzeyi değişkenlerinde ise istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2019) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma Kırşehir il genelinde görev yapan toplam 190 Türkçe öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin genelde ve “fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme” alt boyutlarının tamamında “çok yüksek düzeyde olduğu” ve Türkçe öğretmenlerin kişilik özelliklerinden “duygusal dengesizlik” özelliği açısından içe dönük duygusal dengesizliğe biraz uygun oldukları, “dışa dönüklük” özelliği açısından dışa dönüklüğe oldukça uygun oldukları, “deneyime açıklık” özelliği açısından deneyime açıklığa oldukça uygun iyi oldukları, “yumuşak başlılık” özelliği açısından yumuşak başlılığa çok uygun oldukları ve “sorumluluk” özelliği açısından sorumluluğa çok uygun oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaman (2019) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ve mesleki profesyonelliklerinin yaş, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan okul türleri, sosyo-ekonomik durum, kıdem, okulda çalışma süresi, branş ve sınıf kademelerine ilişkin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcı olarak 237 öğretmen yer almış; araştırma verileri, "Kişisel Bilgi Formu", "Mesleki Yeterlik ve Sınıf Yönetimi Yeterlik

ölçekleri" ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin çalıştığı okul türünde ve branş değişkeninde anlamlı farklılık olduğu; mesleki profesyonellik düzeylerine göre ise değişkenlerde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Okçu ve Epçaçan (2013) çalışmalarında sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerini, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 330 öğretmen adayı katılmış ve araştırma nicel yöntemde sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini genel olarak "çoğu zaman yaparım" düzeyinde olduğu, fakat öğretmen adaylarının gözlemleri çoğunlukla "ara sıra gözlendi" şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmacılar, ilköğretim kademesinde yer alan öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve okutulan sınıf düzeyi bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığını tespit etmişlerdir.

Sınıf yönetimi ve sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında, kimi çalışmaların öğretmenlerle kimi çalışmaların ise öğretmen adaylarıyla yapıldığı, ayrıca sınıf yönetimi alt boyutlarıyla ilgili çalışmaların da olduğu görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmış olduğu görülmekle birlikte diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri alt boyutları ile sınıf yönetimi yeterlikleri alt boyutları aynı anda incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin inceleyen bu araştırma, tarama modelinden faydalanılarak yapılmıştır. Nicel araştırma desenlerinden biri olan Tarama modeli; geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modellerinde amaçlar “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” gibi sorularla ortaya konur (Karasar, 2012). Bu araştırma öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı için araştırma tarama modelinde yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmayı Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulu, ortaokul ve liselerde farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Basit seçkisiz yöntemde evrenden araştırmaya katılımcıların rastgele yöntemle seçilir. Katılımcılar araştırma sürecine dahil olabilmeleri için eşit şansa sahiptir (Ekiz, 2017). Okul öncesi, sınıf öğretmeni ve çeşitli branşlarda öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni; tüm mezuniyet alanlarına ve kademelere göre programların var olması ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini ilgili programlara yönelik olarak tasarımları gerektiğinden mezuniyet alanı hangisi olursa olsun öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi gerekliliğidir. Bundan dolayı Mardin merkez ve ilçelerinde (Artuklu, Kızıltepe ve Nusaybin) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 151 öğretmen örnekleme alınmıştır.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, eğitim durumu ve en fazla çalışılan yer değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Dağılımları

Değişkenler	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	71	47
	Erkek	80	53
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	43	28.5
	6-10 yıl	42	27.8
	11-20 yıl	36	23.8
	21-30 yıl	25	16.6

	30 ve üstü	5	3.3
Eğitim Durumu	Lisans	134	88.7
	Lisansüstü	17	11.3
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğretmenliği	33	21.9
	Matematik Öğretmenliği	21	13.9
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	7.9
	DİKAB Öğretmenliği	10	6.6
	İngilizce Öğretmenliği	9	6
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.6
	Fen bilimleri Öğretmenliği	6	4
	Müzik Öğretmenliği	6	4
	Okulöncesi Öğretmenliği	6	4
	Almanca Öğretmenliği	5	3.3
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.3
	Biyoloji Öğretmenliği	5	3.3
	Fizik Öğretmenliği	5	3.3
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	3.3
	Coğrafya Öğretmenliği	4	2.6
	Kimya Öğretmenliği	3	2
	Tarih Öğretmenliği	3	2
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	1.3
	Felsefe Öğretmenliği	2	1.3
	Türkçe Öğretmenliği	2	1.3
	En Fazla Çalışılan Yer	Kent	120
Kırsal		31	20.5

Araştırmaya katılanların 80'i erkek, 71'i kadındır. Katılımcıların 134'ü lisans, 17'si lisansüstü eğitim düzeyindedir. Araştırmaya katılanların 43'ünün kıdemi 0-5 yıl, 42'sinin 6-10 yıl, 36'sının 11-20 yıl, 25'inin de 21-30 yıldır ve 5 katılımcı ise 30 ve üstü yıllık kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri ve sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada Kahramanoğlu (2019) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplamda 23 maddeden ve 3 alt boyuttan (programın temelleri, programın öğeleri ve programın yapısal özellikleri) oluşmaktadır. Ayrıca ölçek 5'li likert tipte olup "Çok Yeterliyim", "Oldukça Yeterliyim", "Yeterliyim", "Yetersizim", "Çok Yetersizim" şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada Elçiçek, Kinay ve Oral (2015) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği” de kullanılmıştır. Ölçek toplamda 30 maddeden ve 5 alt boyuttan (fiziksel düzen, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve ilişki yönetimi) oluşmaktadır. Ölçek "Çok Yeterliyim", "Oldukça Yeterliyim", "Yeterliyim", "Yetersizim", "Çok Yetersizim" şeklinde 5'li likert tipte kodlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla anketin ilk bölümünde kişisel bilgilere ait sorulara yer verilmiştir. Oluşturulan kişisel bilgi bölümünde cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, eğitim durumu, mesleki olarak en çok çalıştıkları yerleşim bölgesi ile ilgili sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

"Öğretim Programı okuryazarlık yeterlikleri" ile "Sınıf yönetimi yeterlikleri Ölçeği" nin öğretmenler üzerinde uygulanabilmesi için Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu'na (EK-Ç) ve Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne (EK-C) başvurulmuş ve gereken izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için Mardin ilinin belirlenen resmi okullarına gidilmiş ve ölçekler öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır, fakat bazı ölçeklerin eksik ve hatalı olarak doldurulması neticesi ile 9 ölçme aracı değerlendirilmeye alınamamıştır. Böylelikle veri analizi 151 ölçme aracıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin araştırmacı tarafından uygulanmasına özen gösterilmiş, katılımcıların gönüllü olmasına önem verilmiştir. Araştırma sonucunun geçerliliğinin yüksek olması için katılımcıların verecekleri cevapların samimi olmasının çok önemli olduğu uygulama safhasında sözel bir şekilde vurgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS® 22.0 ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ölçeklerin puanlanabilmesi için katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevapların puanı çok yetersizim (1), yetersizim (2), yeterliyim 3), oldukça yeterliyim 4), çok yeterliyim (5) şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama gibi istatistiklerin yanı sıra, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda çeşitli değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için, iki alt gruplu kategorik değişkenlerde bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla alt gruplu kategorik değişkenlerde tek yönlü ANOVA testi, LSD testi ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Çalışmanın ölçeklerindeki dizi geniş aralığı aşağıda Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Çalışmanın Ölçeklerindeki Dizi Geniş Aralığı

Çok Yetersizim	Yetersizim	Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Çok Yeterliyim
----------------	------------	------------	--------------------	----------------

Dizi	1.0-1.80	1.81-2.60	2.61-3.20	3.21- 4.20	4.21-5.00
Geniş Aralığı					

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin tüm maddeleri ele alındığında Cronbach's Alpha değerisi 0.96; sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin tüm maddeleri Cronbach's Alpha değerisi ise 0.80'dir. Öğretim programı okuryazarlık ölçeği alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerileri şu şekilde hesaplanmıştır: Programın temelleri alt boyutu (0.90), programın öğeleri alt boyutu (0.96), programın yapısal özellikleri (0.97) alt boyutu ise dir. Sınıf yönetimi yeterlikleri alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerileri ise şu şekilde elde edilmiştir: Fiziksel düzen alt boyutu (0.81), öğretimin yönetimi alt boyutu (0.76), zaman yönetimi alt boyutu (0.74), ilişki yönetimi alt boyutu (0.71), davranış yönetimi alt boyutu değerisi ise (0.61) olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçeğin de güvenirlilik düzeyi yüksek olduğu görölmektedir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde yaptığımız araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin frekans ve yüzde değerlerinin analizleri yer almaktadır. Aşağıda Tablo 4 te ölçekte yer alan maddelerin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri Frekans ve Yüzde Dağılımları

ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ	Çok yeterliyim		Orduka yeterliyim		Yeterliyim		Yetersizim		Hiç yeterli değilim		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
PROGRAMIN TEMELLERİ											
ALT BOYUT MADDELERİ											
1. Öğretim programı hakkında eleştirel değerlendirme yapabilirim.	39	25.8	57	37.7	54	35.8	0	0	1	0.7	3.88
2. Öğretim programı ile ilgili kavramları açıklayabilirim.	43	28.5	45	29.8	59	39.1	4	2.6	0	0	3.84
3. Öğretim programında öne çıkan felsefenin izlerini algılayabilirim.	40	26.5	47	31.1	57	37.7	6	4.0	1	0.7	3.79
4. Öğretim programını, uygulandığı toplumun kültürel yapısıyla uyumunu değerlendirebilirim.	46	30.5	57	37.7	45	29.8	3	2.0	0	0	3.97
5. Öğretim programının											

nitelikli insan gücü (ülke ekonomisine katkı sağlayacak bireyler) yetiştirilmesi bakımından ülkenin ekonomik planlaması ile uyumunu değerlendirebilirim.	35	23.2	55	36.4	48	31.8	10	6.6	3	2.0	3.72
6. Öğretim programında, öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili öne çıkan psikolojik yaklaşımları açıklayabilirim.	39	2.8	54	35.8	49	32.5	8	5.3	1	0.7	3.81
7. Öğretim programını, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirebilirim.	46	30.5	53	35.1	49	32.5	2	1.3	1	0.7	3.93
PROGRAMIN ÖĞELERİ ALT BOYUT MADDELERİ											
8. Kazanımların hangi ihtiyacı (birey-toplum-konu alanı) cevap verebilmek adına programda yer aldığını açıklayabilirim.	40	26.5	60	39.7	43	28.5	7	4.6	1	0.7	3.87
9. Temel ve alana özgü becerilerin hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu açıklayabilirim.	50	33.1	47	31.1	48	31.8	4	2.6	2	1.3	3.92
10. Kazanımın hangi içerikle ilişkili olduğunu belirleyebilirim.	53	35.1	55	36.4	41	27.2	2	1.3	0	0	4.05

11. Zümrelerim ile öğretim programında yer alan içeriğin düzeni üzerinde tartışabilirim.	50	33.1	58	38.4	40	26.5	3	2.0	0	0	4.03
12. İçerik ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiyi uyum bağlamında değerlendirebilirim.	41	27.2	64	42.4	39	25.8	6	4.0	1	0.7	3.91
13. Öğrenme-öğretme sürecinin öğretim programının dayandığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim.	39	25.8	46	30.5	53	35.1	13	8.6	0	0	3.74
14. Öğrenme-öğretme sürecine uygun olan ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyebilirim.	41	27.2	51	33.8	54	35.8	5	3.3	0	0	3.85
15. Öğretim programının uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarımla yansıtabilirim.	35	23.8	62	41.1	49	32.5	3	2.0	1	0.7	3.85
PROGRAMIN YAPISAL ÖZELLİKLERİ ALT BOYUT MADDELERİ											
16. öğretim programının uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarımla yansıtabilirim.	50	33.1	50	33.1	47	31.1	4	2.6	0	0	3.97
17. Kazanımları disiplinler arası anlayışla öğrenme öğretim sürecine	44	29.1	55	36.4	43	28.5	9	6.0	0	0	3.89

yanstabilirim.												
18. Bazı kazanımlar aracılığıyla öğrencilere aktarılması beklenen kültürel öğelerin neler olduğunu anlayabilirim.	52	34.4	48	31.8	46	30.5	5	3.3	0	0	3.97	
19. Öğretim programının amaçlarına uygun öğrenme öğretme süreci tasarlayabilirim.	50	33.1	42	27.8	50	33.1	8	5.3	1	0.7	3.87	
20. Kazanımın alanına (bilişsel-duyuşsal-devinışsel) ve düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimseyebilirim.	50	33.1	45	29.8	46	30.5	10	6.6	0	0	3.89	
21. Öğretim programının temelleri (felsefi, toplumsal, psikolojik, ekonomik vs) çerçevesinde özgün ders planı tasarlayabilirim.	49	32.5	38	25.2	51	33.8	11	7.3	2	1.3	3.80	
22. Öğretim programındaki kazanımlara etkili olarak ulaşmak için akademisyenlerle iş birliği içinde çalışmak isterim.	53	35.1	40	26.5	46	30.5	11	7.3	1	0.7	3.88	
23. Öğretim programındaki bilimsel kavramları ve öne çıkan felsefeyi daha iyi kavramak için alan uzmanlarıyla iletişim kurmak	55	36.4	48	31.8	38	25.2	10	6.6	0	0	3.98	

1. Öğretmenlerin “Öğretim programı hakkında eleştirel değerlendirme yapabilirim” maddesine %25.8’i “çok yeterliyim”, %37.7’si “oldukça yeterliyim,” %35.8’i “yeterliyim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.88$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
2. Öğretmenlerin “Öğretim programı ile ilgili kavramları açıklayabilirim” maddesine %28.5’i “çok yeterliyim”, %29.8’i “oldukça yeterliyim”, %39.1’i “yeterliyim”, %2.6’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.84$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
3. Öğretmenlerin “Öğretim programında öne çıkan felsefenin izlerini algılayabilirim” maddesine %26.6’i “çok yeterliyim”, %31.1’i “oldukça yeterliyim,” %37.7’si “yeterliyim”, %4’ü “yetersizim” ve %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.79$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
4. Öğretmenlerin “Öğretim programını, uygulandığı toplumun kültürel yapısıyla uyumunu değerlendirebilirim” maddesine %30.5’i “çok yeterliyim”, %37.7’si “oldukça yeterliyim”, %29.8’i “yeterliyim”, %2’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.97$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
5. Öğretmenlerin “Öğretim programının nitelikli insan gücü (ülke ekonomisine katkı sağlayacak bireyler) yetiştirmesi bakımından ülkenin ekonomik planlaması ile uyumunu değerlendirebilirim” maddesine %23.2’si “çok yeterliyim,” %36.4’ü “oldukça yeterliyim”, %31.8’i “yeterliyim”, %6.6’sı “yetersizim”, %2’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.72$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
6. Öğretmenlerin “Öğretim programında, öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili öne çıkan psikolojik yaklaşımları açıklayabilirim” maddesine %25.8’i “çok yeterliyim”, %35.8’i “oldukça yeterliyim”, %32.5’i “yeterliyim”, %5.3’ü “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.81$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
7. Öğretmenlerin “Öğretim programını, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirebilirim” maddesine %30.5’i “çok yeterliyim”, %35.1’i “oldukça yeterliyim,” %32.5’i yeterliyim, %1.3’ü yetersizim, %0.7’si ise çok yetersizim düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.93$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
8. Öğretmenlerin “Kazanımların hangi ihtiyacı (birey-toplum-konu alanı) cevap verebilmek adına programda yer aldığını açıklayabilirim” maddesine %26.5’i çok yeterliyim, %39.7’si oldukça yeterliyim, %28.5’i yeterliyim, %4.6’sı yetersizim, %0.7’si

ise çok yetersizim düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3.87$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.

9. Öğretmenlerin “Temel ve alana özgü becerilerin hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu açıklayabilirim” maddesine %33.1’i “çok yeterliyim”, %31.1’i “oldukça yeterliyim”, %31.8’i “yeterliyim”, %2.6’sı “yetersizim”, %1.3’ü ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3.92$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
10. Öğretmenlerin “Kazanımın hangi içerikle ilişkili olduğunu belirleyebilirim” maddesine %35.1’i “çok yeterliyim”, %36.4’ü “oldukça yeterliyim”, %27.2’si “yeterliyim”, %1.3’ü “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=4.05$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
11. Öğretmenlerin “Zümrelerim ile öğretim programında yer alan içeriğin düzeni üzerinde tartışabilirim” maddesine %33.1’i “çok yeterliyim”, %38.4’ü “oldukça yeterliyim,” %26.5’i “yeterliyim”, %2’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=4.03$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
12. Öğretmenlerin “İçerik ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiyi uyum bağlamında değerlendirebilirim” maddesine %27.2’si “çok yeterliyim”, %42.4’ü “oldukça yeterliyim”, %25.8’i “yeterliyim”, %4’ü “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3.91$ ile “oldukça yeterliyim düzeyinde olduğu görülmüştür.
13. Öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme sürecinin öğretim programının dayandığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim” maddesine %25.8’i “çok yeterliyim”, %30.5’i “oldukça yeterliyim”, %35.1’i “yeterliyim”, %8.6’sı ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3.74$ ile “oldukça yeterliyim düzeyinde olduğu görülmüştür.
14. Öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme sürecine uygun olan ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyebilirim” maddesine %27.2’si “çok yeterliyim”, %33.8’i “oldukça yeterliyim”, %35.8’i “yeterliyim”, %3.3’ü ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3.85$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
15. Öğretmenlerin “Öğretim programının uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarımla yansıtabilirim” maddesine %23.8’i “çok yeterliyim”, %41.1’i “oldukça yeterliyim”, %32.5’i “yeterliyim”, %2’si “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3.85$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
16. Öğretmenlerin “öğretim programının uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarımla yansıtabilirim” maddesine %33.1’i “çok yeterliyim,” %33.1’i “oldukça yeterliyim”, %31.1’i “yeterliyim”, %2.6’sı “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3.97$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.

17. Öğretmenlerin “Kazanımları disiplinler arası anlayışla öğrenme öğretme sürecine yansıtabilirim” maddesine %29.1’i “çok yeterliyim”, %36.4’ü “oldukça yeterliyim”, %28.5’i “yeterliyim”, %6’sı ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.89$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
18. Öğretmenlerin “Bazı kazanımlar aracılığıyla öğrencilere aktarılması beklenen kültürel öğelerin neler olduğunu anlayabilirim” maddesine %34.4’ü “çok yeterliyim”, %31.8’i “oldukça yeterliyim”, %30.5’i “yeterliyim”, %3.3’ü ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.97$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
19. Öğretmenlerin “Öğretim programının amaçlarına uygun öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilirim” maddesine %33.1’i “çok yeterliyim”, %27.8’i “oldukça yeterliyim”, %33.1’i “yeterliyim”, %5.3’ü “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.87$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
20. Öğretmenlerin “Kazanımın alanına (bilişsel-duyuşsal-devinisel) ve düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimseyebilirim” maddesine %33.1’i “çok yeterliyim”, %29.8’i “oldukça yeterliyim”, %30.5’i “yeterliyim”, %6.6’sı ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.89$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
21. Öğretmenlerin “Öğretim programının temelleri (felsefi, toplumsal, psikolojik, ekonomik vb.) çerçevesinde özgün ders planı tasarlayabilirim” maddesine %32.5’i “çok yeterliyim”, %25.2’si “oldukça yeterliyim”, %33.8’i “yeterliyim”, %7.3’ü “yetersizim”, %1.3’ü ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.80$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
22. Öğretmenlerin “Öğretim programındaki kazanımlara etkili olarak ulaşmak için akademisyenlerle iş birliği içinde çalışmak isterim” maddesine %35.1’i “çok yeterliyim”, %26.5’i “oldukça yeterliyim”, %30.5’i “yeterliyim”, %7.3’ü “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.88$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
23. Öğretmenlerin “Öğretim programındaki bilimsel kavramları ve öne çıkan felsefeyi daha iyi kavramak için alan uzmanlarıyla iletişim kurmak isterim” maddesine %36.4’ü “çok yeterliyim”, %31.8’i “oldukça yeterliyim”, %25.2’si “yeterliyim”, %6.6’sı “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.98$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretim Programları Okuryazarlığı Yeterliklerine Yönelik Betimsel İstatikler

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	X	SS
Program Tüm	151	3.88	0.69
Programın Temelleri	151	3.84	0.70

Programın Öğeleri	151	3.90	0.68
Programın Yapısal Özellikleri	151	3.90	0.78

Öğretim programı okuryazarlık ölçeği betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin programın tüm boyutlarında "oldukça yeterliyim" düzeyinde oldukları tespit edilmiştir ($\bar{X}=3.88$). Öğretmenlerin programın temelleri alt boyutunda "oldukça yeterliyim" düzeyinde oldukları tespit edilmiştir ($\bar{X}= 3.84$). Öğretmenlerin programın öğeleri alt boyutu incelendiğinde "oldukça yeterliyim" düzeyinde oldukları tespit edilmiştir ($\bar{X}= 3.90$). Son olarak öğretmenlerin programın yapısal özellikleri alt boyutuna bakıldığında "oldukça yeterliyim" düzeyinde oldukları belirlenmiştir ($\bar{X}= 3.90$).

Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Görüşleri t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Program Tüm	Kadın	71	3.95	0.08	149	1.14	0.25
	Erkek	80	3.82	0.07			
Programın Temelleri	Kadın	71	3.93	0.08	149	1.50	0.13
	Erkek	80	3.76	0.07			
Programın Öğeleri	Kadın	71	3.96	0.08	149	1.07	0.28
	Erkek	80	3.84	0.07			
Programın Yapısal Özellikleri	Kadın	71	3.96	0.09	149	0.79	0.42
	Erkek	80	3.84	0.08			

Tabloya bakıldığında cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin programın geneli boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.95$ iken erkek öğretmenlerde ise $\bar{X}=3.82$ olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bu puan farklılığı istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir [$t(149)=1.14;p>0.05$].

Cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin programın temelleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.93$ iken erkek öğretmenlerde ise $\bar{X}=3.76$ 'dir. Analiz sonucu elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [$t(149)=1.50;p>0.05$].

Cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin programın öğeleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}= 3.96$ iken

erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.84$ 'tür fakat elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [$t(149)=1.07;p>0.05$].

Yine cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin programın yapısal öğeleri alt boyutuna bakıldığında öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}= 3.96$ erkek öğretmenlerde de $\bar{X}=3.84$ 'tür; ancak elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [$t(149)=0.79;p>0.05$].

Tablo 4.4. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Program Tüm	0-5	43	3.79	0.10
	6-10	42	3.97	0.09
	11-15	36	4.00	0.13
	16-20	25	3.85	0.11
	21 ve üstü	5	3.24	0.21
	Total	151	3.88	0.05
Programın Temelleri	0-5	43	3.77	0.10
	6-10	42	3.89	0.09
	11-15	36	3.92	0.14
	16-20	25	3.90	0.13
	21 ve üstü	5	3.34	0.19
	Total	151	3.84	0.05
Programın Öğeleri	0-5	43	3.79	0.10
	6-10	42	3.99	0.10
	11-15	36	4.00	0.13
	16-20	25	3.90	0.12
	21 ve üstü	5	3,30	0.19
	Total	151	3.90	0.05
Programın Yapısal Özellikleri	0-5	43	3.80	0.12
	6-10	42	4.03	0.11
	11-15	36	4.07	0.14
	16-20	25	3.77	0.12
	21 ve üstü	5	3.10	0.26
	Total	151	3.90	0.06

Tabloya bakıldığında mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin programın geneli boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}= 3.79$; kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}= 3.97$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}= 4.00$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}= 3.85$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.24$ 'tür. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ölçeği programın tümüne yönelik görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin programın temelleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.77$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.89$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.92$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.90$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.34$ 'tür. Mesleki kıdeme göre katılımcı öğretmenlerin ölçeğe programın temelleri alt boyutunda verdikleri cevaplara bakıldığında aritmetik ortalamaları arasında farklılık

olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Tabloya bakıldığında mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin programın öğeleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.79$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.99$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=4.00$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=4.00$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.90$ 'dır. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğe programın öğeleri alt boyutunda verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Yine tablo incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin programın yapısal özellikleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.80$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=4.03$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=4.07$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=3.77$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.10$ 'dır. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğe programın yapısal özellikleri alt boyutunda verdikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 4.5).

Tablo 4.5. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
		Toplamı	SD			
Program Tüm	Gruplar Arası	3.32	4	0.83	1.75	0.14
	Gruplar İçi	69.12	146	0.47		
	Toplam	72.44	150			
Programın Temelleri	Gruplar Arası	1.88	4	0.47	0.95	0.43
	Gruplar İçi	72.48	146	0.49		
	Toplam	74.37	150			
Programın Öğeleri	Gruplar Arası	3.01	4	0.75	1.58	0.18
	Gruplar İçi	69.38	146	0.47		
	Toplam	72.40	150			
Programın Yapısal Özellikleri	Gruplar arası	5.87	4	1.46	2.48	0.04
	Gruplar İçi	86.23	146	0.59		
	Toplam	92.10	150			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin programın yapısal özellikleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($F=0.04$; $p<0.05$). ANOVA testinden elde edilen sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olup

olmadığına karar vermek amacıyla Post Hoc testlerinden en küçük önemli fark yöntemi (Least significant difference- LSD) kullanılmıştır (Tablo 4.6).

Tablo 4.6. Mesleki Kıdem ile Öğretim Programı Okuryazarlık Programının Yapısal Özellikleri Alt Boyut İlişkisi LSD Analizi

Mesleki Kıdem	Mesleki Kıdem	Ortalamalar Arasındaki Fark	Standart Hata	P
6-10 yıl	21 yıl ve üstü	0.93	0.36	0.01
11-15 yıl	21 yıl ve üstü	0.97	0.36	0.00

Tablo incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ölçeği programın yapısal özellikleri alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ölçeği programın yapısal özellikleri alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	X̄	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.37	0.14
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.65	0.26
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.60	0.23
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	3.55	0.39
Matematik Öğretmenliği	21	3.91	0.15
Müzik Öğretmenliği	6	4.01	0.37
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.42	0.02
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.13	0.15

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	3.51	0.33
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	3.74	0.12
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.02	0.23
Sınıf Öğretmenliği	34	4.02	0.12
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	3.84	0.19
Türkçe Öğretmenliği	2	3.78	1.04
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	3.78	0.17

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin genel boyutunda eğitim programı okuryazarlık görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $X=3.37$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $X=4.65$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $X=3.608$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $X=3.55$, Matematik öğretmenlerinde $X=3.91$, Müzik öğretmenlerinde $X=4.01$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $X=4.42$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $X=4.13$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $X=3.51$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $X=3.74$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $X=3.51$, Sınıf öğretmenlerinde $X=4.02$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $X=3.84$, Türkçe öğretmenlerinde $X=3.78$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $X=3.78$ 'dir. Branşlara göre öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.8. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Programın Temelleri Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	X	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.37	0.17
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.85	0.00
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.62	0.22
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	3.40	0.41
Matematik Öğretmenliği	21	3.92	0.15
Müzik Öğretmenliği	6	3.71	0.24
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.42	0.18
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.14	0.18
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	3.51	0.31
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	3.50	0.09
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.00	0.25
Sınıf Öğretmenliği	34	4.00	0.12

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	3.90	0.20
Türkçe Öğretmenliği	2	3.64	0.92
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	3.75	0.17

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin programın temelleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $X=3.37$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $X=4.85$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $X=3.62$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $X=3.40$, Matematik öğretmenlerinde $X=3.92$, Müzik öğretmenlerinde $X=3.71$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $X=4.42$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $X=4.14$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $X=3.51$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $X=3.50$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $X=3.92$, Sınıf öğretmenlerinde $X=4.00$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $X=3.90$, Türkçe öğretmenlerinde $X=3.64$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $X=3.75$ 'dir. Mezuniyet alanına göre öğretmenlerin programın öğeleri alt boyutunda ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.9. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Programın öğeleri Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.40	0.09
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.43	0.43
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.67	0.22
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	3.53	0.39
Matematik Öğretmenliği	21	3.94	0.15
Müzik Öğretmenliği	6	3.93	0.16
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.43	0.22
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.12	0.12
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	3.52	0.09
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	3.79	0.18
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.05	0.21
Sınıf Öğretmenliği	34	4.01	0.13
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	3.85	0.18
Türkçe Öğretmenliği	2	3.81	1.06
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	3.85	0.19

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin programın öğeleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $X=3.40$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $X=4.43$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $X=3.67$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $X=3.53$, Matematik öğretmenlerinde $X=3.94$, Müzik öğretmenlerinde $X=3.93$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $X=4.43$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $X=4.12$, Ortaokul Sosyal Bilgiler

öğretmenlerinde $X=3.52$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $X=3.79$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $X=3.85$, Sınıf öğretmenlerinde $X=4.01$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $X=3.85$, Türkçe öğretmenlerinde $X=3.81$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $X=3.85$ 'dir. Branşlara göre öğretmenlerin programın öğeleri alt boyutunda ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.10. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Programın Yapısal Özellikleri Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	X	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.35	0.21
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.68	0.31
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.52	0.27
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	3.69	0.39
Matematik Öğretmenliği	21	3.75	0.17
Müzik Öğretmenliği	6	4.35	0.19
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.41	0.23
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.14	0.20
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	3.50	0.45
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	3.91	0.17
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.01	0.27
Sınıf Öğretmenliği	34	4.05	0.13
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	3.78	0.23
Türkçe Öğretmenliği	2	3.87	1.12
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	3.75	0.17

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin programın yapısal özellikleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $X=3.35$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $X=3.90$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $X=3.67$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $X=3.53$, Matematik öğretmenlerde $X=3.94$, Müzik öğretmenlerinde $X=3.93$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $X=4.43$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $X=4.12$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $X=3.50$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $X=3.91$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $X=4.01$, Sınıf öğretmenlerinde $X=4.05$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $X=3.78$, Türkçe öğretmenlerinde $X=3.87$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $X=3.75$ 'dir. Branşlara göre öğretmenlerin programın yapısal özellikleri alt boyutunda ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.11. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Görüşleri t-testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	X̄	SS	df	t	p
Program Tüm	Lisans	134	3.89	0.70	149	0.43	0.15
	Lisansüstü	17	3.81	0.58			
Programın Temelleri	Lisans	134	3.86	0.71	149	0.78	0.14
	Lisansüstü	17	3.72	0.64			
Programın Öğeleri	Lisans	134	3.90	0.71	149	0.26	0.07
	Lisansüstü	17	3.86	0.53			
Programın Yapısal Özellikleri	Lisans	134	3.91	0.79	149	0.26	0.41
	Lisansüstü	17	3.86	0.70			

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin genel boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=3.89$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=3.81$ 'tür. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretim programı okuryazarlık tüm boyutlardaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(149)=0.43$; $p>0.05$].

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin programın temelleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=3.86$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=3.72$ 'dir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretim programı okuryazarlık görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(149)=0.78$; $p>0.05$].

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin programın öğeleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=3.80$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=3.96$ 'dır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretim programı okuryazarlık görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(149)=0.26$; $p>0.05$].

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin programın yapısal özellikleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=3.91$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=3.86$ 'dir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretim programı okuryazarlık görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(149)=0.26$; $p>0.05$].

Tablo 4.12. Çalıştıkları Yerleşim Bölgesine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Görüşleri t-testi Sonuçları

Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	X̄	SS	df	t	p
Program Tüm	Kent	120	3.94	0.06	149	1.84	0.48
	Kırsal	31	3.68	0.11			

Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Programın Temelleri	Kent	120	3.88	0.06	149	1.40	0.36
	Kırsal	31	3.69	0.12			
Programın Öğeleri	Kent	120	3.95	0.06	149	1.93	0.05
	Kırsal	31	3.68	0.12			
Programın Yapısal Özellikleri	Kent	120	3.96	0.07	149	1.88	0.15
	Kırsal	31	3.67	0.12			

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre ölçeğin genel boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=3.94$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.68$ 'dir. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre ölçeğin programın temelleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=3.88$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.69$ 'dur. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre ölçeğin programın öğeleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=3.95$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.68$ 'dir. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre ölçeğin yapısal özellikleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=3.96$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.67$ 'dir. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Tablo 4.13. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Programın Temelleri	Gruplar arası	3.32	4	0.83	1.75	0.14
	Gruplar İçi	69.12	146	0.47		
	Toplam	72.44	150			
Programın Öğeleri	Gruplar arası	1.88	4	0.47	0.95	0.43
	Gruplar İçi	72.48	146	0.49		
	Toplam	74.37	150			
Programın Yapısal Özellikleri	Gruplar arası	3.01	4	0.75	1.58	0.18
	Gruplar İçi	69.38	146	0.47		
	Toplam	72.40	150			
	Gruplar arası	5.87	4	1.46		0.46
	Gruplar İçi	86.23	146	0.59	2.48	

Programın Yapısal Özellikleri	Toplam	92.10	150
-------------------------------	--------	-------	-----

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F= 1.75$; $p>0.05$).

Tablo 4.14. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Programının Temelleri Alt Boyut Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	SD	Ortalaması	F	p
Program Tüm	Gruplar	3.32	4	0.83	1.75	0.14
	Arası					
	Gruplar İçi	69.12	146	0.47		
Programın Temelleri	Toplam	72.44	150		0.95	0.43
	Gruplar	1.88	4	0.47		
	Arası					
Programın Öğeleri	Gruplar İçi	72.48	146	0.49	1.58	0.18
	Toplam	74.37	150			
	Gruplar	3.01	4	0.75		
Programın Yapısal Özellikleri	Arası				2.48	0.46
	Gruplar İçi	69.38	146	0.47		
	Toplam	72.40	150			
Programın Yapısal Özellikleri	Gruplar	5.87	4	1.46	2.48	0.46
	Arası					
	Gruplar İçi	86.23	146	0.59		
Toplam	92.10	150				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin programın temelleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F= 0.95$; $p>0.05$).

Tablo 4.15. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Programının Öğeleri Alt Boyut Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	SD	Ortalaması	F	p
Program Tüm	Gruplar	3.32	4	0.83	1.75	0.14
	Arası					
	Gruplar İçi	69.12	146	0.47		
Toplam	72.44	150				

Programın Temelleri	Gruplar	1.88	4	0.47	0.95	0.43
	Arası					
	Gruplar İçi	72.48	146	0.49		
Programın Öğeleri	Toplam	74.37	150		1,58	0.18
	Gruplar	3.01	4	0.75		
	Arası					
Programın Yapısal Özellikleri	Gruplar İçi	69.38	146	0.47	2.28	0.46
	Toplam	72.40	150			
	Gruplar	5.87	4	1.46		
	Arası				0.59	
	Gruplar İçi	86.23	146	0.59		
	Toplam	92.10	150			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin programın öğeleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F= 1.58; p>0.05).

Tablo 4.16. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık programın yapısal özellikleri Alt Boyut Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Programın Temelleri	arası					
	Gruplar İçi	69.12	146	0.47		
	Toplam	72.44	150			
Programın Öğeleri	Gruplar	1.88	4	0.47	0.95	0.43
	Arası					
	Gruplar İçi	72.48	146	0.49		
Programın Yapısal Özellikleri	Toplam	74.37	150		1.58	0.18
	Gruplar	3.01	4	0.75		
	Arası					
	Gruplar İçi	69.38	146	0.47	2.48	0.46
	Toplam	72.40	150			
	Gruplar	5.87	4	1.46		
	Arası				0.59	
	Gruplar İçi	86.23	146	0.59		
	Toplam	92.10	150			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin programın yapısal özellikleri alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F= 2.48; p>0.05).

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLE Rİ ÖLÇEĞİ	Çok veterlivim		Oldukça veterlivim		Yeterliyim		Yetersizim		Çok yetersizim		Ortalama <i>X</i>
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
FİZİKSEL DÜZEN ALT BOYUT	81	53.6	62	41.1	8	5.3	0	0	0	0	4.48
MADDELERİ											
1. Sınıftaki sıraların düzenli olmasına dikkat etme.											
2. Ders etkinliğine göre sıra düzenini dizayn etme.	74	49.0	54	35.8	21	13.9	2	1.3	0	0	4.32
3. Öğretim araç ve gereçlerini düzenli bir şekilde yerleştirme.	87	57.6	46	30.5	17	11.3	1	0.7	0	0	4.45
4. Sıraların temiz tutulmasını sağlama.	79	52.3	53	35.1	16	10.6	3	2.0	0	0	4.38
5. Bazı düzenlemelerle sınıfın fiziksel kapasitesini artırma.	64	42.4	60	39.7	24	15.9	3	2.0	0	0	4.23
ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ ALT BOYUT MADDELERİ											
6. Derse katılan öğrencileri ödüllendirerek bu davranışı özendirme.	84	55.6	52	34.4	12	7.9	2	1.3	1	0.7	4.43
7. Bütün öğrencilerin ders katılmalarını sağlama.	72	47.7	58	38.4	19	12.6	2	1.3	0	0	4.32
8. Öğrencilerin dersin gereklerini	67	44.4	63	41.7	20	13.2	1	0.7	0	0	4.30

yerine getirmelerini sağlama.													
9. Öğrenme eksiklerini gidermek için farklı etkinlikler yapma.	68	45.0	56	37.1	24	15.9	3	2.0	0	0	4.25		
10. Öğrenciler sıkıldığında rahatlatıcı etkinlikler yapma.	71	47.0	59	39.1	17	11.3	3	2.0	1	0.7	4.30		
12. Dersin amaçlarına uygun teknolojik materyalleri kullanma.	69	45.7	53	35.1	26	17.2	3	2.0	0	0	4.25		

**ZAMAN
YÖNETİMİ
ALT BOYUT
MADDELERİ**

13. Derse başlama ve bitiş saatlerine dikkat etme.	90	59.6	43	28.5	16	10.6	2	1.3	0	0	4.46		
14. Derste zamanı eğitsel amaçlar dışında kullanmama.	73	48.3	54	35.8	21	13.9	3	2.0	0	0	4.30		
15. Ders planlarını titizlikle hazırlama.	70	46.4	49	32.5	27	17.9	4	2.6	1	0.7	4.21		

**DAVRANIŞ
YÖNETİMİ
ALT BOYUT
MADDELERİ**

21. Öğrencileri not ile korkutma.	22	14.6	26	17.2	36	23.8	26	17.2	41	27.2	2.75		
24. Sınıfta rahatsız edici gürültünün olmasına izin verme.	21	13.9	36	23.8	35	23.2	16	10.6	43	28.5	2.84		
25. Öğrencinin parmak kaldırmadan konuşmasına izin verme.	24	15.9	38	25.2	34	22.5	20	13.2	35	23.2	2.97		

26. Sınıf düzenini bozan öğrenciyi cezalandırma.	15	9.9	36	23.8	37	24.5	20	13.2	43	28.5	2.74
27. Öğrencilerin dikkatinin dağılmasını engelleme.	42	27.8	65	43.0	26	17.2	12	7.9	6	4.0	3.83
28. Öğrencilerin kopya çekmelerini görmezden gelme.	19	12.6	28	18.5	33	21.9	27	17.9	44	29.1	2.68

İLİŞKİ

YÖNETİMİ

ALT BOYUT

MADDELERİ

17. Öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranma.	91	60.3	49	32.5	11	7.3	0	0	0	0	4.53
18. Sınıf içi kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini alma.	76	50.3	53	50.3	18	35.1	1	0.7	3	2.0	4.31
19. Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlarda model olma.	81	53.6	48	31.8	16	10.6	3	2.0	3	2.0	4.33
20. Öğrencileri rahatlatıcı etkinlikler (şiir okuma, şarkı söyleme, fıkra anlatma vb.) yapma.	66	43.7	51	33.8	26	17.2	6	4.0	2	1.3	4.15
22. Öğrenciler arasında iletişimi sağlama.	56	37.1	70	46.4	19	12.6	2	1.3	4	2.6	4.14
23. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam yaratma.	70	46.4	60	39.7	18	11.9	2	1.3	1	0.7	4.30
29. Sınıf kontrolünü sağlamak için sınıfta dolaşma.	79	52.3	40	26.5	25	16.6	6	4.0	1	0.7	4.26

30. Öğrencilerin 62 41.1 54 35.8 25 16.6 6 4.0 4 2.6 4.09

yanlış
davranışlarından
çok doğru
davranışları
üzerinde durma.

1. Öğretmenlerin “Sınıftaki sıraların düzenli olmasına dikkat etme” maddesine %53.6’sı “çok yeterliyim”, %41.1’i “oldukça yeterliyim”, %5.3’ü ise “yeterliyim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.48$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
2. Öğretmenlerin “Ders etkinliğine göre sıra düzenini dizayn etme” maddesine %49’u “çok yeterliyim”, %35.8’i “oldukça yeterliyim”, %13.9’u “yeterliyim”, %1.3’ü ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.32$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
3. Öğretmenlerin “Öğretim araç ve gereçlerini düzenli bir şekilde yerleştirme” maddesine %57.6’sı “çok yeterliyim”, %30.5’i “oldukça yeterliyim”, %10.6’sı “yeterliyim”, %0.7’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.45$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
4. Öğretmenlerin “Sıraların temiz tutulmasını sağlama” maddesine %52.3’ü “çok yeterliyim”, %35.1’i “oldukça yeterliyim”, %10.6’sı “yeterliyim”, %2’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.38$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
5. Öğretmenlerin “Bazı düzenlemelerle sınıfın fiziksel kapasitesini artırma” maddesine %42.4’ü “çok yeterliyim”, %39.7’si “oldukça yeterliyim”, %15.9’u “yeterliyim”, %2’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.23$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
6. Öğretmenlerin “Derse katılan öğrencileri ödüllendirerek bu davranışı özendirme” maddesine %55.6’sı “çok yeterliyim”, %34.4’ü “oldukça yeterliyim”, %7.9’u “yeterliyim”, %1.3’ü “yetersizim” %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.43$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
7. Öğretmenlerin “Bütün öğrencilerin derse katılmalarını sağlama” maddesine %47.7’si “çok yeterliyim”, %38.4’si “oldukça yeterliyim”, %12.6’sı “yeterliyim”, %1.3’ü ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.32$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
8. Öğretmenlerin “Öğrencilerin dersin gereklerini yerine getirmelerini sağlama” maddesine %42.4’ü “çok yeterliyim”, %39.7’si “oldukça yeterliyim”, %15.9’u “yeterliyim”, %2’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.30$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
9. Öğretmenlerin “Öğrenme eksiklerini gidermek için farklı etkinlikler yapma” maddesine %45’i “çok yeterliyim”, %37.1’i “oldukça yeterliyim”, %15.9’u

“yeterliyim”, %2’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.25$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

10. Öğretmenlerin “Öğrenciler sıkıldığında rahatlatıcı etkinlikler yapma” maddesine %47’si “çok yeterliyim”, %39.1’i “oldukça yeterliyim”, %11.3’ü “yeterliyim”, %2’si “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.30$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
11. Öğretmenlerin “Grup çalışmalarında grupları etkinliğe uygun bir şekilde oluşturma” maddesine %47.7’si “çok yeterliyim”, %37.1’i “oldukça yeterliyim”, %13.2’si “yeterliyim”, %1.3’ü “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.30$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
12. Öğretmenlerin “Dersin amaçlarına uygun teknolojik materyalleri kullanma” maddesine %45.7’si “çok yeterliyim”, %35.1’i “oldukça yeterliyim”, %17.2’si “yeterliyim”, %2’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.25$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
13. Öğretmenlerin “Derse başlama ve bitiş saatlerine dikkat etme” maddesine %59.6’sı “çok yeterliyim”, %28.5’i “oldukça yeterliyim”, %10.6’sı “yeterliyim”, %1.3’ü ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.46$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
14. Öğretmenlerin “Derste zamanı eğitsel amaçlar dışında kullanmama” maddesine %48.3’ü “çok yeterliyim”, %35.8’i “oldukça yeterliyim”, %13.9’u “yeterliyim”, %2’si ise “yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.30$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
15. Öğretmenlerin “Ders planlarını titizlikle hazırlama” maddesine %46.4’ü “çok yeterliyim”, %32.5’i “oldukça yeterliyim”, %17.9’u “yeterliyim”, %2.6’sı “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.21$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
16. Öğretmenlerin “Düzeyleri iyi olan öğrencilerle daha fazla ilgilenme” maddesine %31.8’i çok yeterliyim, %37.7’si oldukça yeterliyim, %21.9’u yeterliyim, %5.3’ü yetersizim, %3.3’ü ise çok yetersizim düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.89$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
17. Öğretmenlerin “Öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranma” maddesine %60.3’ü “çok yeterliyim”, %32.5’i “oldukça yeterliyim”, %7.3’ü ise “yeterliyim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.53$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
18. Öğretmenlerin “Sınıf içi kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini alma” maddesine %50.3’ü “çok yeterliyim”, %35.1’i “oldukça yeterliyim”, %0.7’si “yeterliyim”, %2’si “yetersizim”, %3’ü ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap

vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.31$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

19. Öğretmenlerin “Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlarda model alma” maddesine %53.6’sı “çok yeterliyim”, %31.8’i “oldukça yeterliyim”, %10.6’sı “yeterliyim”, %2’si “yetersizim”, %2’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.33$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
20. Öğretmenlerin “Öğrencileri rahatlatıcı etkinlikler (Şiir okuma, şarkı söyleme, fıkra anlatma vb.) yapma” maddesine %43.7’si “çok yeterliyim”, %33.8’i “oldukça yeterliyim”, %17.2’si “yeterliyim”, %4’ü “yetersizim”, %1.3’ü ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.15$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
21. Öğretmenlerin “Öğrencileri not ile korkutma” maddesine %14.6’sı “çok yeterliyim”, %17.2’si “oldukça yeterliyim”, %23.8’i “yeterliyim”, %17.2’si “yetersizim”, %27.2’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=2.75$ ile “yeterliyim” düzeyinde olduğu görülmüştür.
22. Öğretmenlerin “Öğrenciler arasında iletişimi sağlama” maddesine %37.1’i “çok yeterliyim”, %46.4’ü “oldukça yeterliyim”, %12.6’sı “yeterliyim”, %1.3’ü “yetersizim”, %2.6’sı ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.14$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
23. Öğretmenlerin “Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam hazırlama” maddesine %46.4’ü “çok yeterliyim”, %39.7’si “oldukça yeterliyim”, %11.9’u “yeterliyim”, %1.3’ü “yetersizim”, %0.7’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.30$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
24. Öğretmenlerin “Sınıfta rahatsız edici gürültünün olmasına izin verme” maddesine %13.9’u “çok yeterliyim”, %23.8’i “oldukça yeterliyim”, %23.2’si “yeterliyim”, %10.6’sı “yetersizim”, %28.5’i ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=2.84$ ile “yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
25. Öğretmenlerin “Öğrencinin parmak kaldırmadan konuşmasına izin verme” maddesine %15.9’u “çok yeterliyim”, %25.2’si “oldukça yeterliyim”, %22.5’i “yeterliyim”, %13.2’si “yetersizim”, %23.2’si ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=2.97$ ile “yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
26. Öğretmenlerin “Sınıf düzenini bozan öğrenciyi cezalandırma” maddesine %31.8’i “çok yeterliyim”, %37.7’si “oldukça yeterliyim”, %21.9’u “yeterliyim”, %5.3’ü “yetersizim”, %3.3’ü ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=2.74$ ile “yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
27. Öğretmenlerin “Öğrencilerin dikkatinin dağılmasını engelleme” maddesine %31.8’i çok yeterliyim, %27.8’si oldukça yeterliyim, %43’ü yeterliyim, %17.2’si yetersizim, %7.9’u ise çok yetersizim düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin

öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=3.83$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

28. Öğretmenlerin “Öğrencilerin kopya çekmelerini görmezden gelme” maddesine %31.8’i “çok yeterliyim”, %37.7’si “oldukça yeterliyim”, %21.9’u “yeterliyim”, %5.3’ü “yetersizim”, %4’ü ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=2.68$ ile “yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
29. Öğretmenlerin “Sınıf kontrolünü sağlamak için sınıfta dolaşma” maddesine %31.8’i “çok yeterliyim”, %37.7’si “oldukça yeterliyim”, %21.9’u “yeterliyim”, %5.3’ü “yetersizim”, %3.3’ü ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.26$ ile “çok yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
30. Öğretmenlerin “Öğrencilerin yanlış davranışlarından çok doğru davranışları üzerinde durma” maddesine %31.8’i “çok yeterliyim”, %37.7’si “oldukça yeterliyim”, %21.9’u “yeterliyim”, %5.3’ü “yetersizim”, %3.3’ü ise “çok yetersizim” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $X=4.09$ ile “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.18. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	X	SS
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	151	4.02	0.36
Fiziksel Düzen	151	4.37	0.54
Zaman Yönetimi	151	4.25	0.49
Öğretimin Yönetimi	151	4.32	0.65
Davranış Yönetimi	151	2.96	0.78
İlişki Yönetimi	151	4.26	0.50

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek amacı ile yapılan betimsel analiz sonucuna göre öğretmenlerin fiziksel düzen alt boyutu incelendiğinde “çok yeterliyim” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir ($X= 4.37$). Öğretmenlerin zaman yönetimi alt boyutu incelendiğinde “çok yeterliyim” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir ($X= 4.25$). Öğretmenlerin öğretimin yönetimi alt boyutuna bakıldığında “çok yeterliyim” düzeyinde oldukları belirlenmiştir ($X=4.32$). Öğretmenlerin davranış yönetimi alt boyutunda ise “yetersizim” düzeyde oldukları belirlenmiştir ($X=2.96$). Son olarak öğretmenlerin ilişki yönetimi alt boyutunda “çok yeterliyim” düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür ($X=4.26$). Ölçekten elde edilen genel sınıf yönetimi yeterliklerinin “oldukça yeterliyim” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir ($X=4.02$).

Tablo 4.19. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşleri T-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Kadın	71	4.03	0.35	149	0.12	0.88
	Erkek	80	4.02	0.37			
Fiziksel Düzen	Kadın	71	4.41	0.51	149	1.00	0.20

	Erkek	80	4.33	0.57			
Öğretimin Yönetimi	Kadın	71	4.23	0.50	149	-	0.95
	Erkek	80	4.27	0.48			
Zaman Yönetimi	Kadın	71	4.35	0,67	149	0.53	0.57
	Erkek	80	4.30	0.63			
Davranış Yönetimi	Kadın	71	2.95	0.80	149	-	0.42
	Erkek	80	2.97	0.76			
İlişki Yönetimi	Kadın	71	4.26	0.48	149	0.03	0.82
	Erkek	80	4.26	0.51			

Tabloya bakıldığında cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin sınıf yönetimi genel boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=4.03$ iken erkek öğretmenlerde ise $\bar{X}=4.02$ olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bu puan farklılığı istatistiki açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir. [$t(149)=1.14;p>0.05$].

Cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin fiziksel düzen alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=4.41$ iken erkek öğretmenlerde ise $\bar{X}=4.33$ olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bu puan farklılığı istatistiki açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir. [$t(149)=1.14;p>0.05$].

Tabloya bakıldığında cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin öğretimin yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=4.23$ iken erkek öğretmenlerde ise $\bar{X}=4.27$ olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bu puan farklılığı istatistiki açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir. [$t(149)=1.14;p>0.05$].

Tabloya bakıldığında cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin zaman yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=4.35$ iken erkek öğretmenlerde ise $\bar{X}=4.30$ olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bu puan farklılığı istatistiki açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir. [$t(149)=1.14;p>0.05$].

Tabloya bakıldığında cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin davranış yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=2.95$ iken erkek öğretmenlerde ise $\bar{X}=2.97$ olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bu puan farklılığı istatistiki açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir. [$t(149)=1.14;p>0.05$].

Tabloya bakıldığında cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin ilişki yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=4.26$ iken erkek öğretmenlerde ise $\bar{X}=4.26$ olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bu puan farklılığı istatistiki açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir. [$t(149)=1.14;p>0.05$].

Tablo 4.20. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Sınıf Yönetimi	0-5	43	3.92	0.36
	6-10	42	4.09	0.28
Tüm Ölçek	11-15	36	4.01	0.36

	16-20	25	4.12	0.37
	21 ve üstü	5	3.91	0.66
	Total	151	4.02	0.36
Fiziksel Düzen	0-5	43	4.20	0.55
	6-10	42	4.46	0.47
	11-15	36	4.55	0.51
	16-20	25	4.33	0.56
	21 ve üstü	5	3.92	0.75
	Total	151	4.37	0.54
Öğretimin Yönetimi	0-5	43	4.15	0.54
	6-10	42	4.33	0.42
	11-15	36	4.28	0.54
	16-20	25	4.29	0.41
	21 ve üstü	5	4.02	0.65
	Total	151	4.25	0.49
Zaman Yönetimi	0-5	43	4.31	0.55
	6-10	42	4.34	0.68
	11-15	36	4.36	0.71
	16-20	25	4.34	0.65
	21 ve üstü	5	4.00	0.84
	Total	151	4.32	0.65
Davranış Yönetimi	0-5	43	2.79	0.64
	6-10	42	2.98	0.80
	11-15	36	2.84	0.75
	16-20	25	3.34	0.91
	21 ve üstü	5	3.23	0.78
	Total	151	2.96	0.78
İlişki Yönetimi	0-5	43	4.20	0.41
	6-10	42	4.36	0.44
	11-15	36	4.16	0.64
	16-20	25	4.33	0.47
	21 ve üstü	5	4.27	0.65
	Total	151	4.26	0.50

Tabloya bakıldığında mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin sınıf yönetimi genel boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}= 3.92$; kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}= 4.09$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}= 4.01$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}= 4.12$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.91$ 'tür. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğe genel boyutta verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin fiziksel düzen alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=4.20$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=4.46$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=4.55$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=4.33$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.92$ 'tür. Mesleki kıdeme göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin öğretimin yönetimi alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $X=4.15$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $X=4.33$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $X=4.28$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $X=4.29$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $X=4.02$ 'dir. Mesleki kıdeme göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin öğretimin yönetimi alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Yine tablo incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin zaman yönetimi alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $X=4.31$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $X=4.34$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $X=4.36$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $X=4.34$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $X=4.00$ 'dir. Mesleki kıdeme göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin zaman yönetimi alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Yine tablo incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin davranış yönetimi alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $X=2.79$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $X=2.98$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $X=2.84$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $X=3.34$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $X=3.23$ 'tür. Mesleki kıdeme göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin davranış yönetimi alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Yine tablo incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğin ilişki yönetimi alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde $X=4.36$, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $X=4.36$, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $X=4.16$, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde $X=4.33$, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de $X=4.27$ 'dir. Mesleki kıdeme göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin ilişki yönetimi alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 4.21. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler		
				Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	1.00	14	0.25		
	Gruplar İçi	18.76	136	0.12	1.95	0.10
	Toplam	19.76	150			
Fiziksel Düzen	Gruplar Arası	3.77	14	0.94		
	Gruplar İçi	41.34	136	0.28	3.33	0.11
	Toplam	45.12	150			
Öğretimin Yönetimi	Gruplar Arası	0.99	14	0.24		
	Gruplar İçi	36.12	136	0.24	1.00	0.40
	Toplam	37.12	150			

Zaman Yönetimi	Gruplar arası	0.60	14	0.15	0.35	0.84
	Gruplar İçi	63.05	136	0.43		
	Toplam	63.66	150			
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	5.77	14	1.44	2.43	0.05
	Gruplar içi	86.45	136	0.59		
	Toplam	92.22	150			
İlişki Yönetimi	Gruplar arası	1.07	14	0.26	1.06	0.37
	Gruplar içi	36.86	136	0.25		
	Toplam	37.93	150			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1.95$; $p>0.05$).

Tablo 4.22. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	4.06	0.22
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.16	0.00
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.86	0.15
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.05	0.28
Matematik Öğretmenliği	21	3.98	0.07
Müzik Öğretmenliği	6	4.25	0.10
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.10	0.07
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.05	0.14
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	3.90	0.07
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	3.98	0.09
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.05	0.15
Sınıf Öğretmenliği	34	4.02	0.05
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	4.01	0.09
Türkçe Öğretmenliği	2	3.83	0.13
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	4.10	0.07

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin sınıf yönetimi genel boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}=4.06$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}=4.16$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}=3.86$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}=4.05$, Matematik öğretmenlerinde $\bar{X}=3.98$, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}=4.25$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}=4.10$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}=4.05$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}=3.90$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}=3.98$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}=4.05$, Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}=4.02$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}=4.01$, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}=3.83$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}=4.10$ 'dir. Branşlara göre öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.23. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler		
				Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Gruplar	0.96	14	0.06		
	Arası				0.49	0.93
	Gruplar İçi	18.79	136	0.13		
Fiziksel Düzen	Toplam	19.76	150			
	Gruplar	5.99	14	0.42		
	Arası				1.48	0.12
Öğretimin Yönetimi	Gruplar İçi	39.13	136	0.28		
	Toplam	45.12	150			
	Gruplar	3.55	14	0.25		
Zaman Yönetimi	Arası			0.39	0.91	0.54
	Gruplar İçi	58.17	136	0.42		
	Toplam	63.66	150			
Davranış Yönetimi	Gruplar	19.78	14	1.41	2.63	0.00
	Arası					
	Gruplar İçi	72.43	136	0.53		
İlişki Yönetimi	Toplam	92.22	150			
	Gruplar	2.445	14	0.17	0.67	0.79
	Arası					
	Gruplar İçi	35.47	136	0.26		
	Toplam	37.93	150			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F= 0.49, p>0.05).

Tablo 4.24. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Fiziksel Düzen Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	X̄	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	4.44	0.30
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	5.00	0.00
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	4.16	0.18
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.28	0.25
Matematik Öğretmenliği	21	4.34	0.13
Müzik Öğretmenliği	6	4.60	0.17
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.73	0.11
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.43	0.14
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4.04	0.17
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	4.28	0.15
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.40	0.23
Sınıf Öğretmenliği	34	4.53	0.07
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	3.78	0.19

Türkçe Öğretmenliği	2	3.87	0.30
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	3.75	0.12

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin fiziksel düzen alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $X=3.35$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $X=3.90$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $X=3.67$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $X=3.53$, Matematik öğretmenlerinde $X=3.94$, Müzik öğretmenlerinde $X=3.93$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $X=4.43$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $X=4.12$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $X=3.50$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $X=3.91$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $X=4.01$, Sınıf öğretmenlerinde $X=4.05$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $X=3.78$, Türkçe öğretmenlerinde $X=3.87$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $X=3.75$ 'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 4.25. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Fiziksel Düzen Alt Boyutları Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler		
				Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Gruplar Arası	0.96	14	0.06	0.49	0.93
	Gruplar İçi	18.79	136	0.13		
	Toplam	19.76	150			
Fiziksel Düzen	Gruplar Arası	5.99	14	0.42	1.48	0.12
	Gruplar İçi	39.13	136	0.28		
	Toplam	45.12	150			
Öğretimin Yönetimi	Gruplar Arası	3.55	14	0.25	1.02	0.42
	Gruplar İçi	33.55	136	0.24		
	Toplam	37.12	150			
Zaman Yönetimi	Gruplar Arası	5.48	14	0.39	0.91	0.54
	Gruplar İçi	58.17	136	0.42		
	Toplam	63.66	150			
Davranış Yönetimi	Gruplar Arası	19.78	14	1.41	2.63	0.00
	Gruplar İçi	72.43	136	0.53		
	Toplam	92.22	150			
İlişki Yönetimi	Gruplar Arası	2.445	14	0.17	0.67	0.79
	Gruplar İçi	35.47	136	0.26		
	Toplam	37.93	150			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin fiziksel düzen alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F= 1.48$; $p>0.05$).

Tablo 4.26. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Öğretimin Yönetimi Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	4.35	0.22
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.68	0.06
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.98	0.21
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.05	0.31
Matematik Öğretmenliği	21	4.27	0.10
Müzik Öğretmenliği	6	4.56	0.15
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.47	0.14
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.46	0.17
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4.17	0.12
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	4.11	0.12
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.06	0.20
Sınıf Öğretmenliği	34	4.38	0.07
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	4.15	0.12
Türkçe Öğretmenliği	2	4.00	0.00
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	4.25	0.13

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin öğretimin yönetimi alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}=4.35$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}=4.68$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}=3.98$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}=4.05$, Matematik öğretmenlerinde $\bar{X}=4.27$, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}=4.56$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}=4.47$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}=4.16$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}=4.17$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}=4.11$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}=4.06$ Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}=4.38$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}=4.15$, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}=4.00$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}=4.25$ 'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin öğretimin yönetimi alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 4.27. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Öğretimin Yönetimi Alt Boyut Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın	Kareler	Kareler			
	Kaynağı	Toplamı	SD	Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi	Gruplar	0.96	14	0.06		
Tüm Ölçek	Arası					
	Gruplar İçi	18.79	136	0.13	0.49	0.93
	Toplam	19.76	150			

Fiziksel Düzen	Gruplar	5.99	14	0.42		
	Arası				1.48	0.12
	Gruplar İçi	39.13	136	0.28		
Öğretimin Yönetimi	Toplam	45.12	150			
	Gruplar	3.55	14	0.25		
	Arası				1.02	0.42
Zaman Yönetimi	Gruplar İçi	33.55	136	0.24		
	Toplam	37.12	150			
	Gruplar	5.48	14	0.39	0.91	0.54
Davranış Yönetimi	arası					
	Gruplar İçi	58.17	136	0.42		
	Toplam	63.66	150			
İlişki Yönetimi	Gruplar	19.78	14		1.41	2.63
	arası					0.00
	Gruplar içi	72.43	136	0.53		
	Toplam	92.22	150			
	Gruplar	2.445	14		0.17	0.67
	arası					0.79
	Gruplar içi	35.47	136	0.26		
	Toplam	37.93	150			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğretimin yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F= 1.02; p>0.05).

Tablo 4.28. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Zaman Yönetimi Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	X	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	4.13	0.35
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.66	0.33
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	4.23	0.28
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.19	0.34
Matematik Öğretmenliği	21	4.26	0.14
Müzik Öğretmenliği	6	4.38	0.23
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.66	0.17
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.11	0.29
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4.26	0.16
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	4.38	0.15
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.29	0.25
Sınıf Öğretmenliği	34	4.54	0.09
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	4.11	0.23
Türkçe Öğretmenliği	2	3.50	0.16
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	4,8	0.16

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin zaman yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde X=4.13, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde X=4.66, Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}=4.23$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}=4.19$, Matematik öğretmenlerinde $\bar{X}=4.26$, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}=4.38$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}=4.66$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}=4.11$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}=4.26$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}=4.38$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}=4.29$, Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}=4.54$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}=4.11$, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}=3.50$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}=4.38$ 'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 4.29. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Zaman Yönetimi Alt Boyut Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	SD	Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Gruplar Arası	0.96	14	0.06	0.49	0.93
	Gruplar İçi	18.79	136	0.13		
	Toplam	19.76	150			
	Gruplar Arası	5.99	14	0.42		
Fiziksel Düzen	Gruplar İçi	39.13	136	0.28	1.48	0.12
	Toplam	45.12	150			
	Gruplar Arası	3.55	14	0.25		
	Gruplar İçi	33.55	136	0.24		
Öğretimin Yönetimi	Toplam	37.12	150		1.02	0.42
	Gruplar Arası	5.48	14	0.39		
	Gruplar İçi	58.17	136	0.42		
	Toplam	63.66	150			
Zaman Yönetimi	Gruplar Arası	19.78	14	1.41	2.63	0.00
	Gruplar İçi	72.43	136	0.53		
	Toplam	92.22	150			
	Gruplar Arası	2.445	14	0.17		
Davranış Yönetimi	Gruplar İçi	35.47	136	0.26	0.67	0.79
	Toplam	37.93	150			
	Gruplar Arası					
	Gruplar İçi					

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin zaman yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F= 0.91; $p>0.05$).

Tablo 4.30. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Davranış Yönetimi Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.53	0.39
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	2.08	0.11

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	3.06	0.28
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	3.64	0.35
Matematik Öğretmenliği	21	2.78	0.14
Müzik Öğretmenliği	6	3.27	0.24
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	2.44	0.31
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	3.36	0.19
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	2.80	0.26
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	2.76	0.14
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	3.09	0.35
Sınıf Öğretmenliği	34	2.59	0.11
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	3.34	0.22
Türkçe Öğretmenliği	2	3.16	0.83
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	2.08	0.14

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin davranış yönetimi alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $\bar{X}=3.53$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $\bar{X}=2.08$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $\bar{X}=3.06$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $\bar{X}=3.64$, Matematik öğretmenlerinde $\bar{X}=2.78$, Müzik öğretmenlerinde $\bar{X}=3.27$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $\bar{X}=2.44$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $\bar{X}=3.36$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $\bar{X}=2.80$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $\bar{X}=2.79$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $\bar{X}=3.09$, Sınıf öğretmenlerinde $\bar{X}=2.59$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $\bar{X}=3.34$, Türkçe öğretmenlerinde $\bar{X}=3.16$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $\bar{X}=2.08$ 'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 4.31. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Davranış Yönetimi Alt Boyut Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler		
				Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Gruplar	0.96	14	0.06		
	Arası				0.49	0.93
	Gruplar İçi	18.79	136	0.13		
Fiziksel Düzen	Toplam	19.76	150			
	Gruplar	5.99	14	0.42		
	Arası				1.48	0.12
Öğretimin Yönetimi	Gruplar İçi	39.13	136	0.28		
	Toplam	45.12	150			
	Gruplar	3.55	14	0.25		
Zaman Yönetimi	Arası				1.02	0.42
	Gruplar İçi	33.55	136	0.24		
	Toplam	37.12	150			
Zaman Yönetimi	Gruplar	5.48	14	0.39		
	arası				0.91	0.54

Davranış Yönetimi	Gruplar İçi	58.17	136	0.42	1.41	2.63	0.00
	Toplam	63.66	150				
	Gruplar arası	19.78	14				
İlişki Yönetimi	Gruplar İçi	72.43	136	0.53	0.17	0.67	0.79
	Toplam	92.22	150				
	Gruplar arası	2.445	14				
	Gruplar İçi	35.47	136	0.26			
	Toplam	3793	150				

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin davranış yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($F=0.00$ $p<0.05$). Bu farklılığın kaynağını görebilmek için LSD analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Mezuniyet Alanları ile İlişkisi LSD Analizi

Mezuniyet Alanı	Mezuniyet Alanları	Ortalama	Standart Hata	p
Okul Öncesi Öğretmenliği	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	-1.08	0.44	0.03
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-0.91	0.42	0.01
	Müzik Öğretmenliği	-0.83	0.42	0.05
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	-1.19	0.40	0.00
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	-0.90	0.36	0.01
	Yabancı Dil Öğretmenliği	-0.92	0.35	0.01
	Sınıf Öğretmenliği	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	-0.93	0.34
Fen Bilgisi Öğretmenliği		-0.76	0.32	0.02
Müzik Öğretmenliği		-0.67	0.32	0.03
Görsel Sanatlar Öğretmenliği		-1.04	0.30	0.00
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği		-0.74	0.24	0.00
Yabancı Dil Öğretmenliği		-0.77	0.23	0.00

Ortaokul Fen Bilimleri	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	1.27	0.59	0.03
Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretmenliği	Yabancı Dil Öğretmenliği	-0.60	0.28	0.03
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	-0.76	0.38	0.05
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	-0.87	0.34	0.05
Yabancı Dil Öğretmenliği	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	1.28	0.55	0.02
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	0.58	0.25	0.02
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	1.45	0.61	0.01
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	0.74	0.36	0.04
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	1.26	0.55	0.02
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	0.56	0.26	0.03

Tablo incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık Okul Öncesi öğretmenliği ile Beden Eğitimi ve Spor, Ortaokul Fen Bilimleri, Müzik, Görsel Sanatlar ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre Okul Öncesi öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık Sınıf öğretmenliği ile Müzik, Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Edebiyatı ve Yabancı Dil öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre Yabancı Dil öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenliği ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık

Ortaöğretim Fen Bilimleri öğretmenliği ile Yabancı Dil, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre Yabancı Dil öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık Ortaöğretim Fen Bilimleri öğretmenliği ile Yabancı Dil, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre Yabancı Dil öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık Yabancı Dil öğretmenliği ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar öğretmenliği arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre Yabancı Dil öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği ile Görsel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo incelendiğinde mezuniyet alanlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri davranış yönetimi alt boyut görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ile Görsel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.33. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İlişki Yönetimi Alt Boyutu Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Mezuniyet alanı	N	X̄	SS
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	3.90	0.26
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	2	4.50	0.12
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	10	4.02	0.24
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	7	4.16	0.34
Matematik Öğretmenliği	21	4.26	0.10
Müzik Öğretmenliği	6	4.41	0.16
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	4.37	0.16
Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	4.18	0.25
Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4.25	0.17
Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenliği	12	4.35	0.13
Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) Öğretmenliği	9	4.45	0.14
Sınıf Öğretmenliği	34	4.23	0.06
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	4.35	0.13
Türkçe Öğretmenliği	2	4.00	0.00
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) Öğretmenliği	14	4.50	0.12

Tablo incelendiğinde, mezuniyet alanına göre öğretmenlerin ölçeğin ilişki yönetimi alt boyutunda öğretim programı okuryazarlık görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinde $X=3.90$, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmenlerinde $X=4.50$, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde $X=4.02$, Görsel Sanatlar öğretmenlerinde $X=4.16$, Matematik öğretmenlerinde $X=4.26$, Müzik öğretmenlerinde $X=4.41$, Okul Öncesi öğretmenlerinde $X=4.37$, Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinde $X=4.18$, Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde $X=4.25$, Ortaöğretim Fen Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya) öğretmenlerinde $X=4.35$, Ortaöğretim Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) öğretmenlerinde $X=4.45$, Sınıf öğretmenlerinde $X=4.23$, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinde $X=4.35$, Türkçe öğretmenlerinde $X=4.00$, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca) öğretmenlerinde $X=4.50$ 'dir. Mezuniyet alanına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutunda işaretledikleri cevapların ortalamaları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlılık derecesini belirlemek adına varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 4.34. Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İlişki Yönetimi Alt Boyut Görüşlerine İlişkin ANOVA Test Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	SD	Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Gruplar	0.96	14	0.06		
	Arası				0.49	0.93
	Gruplar İçi	18.79	136	0.13		
Fiziksel Düzen	Toplam	19.76	150			
	Gruplar	5.99	14	0.42		
	Arası				1.48	0.12
Öğretimin Yönetimi	Gruplar İçi	39.13	136	0.28		
	Toplam	45.12	150			
	Gruplar	3.55	14	0.25		
Zaman Yönetimi	Arası				1.02	0.42
	Gruplar İçi	33.55	136	0.24		
	Toplam	37.12	150			
Davranış Yönetimi	Gruplar	5.48	14	0.39		
	arası				0.91	0.54
	Gruplar İçi	58.17	136	0.42		
İlişki Yönetimi	Toplam	63.66	150			
	Gruplar	19.78	14	1.41		
	arası				2.63	0.00
İlişki Yönetimi	Gruplar içi	72.43	136	0.53		
	Toplam	92.22	150			
	Gruplar	2.445	14	0.17		
İlişki Yönetimi	arası				0.67	0.79
	Gruplar içi	35.47	136	0.26		
	Toplam	37.93	150			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin ilişki yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğine verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F= 0.49$; $p>0.05$).

Tablo 4.35. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşleri t-testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	X̄	SS	t	p
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	Lisans	134	4.01	0.37	-1.03	0.03
	Lisansüstü	17	4.11	2.23		
Fiziksel Düzen	Lisans	134	4.35	0.55	-1.25	0.31
	Lisansüstü	17	4.52	0.44		
Öğretimin Yönetimi	Lisans	134	4.23	0.50	-1.31	0.07
	Lisansüstü	17	4.40	0.36		
Zaman Yönetimi	Lisans	134	4.30	0.66	-1.23	0.14
	Lisansüstü	17	4.50	0.51		
Davranış Yönetimi	Lisans	134	2.99	0.77	1.07	0.50
	Lisansüstü	17	2.77	0.87		
İlişki Yönetimi	Lisans	134	4.24	0.50	-1.30	0.43
	Lisansüstü	17	4.41	0.42		

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin genel boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=4.01$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=4.11$ 'dir.

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin fiziksel düzen alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=4.35$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=4.32$ 'dir.

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin öğretimin yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=4.23$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=4.40$ 'tır.

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin zaman yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=4.30$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=4.50$ 'dir.

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin davranış yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=2.99$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=2.77$ 'dir.

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin ölçeğin ilişki yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde $X=4.24$ iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ise $X=4.41$ 'dir.

Tablo 4.36. Çalıştıkları Yerleşim Bölgesine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Görüşleri t-testi Sonuçları

Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	t	p
Sınıf Yönetimi Tüm ölçek	Kent	120	4.05	0.03	1.77	0.99
	Kırsal	31	3.92	0.07		
Fiziksel düzen	Kent	120	4.38	0.05	0.49	0.28
	Kırsal	31	4.32	0,09		
Öğretimin yönetimi	Kent	120	4.28	0.04	1.43	0.51
	Kırsal	31	4.14	0.09		
Zaman yönetimi	Kent	120	4.34	0.05	0.76	0.30
	Kırsal	31	4.24	0.12		
Davranış yönetimi	Kent	120	2.96	0.07	0.07	0.35
	Kırsal	31	2.95	0.13		
İlişki yönetimi	Kent	120	4.31	0.04	2.60	0.93
	Kırsal	31	4.05	0.08		

Tabloda görüldüğü üzere, çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğin genel boyutunda sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=4.05$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=3.92$ 'dir. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğin fiziksel düzen alt boyutunda sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=4.28$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=4.32$ 'dir. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğin öğretimin yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=4.28$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=4.14$ 'tür. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğin zaman yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=4,4$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=4.24$ 'tür. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğin davranış yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=2.96$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=2,5$ 'tir. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğin ilişki yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kentte çalışan öğretmenlerde $\bar{X}=4.31$ iken kırsalda çalışan öğretmenlerde de $\bar{X}=4.05$ 'tir. Ancak bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($p<0.05$).

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Ölçekler	N	1	2
Öğretim Programı Okuryazarlık Tüm Ölçek	151	1	0.403**
Sınıf Yönetimi Tüm Ölçek	151	0.403**	1

**p<0.01

Tablo incelendiğinde, Pearson korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.403$; $p<0.01$). Bu sonuca göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyi arttıkça sınıf yönetimi yeterliklerinin de arttığı söylenebilir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde önerilere yer verilmiştir.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterliklerinin “Oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından olan programın temelleri alt boyutu, programın öğeleri alt boyutu ve programın yapısal öğeleri alt boyutlarında da öğretmenlerin düzeylerinin “Oldukça katılıyorum” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Aslan (2018), Erdem Eğmir (2018), Sureli ve Dedebali (2018) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahramanoğlu (2019) ise öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir.

- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı “çok yeterliyim” derecesinde gösterdikleri yeterlikler şunlardır:

“Kazanımın hangi içerikle ilişkili olduğunu belirleyebilirim”

“Zümrelerim ile öğretim programında yer alan içeriğin düzeni üzerinde tartışabilirim”.

- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı “Oldukça yeterliyim” derecesinde gösterdikleri yeterlikler şunlardır:

“Öğretim programı hakkında eleştirel değerlendirme yapabilirim”

“Öğretim programı ile ilgili kavramları açıklayabilirim”

“Öğretim programında öne çıkan felsefenin izlerini algılayabilirim”

“Öğretim programını uygulandığı toplumun kültürel yapısıyla uyumunu değerlendirebilirim”

“Öğretim programının nitelikli insan gücü (ülke ekonomisine katkı sağlayacak bireyler) yetiştirilmesi bakımından ülkenin ekonomik planlaması ile uyumunu değerlendirebilirim”

“Öğretim programında öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili öne çıkan psikolojik yaklaşımları açıklayabilirim”

“Öğretim programını öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirebilirim”

“Kazanımların hangi ihtiyacı (birey-toplum-konu alanı) cevap verebilmek adına programda yer aldığını açıklayabilirim”

“Temel ve alana özgü becerilerin hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu açıklayabilirim”

“İçerik ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiyi uyum bağlamında değerlendirebilirim”

“Öğrenme-öğretme sürecinin öğretim programının dayandığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim”

“Öğrenme-öğretme sürecine uygun olan ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyebilirim”

“Öğretim programının uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarıyla yansıtabilirim”

“Kazanımları disiplinler arası anlayışla öğrenme öğretme sürecine yansıtabilirim”

“Bazı kazanımlar aracılığıyla öğrencilere aktarılması beklenen kültürel öğelerin neler olduğunu anlayabilirim”

“Öğretim programının amaçlarına uygun öğrenme öğretme süreci tasarlayabilirim”

“Kazanım alanına (bilişsel-duyuşsal-devinışsel) ve düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimseyebilirim”

“Öğretim programının temelleri (felsefi, toplumsal, psikolojik, ekonomik vb.) çerçevesinde özgün ders planı tasarlayabilirim”

“Öğretim programındaki kazanımlara etkili olarak ulaşmak için akademisyenlerle iş birliği içinde çalışmak isterim”

“Öğretim programındaki bilimsel kavramları ve öne çıkan felsefeyi daha iyi kavramak için alan uzmanlarıyla iletişim kurmak isterim”.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Fakat öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri görüş ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretim programı okuryazarlık yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun cinsiyet rollerinin mesleki açıdan bir etkisinin olmadığı ve mesleğe ilişkin roller kapsamında belirgin bir rol üstlenmediği, öğretmenlerin kadın veya erkek fark etmeden güncel eğitim programlarını takip ederek alanlarında meydana gelen değişimleri benimsemiş oldukları söylenebilir. Eskiocak (2005)'ın yaptığı araştırmasında öğretim programını planlama aşamasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha az ortalamaya sahip olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri programın temelleri ve programın öğeleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Fakat programın yapısal özellikleri alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin diğer kıdemlere oranla az olduğu söylenebilir. Bunun sebebi mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin mesleki tecrübelerine güvenmeleri, çok sayıda program değişikliği olduğundan dolayı programı takip etmemeleri olabilir. Çalışmadan farklı olarak Eskiocak (2005) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğretimi planlamada daha titiz oldukları sonucuna varmıştır. Kauffman ve diğerleri (2002) ise mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin programa olan ihtiyaçlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Superfine (2008) de tecrübeli öğretmenlerin yazılı planlamanın yerine zihinsel planlamaya önem verdiklerini ve bununla beraber kendi tecrübeleriyle hareket ettiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin mezuniyet alanları ile öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kahramanoğlu (2019) ise çalışmasında elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri programın yapısal özellikleri alt boyutunda ilkökul kademesinde görev yapan

öğretmenlerle ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde orta düzeyde yeterliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterliklerinin benzer olduğu ve oldukça yeterli oldukları saptanmıştır. Eğitim durumları değişkeninin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri açısından farka sebep olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çalışılan yerleşim bölgesine göre öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır. Çıkan sonuca göre öğretmenlerin nerede çalışırsa çalışsınlar öğretim programına yönelik olarak kendilerini geliştirdikleri ve bu yönde mesleklerini icra ettiklerini söylenebilir. Ayrıca teknolojik yeniliklerle birlikte programlara dair bilgilere her zaman ulaşılabilir olması ve öğretmenlerin de teknolojiyi etkili bir şekilde kullanıyor olmalarından kaynaklı etkin ve sürekli bir şekilde bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikler ölçeğinin alt boyutlarından olan fiziksel düzen alt boyutu, öğretimin yönetimi alt boyutu, zaman yönetimi alt boyutu, davranış yönetimi alt boyutu ve ilişki yönetimi alt boyutlarında öğretmenlerin yeterliklerinin “Oldukça yeterliyim” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin “çok yeterliyim” düzeyinde verdikleri maddeler:

“Sınıftaki sıraların düzenli olmasına dikkat etme”

“Ders etkinliğine göre sıra düzenini dizayn etme

“Bazı düzenlemelerle sınıfın fiziksel kapasitesini artırma”

”Derse katılan öğrencileri ödüllendirerek bu davranışı özendirme”

“Bütün öğrencilerin ders katılmalarını sağlama”

“Öğrenme eksiklerini gidermek için farklı etkinlikler yapma”

“Öğrenciler sıkıldığında rahatlatıcı etkinlikler yapma”

“Grup çalışmalarında grupları etkinliğe uygun bir şekilde oluşturma”

“Dersin amaçlarına uygun teknolojik materyalleri kullanma”

“Derse başlama ve bitiş saatlerine dikkat etme”

“Derste zamanı eğitsel amaçlar dışında kullanmama”

“Ders planlarını titizlikle hazırlama”

“Düzeyleri iyi olan öğrencilerle daha fazla ilgilenme”

“Öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranma”

“Sınıf içi kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini alma”

"Öğrencileri rahatlatıcı etkinlikler (Şiir okuma, şarkı söyleme, fıkra anlatma vb.) yapma"

"Sınıf kontrolünü sağlamak için sınıfta dolaşma"dır.

- Öğretmenlerin "oldukça yeterliyim" düzeyinde verdikleri maddeler:

“Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlarda model olma”,

“Öğrenciler arasında iletişimi sağlama”

“Öğrencilerin dikkatinin dağılmasını engelleme”

“Öğrencilerin yanlış davranışlarından çok doğru davranışları üzerinde durma”dır.

- Öğretmenlerin “yeterliyim” düzeyinde verdiği verdikleri maddeler:

“Öğrencileri not ile korkutma”

“Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam hazırlama”

“Sınıfta rahatsız edici gürültünün olmasına izin verme”

“Öğrencinin parmak kaldırmadan konuşmasına izin verme”

“Sınıf düzenini bozan öğrenciyi cezalandırma”

“Öğrencilerin kopya çekmelerini görmezden gelme” maddelerini işaretledikleri tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgularda, öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliklerinin fiziksel düzen yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu nedenle de erkek ve kadın öğretmenlerin, sınıf yönetim yeterlik düzeyleri ile ilgili benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak ortalamalar bazında incelendiğinde ise fiziksel düzen yönetiminde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre; öğretim yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış yönetiminde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yeterli oldukları görülmüştür. Özer Taşkaya ve Ural'ın (2017) çalışmasındaki bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetimdeki yeterlikleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kuşuoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada ise kadın öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetim yeterlikleri konusunda daha başarılı algıladıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları Özer Taşkaya ve Ural'ın (2017) çalışmasının sonuçları ile benzerlik gösterirken, Kuşuoğlu (2005) tarafından yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf yönetimi ile ilgili literatür incelendiğinde mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kimi sorunlar yaşadığı (zamanı etkili kullanamama, dersin planını ve programını uygulamada sıkıntı çekme vb.) sonucuna ulaşılmıştır (Külekcı Akyavuz, 2020; Baysal, 2011; Çankaya ve Çanakçı, 2011; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Kutlu, 2006; Özgün, 2008; Şentürk ve Oral, 2008; Alkan, 2007; Ilgar, 2007; Erol, 2006; Terzi, 2002). Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler zamanı etkili bir şekilde kullanır, derse nasıl başlayacağını ve derste nasıl bir yol izleyeceğini bilir. Derste kullanılacak olan araç gereçleri ve malzemeleri ne zaman ve ne şekilde kullanacağını bilir. Öğrenci ile iletişimi güçlüdür, empati duygusu gelişmiştir. Ders

içerisinde öğrenci etkinliklerini ne zaman gerçekleştireceğini ve dersi nasıl bitireceğini bilir. Mesleki kıdemi düşük öğretmenler bu yukarıda sayılan nitelikleri kısmen gerçekleştirebilir. Bu da sınıf yönetimine daha az hakim olduklarını gösterir diye söylenebilir.

Öğretmenlerin mezuniyet alanları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık Okul Öncesi öğretmenliği, Yabancı dil öğretmenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenliği aleyhinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu mezuniyet alanlarının program okuryazarlık yeterlikler sonucu diğer mezuniyet alanlarına göre daha az çıkmıştır. Mezuniyet alanı değişkenine göre, ortalamalar kıyaslandığında fiziksel düzen yönetimi, öğretim yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış yönetimi konusunda ilkokul öğretmenlerinin daha yeterli olduklarını; ortaokul öğretmenlerinin de fiziksel düzen yönetimi, öğretim yönetimi, ilişki yönetimi ve zaman yönetimi ile ilgili boyutlarda daha düşük yeterlikte oldukları görülmüştür. Bu çalışmadan farklı olarak Özer Taşkaya ve Uyar (2017) araştırmasında mezuniyet alanına göre sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olanlar arasında anlamlı farklılaşma olduğu ve sınıf öğretmenliği mezunları sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının diğer öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hem lisans hem de lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin oldukça yeterli düzeyde sınıf yönetimine hakim oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirdikleri ve bu alanda yenilikleri takip ettikleri ve bunun yanında eğitim durumlarının sınıf yönetimi yeterlikleri açısından öğretmenler arasında farklılık teşkil eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çalışılan yerleşim bölgesine göre sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bulgulara göre kentte çalışan öğretmenlerin de kırsalda çalışan öğretmenlerin de sınıf yönetimi yeterlikleri oldukça yüksek düzeyde olduğu; kent ve kırsal ayrımının öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri açısından farka sebep olmadığı anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin hem öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri hem de sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli olarak görmektedir. Literatürde öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinden yürütülen bazı program okuryazarlığı çalışmalarında (Keskin, 2020; Aslan, 2018; Erdem ve Eğinir, 2018; Sural ve Dedebe, 2018; Bolat, 2017) bu çalışmanın öğretim programı okuryazarlık yeterliklerine ilişkin sonuçlarına paralel olarak oldukça yüksek düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bazı çalışmalarda ise (Kahramanoğlu, 2019; Yıldız, 2019) katılımcı öğretmenlerin orta düzeyde program okuryazarlığına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında incelenen çalışmalara bakıldığında sınıf yönetimi yeterlikleri fazla olan öğretmenler zamanı etkili bir şekilde kullanır, derse nasıl başlayacağını ve derste nasıl bir yol izleyeceğini bilir. Derste kullanılacak olan araç gereçleri ve malzemeleri ne zaman ve ne şekilde kullanacağını bilir. Öğrenci ile iletişimi güçlüdür, empati duygusu gelişmiştir. Ders içerisinde öğrenci etkinliklerini ne zaman gerçekleştireceğini ve dersi nasıl bitireceğini bilir. Sınıf yönetimi yeterlikleri düşük düzeyde olan öğretmenler yukarıda sayılan nitelikleri kısmen gerçekleştirebilir. Sınıf yönetimi ve öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin yukarıda sayılan nitelikleri tam anlamı ile gerçekleştirebilir denilebilir. Elde edilen araştırma

sonucuna göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri arttıkça sınıf yönetimi yeterliklerinin de arttığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri; cinsiyet, mezuniyet alanı, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, en fazla çalışılan bölge değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretim programı okuryazarlık yeterlikleri ve sınıf yönetimi yeterlikleri öğretmenin haftalık ders saati, lisans eğitiminde aldığı dersler, katıldığı hizmet içi eğitimler gibi farklı değişkenlere göre araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin programın temelleri ve programın öğeleri alt boyutlarının yüksek fakat programın yapısal özellikleri alt boyutunun daha düşük ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri programın yapısal özellikleri alt boyutu ile ilgili detaylı bir şekilde hem nicel hem de nitel çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakarak, öğretmenlerin davranış yönetimi alt boyut yeterliklerinin diğer yeterliklere göre düşük olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi yeterlikleri arasında davranış yönetimi önemli bir alt boyuttur. Davranış yönetimi yeterliği ile ilgili olarak öğretmenlerin etkili ve verimli olabilmeleri için öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate almaları gerekir. Bundan dolayı öğretmenlere davranış yönetimi yeterliklerinin nasıl arttırabilecekleri ile ilgili hizmet içi eğitimleri verilebilir. Bunun yanında araştırmacılara öğretmenlerin davranış yönetimi yeterliklerinin diğer yeterliklere göre düşük çıkmasının nedenlerini araştırmaları önerilebilir.

Araştırma, Mardin ilinin 3 ilçesi ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma başka il ve ilçelerde farklı bir örneklem üzerinde yapılması ve Türkiye genelinde de uygulanması önerilebilir.

Resmi okullarda uygulanan bu çalışma özel okullarda da uygulanarak verilerin karşılaştırılması yapılabilir.

Öğretim programı okuryazarlığı tüm örgün eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken bir beceridir. Araştırmanın her mezuniyet alanı için ayrı ayrı yapılması önerilebilir.

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının ders programlarına öğretim programı okuryazarlığı dersi konulabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 12, Sayfa:1-8.
- Ada, S. (2009). *Sınıf Yönetimi*. (Ed. Karşlı, M. D.), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Data yayıncılık.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:19, Sayı:73: 315-332.
- Alademir, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği. Sakarya.
- Alger, L., C. (2009). Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes over the Career Span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74- 102.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Asaman, E. (2013). *Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Birbirlerine Yönelik Metaforik Algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aslan, O. (2019). *İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere göre Analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- American Association of School Librarians ve Association for Educational Communications and Technology (1998). Information Literacy Standards for Student Learning. Chicago: American Library Association.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, G. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aytaş, G., & Kaplan, K. (2017). Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar. *Abi Evran Üniversitesi Kırsal Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt 18, Sayı 2, s.291-310.
- Babaoğlu, E. & Yıldırım, C. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Sınıf Yönetim Modelleri. Mehmet Akif Ersoy University, *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 6, Number: 2.

Bayraktar, Ş., Bayraktar, S. & Kırbaş, İ. (2017). *Lisans Öğrencileri için Web Tabanlı Bilgi Okuryazarlığı Programı Geliştirme*. Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.

Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayrak, C. (1998). "Okul ve Sınıf Yönetimde Yeni Yaklaşımlar." *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1016.

Baysal, N. (2011). Diyarbakır'da İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına, Bunların Nedenlerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 61-78.

Bilici, I. E. (2014). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim Programı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı Ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/18: 121-138.

Burden, P. R., (2010). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community. 4th Edition*. United States: John Wiley & Sons, Inc.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R. W. (1995). Achieving Scientific Literacy. *The Science Teacher*. 62(7), 28-33.

Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cerit, Y. (2008) Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

Çağanağa, K., Kaplan Özdal, A. & Özdal, H. (2017). Sınıf Yönetimine Yönelik Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 12/21, s. 315-334.

Çalık, T. (2009). Sınıf Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çankaya, I., Çanakçı, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları. *Turkish Studies*, 2(6), 307-316.

Coşkun, Yelkin D., Cumaoğlu, G. & Seçkin, H. (2013). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilişim Alanıyla İlgili Okuryazarlık Kavramlarına Yönelik Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.

Çelik, H. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, O. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.

Çetin, F. (2016). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*. Ankara, 11 (3): 791-808.

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilgi dergisi*, Sayı 44, 123-142.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri. (Ed. H. Kıran ve K. Çelik). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okullarına Yönelik Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri. *Education Sciences*, 5 (4), 2150-2161.

Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri İle Pedagojik Bilgi Ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Doğan, Ö. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Sultanbeyli Ölçeği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Doğan S., Uğurlu, C.T. & Karakaş, H. (2014). Etkili Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Gaziantep Üniversitesi, *Journal of sciences*. 13 (4): 1907-1119.

Doğru, A & Akkuş, N. C. (2018). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler Konusuna İlişkin Literatür Çalışması. Akdeniz Üniversitesi. https://www.academia.edu/38931084/Sınıf_yönetimini_etkileyen_faktörler sitesinden 22.05.2021 tarihinde erişildi.

Durant, J. R. (1993). What is Scientific Literacy. In J. R. Durant ve J. Gregory (Eds.), *Science and Culture in Europe* (pp:129-137). London: Science Museum.

Egüz, Ş. & Öntaş, T. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 79-91.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, D. & Kocyiğit, Z. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.

Elçiçek, Z., Kinay, İ., & Oral, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4, (1): 51 – 63.

Elliott (1994) The Teacher's Role in Curriculum Development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform, *Curriculum Studies*, 2(1), 43-69.

Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, A. (2019). *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Erdoğan, I. (2008). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2), 435- 445.

Eripek, S. (1998). “Öğrenci Davranışlarını Değiştirme.” Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir: 1016.

Erdamar, F. S., (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat üniversitesi, Elazığ.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: MeteksanAŞ, 10. Basım.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.

Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Eskiocak, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Aşamasında Karar Verme Sürecine Etki Eden Etmenlerin Analizi*. (Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gençer, R. (2018). *Medya Çocuk İlişkisi Bağlamında Mevcut Duruma İlişkin Çalışma Sonuçlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Gözütok, F. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.

Gülpek, U. (2020). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Gültekin, M. (2017). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. (Ed. B. Oral ve T. Yazar). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Güneş, F. (1997). Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. A.Ü. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.

Güneş, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: EYUDER Yayınları.

Isık, H. (2004). “Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni.” (Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA-Öğreti Yayınları.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Jones, V.; Jones, L. (2004), *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*. (Seventh Edition). Pearson.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt 12 (65): 827 – 840.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının “Öğretmenlik” Kavramına İlişkin Metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.

Karabatak, S. & Alanoğlu, M. (2019). Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi*, Malatya.

Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki (Bitlis İli- Ahat İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. & Peske, H. G. (2002). "Lost at sea": New Teachers' Experiences with Curriculum and Assessment. *Teachers College Records*, 104(2), 273-300.

Kavak, N., Tufan, Y. & Demirelli, H. (2006). Fen-Teknoloji Okuryazarlığı ve İnfomal Fen Eğitimi: Gazetelerin Potansiyel Rolü. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 3(2006) 17-28.

Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Keskin, E. (2009). *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, Y., Ata, H. A. & Seyrek, İ. H. (2015). Finansal Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*.

Kırık, A. M. (2014). Aile ve Çocuk İlişkisinde İnternetin Yeri: Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 337- 347.

Korkut, E. & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Öz-Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34: 178-188.

Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.

Kuğuoğlu, I. H. (2005). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu Aday Öğretmenlerin Kendi Algılamalarına Göre Sınıf Yönetimi Alanındaki Yeterliliklerine Dair Görüşleri ve Öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 214-236. ,

Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü. *Türk Kütüphaneciliği*. 723-747.

Kuradayoğlu, M. & Tüzel, A. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı Ve Türkçe Eğitimi.

Kutlu, E. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Küleki Akyavuz, E. (2020). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetim Yeterliğinin Belirlenmesi Ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Haziran 2020, 52: 324-347.

Martin, J. (2000). *Models of Classroom Management: Principles, Practices and Critical Considerations*. Bellingham: Temeron Books.

Matinez, M., Sauleda, N., & Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.

MEB, 2017. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Miller, J. D. (1983), Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Daedalus*. 112(2), 29-48.

Ministry of Education, Gyana (2015). The Objective of classroom Management. 05/10/2020 tarihinde erişildi.

Norris, J. A. (2003). Looking At Classroom Management Through A Social And Emotional Learning Lens. *Theory and Practice*. 42(4), 313-318.

Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293- 310.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarına Göre Orta Öğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 36-56.

Okçu, V. & Epçaçan, C. (2013). Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 200, güz 2013, ss.68-86.

Olçun, H. (2020). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Oliver, R., Kersten, H., Vinkka-Puhakka, H., Alpasan, G., Bearn, D., Cema, I., & Jeniati, E. (2008). Curriculum Structure: Principles and Strategy. *European Journal of Dental Education*, 12, 74-84.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. (7th Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*. 11(1), 101-121.

Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve öğretim* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z., & Küllük, M. (2011). Analysis and Comparison of Primary School Teachers' Perceptions About Classroom Management. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10 (1), 615-635 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/jss/issue/24244/257039>

Özer Taşkaya, C., & Uyar, M. (2017). Konya İli İlköğretim Okulları Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*,1(1),1-11.

Özgül, E. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ile Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, O. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığının Durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. Yıl 7, Sayı 3. ss.27-45.

Özder, E. (2019) *Sınıf Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Paliç, G. & Keleş, S. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Cilt 17, Sayı 2, ss: 199-220.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995; 2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum* 2nd ed. McGraw-Hill, Inc., Newyork.

Saban A., Koçbeker B., & Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.

Saral, N. Ç. (2019). *Exploring Curriculum Literacy Level of English Language Teachers In Turkey*. (Unpublished master thesis). Gazi University, Ankara.

Sarı, H. & Dilmac, B. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. (Ed. Gürsel, M., Sarı, H., Dilmac, B.). *Sınıf Yönetimi* (2. bs). Ankara: Eğitim Kitabevi.

Sarıtas, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama: Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara, Nobel Yayınları.

Sarıtas, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme. (Ed. Küçükahmet, L.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.

Shamos, M. H. (1995). *The Myth of Scientific Literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning*. (2), 1-41.

Superfine, A. C. (2008). Planning for Mathematics Instruction: A Model of Experienced Teachers' Planning Processes in The Context of a Reform Mathematics Curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.

Sural, S., & Dedeali, N. C. (2018). A Study Of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department Of Social Sciences Education. *European Journal of Educational Research*. Volume 7, Issue 2, 303- 317.

Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 26.

Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Güz 2006, Sayı 48, ss: 585-603.

Taylor, M. W. (2010). Replacing The "Teacher-Proof" Curriculum With The "Curriculum-Proof" Teacher: Toward a More Systematic Way for Mathematics Teachers to Interact With Their Textbooks, Doctoral Dissertation. Stanford University.

Taşkaya, C. Ö. (2004). *Konya İli İlköğretim Okulları 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tekin, H. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.

Tuncel, İ. (2019). Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri. (Ed. Şeker, H.). Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, S. (2004). *Sınıf Yönetimi*. (Ed. Şişman, M ve Turan, S.). Birinci Basım. Ankara: PegemA-Öğreti Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2021). Güncel Sözlük. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 10.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu, (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, S., & Ada S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori, Teknikler* (6.baskı), Ankara: Alkım Yayınları.

Yegen, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt.

Yıldız, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları ile Eğitim Programı Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44): 5177-5191.

Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme Modeller- Yaklaşımlar- Standartlar*. Ankara: Pegem akademi

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki



Günümüz 21. yüzyıl teknoloji çağında değişim ve dönüşümler hızla gerçekleşmekle birlikte toplumların bu değişim sürecine ayak uydurabilmeleri için pek çok gücü elinde bulundurması ve bu güç unsurlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu güç unsurları içinde en önemlisi şüphesiz eğitimidir. Eğitim ile ilgili literatüre bakıldığında eğitimin çokça tanının yapıldığı görülmektedir. Ertürk (1998) eğitim kavramını davranışçı bir söyleme dayandırarak; eğitimin bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları vasıtası ile kasıtlı ve istendik bir biçimde davranış değişikliği meydana getirme süreci olduğunu vurgulamıştır. Bu değişikliğin oluşum sürecinde kuşkusuz aileden sonra öğretmenlerin rolü büyüktür. Eğitimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi öğretmenlere bağlıdır. Son yıllarda farklı alanlarda gerçekleşen gelişmeler birbirini etkileyerek hızını devam ettirmekle beraber özellikle bilimde ve bilgide meydana gelen değişimler insanlık tarihi boyunca belki de en hızlı olduğu dönemi yaşamaktadır. Eğitim bilimleri de bu değişimden ve etkileşimden payını almaktadır. Bilginin hızlı bir şekilde yayılması ve paylaşılması sonucunda ise eğitim alanında yeni kuramlar, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler vb. ortaya çıkmıştır. Bu değişimin sonucu olarak eğitim programlarının sürekli güncellenmesi ve bununla birlikte öğretmenlerin güncellenen programları çok iyi takip etmesi gerektiği aşıkardır. Sahada karşılığı olmayan programın başarı şansı da yok denecek kadar az hatta yoktur bile denilebilir. Burada saha öğretmendir ve öğrenciyi tanıyan, tanımlayan ve hedefe yönlendirendir. Öğretmenler, eğitim sistemi içinde en üst konumdadır ve sistem içerisindeki öğelerle (öğrenci, okul, yönetim, veli, öğretim programı, vb.) sürekli etkileşim içerisinde. Bunun yanında öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasında geçişi sağlayan, öğrenciyi öğretim programında yer alan hedef- davranışları kazanması için kılavuzluk yapan kişidir (Paliç ve Keleş, 2012). Öğretmenlerin mesleğini icra ettikleri ortam ise sınıflardır. Sınıflar, öğretim etkinliklerinin yapıldığı, öğrenci ve öğretmenin en çok etkileşimde olduğu yerlerdir (Çetin, 2016). Sınıf yönetiminin esasında öğretmenin öğrencilerde istendik davranışların oluşmasını sağlamak ve istenmeyen davranışları düzeltmek yer alır. Bunun yanında sınıf içerisinde nitelikli bir iletişim sistemi kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir sınıf atmosferi yaratma ve etkili zaman yönetimini oluşturmak sınıf yönetimi içerisinde yer alan amaçlardandır (Çetin, 2016; Ünal ve Ada, 2003). Öğrenciler, öğretmenin kılavuzluğunda her konudaki bilgileri hem ilgi çekici ve anlamlı yoldan öğrenirken hem de çevresinde olup biten her durumu öğrenmektedir. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve toplumsal gibi yönlerden gelişmesini destekleyecek ve tüm davranışlarını ayarlayan bu gibi öğrenim tecrübelerinin hepsi, eğitim programı kapsamındadır. Öğretmenin bu eğitim programını uygulama tarzı sınıf yönetim anlayışını da etkiler (Varış, 1996).