



**Çağla Sakallı**

Ministry of Education, caglamisrakli92@gmail.com, Hatay-Türkiye

**Sertel Altun**

Yıldız Technical University, saltin@yildiz.edu.tr, İstanbul-Türkiye

DOI	<a href="http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2026.21.1.1C0709">http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2026.21.1.1C0709</a>	
ORCID ID	0009-0001-7348-3045	0000-0002-1951-5181
Corresponding Author	Çağla Sakallı	

**ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI  
ALGI DÜZEYLERİ**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin belirlenmesidir. Tarama modeline dayalı bu araştırma, 2024-2025 yılında Hatay'da görev yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 237 ortaöğretim matematik öğretmeniyle yürütülmüştür. "Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" ile toplanan verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarının yüksek düzeyde olduğu; öğretim programı okuryazarlığı algılarının cinsiyet, kıdem ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; eğitim fakültesi mezunlarının fen fakültesi mezunlarına göre öğretim programlarını daha fazla sorgulama eğiliminde oldukları; Fen Lisesi öğretmenlerinin algılarının Meslek Lisesi öğretmenlerine kıyasla daha olumlu olduğu; lisansta öğretim programlarının kullanımına yönelik eğitim alan, hizmet içi eğitim alan, program geliştirme çalışmalarına katılan, programa önem veren ve programdan yararlanan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Öğretmeni, Öğretim Programı, Okuryazarlık, Öğretim Programı Okuryazarlığı, Öğretmen Algıları

**SECONDARY MATHEMATICS TEACHERS' CURRICULUM LITERACY PERCEPTION LEVELS  
ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine the levels of curriculum literacy perception among secondary school mathematics teachers. This research, based on the survey model, was conducted in the 2024-2025 academic year with 237 secondary school mathematics teachers working in Hatay, selected through convenience sampling. As a result of analyzing the data collected with the "Curriculum Literacy Perception Scale," it was found that the teachers' perceptions of curriculum literacy were at a high level; that teachers' perceptions of curriculum literacy did not show statistically significant differences according to the variables of gender, professional seniority, and postgraduate education; that graduates of education faculties were more inclined to question curricula than graduates of science faculties; that teachers working in Anatolian High Schools had more positive perceptions compared to teachers working in Vocational High Schools; and that teachers who had received education regarding the use of curricula in undergraduate study, who had participated in in-service training, who had taken part in curriculum development activities, who considered the curriculum important, and who made use of the curriculum had higher perceptions.

**Keywords:** Mathematics Teacher, Curriculum, Literacy, Curriculum Literacy, Teacher Perception

**How to Cite:**

Sakallı, Ç. ve Altun, S., (2026). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri. Education Sciences, 21(1):1-25, DOI: 10.12739/NWSA.2026.21.1.1C0709

## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Toplumların kültürünü aktarabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi için en işlevsel araçlardan biri olan eğitim kavramı, tarihsel süreç içerisinde sürekli bir değişim ve gelişim göstermiştir. Eğitim olarak adlandırılan bu sistem, içinde bulunduğu toplumun sosyokültürel değişikliklerine karşı son derece duyarlıdır ve insanlar eğitime kendi kültürel değerleri, etnik kökenleri, cinsiyetleri, gelir düzeyleri ve sınıf farklılıklarına göre çeşitli anlamlar yüklemişlerdir [1, 2 ve 3]. Günümüzde eğitim, bireylere kazandırılmak istenen niteliklerin işlevselliği bağlamında, ülkelerin gelecekteki sosyal ve ekonomik refah düzeylerinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir; bu yönüyle eğitim, salt anayasal bir hak olmanın çok ötesine geçerek ekonomik, sosyal ve teknolojik kalkınmanın stratejik bir parçası konumuna gelmiştir [4]. Toplumsal değişimin ivmesi ve bilginin sürekli yenilenmesi, öğrenci ve toplum beklentilerinin de farklılaşmasına yol açmakta ve eğitimin planlı bir biçimde sürekli olarak geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır [5]. Bu bağlamda, eğitimin bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, ancak önceden belirlenmiş ve sistematik bir plan çerçevesinde hazırlanan eğitim programları ile mümkündür [6]. Eğitim programları, eğitim sisteminin tüm paydaşlarının uyması gereken temel kuralları, yönergeleri ve tavsiyeleri içeren bir politika belgesi niteliğindedir [7]. Bu programlar, bireylere ulusal ve küresel düzeyde artan bir refaha doğru ilerlemelerini sağlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmak amacıyla tasarlanmış planlı öğrenme etkinlikleri ve yaşantılar bütünüdür [8]. Ulusal veya küresel ihtiyaçları dikkate alan eğitim programları, aynı zamanda bir toplumun ortak vizyonunu yansıtan politik ve sosyal bir anlaşma olarak da değerlendirilmekte, ülkelerin hedeflerine ulaşmasında ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır [7, 9 ve 10].

Eğitim programı kavramı, kökeni MÖ birinci yüzyıla dayanan Latince "curriculum" (koşu yolu) kelimesinden türemiş olup, yirminci yüzyılda somut bir pist anlamından soyut bir eğitim rotası anlamında kullanılmaya başlanmıştır [1 ve 11]. Eğitimin dinamik yapısı, bu kavrama yönelik evrensel ve tek bir tanımın yapılmasını zorlaştırmıştır. Kimi düşünürler programı okuldaki dersler olarak, kimi okul içi ve dışı tüm öğrenci deneyimleri olarak ele almıştır. Varış (1996), eğitim programını "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri" olarak ele alırken [12]; Ertürk (1982) bu kavramı "yetişek" olarak isimlendirmiş ve "belli öğrencileri belli bir zaman dilimi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumları düzeneği" olarak tanımlamıştır [13]. Demirel (2023) ise eğitim programını, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak detaylandırmıştır [11]. Bobbitt, programı çocukların yetişkinlik dönemine hazırlanması için gereken becerileri geliştirmelerini sağlayan tecrübeler dizisi olarak ele alırken, Taba bir öğrenme planı olarak tanımlamış; Tyler ise hedeflenen davranış değişikliklerine vurgu yapmıştır [11]. Günümüzde bu tarihsel gelişim, eğitim programlarının sadece sınırları çizilmiş bir ders planı olmaktan çıkıp öğrenmeyi yönlendiren geniş ve bütüncül bir yapı olarak kabul edilmesini sağlamıştır.

Bir eğitim programı, belirli bir felsefi temele dayanarak tasarlanır ve dört temel unsurdan oluşur: hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme [11, 14 ve 15]. Hedef ögesi, "Bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt arayarak, eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılması planlanan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış değişikliklerini ifade eder [11 ve 16]. İçerik ögesi, "Ne öğretilim?" sorusu bağlamında programın ünitelerini ve konularını basitten karmaşığa, somuttan soyuta, öğrenci düzeyine ve bilimsel gerçeklere

uygun biçimde yapılandırır [11 ve 12]. Öğrenme-öğretme süreci veya diğer bir deyişle eğitim durumları, "Nasıl öğretilim?" sorusuna odaklanarak hedeflere ulaşmak için gerekli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin işe koşulduğu, öğrenci ile programın etkileşime girdiği yaşantılar düzeneğidir [11 ve 16]. Değerlendirme aşaması ise "Ne kadar öğrenildi?" sorusuna cevap vererek, diagnostik, formatif ve summatif yöntemlerle hem öğrenci başarısını hem de programın etkililiğini ölçen, eğitim sürecinin iyileştirilmesine sürekli dönüt sağlayan karar verme sürecidir [11, 17 ve 18].

Eğitim programlarının genel çatısı altında yer alan ve öğrenme-öğretme süreçlerini spesifik olarak yönlendiren unsur ise öğretim programlarıdır. Çoğu zaman eğitim programı kavramıyla eş anlamlı kullanılsa da öğretim programı, eğitim programı referans alınarak hazırlanan, belirli bir sınıf düzeyi ve ders için hedeflenen kazanımları, içerik düzenlemelerini, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme stratejilerini içeren özel bir rehber ve eylem planıdır [1 ve 19]. Öğretim programlarının eğitim süreçlerinde başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi, yalnızca programın kâğıt üzerindeki niteliğiyle değil, bu programı uygulayacak olan öğretmenin mesleki yeterliliği ve motivasyonu da yakından ilişkilidir. Bir program ne kadar mükemmel tasarlanmış olursa olsun, öğretmenin bunu anlama, yorumlama ve sınıf bağlamına uyarlama becerisi olmadan kâğıt üzerinde kalmaya mahkûmdur [20]. Modern eğitim paradigmaları, öğretmenden programı mekanik ve pasif bir şekilde uygulamasını değil; öğrenci farklılıklarını gözetken, programın arkasındaki vizyonu, temel ilkeleri ve felsefeyi içselleştirerek esnek ve özerk kararlar alabilen aktif bir uygulayıcı olmasını beklemektedir [7, 20 ve 21]. Tam bu noktada, öğretmenlerin öğretim programıyla kurdukları etkileşimin derinliğini ifade eden öğretim programı okuryazarlığı kavramı kritik bir mesleki yeterlilik alanı olarak ön plana çıkmaktadır.

Geleneksel anlamda okuryazarlık, yazılı sembolleri okuma ve yazma eylemi olarak tanımlanırken; çağdaş yaklaşımlar okuryazarlığı dijital, bilgi, medya, finansal, çevre ve matematik okuryazarlığı gibi türlere ayırarak bilgiyi bulma, eleştirel değerlendirme, üretme ve iletişim aracı olarak etkin biçimde kullanma kapasitesi olarak genişletmiştir [22 ve 23]. Eğitim bilimleri bağlamında öğretim programı okuryazarlığı, öğretmenin müfredatı pasif bir şekilde takip etmenin ötesine geçerek aktif bir şekilde anlamlandırması, yorumlaması ve uygulaması sürecini kapsar [24]. Literatürde bu kavramı ilk kullananlardan olan Ariav, program okuryazarlığını başlangıç düzeyinde materyal seçimi ve sınıfa uyarlama; ileri düzeyde ise program geliştirme süreçleri ve değişkenleri hakkında kuramsal bir farkındalık olarak tanımlamıştır [25]. Kavramı daha detaylı açıklayan Keskin'e (2020) göre program okuryazarlığı; öğretmenin program özelliklerinin farkında olması, yaratıcılığını kullanarak öğretim ortamını özelleştirmesi, kişisel, çevresel ve okul tabanlı değişkenleri göz önünde bulundurması ve programı eleştirel bir değerlendirmeden geçirerek pedagojik bir rehber olarak kullanabilmesidir [3]. Öğretim programı okuryazarlığı çok boyutlu bir yapıdır. Bu boyutların ilki olan "Programı Tanıma", programın felsefesi, yapısı, kazanımları ve kapsamı hakkında teorik bir farkındalığı içerirken; "Programı Hayata Geçirme" boyutu, bu teorik bilginin sınıf içi dinamiklere, farklı öğrenci profillerine ve çevresel faktörlere uygun olarak esnetilmesini, materyal ve yöntem seçimiyle pratiğe dökülmesini ifade eder [3]. "Programı Sorgulama" boyutu, programın yapısal unsurlarını ve uygulamadaki aksaklıklarını eleştirel bir süzgeçten geçirme becerisi iken; "Programa Değer Verme" boyutu, müfredatın bürokratik bir metinden ziyade öğretim sürecine yön veren değerli bir kılavuz olarak içselleştirilmesini kapsayan duyuşsal bir boyuttur [3].

Program okuryazarlığı becerisinin uygulamadaki yansımaları özellikle matematik eğitimi alanında belirgindir. Yaşamın soyutlanmış bir biçimi olan matematik, yalnızca kurallar ve işlemler bütünü değil; problem çözme, analitik ve üst düzey düşünme becerilerinin temelidir [26 ve 27]. Türkiye'de matematik öğretim programları, 2005 yılındaki yapılandırmacı yaklaşıma geçişten başlayarak, 2018 güncellemeleri ve nihayetinde 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile ciddi bir dönüşüm geçirmiştir. Yeni model; matematiği günlük yaşamın etkileşimli bir parçası haline getirmeyi, bilişsel, duyuşsal ve sosyal-duygusal alanları bütünleştirmeyi, farklılaştırılmış öğretim ilkelerini benimsemeyi ve ezbere dayalı sınavlar yerine süreç odaklı sürekli değerlendirmeyi temel almaktadır [20]. Ancak bu reformun sahadaki başarısı, program ile onu uygulayan matematik öğretmenlerinin pedagojik yeterlikleri ve okuryazarlık düzeyleri arasındaki güçlü uyuma bağlıdır. Yeni programın karmaşık, beceri odaklı ve bütüncül doğası karşısında; program okuryazarlığına sahip olmayan bir öğretmen, müfredatı sadece yüzeysel bir konu listesi olarak algılayabilir, geleneksel ezberci sınavlara yönelebilir, öğrenme alanları ile beceriler arasındaki ilişkiyi kuramayabilir ve öğrenci farklılıklarını göz ardı edebilir. Bu nedenle Maarif Modeli de program okuryazarlığını temel bir felsefe olarak kabul etmiş ve öğretmeni bilgi aktarıcı bir rolden, aktif bir öğrenme tasarımcısı ve rehberi konumuna yerleştirmiştir. Model, program okuyazarı bir öğretmenden esnek gruplama yapmasını, değerlendirmeyi süreklileştirmesini, öğrencilerin eksikliklerini ve güçlü yönlerini gözeten bireyselleştirilmiş planlamalar yapmasını beklemektedir [20].

Öğretim programı okuryazarlığı kavramına ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, konunun farklı boyutlarıyla, çeşitli yöntemler ve odak gruplar üzerinden yoğun biçimde araştırıldığı görülmektedir. Uluslararası araştırmalar, ağırlıklı olarak öğretmenlerin müfredatı anlama, yorumlama ve sınıf içi uygulamalara uyarlama süreçlerini nitel yöntemler ve derinlemesine gözlemlerle inceleyen bir eğilim sergilemektedir. Konunun öncülerinden Ariav (1988), öğretmenlerin program analizi süreçlerine dâhil edilmelerinin onların programa yönelik farkındalıklarını ve eleştirel bakış açılarını önemli ölçüde geliştirdiğini, ancak öğretmenlerin tek başına bu süreçle tam anlamıyla program okuyazarı olamadıklarını saptamıştır [25]. Behar ve George (1994), programın etkin uygulanması için okul yönetiminin desteği, yeterli planlama süresi ve sürekli mesleki gelişimin kritik olduğunu vurgulayarak program bilgisinin önemini ortaya koymuştur [28]. Kauffman vd. (2002), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin program bilgisi ve okuryazarlık becerileri konusunda ciddi eksiklikler yaşadıklarını, rehberlik eksikliği nedeniyle program yerine doğrudan ders kitaplarına yönelindiklerini saptamıştır [29]. Remillard ve Bryans (2004) tarafından matematik öğretmenleriyle yürütülen bir çalışma, öğretmenlerin müfredat materyallerine yönelik yönelimlerinin onların sınıf içi pratiklerini doğrudan şekillendirdiğini belirlemiş; öğretmenlerin müfredatın salt bir kullanıcısı değil, aktif bir "yorumlayıcısı" ve "uyarlayıcısı" olduğunu kanıtlamıştır [30]. Benzer biçimde Dusenbury vd. (2005) öğretmenlerin program içeriğini anlama derinliğinin, program hedeflerini öğrencilere ulaştırma kalitesini ve yapılan uyarlamaların niteliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur [31]. Choppin (2011) matematik öğretmenlerinin "öğrenilmiş uyarlamalar" ve "profesyonel vizyonları" çerçevesinde program materyallerini öğrenci ihtiyaçlarına göre dinamik olarak nasıl yeniden yapılandırdıklarını incelemiştir [32]. Niemelä ve Tirri'nin (2018) Finlandiya bağlamındaki çalışması, branş öğretmenlerinin program entegrasyonunu başarabilmeleri için alan bilgisinin ötesinde geniş bir program ve pedagojik bilgiye ihtiyaç duyduklarını göstermiştir [33]. Steiner vd. (2018) tarafından yayımlanan

kapsamlı rapor, Amerikan öğretmen yetiştirme programlarındaki program okuryazarlığı boşluğuna dikkat çekerek öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası materyal seçme, yorumlama ve uygulama becerilerinde oldukça yetersiz kaldıklarını raporlamıştır [34]. McRae (2018) ise öğretmenlerin pedagojik kararlarını yönlendiren okuryazarlık bilgisinin öğretmen eğitimi kurumlarınca yeterince desteklenmediğini, bu durumun öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur [35]. Özetle uluslararası literatür, program okuryazarlığını öğretmenin pedagojik inançları, materyal tasarımı ve uygulama pratiklerinin merkezinde yer alan; dışsal ve içsel faktörlerden sürekli etkilenen dinamik ve sosyokültürel bir yetkinlik olarak çerçevelemektedir.

Türkiye'deki araştırmalar ise çoğunlukla program okuryazarlığını kavramsallaştırma, ölçek geliştirme, öğretmenlerin mevcut okuryazarlık düzeylerini betimleme ve bu düzeylerin çeşitli demografik ya da mesleki değişkenlerle ilişkisini nicel yaklaşımlar üzerinden analiz etme eğilimindedir. Ölçek geliştirme çalışmaları alanın teorik temellerini sağlamlaştırmıştır. Bolat (2017), öğretmen adayları ve öğretmenler için 29 maddelik "okuma" ve "yazma" boyutlarından oluşan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini geliştirerek alana öncülük etmiştir [36]. Yıldırım (2019), felsefi, sosyo-ekonomik, psikolojik temeller ile içerik ve süreç bilgilerini kapsayan 27 maddelik bir ölçek sunarken [37]; Kasapoğlu (2020), kavramı öğretmenlerin algıladıkları özellikler ve beklentiler bağlamında ele almıştır [38]. Yar Yıldırım (2020) bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç boyuttan oluşan bir yapı önermiş [39]; Akyıldız (2020) programı anlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine odaklanan kapsamlı bir araç geliştirmiştir [40]. Keskin (2020) ise programı tanıma, hayata geçirme, sorgulama ve programa değer verme şeklinde dört boyutlu ve yüksek geçerliğe sahip bir algı ölçeği tasarlayarak öğretmenlerin programla kurdukları bilişsel, edimsel ve duyuşsal bağları detaylı olarak ölçülebilir kılmıştır [3]. Tüm bu çalışmalar, program okuryazarlığının geçerli ve güvenilir araçlarla analiz edilmesine olanak tanımıştır.

Ulusal literatürde öğretmenlerin genel program okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel tarama çalışmalarının ortak ve güçlü bulgusu, öğretmenlerin kendilerini eğitim programı okuryazarlığı bağlamında genel olarak oldukça yüksek ve yeterli algılamalarıdır [41, 42, 43, 44, 45 ve 46]. Demografik değişkenler açısından bakıldığında, lisansüstü eğitim almanın ve program geliştirme temelli hizmet içi eğitimlere katılmanın okuryazarlık düzeyini pozitif yönde etkilediğine dair güçlü kanıtlar bulunmuştur [42, 43 ve 46]. Ancak cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin etkisi konusunda literatürde bir uzlaşma bulunmamaktadır. Kimi çalışmalarda kadın öğretmenlerin ya da mesleğe yeni başlayanların algı düzeyleri farklılık gösterirken, birçok çalışmada bu değişkenlerin anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir [43, 44, 48 ve 49].

Program okuryazarlığının diğer mesleki değişkenlerle ilişkisini inceleyen korelasyonel araştırmalar, bu yeterliliğin izole bir beceri olmadığını, aksine etkili öğretimin merkezinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar, program okuryazarlığı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin "öğretim programına bağlılık" düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir [47, 48, 49 ve 50]. Bu, programın felsefesini anlayan öğretmenin hedeflere daha sadık kaldığını göstermektedir. Ayrıca program okuryazarlığı; sınıf yönetimi yeterliği [51], yansıtıcı düşünme eğilimi [52], eleştirel düşünme [53], öğretme motivasyonu [54] ve mesleki öz-yeterlik [55] gibi kritik değişkenlerle pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bununla birlikte program okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını daha sık

tercih ettikleri tespit edilmiştir [56 ve 57]. Makro düzeyde ise program okuryazarlığının öğretmen özerkliği ile doğrudan ilişkili olduğu ve okuryazarlık becerisinin okuldaki liderlik algısını ve genel okul iklimini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir [58 ve 60]. Tüm bu ilişkisel bulgular, program okuryazarlığı gelişmiş bir öğretmenin, eğitim-öğretim sürecinin "ne", "neden" ve "nasıl" yapılması gerektiğini derinlemesine anladığını, böylece mesleki belirsizliklerinin azaldığını ve özgüveninin arttığını işaret etmektedir.

Öte yandan, Erdem (2023), Bilgin (2023) ve Baysal (2024) tarafından eylem araştırması ve deneysel desenlerle yürütülen mesleki gelişim çalışmaları, öğretmenlere özel olarak tasarlanan hizmet içi eğitim modüllerinin, ders planı hazırlama, program farkındalığı oluşturma ve programı sınıf ortamına uyarlama becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve sürdürülebilir artışlar sağladığını somut verilerle kanıtlamıştır [61, 62 ve 63]. Bu çalışmalar, öğretim programı okuryazarlığının kuramsal çerçevenin ötesinde, pratik destek ve işbirlikçi mesleki eğitim faaliyetleriyle sonradan etkin bir şekilde kazandırılabilceğini ortaya koymaktadır.

Alan yazın bütüncül olarak değerlendirildiğinde, program okuryazarlığı üzerine oldukça geniş bir bilgi birikimi oluşmasına rağmen, araştırmaların çoğunlukla karma ve geniş öğretmen grupları üzerinde yürütülmesi nedeniyle belirli disiplinlere odaklanan derinlemesine analizlerin oldukça yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Özellikle matematik branşında gerçekleştirilen çalışmalar; Ayaz'ın (2023) program uyarlama örüntüleri, Keçeli ve Duman'ın (2024) program farkındalığı veya Şentürk'ün (2019) program bilgisinin sınıf içi uygulamalara yansımaları gibi dar odaklı araştırmalarla sınırlı kalmıştır [64, 65 ve 66]. Ayrıca Türkiye'de yürütülen çalışmaların büyük oranda büyükşehirlerde toplanması, bölgesel bağlamların ihmal edilmesine neden olmuştur. En önemlisi, eğitim sisteminde köklü bir paradigma değişimini ifade eden ve karmaşık, bütüncül, beceri merkezli yeni bir yaklaşım sunan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yenilenen ortaöğretim matematik öğretim programının, sahada bizzat uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından nasıl algılandığına, öğretmenlerin bu yeni felsefeyi kavrama ve hayata geçirme noktasındaki okuryazarlık algı düzeylerinin ne olduğuna dair kapsamlı ve sistematik bir araştırmaya literatürde henüz rastlanmamaktadır. Bu bağlamda, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık algılarını inceleyen, bu algıların demografik ve mesleki değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koyan güncel bilimsel araştırmalara yönelik derin bir ihtiyaç ve literatürde açık bir boşluk bulunmaktadır. Söz konusu boşluğun doldurulması, programların sahadaki yansımalarının anlaşılması ve matematik eğitiminin kalitesini etkileyen program-öğretmen uyumunun bilimsel temellerle tespit edilebilmesi açısından son derece gereklidir.

## **2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)**

Öğretim programları, örgün eğitim kurumlarında yürütülen öğretim sürecinin temel çerçevesini oluşturarak öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve değerleri belirlemekte; bu yönüyle eğitimde niteliğin belirleyici unsurlarından biri olmaktadır. Ancak programların etkili biçimde hayata geçirilmesi, yalnızca yazılı hedeflerin varlığına değil, bu hedeflerin uygulayıcı konumundaki öğretmenler tarafından doğru anlaşılmasına ve yorumlanmasına bağlıdır. Öğretmenlerin, esnek bir öğretim programının vizyonu ve değerleriyle tutarlı biçimde özerklik kullanabilmeleri için programın amacını ve dayandığı ilkeleri derinlemesine kavramaları gerekir [21]. Öğretmenler belirli sınırlar içinde hareket ederken aynı zamanda pedagojik özerkliklerini kullanabilmelidir [67]. Bu çerçevede öğretmenlerin programı doğru anlama ve uygulama yeterliği; başka bir ifadeyle öğretim programı

okuryazarlığı, programın başarısı açısından kritik bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim programları her ne kadar standart bir çerçeveye sunsa da öğretmenlerin sahip oldukları inanç, deneyim ve pedagojik altyapıya bağlı olarak farklı şekillerde yorumlanabilmekte ve bu durum uygulamada çeşitliliğe, hatta hedeflenen standartlardan sapmalara yol açabilmektedir [3]. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, programın uygulamadaki etkililiğini ve sürdürülebilirliğini değerlendirmek açısından önemli bir gerekliliktir. Özellikle matematik gibi kavramsal derinliği yüksek ve kademeler arası süreklilik gerektiren bir alanda, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının incelenmesi; öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin kaynağını anlamaya yönelik önemli veriler sunacaktır. Bu çalışma ile elde edilecek bulgular, öğretmen eğitiminde program okuryazarlığı becerisinin nasıl daha etkin kazandırılabilirliğine dair politika yapıcılara veri sağlayacak; öğretmen yeterliklerinin yeniden tanımlanması süreçlerine rehberlik edecektir. Elde edilen veriler, genel geçer seminerler yerine, matematik öğretmenlerinin programı okuma, anlama ve uyarılma konusundaki spesifik ihtiyaçlarına odaklanan, veriye dayalı ve uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin tasarlanmasına zemin hazırlayacaktır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri, mevcut programın anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği hakkında dolaylı bir dönüt niteliği taşıyacaktır. Bu bağlamda çalışma, gelecekte hazırlanacak ortaöğretim matematik öğretim programlarının, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileriyle daha uyumlu hale getirilmesine ve teori ile pratik arasındaki boşluğun daraltılmasına yönelik program geliştirme çalışmalarına katkı sunacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin, öğretim programı okuryazarlığı algılarına yönelik düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca bu algıların cinsiyet, görev yaptığı okul türü, kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, lisans eğitiminde program ile ilgili aldığı eğitim, hizmet içi eğitim, programa verilen önem durumu gibi değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenecektir. Bu amaçla, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarına yönelik düzeylerinin belirlenmesi ve bu algıların belirlenen değişkenlere göre nasıl farklılaştığı araştırmanın temel problemlerini oluşturmaktadır. Temel problemler çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri nedir?
  - Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri;
    - o Cinsiyetine
    - o Görev yaptıkları okula
    - o Kıdem yılına
    - o Mezun oldukları programa
    - o Lisansüstü eğitim durumuna
    - o Lisans eğitimi sürecinde alınan eğitime
    - o Hizmet içi eğitim alma durumuna,
    - o Program geliştirme çalışmalarına katılma durumuna
    - o Programları önemseme durumuna
    - o Öğretim programlarından yararlanma sıklığına
- göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

**Önemli Noktalar (Highlights):**

- Bu çalışmada, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri incelenmiştir.

- Çalışmada, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir.
- Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin belirlenmesi, ortaöğretim matematik öğretim programının uygulamadaki etkililiğini ve sürdürülebilirliğini değerlendirmek açısından önemli bir gerekliliktir.

### **3. YÖNTEM (METHODOLOGY)**

#### **3.1. Araştırma Deseni (Research Design)**

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını inceleyen bu çalışma, araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Tarama araştırmaları, araştırmacıların bir hedef evren içerisinden örneklem seçerek, anket ya da yapılandırılmış görüşmeler yoluyla kişilerin tutum, inanç, değer, davranış, düşünce, alışkanlık, istek vb. özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla başvurdukları çalışmalardır [68]. Bu çalışmada da ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri, herhangi bir dışsal müdahale olmaksızın mevcut durumuyla resmedilmek istendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir.

#### **3.2. Evren ve Örneklem (Population and Sample)**

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Hatay ilinde görev yapan 780 ortaöğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan örneklem hesaplama yöntemleri dikkate alınarak, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı esas alınmıştır. Bu büyüklükteki bir evren için önerilen örneklem sayısının yaklaşık 258 ile 265 aralığında olduğu görülmektedir [69 ve 70]. Bununla birlikte, uygulama sürecinde yaşanan sınırlılıklar nedeniyle çalışmada toplam 243 öğretmene ulaşılabilmektedir. Yanlış ve eksik doldurulmuş anket formları belirlenerek değerlendirme dışı bırakılmış ve araştırmanın nihai örneklemini 237 geçerli katılımcı olarak saptanmıştır.

Her ne kadar teorik olarak önerilen örneklem büyüklüğüne tam olarak ulaşılamamış olsa da, elde edilen 237 kişilik örneklemin istatistiksel analizler için yeterli olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim 200'ün üzerindeki örneklem büyüklüklerinin, merkezi limit teoremi kapsamında parametrik istatistiksel analizler için yeterli kabul edildiği literatürde belirtilmektedir [71]. Ayrıca 237 kişilik bir örneklem, %95 güven düzeyinde yaklaşık  $\pm 6$  hata payı sağlamaktadır. Sosyal bilimler alanında  $\pm 5-7$  aralığındaki hata paylarının kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir [72].

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının ulaşılması kolay bireyleri örnekleme dahil etmesine dayanması nedeniyle veri toplama sürecine hız ve uygulanabilirlik sağlamaktadır [73]. Ayrıca evrenin sınırlı (N=780) ve görece homojen bir yapıya sahip olması, daha küçük örneklemle de güvenilir sonuçlar elde edilebilmesine olanak tanımaktadır [74]. Bu bağlamda, çalışmada kullanılan örneklem büyüklüğünün araştırmanın amacı doğrultusunda geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için yeterli olduğu kabul edilmiştir. Değerlendirmeye alınan ve araştırmanın örneklemini oluşturan 237 ortaöğretim matematik öğretmenin betimsel özelliklerine ilişkin dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

#### **3.3. Veri Toplama Araçları (Data Collection Tools)**

Araştırma verileri, iki temel bölümden oluşan dijital bir veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Birinci bölümde, katılımcıların sosyo-demografik ve mesleki özelliklerini (cinsiyet, kıdem, görev

yapılan lise türü, mezun olunan fakülte vb.) belirlemeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. İkinci bölümde ise katılımcıların öğretim programlarına yönelik algı düzeylerini ölçmek amacıyla, Keskin (2020) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanmış olan "Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği (ÖPOAÖ)" işe koşulmuştur [3]. İlgili ölçeğin geliştirilme süreci Keskin (2020) tarafından kapsamlı bir literatür taraması ve madde havuzu oluşturulmasıyla başlamış; başlangıçta 118 madde olarak tasarlanan form, uzman görüşleri doğrultusunda 68 maddeye, ardından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına dayalı olarak nihai hâli olan 38 maddeye indirilmiştir. 5'li Likert tipinde derecelendirilen ölçek ("Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ile "Kesinlikle Katılıyorum (5)" aralığında), dört bağımsız alt boyuttan oluşmaktadır: Programı Tanıma (14 madde), Programı Hayata Geçirme (13 madde), Programı Sorgulama (6 madde) ve Programa Değer Verme (5 madde). Ölçeğin orijinal çalışmasındaki iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayıları alt boyutlar için sırasıyla 0.889, 0.862, 0.741 ve 0.639 olarak; ölçeğin tamamı için ise 0.934 olarak raporlanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Etik İzinler (Data Collection and Ethical Permissions)**

Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde görev yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 237 ortaöğretim matematik öğretmeniyle yürütülmüştür. Veriler, öğretmenlerin öz bildirimine dayalı olup veri toplama araçlarında sorulan sorulara objektif, doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır. Sürece başlanmadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan resmi etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan yasal araştırma ve uygulama izni temin edilmiştir. Verilerin toplanması tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış olup, katılımcılara araştırmanın amacı, anketin tahmini cevaplanma süresi, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilerin sadece bu bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağına dair gerekli aydınlatma yapılmıştır. Öğretmenlere diledikleri takdirde çalışmadan istedikleri an ayrılacakları bilgisi verilerek etik standartlara harfiyen uyulmuştur.

### **3.5. Geçerlik ve Güvenirlik (Validity and Reliability)**

Araştırmada kullanılan Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar, Keskin (2020) tarafından yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine dayandırılmış olup, bu çalışmada ölçeğin mevcut geçerli yapısı kabul edilerek yeniden faktör analizi yapılmamıştır [3]. Ancak mevcut çalışma grubundan elde edilen verilerin iç tutarlılığını test etmek amacıyla Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; "Programı Tanıma" alt boyutu için 0.925, "Programı Hayata Geçirme" alt boyutu için 0.911, "Programı Sorgulama" alt boyutu için 0.812 ve "Programa Değer Verme" alt boyutu için 0.810 güvenirlilik katsayılarına ulaşılmıştır. Ölçeğin tüm maddelerini kapsayan genel toplam puanın güvenirlilik katsayısı ise 0.968 olarak son derece yüksek bir düzeyde bulunmuştur. Bu veriler, ölçme aracının bu araştırma bağlamında da son derece geçerli, tutarlı ve güvenilir sonuçlar ürettiğini göstermektedir.

### **3.6. Veri Analizi (Data Analysis)**

Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından, toplanan ham veriler IBM SPSS 25.0 paket programına aktarılarak istatistiksel çözümlenme sürecine geçilmiştir. İlk aşamada verilerin betimsel istatistikleri (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, frekans ve yüzde dağılımları) hesaplanmıştır. Kullanılacak analiz testlerinin

parametrik mi yoksa non-parametrik mi olacağına karar vermek amacıyla veri setinin normal dağılım varsayımları incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün 35'ten büyük olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış, anlamlılık değerlerinin ( $p > 0.05$ ) normal dağılımı desteklediği görülmüştür. Ayrıca çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin standart hatalara bölümlerinin eşik değer aralığında kalması ile saçılım ve histogram grafiklerinin çan eğrisine uygunluğu test edilmiştir.

Normal dağılım varsayımının sağlanması nedeniyle değişkenlerin analizinde parametrik testler işe koşulmuştur. İki bağımsız grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında (örneğin cinsiyet, eğitim fakültesi vs. fen fakültesi mezuniyeti gibi durumlar) Independent Samples t-testi kullanılmıştır. İki'den fazla alt gruba sahip değişkenlerin (örneğin okul türü, kıdem, mezun olunan lise türü, programın önem derecesi gibi) ortalamalarının karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmesi durumunda, bu anlamlı farkın spesifik olarak hangi gruplar arasındaki ikili farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi tercih edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda (örneğin katılımcıların lisans eğitiminde öğretim programlarının kullanımına yönelik eğitim alma durumları ile ortaöğretim matematik öğretim programının uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yapılan karşılaştırmalar), grup büyüklükleri arasındaki belirgin dengesizlik ve özellikle küçük örnekleme sahip grubun dağılım özelliklerinin parametrik test varsayımlarını güvenilir biçimde karşılayıp karşılamadığına ilişkin sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle analizlerde parametrik yöntemler yerine, dağılım varsayımı gerektirmeyen non-parametrik Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tüm istatistiksel analiz süreçlerinde anlamlılık düzeyi ( $p$ ) 0.05 olarak kabul edilmiş ve elde edilen tüm matematiksel farklılıklar bu değer üzerinden istatistiksel anlamlılık bağlamında yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulguların yalnızca istatistiksel anlamlılık düzeyleriyle değil, aynı zamanda etki büyüklükleriyle de desteklenmesi amacıyla ilgili analizlere uygun etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, ikiden fazla grubun karşılaştırıldığı analizlerde kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) için etki büyüklüğü eta kare ( $\eta^2$ ) katsayısı ile belirlenmiştir. İki bağımsız grubun karşılaştırıldığı parametrik testlerde (bağımsız örneklem t-testi) etki büyüklüğü Cohen's d katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Parametrik varsayımların sağlanmadığı durumlarda tercih edilen Mann-Whitney U testi için ise etki büyüklüğü r katsayısı ( $r = Z/\sqrt{N}$ ) ile belirlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüklerinin yorumlanmasında genel kabul gören ölçütler dikkate alınmış;  $\eta^2$  için 0,01 küçük, 0,06 orta ve 0,14 büyük; Cohen's d için 0,20 küçük, 0,50 orta ve 0,80 büyük; r katsayısı için ise 0,10 küçük, 0,30 orta ve 0,50 büyük etki olarak değerlendirilmiştir. Bu sayede, analiz sonuçlarının yalnızca anlamlılık düzeyleri değil, aynı zamanda pratik önemleri de ortaya konulmuştur.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA (FINDINGS AND DISCUSSION)

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerini ve bu algıların çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre nasıl farklılaştığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcılara ait demografik ve mesleki değişkenlerin frekans dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik ve mesleki değişkenlerine göre frekans dağılımı (N=237)

(Table 1. Frequency distribution of participants by demographic and professional variables) (N=237)

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	106	44.7
	Erkek	131	55.3
Görev yaptığınız okul türü	Anadolu Lisesi	118	49.8
	Fen Lisesi	19	8.0
	İmam Hatip Lisesi	43	18.1
	Meslek Lisesi	57	24.1
Kıdem	1-10 yıl	133	56.1
	11-20 yıl	93	39.2
	21-30 yıl	11	4.6
Mezun olduğunuz bölüm	Matematik + Pedagojik Formasyon	67	28.3
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	170	71.7
Lisansüstü eğitim aldınız mı?	Evet	106	44.7
	Hayır	131	55.3
Lisans eğitiminde öğretim programlarının kullanımına yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?	Evet	220	92.8
	Hayır	17	7.2
Matematik öğretim programlarının uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	Evet	221	93.2
	Hayır	16	6.8
Daha önce program geliştirme çalışmasına katıldınız mı?	Evet	134	56.5
	Hayır	103	43.5
Eğitimde öğretim programlarının önem düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?	Az önemli	21	8.9
	Önemli	122	51.5
	Çok önemli	94	39.7
Öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma sıklığınız ne düzeydedir?	Bazen	63	26.6
	Sık sık	99	41.8
	Her zaman	75	31.6
N=Sayı %=Yüzde			

Çalışmanın istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin program okuryazarlığı algı düzeylerinin aktif mesleki gelişim süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği (ÖPOAÖ) toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

(Table 2. Descriptive statistics of the total and subscale scores of the ÖPOAÖ)

Değişkenler	N	Min	Maks	Ort	SS
ÖPOAÖ Toplam	237	2.32	5.00	4.28	0.54
ÖPOAÖ-Programı tanıma	237	2.00	5.00	4.28	0.56
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	237	2.38	5.00	4.28	0.55
ÖPOAÖ-Programa değer verme	237	1.80	5.00	4.31	0.59
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	237	2.33	5.00	4.27	0.58
N=Sayı Min=Minimum Maks=Maksimum Ort=Ortalama SS=Standart sapma					

ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin elde edilen bu bulgular, araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik yüksek düzeyde olumlu algılara sahip olduklarını ve programı hem bilişsel olarak tanıdıklarını hem de uygulama ve

değerlendirme süreçlerinde etkin biçimde benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin genel okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıkması, ulusal alan yazındaki araştırma bulgularıyla güçlü bir biçimde örtüşmektedir [3, 41, 42 ve 46]. Standart sapma değerlerinin düşük olması, lise matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretim programlarını mesleki uygulamalarında birincil rehber olarak konumlandıklarına ve görüşlerinin homojen bir yapı sergilediğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin okuryazarlık algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin toplam puan ortalamalarının (Ort.=4,30) erkek öğretmenlere (Ort.=4.27) göre nispeten daha yüksek olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri kıdem yıllarına (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl) göre okuryazarlık algılarında istatistiksel açıdan hiçbir anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular, öğretim programı okuryazarlığının cinsiyetten ve kıdemden bağımsız bir mesleki yeterlik alanı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyetlerine göre puanları Tablo 3'te, kıdemlerine göre puanları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyetlerine göre ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması  
(Table 3. Comparison of participants ÖPOAÖ Total and subscale scores by gender)

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort±SS	t	p
ÖPOAÖ Toplam	Kadın	106	4.3±0.54	0.425	0.671
	Erkek	131	4.27±0.54		
ÖPOAÖ-Programı tanıma	Kadın	106	4.29±0.56	0.375	0.708
	Erkek	131	4.27±0.56		
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	Kadın	106	4.31±0.55	0.751	0.454
	Erkek	131	4.26±0.56		
ÖPOAÖ-Programa değer verme	Kadın	106	4.33±0.56	0.627	0.531
	Erkek	131	4.28±0.61		
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	Kadın	106	4.25±0.59	-0.431	0.667
	Erkek	131	4.29±0.58		

Independent Samples t test, p<0.05

Tablo 4. Katılımcıların, kıdemlerine göre ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması  
(Table 4. Comparison of participants ÖPOAÖ total and subscale scores by seniority)

Değişkenler	Kıdem	N	Ort.±SS	F	p	Post-Hoc
ÖPOAÖ Toplam	1)1-10 yıl	133	4.29±0.52	0.096	0.908	-
	2)11-20 yıl	93	4.26±0.58			
	3)21-30 yıl	11	4.32±0.41			
ÖPOAÖ-Programı tanıma	1)1-10 yıl	133	4.30±0.52	0.409	0.665	-
	2)11-20 yıl	93	4.24±0.63			
	3)21-30 yıl	11	4.35±0.48			
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	1)1-10 yıl	133	4.29±0.55	0.044	0.957	-
	2)11-20 yıl	93	4.27±0.58			
	3)21-30 yıl	11	4.29±0.39			
ÖPOAÖ-Programa değer verme	1)1-10 yıl	133	4.30±0.60	0.150	0.861	-
	2)11-20 yıl	93	4.29±0.60			
	3)21-30 yıl	11	4.40±0.360			
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	1)1-10 yıl	133	4.26±0.58	0.044	0.957	-
	2)11-20 yıl	93	4.29±0.60			
	3)21-30 yıl	11	4.26±0.55			

One Way ANOVA test Post-Hoc=Bonferroni

Çalışmada cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin okuryazarlık algıları üzerinde anlamlı bir etki yaratmaması, tartışılması gereken önemli bir noktadır. Literatürde bazı araştırmalar [65 ve 57] kadın öğretmenlerin ya da belirli kıdem gruplarının daha farklı algılara sahip olduğunu öne sürse de bu araştırmada elde edilen sonuçlar Demir ve Toraman (2021), Altuncu (2021) ve Ayaz'ın (2023) bulgularıyla uyumludur [43, 44 ve 64]. Kıdem ve cinsiyetin etkisiz çıkması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan öğretim programlarının tüm öğretmenler için standart, kapsayıcı bir metin olmasıyla ve programın uygulanmasının cinsiyetten ya da deneyimden ziyade profesyonel bir mesleki sorumluluk olarak görülmesiyle açıklanabilir. Nitekim öğretmenlerin programı anlama ve yorumlama kapasitelerinin, meslekte geçen yılların (kıdem) pasif birikiminden ziyade, öğretmenin güncel eğitim paradigmalarına duyduğu ilgiyle ilişkili olabileceği anlaşılmaktadır.

Görev yapılan okul türü değişkeni bağlamındaki bulgular incelendiğinde Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı toplam puanları (Ort.=4.56), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlere (Ort.=4.12) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık, ölçeğin programı tanıma, hayata geçirme, değer verme ve sorgulama gibi tüm alt boyutlarında Fen Lisesi öğretmenleri lehine kendini göstermiştir. Tablo 5'te katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanları verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması  
(Table 5. Comparison of participants' ÖPOAÖ total and subscale scores by school type)

Değişkenler	Görev Yaptığı Okul Türü	N	Ort.±SS	F	p	Post-Hoc	$\eta^2$
ÖPOAÖ Toplam	Anadolu Lisesi	118	4.31±0.50	3.768	0.011	2>4	0.046
	Fen Lisesi	19	4.56±0.59				
	İmam Hatip Lisesi	43	4.30±0.48				
	Meslek lisesi	57	4.12±0.59				
ÖPOAÖ-Programı tanıma	Anadolu Lisesi	118	4.30±0.53	4.040	0.008	2>4	0.049
	Fen Lisesi	19	4.58±0.59				
	İmam Hatip Lisesi	43	4.32±0.52				
	Meslek lisesi	57	4.10±0.61				
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	Anadolu Lisesi	118	4.32±0.52	3.103	0.027	2>4	0.038
	Fen Lisesi	19	4.53±0.64				
	İmam Hatip Lisesi	43	4.30±0.48				
	Meslek lisesi	57	4.12±0.61				
ÖPOAÖ-Programa değer verme	Anadolu Lisesi	118	4.34±0.55	3.355	0.020	2>4	0.041
	Fen Lisesi	19	4.63±0.42				
	İmam Hatip Lisesi	43	4.21±0.57				
	Meslek lisesi	57	4.19±0.68				
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	Anadolu Lisesi	118	4.31±0.53	3.553	0.015	2>4	0.044
	Fen Lisesi	19	4.50±0.71				
	İmam Hatip Lisesi	43	4.33±0.53				
	Meslek lisesi	57	4.08±0.64				
One Way ANOVA test, Post-Hoc=Bonferroni, $\eta^2$ = Etki büyüklüğü (eta kare)							

Görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 5). Bununla birlikte, hesaplanan etki büyüklüklerinin ( $\eta^2=0.038-0.049$ ) düşük düzeyde olması, söz konusu farklılıkların pratik açıdan sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul türünün öğretmenlerin öğretim programı

okuryazarlığı algıları üzerinde tek başına güçlü bir belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim Fen Lisesi öğretmenlerinin Meslek Lisesi öğretmenlerine kıyasla tüm boyutlarda daha yüksek algı düzeyine sahip olması, Yakut (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla örtüşmektedir [46]. Ancak ilgili çalışmada da vurgulandığı üzere, okul türü değişkeni; okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik özellikleri, merkeze uzaklığı ve resmi ya da özel statüsü gibi farklı değişkenlerle ilişkili olabilmektedir [46]. Nitekim okul türü öğrenci niteliği, okulun sosyoekonomik çevresi, akademik başarı düzeyi ve kurumsal kültür gibi pek çok değişkenle iç içe geçmiş bir yapı sergilemektedir. Bu nedenle elde edilen farklılıkların yalnızca okul türünden kaynaklandığını söylemek güç olup, öğretim programı okuryazarlığı algılarının çok boyutlu faktörlerin etkileşimi sonucunda şekillendiği düşünülmektedir.

Kişisel bilgi formunda sorulan "Mezun olduğunuz bölüm (Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği veya Matematik)" ve "Mezun olduğunuz program (Eğitim Fakültesi veya Pedagojik Formasyon)" değişkenlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda bu iki değişkenin bire bir aynı sonuçları verdiği ve örtüştüğü görülmüştür. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak bu iki değişken "Mezun olduğunuz bölüm (Matematik + Pedagojik Formasyon veya Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği)" şeklinde birleştirilerek tek bir tablo halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde; Eğitim Fakültesi (Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği) mezunları ile Fen Fakültesi (Matematik bölümü mezunu olup formasyon alanlar) mezunları arasında genel toplam puan açısından sınırda bir fark ( $p=0.053$ ) görülse de bu fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak ölçeğin "Programı Sorgulama" alt boyutunda, Eğitim Fakültesi mezunlarının (Ort.=4.34) algıları, formasyon eğitimi alan öğretmenlere (Ort.=4.10) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alıp almamaları okuryazarlık algılarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların mezun oldukları bölüm türüne göre ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması  
(Table 6. Comparison of the total "ÖPOAÖ" scores and subscale scores by the type of department from which the participants graduate)

Değişkenler	N	Ort±SS	t	p	
ÖPOAÖ Toplam	Matematik + Pedagojik Formasyon	67	4.17±0.59	-1.944	0.053
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	170	4.32±0.51		
ÖPOAÖ-Programı tanıma	Matematik + Pedagojik Formasyon	67	4.18±0.63	-1.685	0.093
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	170	4.32±0.53		
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	Matematik + Pedagojik Formasyon	67	4.19±0.61	-1.584	0.114
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	170	4.32±0.53		
ÖPOAÖ-Programa değer verme	Matematik + Pedagojik Formasyon	67	4.20±0.59	-1.696	0.091
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	170	4.35±0.58		
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	Matematik + Pedagojik Formasyon	67	4.10±0.65	-2.881	0.004
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	170	4.34±0.54		

Independent Samples t test,  $p<0.05$

Lisans eğitiminin niteliğine ilişkin bulgular alan yazınla uyumlu bir tablo çizmektedir (bkz. Tablo 6). Gürbüz (2021) ve Gündoğan (2019) ile benzer şekilde, bu çalışmada da Eğitim Fakültesi mezunlarının

özellikle "Programı Sorgulama" alt boyutunda formasyon alan mezunlara göre daha yetkin oldukları görülmüştür [49 ve 75]. Öğretmenlik lisans eğitiminde zorunlu olarak verilen "Eğitimde Program Geliştirme", "Öğretim İlke ve Yöntemleri" ile "Ölçme ve Değerlendirme" gibi pedagojik formasyon derslerinin, öğretmenlere salt bir uygulama becerisi değil, aynı zamanda program metinlerini eleştirel bir gözle analiz etme, eksiklikleri tespit etme ve bağlama göre esnetme alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

Lisans eğitimi sürecinde öğretim programlarının kullanımına yönelik eğitim alan öğretmenlerin okuryazarlık algıları, bu eğitimi almayanlara göre tüm boyutlarda anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklükleri ( $r=0.14-0.21$ ) sonuçların küçük ile orta düzey arasında bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle toplam puan, programı sorgulama ve programa değer verme alt boyutlarında etki büyüklüklerinin görece daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, lisans eğitimi sürecinde öğretim programlarına yönelik alınan eğitimin, öğretmenlerin programlara ilişkin algılarını anlamlı ve belirli ölçüde güçlü bir şekilde artırdığını ortaya koymaktadır.

Meslek hayatlarında ortaöğretim matematik öğretim programlarının uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin algı düzeyleri, katılmayanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, hesaplanan etki büyüklükleri ( $r=0.13-0.18$  aralığında) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Daha önce herhangi bir program geliştirme çalışmasında bizzat görev alan öğretmenlerin puanları (Ort.=4.44), görev almayanlardan (Ort.=4.07) istatistiksel olarak çok daha yüksek çıkmıştır. Hesaplanan etki büyüklükleri (Cohen's  $d=0.58-0.75$ ) ise sonuçların orta ve orta-büyük düzeyde etkiye sahip olduğunu, bu değişkenin öğretim programı okuryazarlığı algısı üzerinde anlamlı ve görece güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu durum, program geliştirme süreçlerine aktif katılımın öğretmenlerin programı anlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların, lisans eğitiminde öğretim programlarının kullanımına yönelik eğitim alma durumuna ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanları Tablo 7'de; ortaöğretim matematik öğretim programlarının uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanları Tablo 8'de; daha önce program geliştirme çalışmasına katılma durumlarına ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların, lisans eğitiminde öğretim programlarının kullanımına yönelik eğitim alma durumuna ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması

(Table 7. Comparison of participants ÖPOAÖ Total and subscale scores according to training on curriculum use during undergraduate education)

Değişkenler		N	Ort±SS	Z	p	r
ÖPOAÖ Toplam	Evet	220	4.32±0.51	-3.164	0.002	0.21
	Hayır	17	3.84±0.72			
ÖPOAÖ-Programı tanıma	Evet	220	4.31±0.53	-2.920	0.004	0.19
	Hayır	17	3.84±0.75			
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	Evet	220	4.31±0.52	-2.173	0.030	0.14
	Hayır	17	3.92±0.78			
ÖPOAÖ-Programa değer verme	Evet	220	4.34±0.55	-3.055	0.002	0.20
	Hayır	16	3.81±0.81			
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	Evet	221	4.32±0.54	-3.281	0.001	0.21
	Hayır	16	3.72±0.8			
Mann Whitney U test, $p<0.05$ r= Etki büyüklüğü						

Tablo 8. Katılımcıların, ortaöğretim matematik öğretim programlarının uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin ÖPOAÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması  
(Table 8. Comparison of participants' ÖPOAÖ total and subscale scores by in-service training on the implementation of the secondary school mathematics curriculum)

Değişkenler		N	Ort±SS	Z	p	r
ÖPOAÖ Toplam	Evet	221	4.31±0.51	-2.489	0.21	0.16
	Hayır	16	3.88±0.72			
ÖPOAÖ-Programı tanıma	Evet	221	4.3±0.54	-2.034	0.19	0.13
	Hayır	16	3.94±0.72			
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	Evet	221	4.32±0.52	-2.699	0.14	0.18
	Hayır	16	3.81±0.75			
ÖPOAÖ-Programa değer verme	Evet	221	4.34±0.55	-2.091	0.20	0.14
	Hayır	16	3.89±0.85			
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	Evet	221	4.3±0.56	-2.241	0.21	0.15
	Hayır	16	3.89±0.78			
Mann Whitney U test, p<0.05, r=Etki büyüklüğü						

Tablo 9. Katılımcıların, daha önce program geliştirme çalışmasına katılma durumlarına ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması

(Table 9. Comparison of participants ÖPOAÖ total and subscale scores by participation in curriculum development studies)

Değişkenler		N	Ort±SS	t	p	d
ÖPOAÖ Toplam	Evet	134	4.44±0.47	5.527	<0.001	0.73
	Hayır	103	4.07±0.55			
ÖPOAÖ-Programı tanıma	Evet	134	4.44±0.48	5.178	<0.001	0.70
	Hayır	103	4.07±0.59			
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	Evet	134	4.44±0.5	5.116	<0.001	0.68
	Hayır	103	4.08±0.55			
ÖPOAÖ-Programa değer verme	Evet	134	4.45±0.51	4.478	<0.001	0.58
	Hayır	103	4.12±0.62			
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	Evet	134	4.45±0.49	5.836	<0.001	0.75
	Hayır	103	4.04±0.61			
Independent Samples t test, p<0.05, d= Etki büyüklüğü (Cohens'd katsayısı)						

Son olarak, öğretmenlerin öğretim programlarına verdikleri önem ve bu programlardan yararlanma sıklıkları ile okuryazarlık algıları arasında çok güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretim programlarını "çok önemli" bulan ve derslerini planlarken programdan "her zaman" yararlanan öğretmenler, okuryazarlık ölçeğinin tamamında en yüksek puanları elde etmişlerdir. Öğretim programlarına atfedilen önem düzeyine göre ortaya çıkan anlamlı farklılıklar ve orta ile büyük düzey arasında değişen etki büyüklükleri ( $\eta^2=0.13-0.21$ ), öğretmenlerin programa yönelik tutumlarının okuryazarlık algılarını önemli ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, öğretim programlarını kullanma sıklığı değişkenine ilişkin elde edilen büyük ve çok büyük düzeydeki etki büyüklükleri ( $\eta^2=0.18-0.26$ ), uygulama deneyiminin bu algı üzerindeki etkisinin daha da belirgin olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların, eğitimde öğretim programlarının önem düzeyini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanları Tablo 10'da öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma sıklığına ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların, eğitimde öğretim programlarının önem düzeyini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması

(Table 11. Comparison of participants ÖPOAÖ total and subscale scores by their evaluation of the importance of curricula in education)

Değişkenler		N	Ort.±SS	F	p	Post-Hoc	η <sup>2</sup>
ÖPOAÖ Toplam	Az önemli	21	3.60±0.70	29.429	<0.001	1<2.3 2<3	0.20
	Önemli	122	4.25±0.48				
	Çok önemli	94	4.48±0.42				
ÖPOAÖ-Programı tanıma	Az önemli	21	3.56±0.80	30.919	<0.001	1<2.3 2<3	0.21
	Önemli	122	4.23±0.50				
	Çok önemli	94	4.50±0.41				
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	Az önemli	21	3.60±0.71	27.834	<0.001	1<2.3 2<3	0.19
	Önemli	122	4.24±0.49				
	Çok önemli	94	4.49±0.45				
ÖPOAÖ-Programa değer verme	Az önemli	21	3.65±0.66	20.068	<0.001	1<2.3 2<3	0.15
	Önemli	122	4.29±0.54				
	Çok önemli	94	4.48±0.52				
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	Az önemli	21	3.66±0.73	18.146	<0.001	1<2.3 2<3	0.13
	Önemli	122	4.25±0.54				
	Çok önemli	94	4.44±0.51				
One Way ANOVA test Post-Hoc=Bonferroni η <sup>2</sup> = Etki büyüklüğü (eta kare)							

Tablo 11. Katılımcıların, öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma sıklığına ilişkin ÖPOAÖ toplam ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması

(Table 11. Comparison of participants ÖPOAÖ total and subscale scores according to the frequency of using curricula in organizing teaching-learning processes)

Değişkenler		N	Ort.±SS	F	p	Post-Hoc	η <sup>2</sup>
ÖPOAÖ Toplam	Bazen	63	3.85±0.67	41.020	<0.001	1<2.3 2<3	0.26
	Sık sık	99	4.36±0.37				
	Her zaman	75	4.55±0.36				
ÖPOAÖ-Programı tanıma	Bazen	63	3.83±0.72	39.629	<0.001	1<2.3 2<3	0.25
	Sık sık	99	4.35±0.38				
	Her zaman	75	4.56±0.36				
ÖPOAÖ-Programı hayata geçirme	Bazen	63	3.85±0.67	37.604	<0.001	1<2.3 2<3	0.24
	Sık sık	99	4.36±0.4				
	Her zaman	75	4.54±0.39				
ÖPOAÖ-Programa değer verme	Bazen	63	3.9±0.71	26.022	<0.001	1<2.3 2<3	0.18
	Sık sık	99	4.4±0.47				
	Her zaman	75	4.52±0.43				
ÖPOAÖ-Programı sorgulama	Bazen	63	3.85±0.72	33.819	<0.001	1<2.3 2<3	0.22
	Sık sık	99	4.32±0.44				
	Her zaman	75	4.56±0.37				
One Way ANOVA test Post-Hoc=Bonferroni η <sup>2</sup> = Etki büyüklüğü (eta kare)							

Bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardan biri, öğretim programı okuryazarlığının pasif bir biçimde edinilen durağan bir özellik değil; aktif katılım, sürekli eğitim ve pratik deneyimle gelişen son derece dinamik bir yetkinlik olduğudur. Lisans eğitiminde öğretim programı temelli dersler alan, meslek hayatlarında uygulamalı hizmet içi eğitimlere katılan ve bizzat program geliştirme katılan yapan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda yüksek puanlar almaları bu durumu destekler niteliktedir. Erdem'in (2023) eylem araştırmasında tespit ettiği üzere, öğretmenler program tasarımı ve değerlendirmesi gibi süreçlerin bizzat "mutfağında" yer aldıklarında, programların sadece teknik metinler olmadığını; sosyolojik, felsefi ve pedagojik temelleri olan canlı eylem planları olduğunu idrak etmektedirler. Program geliştirme çalışmalarında yer almak, öğretmenin "yapıya dönük" ve

"uygulamaya dönük" sorgulama kapasitesini artırarak onu salt bir program uygulayıcısından özerk bir öğrenme mimarına dönüştürmektedir [61]. Öğretim programına verilen önem derecesi ve ders planlamalarında programdan yararlanma sıklığı ile okuryazarlık düzeyi arasındaki pozitif ilişki, teori ile pratiğin birbirini beslediğine işaret etmektedir. Öğretim programından "her zaman" yararlanan öğretmenlerin kazanımların arkasındaki felsefeyi, kavramsal bağlantıları ve örtük hedefleri daha iyi içselleştirmeleri sınıf içi uygulamalarda daha özgüvenli ve amaca uygun kararlar almalarını sağlayabilir. Keskin (2020) ve Mansuroğlu (2019) ile uyumlu olan bu bulgu, öğretmenlerin program materyalleri ile kurdukları etkileşimin sıklığının, mesleki okuryazarlıklarında belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır [3 ve 52].

##### **5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)**

Ortaöğretim kademesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin genel öğretim programı okuryazarlığı algılarının oldukça yüksek bir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu yüksek algı; programı tanıma, hayata geçirme, programa değer verme ve programı sorgulama alt boyutlarının tamamında homojen ve birbirine yakın bir şekilde kendini göstermiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretim programlarını mesleki uygulamalarında yalnızca teorik bir metin olarak değil, sınıf içi etkinlikleri yönlendiren temel bir rehber olarak algıladıklarını ve kendilerini bu alanda yetkin gördüklerini göstermektedir.

Demografik ve mesleki değişkenler açısından elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre öğretim programı okuryazarlığı algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kıdemin ve cinsiyetin etkisiz kalması, öğretim programı okuryazarlığının meslekte geçirilen pasif zamanla kendiliğinden gelişen bir özellik olmadığını; aksine güncel programla kurulan aktif etkileşime dayandığını göstermektedir. Benzer şekilde lisansüstü eğitimin de anlamlı bir fark yaratmaması, alınan lisansüstü eğitimlerin doğrudan eğitim programları boyutundan ziyade ileri düzey matematik alan bilgisine odaklanmış olabileceği ihtimaliyle açıklanmaktadır.

Öte yandan, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı incelendiğinde Eğitim Fakültesi (Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği) mezunlarının, Fen Fakültesi mezunu olup sonradan pedagojik formasyon alan öğretmenlere kıyasla özellikle "programı sorgulama" alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yetkin oldukları saptanmıştır. Bu durum, eğitim fakültelerindeki zorunlu meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına eleştirel bir pedagojik bakış açısı kazandırdığını göstermektedir. Görev yapılan okul türüne göre yapılan analizlerde ise, Fen Lisesi öğretmenlerinin okuryazarlık algılarının, Meslek Lisesi öğretmenlerine kıyasla tüm alt boyutlarda anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak etki büyüklüklerinin küçük düzeyde olması, bu farklılığın pratikte sınırlı olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın en dikkat çekici sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ve programa yönelik aktif katılımlarıyla ilgilidir. Lisans eğitimi sürecinde öğretim programlarının kullanımına yönelik özel eğitim alan, meslek hayatlarında matematik öğretim programlarının uygulanmasına dair hizmet içi eğitim seminerlerine katılan ve daha önce herhangi bir program geliştirme çalışmasında bizzat görev alan öğretmenlerin okuryazarlık algıları, bu deneyimleri yaşamayanlara göre istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, öğretim programlarını eğitim açısından "çok önemli" bulan ve ders planlamalarında programdan "her zaman" yararlanan öğretmenlerin, tüm boyutlarda en yüksek algı puanlarına ulaştıkları tespit edilmiştir. Elde

edilen bu sonuçlar, program okuryazarlığının salt teorik bir bilgi birikiminden ziyade; sürece bizzat katılma, sürekli hizmet içi eğitim alma ve programı derslerde sürekli kullanarak pratik yapma ile gelişen dinamik bir yetkinlik olduğunu göstermektedir.

### **5.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler**

#### **(Recommendations for Implementation)**

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, matematik öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığını artırmak amacıyla politika yapıcılara ve eğitim yöneticilerine yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretim programlarının yüzeysel bir tanıtımıyla sınırlı kalmamalıdır. Bu eğitimler, öğretmenlerin "programı sorgulama" ve "hayata geçirme" becerilerini pratik olarak geliştirmelerine olanak tanıyan uygulamalı atölye çalışmaları (workshop) formatında tasarlanabilir.
- Program geliştirme çalışmalarına doğrudan katılmanın okuryazarlık üzerindeki pozitif etkisi göz önüne alınarak, yeni öğretim programları hazırlanırken sadece belirli uzman zümrelerinin değil, sahadaki uygulayıcı öğretmenlerin daha geniş katılımı desteklenebilir. Bu amaçla il ve ilçe düzeyinde "Program Değerlendirme Komisyonları" kurularak öğretmenlerin süreçte aktif rol alması sağlanabilir.
- Eğitim Fakültesi mezunlarının programı sorgulama boyutundaki üstünlüğü dikkate alındığında, Fen fakültesi mezunlarına yönelik verilen pedagojik formasyon eğitimlerindeki "Program Geliştirme" derslerinin içeriği zenginleştirilebilir. Öğretmen adaylarının program felsefesini anlama ve eleştirel düşünme yetkinliklerine daha fazla ağırlık verilebilir.
- Okul yöneticileri, zümre öğretmenler kurulu toplantılarında öğretim programı kılavuzunun aktif biçimde kullanılmasını teşvik edebilir. Yıllık planların yanı sıra haftalık ve günlük ders planlama süreçlerinde de programdaki özel kazanım, açıklama ve sınırlandırmaların dikkate alınıp alınmadığını takip edebilir.

### **5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

#### **(Recommendations for Researchers)**

Mevcut çalışmanın metodolojik sınırları ve ortaya koyduğu istatistiksel bulgular ışığında, gelecekteki bilimsel araştırmalar için şu öneriler sunulmaktadır:

- Bu çalışmada Fen Lisesi ve Meslek Lisesi öğretmenleri arasında tespit edilen anlamlı farkın kök nedenlerini (farkın öğrenci profilinden mi, öğretmen seçimi süreçlerinden mi yoksa kurumsal akademik beklentilerden mi kaynaklandığı) derinlemesine incelemek üzere mülakat ve gözleme dayalı nitel veya karma desenli araştırmalar tasarlanabilir.
- Çalışma, öğretmenlerin öz bildirimine (kendi beyanlarına) dayandığı için öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde okuryazar olarak raporlamışlardır. Bu algılanan düzeyin gerçekte sınıf içi uygulamalarla ne derece örtüştüğünü tespit etmek adına, uzun süreli sınıf içi gözlemlere dayanan nitel durum çalışmaları yapılabilir.
- Hizmet içi eğitimlerin okuryazarlık üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki yarattığı bulunmuştur. Gelecekte, belirli bir hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerin eğitimden hemen sonraki ve bir yıl sonraki okuryazarlık düzeyleri ile bu eğitimin sınıfa

yansımaları eşzamanlı inceleyen boylamsal araştırmalar yürütülebilir.

- Çalışma sadece ortaöğretim matematik öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Matematik gibi yoğun akademik beceri gerektiren bir branş ile sözel veya uygulama odaklı beceri dersi (Müzik, Beden Eğitimi vb.) öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını karşılaştıran disiplinler arası çalışmalar planlanabilir.
- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin, öğrencilerin ulusal çaptaki (YKS, LGS) veya uluslararası düzeydeki (PISA, TIMSS) merkezi sınavlardaki matematik başarılarına doğrudan ya da dolaylı olarak bir etkisinin olup olmadığını modelleyen yordayıcı korelasyonel araştırmalar yapılabilir.

#### **NOT (NOTICE)**

Bu çalışma, Çağla Sakallı'nın, Prof.Dr. Sertel Altun danışmanlığında yürütülen "Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

#### **ÇIKAR ÇATIŞMASI (CONFLICT OF INTEREST)**

Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

#### **FİNANSAL AÇIKLAMA (FINANCIAL DISCLOSURE)**

Yazarlar bu çalışma için herhangi bir mali destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

#### **ETİK STANDARTLAR BEYANI (DECLARATION OF ETHICAL STANDARDS)**

Bu araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 08.12.2024 tarihli ve 2024.12 toplantı no.lu kararı ile etik izin alınmıştır. Daha sonrasında ise Millî Eğitim Bakanlığı'ndan "MEB.TT.2025.021052.01" başvuru numarasıyla araştırma uygulama izni alınmıştır. Yapılan bu araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" ile belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

#### **KAYNAKLAR (REFERENCES)**

- [1] Oliva, P.F. ve Gordon, W.R., (2018). Program geliştirme. (K. Gündoğdu. Çev. Edit.). Ankara: Pegem.
- [2] Robinson, K. ve Aronica, L., (2018). Yaratıcı öğrenciler: Çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi (D. Boyraz, Çev. Edit.). İstanbul: Sola Yayınları.
- [3] Keskin, A., (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [4] Tan Şişman, G., (2021). Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri ve deneyimleri. In The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction (pp:92-104).
- [5] Altun, S. and Yucel-Toy, B., (2023). Transformation of teachers through a collaborative-reflective training model: A case study on school-based professional development. South African Journal of Education, 43(1): S1-S16.
- [6] Çeliköz, N., (2004). Yeni program geliştirme anlayışına dayalı olarak geliştirilen bir program tasarısının öğrenci başarısına etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1). <https://izlik.org/JA56BK27TL>
- [7] Stabback, P., (2016). What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning. UNESCO

- International Bureau of Education.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- [8] OECD, (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>.
- [9] Çetinkaya, S. ve Tabak, S., (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1):296-309.  
<https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- [10] OECD (2024). *Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment*, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/eccbbac2-en>.
- [11] Demirel, Ö., (2023). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- [12] Varış, F., (1996). eğitimde program geliştirme teori ve teknikler: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- [13] Ertürk, S., (1982). Eğitimde program geliştirme (4. Baskı), Ankara: Metaksan.
- [14] Wiles, J.W. and Bondi, J.C., (2014). *Curriculum development: a guide to practice* (9th ed.). Pearson.
- [15] Ornstein, A.C. and Hunkins, F.P., (2017). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Pearson Education Limited.
- [16] Senemoğlu, N., (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya. Anı Yayıncılık. 25. Baskı.
- [17] Ertürk, S., (2013). Eğitimde program geliştirme (6 bs.). Ankara: Edge Akademi.
- [18] Akpınar, B., (2013). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Data Yayınları.
- [19] Karaduman, B., (2024). Öğretim programının uygulayıcıları ne kadar program okuryazarı? *Educational Academic Research*, 54, 132-143. <https://doi.org/10.33418/education.1416962>
- [20] MEB, (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni.  
<https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- [21] Erss, M., Kalmus, V., and Autio, T.H., (2016). Walking a fine line': Teachers' perceptions of curricular autonomy in Estonia, Finland, and Germany. *Journal of Curriculum Studies*. DOI: 10.1080/00220272.2016.1167960
- [22] Aşıcı, M., (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17):9-26.  
<https://izlik.org/JA35TC35CS>
- [23] Sur, E., (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2):445-467.
- [24] Aslan, S., (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanı.
- [25] Ariav, T., (1988). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Sunulmuş bildiri American Educational Research Association*, New Orleans.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED299234>.
- [26] Altun, M., (2006). Matematik Öğretiminde Gelişmeler. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 19(2):223-238.  
<https://izlik.org/JA49FS69KK>.
- [27] Aydın, B. ve Doğan, M., (2012). Matematik öğretimi: geçmişten günümüze matematik öğretimi önündeki engeller. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2):89-95.  
<https://izlik.org/JA88HG66YS>.
- [28] Behar, L.S. and George, P.S., (1994) Teachers' use of curriculum knowledge. *Peabody Journal of Education*, 69(3):48-69.

- [29] Kauffman, D., Johnson, S.M., Kardos, S.M., Liu, E., and Peske, H.G., (2002). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Records*, 104(2):273-300. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00163>.
- [30] Remillard, J.T. and Bryans, M.B., (2004). Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5):352-388.
- [31] Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W.B., Walsh, J., and Falco, M., (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health education research*, 20(3):308-313. <https://doi.org/10.1093/her/cyg134>.
- [32] Choppin, J., (2011). Learned adaptations: Teachers' understanding and use of curriculum resources. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(5):331-353. doi: 10.1007/s10857-011-9170-3.
- [33] Niemelä, M.A. and Tirri, K., (2018). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. In Y. Teoksessa Weinberger & Z. Libman (Eds.), *Contemporary pedagogies in teacher education and development*, (pp:119-132). London, Intech Open. doi: 10.5772/intechopen.75870
- [34] Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., and Button, J., (2018). Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of american teacher preparation. Institute for Education Policy. <https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/8.-Curriculum-literacy-in-schools-of-education.pdf>.
- [35] McRae, G.W., (2018). Teachers' literacy knowledge: A case study of provision. [Doctoral Dissertation, The University of Sydney]. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/18104>.
- [36] Bolat, Y., (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18):121-138.
- [37] Yıldırım, İ., (2019). Öğretim Programı Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2):1-28.
- [38] Kasapoğlu, K., (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2):963-977.
- [39] Yıldırım, V.Y., (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1):208-224.
- [40] Akyıldız, S., (2020). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73):315-332.
- [41] Kuyubaşoğlu, R.M., (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.
- [42] Sarıca, R., (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1):132-170.
- [43] Demir, E. ve Toraman, Ç., (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3):1516-1528.
- [44] Altuncu, N., (2021). Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- [45] Adem, S., (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 4(1):14-20.
- [46] Yakut, A.Ş., (2025) Lise Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlığının İncelenmesi (İzmir İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi).
- [47] Yılmaz, G. ve Kahramanoğlu, R., (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(10):178-187.
- [48] Boncuk, A., (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Anadolu Türk Eğitim Dergisi, 3(1):88-108.
- [49] Gürbüz, Ş., (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- [50] Tanaş, R. ve Tuncer, M., (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlık, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, başarı hedefleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkiler. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 13(2):426-437.
- [51] Tuzcuoğlu Bülbül, N., (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Mardin.
- [52] Mansuroğlu, C., (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- [53] Barut, C. ve Gündoğdu, K., (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(37):198-217.
- [54] Dağ, Ş., (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- [55] Saracaloğlu, A.S. ve Çetin, İ.G., (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1):61-74.
- [56] Tezci, S., (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi).
- [57] Aydemir, A.D., (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, eğitim felsefesi inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- [58] Kuloğlu, M.E., (2023). Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- [59] Bolat, Y. ve Baş, M., (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: Eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. Yaşadıkça Eğitim, 37(2):294-330.
- [60] Sesli, M.A. ve Akpolat, T., (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2):1365-1384.

- [61] Erdem, S., (2023). Öğretmenlere yönelik program okuryazarlığı hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi: Tasarım, uygulama ve değerlendirme (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- [62] Bilgin, H., (2023). Program okuryazarlığına yönelik bir program tasarısı ile öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesi. Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- [63] Baysal, O., (2024). Öğretmenler için program okuryazarlığı mesleki gelişim programının geliştirilmesi. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi.
- [64] Ayaz, S., (2023). Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretim programı uyarlama örüntüleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- [65] Keçeli, G. ve Duman, B., (2025). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve eğitim programına yönelik değerlendirmeleri. *Journal of History School*, 17(LXXIII), 3610-3633.
- [66] Şentürk, K.V., (2019). Matematik öğretmenlerinin ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ile ilgili bilgileri ve bu bilgilerinin sınıf içi uygulamalarına yansımaları (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- [67] Marsh, C.J. and Willis, G., (2007). *Curriculum: Alternative approaches, on going issues* (4th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- [68] McMillan, J.H. and Schumacher, S., (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- [69] Cochran, W.G., (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- [70] Krejcie, R.V. and Morgan, D.W., (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30:607-610.
- [71] Field, A., (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London: Sage.
- [72] Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W., and Higgins, C.C., (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1):43-50.
- [73] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., and Demirel, F., (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- [74] Creswell, J.W., (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [75] Gündoğan, G., (2019). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

**EK:**

Kişisel Bilgi Formu (1. BÖLÜM) ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği (2. BÖLÜM)

1. BÖLÜM (Kişisel Bilgi Formu)

Cinsiyetiniz	( ) Kadın ( ) Erkek
Görev Yaptığınız Okul Türü	( ) Anadolu Lisesi ( ) Meslek lisesi ( ) İmam Hatip Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Diğer
Meslekte Kaçınıcı Yılıınız	
Mezun Olduğunuz Bölüm	( ) Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ( ) Matematik ( ) Diğer (Lütfen Belirtiniz).....
Mezun Olduğunuz Program	( ) Eğitim Fakültesi ( ) Pedagojik Formasyon ( ) Diğer (Lütfen Belirtiniz).....
Varsa Lisansüstü Eğitim Aldığınız Alan/Bölüm	( ) Y. Lisans..... ( ) Doktora.....
Öğretmenlik eğitimi sürecinizde (lisans eğitiminizde) öğretim programlarının kullanımına yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır ( ) Hatırlamıyorum
Ortaöğretim Matematik Öğretim programının uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır
Daha önce program geliştirme çalışmasına katıldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır
Eğitimde öğretim programlarının önem düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?	( ) Hiç önemli değil ( ) Az önemli ( ) Önemli ( ) Çok önemli
Öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma sıklığınız ne düzeydedir?	( ) Hiçbir zaman ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

2. BÖLÜM (Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği)

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim	1	2	3	4	5
2	Uygulayacağım programın tamamını okurum	1	2	3	4	5
3	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
4	Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım	1	2	3	4	5
5	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim	1	2	3	4	5
6	Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim	1	2	3	4	5
7	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim	1	2	3	4	5
8	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim	1	2	3	4	5
9	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulardım	1	2	3	4	5
10	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlarım	1	2	3	4	5
11	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım	1	2	3	4	5
12	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim	1	2	3	4	5
13	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım	1	2	3	4	5
14	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim	1	2	3	4	5
15	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim	1	2	3	4	5
16	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım	1	2	3	4	5
17	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm	1	2	3	4	5
18	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım	1	2	3	4	5
19	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm	1	2	3	4	5
20	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm	1	2	3	4	5
21	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm	1	2	3	4	5
22	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim	1	2	3	4	5
23	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim	1	2	3	4	5
24	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygulardım	1	2	3	4	5
25	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum	1	2	3	4	5
26	Programın farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım	1	2	3	4	5
27	Uyguladığım programın alt- üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim	1	2	3	4	5
28	Programı geliştiren ekibi bilmek isterim	1	2	3	4	5
29	Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim	1	2	3	4	5
30	Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim	1	2	3	4	5
31	Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim	1	2	3	4	5
32	Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim	1	2	3	4	5
33	Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
34	Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim	1	2	3	4	5
35	Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygulardım	1	2	3	4	5
36	Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim	1	2	3	4	5
37	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmalarını takip ederim	1	2	3	4	5
38	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim	1	2	3	4	5

Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler:

Programı Tanıma: 2, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 29, 32, 36, 38

Programı Hayata Geçirme: 1, 4, 7, 9, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 35

Programa Değer Verme: 3, 11, 12, 16, 33

Programı Sorgulama: 8, 18, 28, 31, 34, 37