

Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 1, s.172-184

ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ÖĞRETMEN REHBER KİTABI

Gülçin Tan-Şişman¹

Kitap İncelemesi/ Book Review

1. Giriş

Ülkemizde; öğretim programlarına yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yıllarda yürütülen yenileme ve güncelleme çalışmaları ile eğitim programları ve öğretim alanyazınında program okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı, öğretim programı okuryazarlığı kavramları odağında yapılan araştırmalardaki artış dikkat çekicidir. Öğretmen niteliği, eğitim programının yapısı ve hedeflenen ideal insan profilinin yetiştirilmesi; eğitim sisteminin birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen en temel bileşenleri olarak kabul edilmektedir. Öğretmen niteliği açısından program okuryazarlığının en temel yetkinliklerden biri olduğundan hareketle bu çalışmada, 2022 yılında MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM) tarafından yayımlanan *Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı*'nın eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilerek öğretmenlere öğretim programı okuryazarlığı kazandırmada rehber bir kaynak olma potansiyelinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Şekil 1'de incelenen kitaba yönelik künye bilgileri verilmiştir.

Kitap Künyesi

Kitabın Adı: *Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı*
(*Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Derslerine Ait Örnekler ve Ders Planı ile*)

Genel Yayın Yönetmeni: Halil İbrahim Topçu

Yayın Koordinatörü: Bilgen Kerkez

Editörler: Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu, Dr. Hasan Nasırcı, Dr. Mustafa Kandırılmaz

Yayıncı: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Yayımlanma tarihi: 2022

Sayfa sayısı: 365

ISBN: 978-975-11-6470-4

E-kitap erişim adresi: <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programi-okuryazarligi/index.html>



Şekil 1: Kitap Künyesi

MEB-OGM tarafından yayımlanan *Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı*'na yönelik olarak yürütülen bu eleştirel kitap incelemesi, üç bölüm kapsamında

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, gulcintans@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3806-6086

yapılandırılmıştır. İlk bölüm; rehber kitabın amacı, hedef kitlesi, yayın ekibi, dil ve terminolojisi gibi genel özelliklerine yönelik incelemeleri kapsamaktadır. İkinci bölümde, rehber kitabın içerik ve kapsamına yönelik değerlendirmeler sunulmuştur. Son bölümde; rehber kitapla ilgili yapılan inceleme ve tespitler doğrultusunda öğretmenlere öğretim programı okuryazarlığı kazandırmada rehber bir kaynak olma potansiyeli değerlendirilerek, bazı öneriler sunulmuştur.

2. Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabının Genel Özelliklerine Yönelik Değerlendirme

Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı hakkında 11 Ocak 2023 tarihinde MEB-OGM resmî internet sayfasında (MEB-OGM, 2023) yayımlanan açıklama metni incelendiğinde; kitabın öncelikli amacının öğretim programlarının '*doğru şekilde uygulanmasına*' rehberlik etmesi olduğu görülmektedir. İlgili rehber kitabın önsözünde verilen açıklamalarda da bu öncelikli amacın altı çizilmekle birlikte, öğretim programının dört temel bileşeninin '*doğru olarak anlamlandırması*' açısından da öğretmenler için bir başucu kaynağı olması beklentisi ön plana çıkarılmıştır (OGM, 2022). Ayrıca, öğretmenlerin aslına bağlı program uygulamaları yapabilmeleri için '*ortak bir bakış açısına*' sahip olmaları gerektiği ve bu ortak bakış açısının da öğretim programı okuryazarlığı ile işlevsellik kazanacağı ifade edilmiştir. Bu ifadelerden hareketle ilgili kitabın temel amacının, öğretim programı okuryazarlığı ile '*programı doğru anlama ve uygulama*' mı yoksa '*programın uygulanmasında ortak bakış açısı kazandırma*' mı olduğu açık değildir. Bu iki amaç ifadesinin anlamı derinleştirildiğinde, ortak bakış açısı kazandırma tek bir '*doğrunun*' ötesinde farklı alternatif yol veya yaklaşımlar izlenerek ortak paydada buluşma olarak algılanabilirken; '*doğru uygulama*' ile tek tip uygulama süreçlerini akla getirmektedir. Bunlara ek olarak, ilgili rehber kitabın amacına yönelik olarak yapılan ortak vurgunun gerek program öğelerinin gerekse uygulama sürecinin '*doğru*' şekilde hayata geçirilmesi olduğu açıktır. Fakat '*doğru anlama*' ve '*doğru uygulama*' vurgusundaki '*doğrunun*' ne olduğu, hangi bilimsel gerekçelere göre '*doğru*' olarak kabul edileceği veya edilemeyeceği açık değildir.

Rehber kitabın hedef kitlesi için herhangi bir branş veya kademe sınırı belirtilmemekle birlikte MEB-OGM resmî internet sayfasında ilgili rehber kitap hakkında yayımlanan açıklama metninde, kitabın ilkinin (incelemesi yapılan kitap) matematik, fizik, biyoloji ve kimya derslerine göre hazırlandığı; kitabın ikincisinin ise tarih, coğrafya, felsefe ile Türk dili ve edebiyatı derslerine yönelik hazırlanacağı da ifade edilmektedir (OGM, 2022). Bu bağlamda ilgili kitabın hazırlanmasından sorumlu genel müdürlük ve kitap kapsamında yer verilen öğretim programlarından alınmış kesitler ve ders planı örneklerinden hareketle rehber kitabın öncelikli hedef kitlesinin ortaöğretim kademesinde görev yapan matematik, fizik, biyoloji ve kimya öğretmenleri olduğu düşünülmektedir.

Rehber kitabın yayın ekibi; bir genel yayın yönetmeni, bir yayın koordinatörü, üç editör, 15 program geliştirme uzmanı, 11 ölçme-değerlendirme uzmanı, dört dil uzmanı, dört görsel tasarım uzmanı ve ders planlarını hazırlayan 32 kişiden oluşmakta olup yayın ekibini oluşturan kişilerin toplam sayısı 71'dir. Yayın ekibindeki kişilerin sadece isimlerinin listelendiği (OGM, 2022, s. 2), özgeçmişleri veya alan uzmanlıklarına yönelik bilgiye yer verilmediği görülmektedir.

Diğer taraftan incelenen rehber kitabın programa yönelik '*ortak bakış açısı kazandırma*', '*programları doğru anlama*' gibi amaçları dikkate alındığında, ortak anlayışın oluşturulması için öncelikle kitapta kullanılan dil ve terminolojinin, doğru ve bilimsel dayanaklar kapsamında yapılandırılması gerekmektedir. Yürütülen analiz sonucunda rehber kitabın hem kendi içinde hem de eğitim programları ve öğretim alanyazını ile uyumlu dil ve terminoloji doğrultusunda yapılandırılmadığı tespit edilmiştir. Örneğin "...dersler özelinde belirlenen hedeflerin (kazanımların)" (OGM, 2022, s. 4), "Beceriler (Yetkinlikler)" (OGM, 2022, s. 53) gibi birbirinden farklı anlamlara sahip kavram ve/veya terimler, birinin yerine kullanılmıştır. Kavramsal karmaşa yaratan bu örneklere ek olarak, kitap genelinde eğitim programları ve öğretim alanyazını ve terminolojisine uygun olmayan ifade ve açıklamalara da yer verildiği tespit edilmiştir (Örn: "Öğretim Programının Temelleri" olarak verilen başlık (OGM, 2022, s. 8) ve bu kapsamda verilen açıklamalar). Diğer taraftan ilgili kitabın genelinde kavram ve/veya terimlere yönelik verilen tanım ve açıklamaların hiçbirinde bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapılmadığı da görülmektedir. Bu durum, ilgili kitap genelinde tespit edilen kavram karmaşaları ile alanyazın uyumsuzluğunun temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

3. Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı'nın Kapsamına Yönelik Değerlendirme

Rehber kitap sırasıyla (1) *Öğretim Programı Okuryazarlığı Nedir ve Neden Önemlidir?* (2) *Temel Kavramlar* (3) *Öğretim Programlarının Temelleri ve* (4) *Öğretim Programlarının Öğeleri* olarak başlıklandırılmış dört temel bölümden oluşmaktadır. Bu temel bölümlere ek olarak; ortaöğretim matematik, fizik, biyoloji ve kimya derslerine yönelik olarak hazırlanmış ders planı örnekleri ve kaynakça, ilgili rehber kitap kapsamında sunulmuştur. Toplam 365 sayfadan oluşan bu rehber kitabın, iki sayfası kaynakça için; dört sayfası kitapla ilgili genel bilgiler, 85 sayfası dört temel bölüm ve 273 sayfası ders planı örnekleri için ayrılmıştır.

Kitabın dört temel bölümüne yönelik içerik düzenlemesi incelendiğinde, genelden özele veya özelden genele doğru ilerleyen bir yapılandırmanın gözetilmediği ve bu durumun program geliştirmenin kuramsal çerçevesine uygun olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile rehber kitabın nihai amacı olan öğretim programı okuryazarlığının anlamlandırılabilmesi için öncelikle eğitim programı, program geliştirme, program geliştirmenin kuramsal temelleri, program geliştirme süreçleri, eğitim programının öğeleri, öğretim programı gibi temel kavramların aşamalılık ilkesi doğrultusunda yapılandırılması gerekirken; ilgili rehber kitabın başlangıç bölümü oldukça spesifik bir kavram olan öğretim programı okuryazarlığıdır. Bu durumun, öğretmenler için bir başucu kitabı olacağı düşünülen bu rehber kitabın öğretim programı okuryazarlığı kavramının bütüncül olarak anlamlandırılması işlevinin gerçekleşmesi açısından yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

Rehber kitabın ilk bölümünün başlığı "*Öğretim Programı Okuryazarlığı Nedir ve Neden Önemlidir?*" olarak belirlenmiştir (OGM, 2022, s. 5). Bu temel soru odağında yaklaşık iki sayfa uzunluğunda öğretim programı okuryazarlığı kavramı ve gerekliliğine yönelik bilgiler verilmiştir. İlk bölümün ilk cümlesi

"Eğitim programı okuryazarlığı", "öğretim programı okuryazarlığı" ya da "program okuryazarlığı" gibi farklı şekillerde ifade edilen bu kavram; genel olarak programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama ve algılama biçimleri,

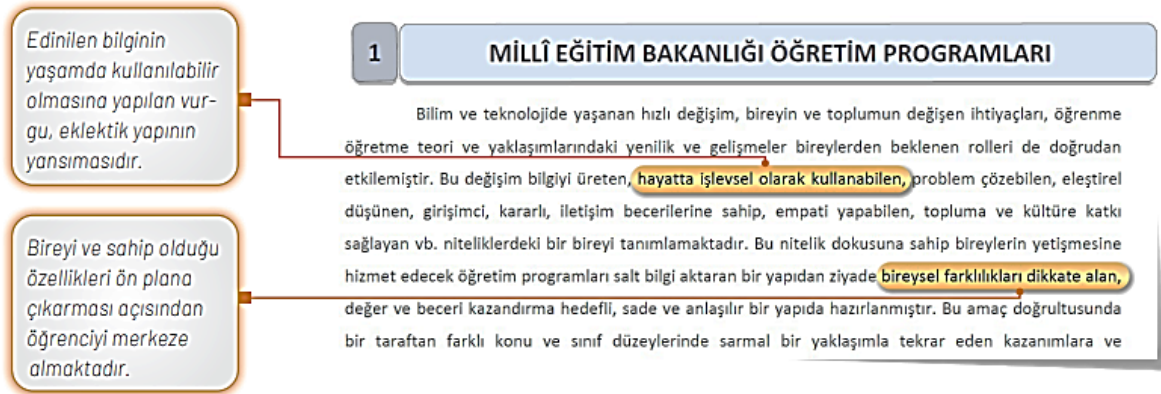
programlarla ilgili tutumları ve programların uygulanmasındaki beceri ve yeterlilikleri olarak tanımlanmaktadır.” olarak verilmiştir (OGM, 2022, s. 5).

Bu cümle, eğitim programları ve öğretim bilim dalı özelinde değerlendirildiğinde bazı çelişki ve hataları barındırmaktadır. Öncelikle öğretim programı okuryazarlığının; eğitim programı okuryazarlığı ve program okuryazarlığı kavramları ile aynı anlama geldiği vurgulanmıştır. Hâlbuki eğitim programı ve öğretim programı özünde farklı anlamlara sahip kavramlar olup; her iki kavramın sonuna eklenen ‘okuryazarlık’ kelimesi ile aynı anlamın oluşturulması olası bir durum değildir. Benzer şekilde, öğretim programı okuryazarlığı kavramına yönelik verilen bu tanımda programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgi ve beceriler; aslında eğitim programları ve öğretim bilim dalının çalışma alanlarının tümünü kapsayan oldukça geniş ve derin bir kuramsal arka plan gerektiren yetkinlikleri içermektedir. Diğer bir taraftan yine aynı tanımda öğretim programı okuryazarlığı kavramının, öğretmen özelliklerine dayalı olarak açıklanması ve bu özelliklerin beceri ve yeterlilik olarak ele alınması da oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin programa ilişkin algı, tutum, görüş vb. özellikleri ile programı uygulamaya yansıtma durumları program okuryazarlığı açısından bir beceri veya yeterlilik olmanın ötesinde; programın bağlılıkla veya uyarlanarak uygulanmasında etkili faktörlerdendir. İlk bölüm kapsamında yanıt aranan ‘*öğretim programı okuryazarlığı neden önemlidir?*’ sorusuna ilişkin olarak yapılan açıklamalar değerlendirildiğinde, temel gerekçenin kazanımlara uygun ders planı yapma ve/veya programı aslına bağlı kalarak uygulamaya aktarma olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilk bölümün odağı olan öğretim programı okuryazarlığı kavramı ve önemine yönelik verilen açıklamalar birlikte değerlendirildiğinde; öğretim programı okuryazarlığının öğrenme-öğretme süreçlerini planlama ve pedagojik alan eğitimi odağında tanımlandığı; öneminin ise programın uygulamaya ‘*doğru aktarılması*’ ile gerekçelendirildiği söylenebilir.

Rehber kitabın ikinci bölümünün başlığı “Temel Kavramlar” (OGM, 2022, s. 6) olarak belirlenmiş olup; yaklaşık iki sayfada açıklanan eğitim programı, öğretim programı, ders planı ve örtük program kavramlarının tanımlarını içermektedir. Rehber kitabın temel odağı düşünüldüğünde, bu bölüm başlığı olarak kullanılan “Temel Kavramlar” ifadesi farklı bir beklenti yaratırken (Örneğin, Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Temel Kavramlar); bölüm içinde yer verilen dört tanımın (eğitim programı, öğretim programı, ders planı ve örtük program) neye ilişkin ‘*temel kavramlar*’ olduğu anlaşılammıştır. Bu bölümün ilk cümlesinde “... programla ilgili bazı kavramların daha anlaşılır olmasını sağlamak için ...” (OGM, 2022, s. 6) ifadesinden hareketle bölüm kapsamında tanımlanan bu dört kavramın ‘*programla ilgili bazı kavramlar*’ olduğu bölüm yazarları tarafından ifade edilmektedir. Fakat eğitim programları ve öğretim alanının kapsamı düşünüldüğünde temel kavramları sadece eğitim programı, öğretim programı, ders planı ve örtük program olan bir kuramsal yaklaşım, model, vb. bulunmamakla birlikte öğretim programı okuryazarlığı özelinde değerlendirildiğinde de verilen bu dört kavramın öğretim programı okuryazarlığı için ne kadar ‘*temel*’ kavramlar olduğu sorgulanabilir düzeydedir. Diğer bir taraftan, eğitim programları ve öğretim alanyazınında bu bölüm kapsamında verilen tanımlara yönelik uzlaşa sağlanmış tek bir tanım olmamasına rağmen ilgili rehber kitapta bu durum dikkate alınmadan verilmiştir. Buna ek olarak bu bölümün tamamen kavram tanımlarına ayrılmış bir bölüm olduğu göz önüne alındığında, verilen tanımların bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapılmadan kullanılması oldukça düşündürücüdür. Bu kavramlara yönelik tanımlar incelendiğinde Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanyazınında klasikleşmiş kitaplardaki tanımların birebir aynılarının (Örn: Öğretim programı kavramı için verilen tanım (OGM, 2022, s. 7), Özcan Demirel’in

Eğitimde Program Geliştirme Kitabı'ndaki (2020, s. 6) tanımın birebir aynısıdır) atıf yapılmadan kullanıldığı açıkça görülmektedir.

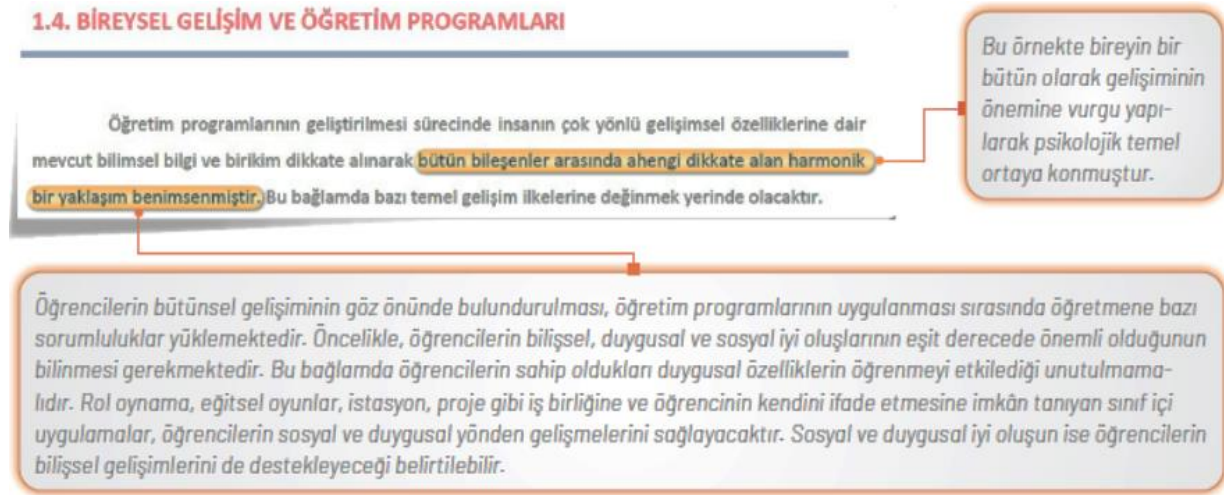
Rehber kitabın üçüncü bölümü “Öğretim Programlarının Temelleri” başlığı altında “Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri”, “Öğretim Programlarının Toplumsal Temelleri”, “Öğretim Programlarının Psikolojik Temelleri” ve “Öğretim Programlarının Tarihi Temelleri” olarak (OGM, 2022, s. 8) alt başlıklara ayrılarak yapılandırılmış 13 sayfadan oluşmaktadır. Bölümün temel başlığı olarak kullanılan ifade, aslında eğitim programları ve öğretim alanı kapsamında ‘Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri’ olarak gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında kabul görmüş bir terminolojidir. “Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri” alt başlığında verilen ilk cümlenin “Felsefe, okul ve sınıf ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair bir çerçeve ve anlayış sunmaktadır” (OGM, 2022, s. 8) olması oldukça düşündürücü olup; devamında kısaca değinilen felsefi akımlar (idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk) ve eğitim felsefelerine (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) yönelik açıklamalardan hareketle eğitim programlarında ve program geliştirme sürecinde felsefi temellerin işlevleri oldukça sınırlı bir kapsamda ele alındığı söylenebilir. Bu bölüm kapsamında dikkat çeken diğer bir durum 2018 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarında “benimsenen eğitim felsefesini ortaya koyan ifade örnekleri” (OGM, 2022, s. 12) doğrultusunda, programlarda “... ağırlıklı olarak ilerlemeci felsefenin benimsendiği” (OGM, 2022, s. 13) argümanıdır. Bu argüman için ilgili rehber kitapta sunulan ekran görüntülerinden biri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. “Güncel öğretim programlarında benimsenen eğitim felsefesini ortaya koyan ifade örneği” (OGM, 2022, s. 12)

Şekil 2’de verildiği gibi, 2018 öğretim programlarından alındığı ifade edilen ve belli kelimelerin sarı renkle işaretlenerek açıklandığı ekran görüntüleri; öğretim programlarının ilerlemeci felsefe odağında oluşturulduğuna dair kanıt veya gösterge olarak kabul edilmez. Sarı renkle işaretlenen “hayatta işlevsel olarak kullanabilen” ve “bireysel farklılıkları dikkate alan” ifadeleri (OGM, 2022, s. 12) ile bunlara yönelik olarak verilen yoruma açık yargı, kelime eşleştirmesinin ötesine geçmeyen mekanik bir ilişkilendirme ile oluşturulan bölüm yazarlarının yorumları olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, sarı renkle işaretlenmemiş (yani ilgili bölüm yazarları tarafından ilerlemeci eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmemiş) diğer ifadelerin, neden ilerlemeci felsefeyi yansıtmadığı veya hangi eğitim felsefesini temsil ettiği de okuyucunun kelime eşleştirme becerisi ile hayal ve yorum gücüne bırakılmıştır. Benzer durumlar, bu bölümün “Öğretim Programlarının Toplumsal Temelleri”, “Öğretim Programlarının Psikolojik Temelleri” ve “Öğretim Programlarının Tarihi Temelleri” alt

başlıkları kapsamında verilen açıklamalar ve ekran görüntülerinde de mevcuttur. Örneğin, “Öğretim Programlarının Toplumsal Temelleri” alt başlığında toplumsal temeller, 2018 öğretim programından alınan “değerler” ve “yetkinlikler” bölümlerinin ekran görüntüleri (OGM, 2022, s. 14) temelinde bölüm yazarlarının yorumlarına dayalı olarak yapılandırılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, program geliştirmenin toplumsal temellerinin sadece değerler ve/veya yetkinliklerden oluşmadığı; bunun da ötesinde değer ve yetkinlik ifadelerinin sadece toplumsal temeller kapsamında göstergeler veya kanıtlar olarak kullanılamayacağı açıktır. “Öğretim Programlarının Psikolojik Temelleri” alt başlığında (OGM, 2022, s. 16), geleneksel öğrenme yaklaşımları ve bilişsel gelişim kuramlarına ağırlık verilerek yüzeysel bir çerçeve sunulmuştur. Bu alt bölümde verilen bazı ifadelerde anlam bütünlüğünün de sağlanmadığı tespit edilmiştir. Örneğin “Gelişim kuramlarında bireylerin fiziksel ve bilişsel gelişim özelliklerinin eğitim-öğretim sürecinde göz önüne alınarak hedef, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreçleri oluşturulmasının öğrenmeyi sistematikleştireceği çalışmalar yapılmaktadır.” (OGM, 2022, s. 17); “Fiziksel gelişim öğretim dönemlerine göre kategorileştirilmekte, ...” (OGM, 2022, s. 17) ifadeleri gerek kuramsal dayanaklar gerekse öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması açısından anlamlı ve öğretmenlere yol gösterebilecek nitelikte değildir. Ayrıca üçüncü bölümün diğer alt bölümlerinde de tespit edildiği gibi psikolojik temellerde de “Güncel öğretim programlarının psikolojik boyutunu yansıtan ifadeler” (OGM, 2022, s. 17) ilişkin bazı ekran görüntüleri verilmiştir. Şekil 3’te verilen bu örnek incelendiğinde, psikolojik boyutu yansıtan ifadelerden birinin “bir yaklaşım benimsenmiştir.” (OGM, 2022, s. 17) ifadesi olduğu ve bölüm yazarları tarafından ilgili ifadeye dayalı olarak verilen açıklamanın nasıl oluşturulduğu da yine okuyucunun hayal ve yorum gücüne bırakılmıştır.



Şekil 3. “Güncel öğretim programlarının psikolojik boyutunu yansıtan ifade örneği” (OGM, 2022, s. 17)

Rehber kitabın üçüncü bölümünün son alt başlığı olan “Öğretim Programlarının Tarihi Temelleri” kapsamındaki (OGM, 2022, s. 19) açıklamalar incelendiğinde, programın tarihi temelleri odağından uzak, daha çok Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sisteminin tarihine yönelik bilgilerin verildiği görülmektedir. Program geliştirme odaklı tarihi arka plana nadiren değinilen bu alt bölümde verilen açıklamaların çoğunun eğitim sisteminde yapılan değişiklikler kapsamında ele alınarak; programlara farklı misyonlar yüklendiği de görülmektedir. Örneğin “...1926 İlkokul Programı hazırlanmıştır. Bu programda ...karma

eğitime geçilmiştir.” (OGM, 2022, s. 19) ifadesinde karma eğitime geçiş, ilgili ilköğretim programının misyonu olarak yansıtılmıştır. Bu alt bölüm kapsamında verilen tarihsel arka planda, 1968-2005 yılları arasındaki süreç dikkate alınmamıştır. Halbuki, bu 37 yıllık süreçte; genel olarak Türk eğitim sistemini, özel olarak da ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarını etkileyen önemli adımlar atılmıştır. Örneğin, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun kabulü, 1983 yılında 2142 no’lu Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak kabul edilen Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Esas Alınacak Program Modeli ve Program Hazırlanırken Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar; 1993 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi’nin kurulması vb. Bunlara ek olarak, ilgili alt bölümde ilköğretim kademesi ile ilgili “Türkiye’de birçok dönemde öğretim programı geliştirilmiş olmasına rağmen esas ilköğretim programları 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 yıllarında hazırlanmıştır.” (OGM, 2022, s. 19) ifadesi; ortaöğretim kademesiyle ilgili “Türkiye’de ortaöğretime yönelik program geliştirme çalışmalarının ön plana çıkanları 1924, 1931, 1952, 1974 ve 2005 programlarıdır.” (OGM, 2022, s. 19) olarak verilen ifadeler değerlendirildiğinde, ülkemizde yürütülen program geliştirme süreçlerinin tamamının bu alt bölümde yeterli düzeyde ele alınmadığı görülmektedir. Öyle ki gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kademelerinde 2018 yılından beri uygulamada olan öğretim programları “esas ilköğretim programları” veya “ön plana çıkan ortaöğretim programları” olarak (OGM, 2022, s. 19) nitelendirilen kategoriye dahil edilmemiştir. Bu durum, bölüm yazarları tarafından ‘esas’ veya ‘ön plana çıkan’ programlar olarak nitelendirilen programların taşıdığı özellikler konusunda okuyucunun merak seviyesini üst düzeye taşımaktadır. Son olarak diğer alt bölümlerde de olduğu gibi “Güncel öğretim programlarının tarihi boyutunu yansıtan ifadeler” (OGM, 2022, s. 20) örnek olarak verilen ekran görüntüsü incelendiğinde tarihi temellerden çok 2018 programlarının güncelleme sürecinde incelendiği beyan edilen kaynakların listesi olduğu açıkça görülmektedir.

Rehber kitabın dördüncü bölümü “Öğretim Programlarının Öğeleri” başlığı altında “Hedef”, “İçerik”, “Öğrenme Öğretme Süreci” ve “Ölçme ve Değerlendirme” olarak (OGM, 2022, s. 21) alt başlıklara ayrılarak yapılandırılmış 69 sayfadan oluşmaktadır. İlgili bölüm incelendiğinde, diğer bölümlerde de tespit edildiği gibi eğitim programları ve öğretim bilim dalının kuramsal ve terminolojik perspektifinin yansıtılmasında bazı hata ve eksiklikler olduğu görülmektedir. Örneğin bu bölümün başlangıcında tercih edilen ilk cümlede “Öğretim programları ile bireylerin kısa ve uzun vadede sahip olmaları gereken bilgi, beceri, eğilim ve davranışlar belirlenmektedir.” (OGM, 2022, s. 21) temel vurgunun hedef ögesinde olduğu ve yine aynı sayfada verilen şekilde de hedef ögesinin merkezde konumlandırılması dikkat çekicidir. Halbuki bir eğitim programının dört temel ögesi olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve ölçme-değerlendirme (sınama durumları) birbirinden bağımsız veya birbiri arasında hiyerarşik (biri diğerinden daha üstün/öncelikli) yapı gerektiren öğeler değildir. Her bir ögenin kendine özgü işlevi olmakla birlikte bu işlevselliğin uygulamaya yansıtılabilmesinde her bir ögenin kendi içinde ve diğer öğelerle tutarlı ve uyumlu olması gerekir. Bölümün ilerleyen kısımlarında “... kazanımların, içeriğin, öğrenme öğretme sürecinin ve ölçme değerlendirmenin birbiriyle uyumlu (tutarlı) olması öğretiminin niteliğini güvence altına alacaktır” (OGM, 2022, s. 21) gibi cümlelere yer verilse de bu ve bunun gibi cümlelerdeki odağın program öğeleri arasındaki uyum değil; öğretim süreci olduğu da açıktır. Buna ek olarak kısa vadeli veya uzun vadeli gibi ifadeler eğitim programları ve öğretim alanyazınında kabul gören ifadeler değildir; program geliştirme terminolojisinde, uzak, genel ve özel hedefler olarak kullanılmaktadır. Diğer bir taraftan “Belirli bir yaş grubu için

tasarlanmış olan bir öğretim programı ...” (OGM, 2022, s. 21) ifadesindeki belli yaş vurgusu ülkemizde ve dünya genelinde uygulamada olan birçok öğretim programı ile uyusmamaktadır. Öğretim programları yaş gruplarına göre değil, dersler, öğretim kademeleri ve sınıflara göre yapılandırılmaktadır. “Öğretim Programlarının Öğeleri” (OGM, 2022, s. 21) temel başlığı altında verilen genel açıklamalar değerlendirildiğinde bir eğitim programının bileşenlerinin yapısı ve işlevlerinin kuramsal arka plana uygun ve bütüncül bir şekilde ele alınmadığı söylenebilir.

Rehber kitabın son bölümünün alt başlıkları ve kapsamı incelendiğinde de benzer eksiklik ve uyumsuzlukların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin “Hedef” alt başlığında “hedef (kazanım) bireye eğitim ve öğretim yoluyla kazandırılması istenen özellikler bütünüdür. Bu özellikler; bilgi, yetenek, beceri, eğilim, tutum, ilgi, alışkanlık vb. olabilmektedir” (OGM, 2022, s. 22) olarak verilen tanımda kazanım ve hedef kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır. Ayrıca ilgili tanımda eğilimin, bireylere kazandırılmak istenen bir hedef olabileceği ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2023) eğilim kelimesi (1) Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül; (2) Belirli bir siyasi görüşe veya düşünceye yakın olma durumu, tandans olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğretim programı okuryazarlığı kazanmış bir öğretmenin eğilim odaklı bir hedef oluşturabileceği ilgili rehber kitapta vurgulanırken; bu eğilimin neye göre oluşturulabileceği okuyucunun hayal ve yorum gücüne bırakılmıştır. Bu alt bölüm kapsamında vurgulanan diğer bir durum kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılması gerektiği ile ilgilidir. Eğitim programları ve öğretim alanyazınında, hedeflerin öğrencilerin bütüncül gelişimi gözetilerek dengeli olarak belirlenmesi oldukça önemli bir unsurdur; fakat ilgili alt bölümde verilen açıklamalar ile “Kazanımlar neden sınıflandırılmalıdır?” adlı şekilde (OGM, 2022, s. 23) verilen gerekçeler incelendiğinde “kazanımların üç farklı alanda toplanmasındaki” (OGM, 2022, s. 23) nihai amacın bireyin bütüncül gelişimi (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi) olmadığı; bunun yerine öğretimin planlanması sürecinde yapılması gereken mekanik bir işlem olarak vurgulandığı açıkça görülmektedir. Ayrıca “Kazanımlar neden sınıflandırılmalıdır?” adlı şekilde verilen gerekçelerde de hem kuramsal hem de dil ve anlatım açısından hatalar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Örneğin “Öğretmene, kazanımın bilgi ve bilişsel süreç boyutunu bir bütün olarak gösterir” (OGM, 2022, s. 23) gerekçesi duyuşsal ve psikomotor alanı kapsamamaktadır; “Öğretmene, değerlendirme sorularının nasıl olması gerektiği konusunda fikir verir” (OGM, 2022, s. 23) gerekçesi bilişsel alana yönelik olmakla birlikte gerek psikomotor ve duyuşsal alan gerekse bilişsel alanın değerlendirmesinin ‘*soru odaklı*’ yapılması gerektiği anlayışını ön plana çıkarırken, “Konu ve kavramların öğretmenler tarafından nasıl sunulmasını kolaylaştırır.” (OGM, 2022, s. 23) gerekçesi de anlaşılır değildir. Yine bu alt bölüm kapsamında verilen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan sınıflamaları eğitim programları ve öğretim alanyazınında klasik olarak kabul edilen sınıflamalar olmasına rağmen bu sınıflamaları alanyazına kazandıran eğitim bilimcilerden bahsedilmemiştir. Bunun yanında ilgili alt bölüm kapsamında biyoloji, kimya, matematik ve fizik dersi öğretim programlarından alınmış kazanımların, bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırması yapılarak; bu sınıflandırmanın gerekçeleri açıklanmıştır (OGM, 2022, s. 26-32, Tablo 1-4). Bu gerekçeli kazanım sınıflandırma örnekleri incelendiğinde, kazanımın bütüncül olarak anlamlandırılması yerine kazanım ifadesindeki fiile göre sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Sadece kazanım ifadesindeki fiili dikkate alarak sınıflandırma yapmak oldukça mekanik ve yüzeysel bir yaklaşım olup; bu yaklaşımla sınıflandırılan kazanımlara göre öğretimin planlanması ve uygulanması sonucunda elde edilecek çıktılardan,

hedeflenen farklı olması beklenen bir durumdur. İlgili alt bölüm kapsamında duyuşsal alana ilişkin verilen örnek ifadeler (OGM, 2022, s. 33) incelendiğinde, bir öz değerlendirme formunda alınmış madde örnekleri (“kitap kulübü toplantılarının tamamına katılıyorum”, “kitap kulübünün liderliği rolüne gönüllü olarak katılıyorum”) olduğu izlenimi ağır basmakta olup; psikomotor alana ilişkin verilen örneklerde (OGM, 2022, s. 34) de hatalar ve anlaşılmayan ifadeler bulunmaktadır (Uyarılma/Algılama basamağı için verilen örnek “doku çeşitlerini tanır.”). Her iki alan için mevcut öğretim programlarından örneklere yer verilememiştir. Bu durum mevcut öğretim programlarının sadece bilişsel alana yönelik kazanımlardan oluşturulduğunun en önemli kanıtlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Rehber kitabın dördüncü bölümünün ikinci alt başlığı olan “İçerik” (OGM, 2022, s. 35) kapsamında verilen açıklamalar değerlendirildiğinde genel olarak alanyazınla paralel olduğu tespit edilirken, program geliştirme sürecinde içerik ögesinin belirlenmesi ve düzenlenmesine yönelik bir açıklamaya rastlanmamıştır. Diğer alt bölümlerde de olduğu gibi öğretim sürecinin planlanması odağında kazanım-içerik uyumu için belirtke tablolarının öneminden bahsedilerek belirtke tablosu örnekleri verilmiştir. Fakat “Güncel öğretim programlarında içerik ögesi, kendini aynı zamanda kazanım açıklamalarında göstermektedir.” (OGM, 2022, s. 37) argümanı oldukça düşündürücüdür. Öğretim programının temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanan içerik ögesinin, diğer temel bileşen olan kazanım ögesinin açıklamalarında yer bulması gerek güncel programlardaki tasarım yaklaşımının gerekse program öğelerine yüklenen anlamın sorgulanması gerektiğinin temel kanıtlardan biri olarak değerlendirilmiştir. Bu gerekliliği destekleyen diğer bir durum ise Şekil 4’te ilgili alt bölüm kapsamında içerik ögesine örnek olarak verilen (OGM, 2022, s. 37) ders kitabından alınmış ekran görüntüsüdür. Bu ekran görüntüsü incelendiğinde bir öğretim faaliyetinin içerik ögesi olarak verildiği görülmektedir.



Şekil 4. İçerik ögesine örnek olarak verilen ders kitabından alınmış ekran görüntüsü (OGM, 2022, s.37)

“Öğrenme Öğretme Süreci” (OGM, 2022, s. 43), rehber kitabın dördüncü bölümünün üçüncü alt başlığı olarak belirlenmiştir. Bu başlık kapsamında, genel bir çerçevede kazanım-öğretim yöntem ve tekniklerinin uyumu, öğretim ilkeleri, öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen unsurlar açıklanmıştır. Üçüncü alt bölümde mekanik bir yaklaşımla ele alınan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre sınıflandırılması bu alt bölümde de benzer bir yaklaşımla ele alınarak; öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek bazı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öneriler sunulmuştur. Bu öneriler incelendiğinde (OGM, 2022, s. 44-52), bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan kazanımı olarak verilen örneklerin

rehber kitabın öncelikli hedef kitlesine (matematik, kimya, biyoloji ve fizik öğretmenleri) yönelik olmadığı (Örneğin: “Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir.” (OGM, 2022, s. 47); “Sağlık kurallarına uymaya razı olur.” (OGM, 2022, s. 49; “Öğretmen denetiminde serum takar.” (OGM, 2022, s. 51) tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim yöntem ve teknikleri olarak önerilen “7E Modeli”, “Proje yöntemi” (OGM, 2022, s. 46), “Mikro öğretim” (OGM, 2022, s. 51), “Sergi” (OGM, 2022, s. 52) vb. eğitim programları ve öğretim alanyazınındaki sınıflandırma ve terminolojiye uygun değildir. Bunlara ek olarak, önerilen bazı öğretim yöntem ve teknikleri, ilgili kazanımın gerçekleştirilmesi amacıyla hizmet etmemektedir (Örneğin “Pansuman tekniklerini ve sarma tekniklerini geliştirir.” kazanımı için beyin fırtınası tekniği önerilmiştir (OGM, 2022, s. 52). İlgili alt bölüm kapsamında beceri ve değer öğretimi için verilen öğretim yöntem ve teknik önerileri incelendiğinde, oldukça yüzeysel, sınırlı ve tek-tipleştirilmiş bakış açısının yansıtıldığı açıkça görülmektedir. Örneğin Şekil 5’te verilen öneride (OGM, 2022, s. 58) aktif öğrenmenin bir öğretim yöntemi mi tekniği mi yoksa yaklaşımı mı olduğu belli değildir; aktif öğrenmenin teknikleri olarak listelenenler de hatalıdır. Buna ek olarak; üst düzey düşünme becerileri kapsamında verilenler örneklerden biri olan araştırma becerisinin kart eşleştirme tekniği ile nasıl kazandırılacağı okuyucunun yaratıcılığına bırakılmıştır. Rehber kitapta, becerilerin ve/veya değerlerin, öğretim yöntem ve tekniklerine göre sınıflandırılması veya tam tersi bir yaklaşımın eğitim programları ve öğretim alanının kuramsal temellerinde bilimsel bir dayanağı yoktur.

AKTİF ÖĞRENME	
Kullanılabilecek Teknikler	Kazandırılacak Beceriler
İstasyon Tekniği	Üst Düzey Düşünme Becerileri (Karar Verme Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi)
Eğitsel Oyunlar	
Kart Eşleştirme Tekniği	Sosyal Beceriler (İletişim Becerisi, İş Birliği ve Liderlik Becerisi)
7E Öğrenme Modeli	

Şekil 5. Aktif Öğrenme (OGM, 2022, s. 58)

Rehber kitabın dördüncü bölümünün son alt başlığı olan “Ölçme Değerlendirme” (OGM, 2022, s. 72) kapsamında verilen açıklamalar değerlendirildiğinde diğer alt bölümlerde olduğu gibi öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi odağında yapılandırıldığı söylenebilir. İlgili alt bölümde ağırlığın ölçme kavramı ve ölçme araçlarının özelliklerine verildiği, değerlendirme kavramının tanımı ve işlevlerinin; öğretim odaklı değerlendirme ile program değerlendirme kavramları ile aynı anlamda kullanılarak açıklandığı görülmektedir. Bunlara ek olarak ilgili alt bölüm kapsamında verilen bazı argümanların gerekçelerinin yansıtılmadığı tespit edilmiştir. Örneğin “Öğretim programlarından ölçme ve değerlendirmeye ait tüm unsurları içermesi beklenmez” (OGM, 2022, s. 73) argümanın hangi bilimsel gerekçeye dayandırıldığı anlaşılır değildir. İlgili kitabın önceki alt bölümlerinde kazanımlarla ilgili izlenen mekanik yaklaşımın bu alt bölümde de sürdürüldüğü, bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılmış soru kalıpları ve soru örneklerinin (OGM, 2022, s. 76-77) verildiği görülmektedir. Bu soru kalıpları ve örnekleri incelendiğinde, kazanımın odağındaki bilgi, beceri, değer, tutum gibi öğrencinin kazanması beklenen özelliğin anlamlandırılarak ölçme-değerlendirme sürecinin yapılandırılması yerine, kazanımın ait olduğu bilişsel basamağın fiiline göre mekanik eşleştirmelere dayalı olarak belirlendiği ve bazı örneklerde de tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir. Örneğin bilişsel alanın değerlendirme basamağı için “...

göre değerlendiriniz, ...açısından değerlendiriniz” (OGM, 2022, s. 77) ifadeleri soru kalıbı örnekleri olarak verilmiştir. Halbuki değerlendirme basamağıyla ilgili bir kazanım ‘değerlendirme’ ifadesi kullanıldığında kesinlikle ölçüldüğü ya da bu ifade kullanılmadığında ölçülemeyeceği öngörüsünde bulunmak uygun bir yaklaşım değildir. Buna ek olarak bilişsel alanın anlama basamağı için örnek soru olarak verilen “Su, şeker, yağ, talaş karışımını bileşenlerine ayırınız.” (OGM, 2022, s. 76) da hatalı bir örnektir. İlgili rehber kitabın bu alt bölümünde ölçme-değerlendirme araçlarına da yer verilmiştir. Bu kapsamda açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirmeli sorular, performans değerlendirme, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, çoktan seçmeli testler, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritaları, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, görüşme ve gözlem ölçme değerlendirme araçları olarak verilmiştir. Fakat ilgili alanyazın incelendiğinde, ölçme-değerlendirme araçları olarak verilenlerden bazılarının ölçme araçlarında kullanılan soru türleri olduğu, bazılarının ise ölçme yöntemi olduğu görülecektir. Diğer bir taraftan, bu alt bölümde yapılan açıklamalarda ağırlıklı olarak bilişsel alan odaklı ölçme-değerlendirme süreçlerine ve geleneksel ölçme yöntemlerine vurgu yapıldığı, verilen örneklerin de rehber kitabın hedef kitlesi ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, bölüm yazarlarının “Bilginin yanı sıra bireylerin becerileri ve tutumları da ölçülmelidir. Öğrencilerin performanslarının dikkate alınıp değerlendirileceği, öğrenciyi öğrenmeye motive eden, öğrenme teorileri ile uyumlu; zamana, öğrenciyeye, derse göre değişkenlik gösterebilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır” (OGM, 2022, s. 73) önerisi, ilgili alt bölüm kapsamında yeterli düzeyde içselleştirilememiştir.

4. Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı’na Yönelik Değerlendirme ve Öneriler

İlgili kitap, öğretmenlere program okuryazarlığı kazandırmaya yönelik farkındalığın oluşturulması açısından önemli bir adım olarak görülmeyle birlikte; bu adımın ülkenin eğitim politikalarına yön veren merkezi karar verici kurum olan MEB’in öncülüğünde atılmış olması yıllardır “galat-ı meşhur olarak kullanılan müfredat” (Tan-Şişman, 2024, s.v) kavramının ve bu kavrama yüklenen anlamın; eğitim programları ve öğretim bilim dalı dikkate alınarak değişeceği yönünde umut vermektedir. Fakat ilgili kitabın öğretim programı okuryazarlığı odağında öğretmenler için bir başucu kaynağı olma beklentisinin oldukça düşük bir olasılıkla gerçekleşebileceği yürütülen eleştirel analiz sonucunda ortaya konulmuştur. İlgili kitabın yaklaşık %85’inin belirli derslere özgü olarak hazırlanmış, öğretmenin derste ne söyleyeceğinden hangi etkinliği ne zaman, nasıl yapacağı, hangi ölçme-değerlendirme süreçlerini işleteceğine kadar adım adım belirlenmiş ders planlarına ayrılması kitabın, öğretim programı okuryazarlığı yerine adım adım verilen yönergeleri aslına bağlı kalarak takip etme ve tek tip ders planı uygulama becerisi kazandırma amacına daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Öğretim programı okuryazarlığı; sadece kazanımlara uygun ders planı hazırlama ve uygulama becerisi olmadığı gibi program geliştirmenin kuramsal temelleri, yaklaşımlar, süreç ve uygulamalar, program değerlendirme alanlarında derin bir kuramsal arka plan yani program okuryazarlığı gerektiren bir yeterlilik (Ariav, 1988; Behar, 1994; Shulman, 1987; Keskin ve Korkmaz, 2021; Tan-Şişman, 2021). Bu bağlamda, öğretim programı okuryazarlığının ne olduğu, bir öğretmen için neden gerekli olduğu, hangi faktörlerden neden ve nasıl etkilendiği, nasıl kazanılabileceği ve geliştirilebileceği gibi açılardan hem kuramsal

hem de araştırmaya dayalı bilgiler kapsamında açık ve net bir şekilde ortaya konulması ilgili kitabın öğretmenlere rehberlik edebilme potansiyelini artıracakı düşünülmektedir. Bu bağlamda, ilgili kitabın aşağıda sunulan unsurlara öncelik verilerek güncellenmesi önerilmektedir.

- **Kuramsal yapının güçlendirilmesi:** Becker (2014) bilimsel araştırmalarda kavramların önemini “Kavramlar olmadan nereye bakacağınızı, neyi arayacağınızı ya da aradığınızı şeyi bulduğunuzda bunun, aranan şey olup olmadığını nasıl fark edeceğinizi bilemezsiniz” (s. 186) şeklinde vurgulamıştır. İlgili kitapta öğretim programı okuryazarlığı kavramının kuramsal arka planı, bileşenleri, kapsamı, vb. eğitim programları ve öğretim alanı dikkate alınarak geniş ve kapsamlı bir şekilde açıklanmalıdır. Benzer şekilde, ilk dört bölüm kapsamında verilen kavramların eğitim programları ve öğretim alanının terminolojisi ve kuramsal temellerine uygun olarak gözden geçirilerek mevcut kavram karmaşasının giderilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, kitap bölümlerinde metin içi referanslara veya bölüme özgü kaynakça listesine yer verilmemiş olup; “Kaynakça” başlığında (OGM, 2022, s. 90) sadece dördü uluslararası çalışma olmak üzere toplam 35 çalışmanın künye bilgilerine yer verilmiştir. Bu durum, ilgili kitabın kuramsal çerçevesinin dayandırıldığı bilimsel kaynakların niteliği ve güncelliği hususunda sınırlılıklar doğurmaktadır. Bilimsel yayın etiği kuralları dikkate alınarak; ilgili kitabın kaynakça listesinin eğitim programları ve öğretim alanındaki gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazını dengeli şekilde yansıtacak kaynaklarla genişletilmesi ve güncellenmesi önerilmektedir.
- **Öğretmenlere yönelik bakış açısının genişletilmesi:** İlgili kitapta program geliştirme süreç ve uygulamalarında öğretmenlere yönelik bakış açısı ‘*programın uygulanması*’ ve/veya ‘*öğretim süreçlerinin planlanması*’ ile sınırlı bir kapsamda ele alınmıştır. Bu durum alanyazında ‘*öğretmene dayanıklı program*’ yaklaşımı ve öğretmenleri sadece ‘*programın uygulayıcısı teknisyenler*’ olarak konumlandırma anlayışına işaret etmektedir (Şahin ve Kumral, 2013; Tan-Şişman, 2022). Dolayısıyla bu bakış açısıyla sınırlandırılan öğretmenlik ne program okuryazarlığı ne de öğretim programı okuryazarlığı yeterliliklerini gerektiren bir meslek olamayacaktır. Öğretmenleri “programın mimarı, tasarımcısı, geliştiricisi” (Tan-Şişman, 2022, s. 101) olarak konumlandıran bir yaklaşımla hazırlanacak rehber kitabın, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğini benimseme ve içselleştirme süreçleri ile öğretim programlarının geliştirilmesinde sürekliliğin sağlanmasına destek olacağı düşünülmektedir.
- **Yayın ekibinin uzmanlık alanlarına ilişkin özgeçmiş bilgisi:** Kitabın yayın ekibindeki kişilerin sadece isimlerinin listelendiği (OGM, 2022, s. 2); özgeçmişleri veya uzmanlık alanları, araştırma konuları, eğitim durumları, vb. yönelik bilgilere yer verilmediği görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak kitabın yayın ekibinin uzmanlık alanlarına yönelik değerlendirme yapılması sağlıklı olmamakla birlikte ilgili kitap kapsamında tespit edilen birçok eksiklik ve hata göz önüne alındığında, yayın ekibinin eğitim programları ve öğretim alanında uzman akademisyenlerle güçlendirilerek genişletilmesi önerilebilir. Ayrıca gerek ulusal gerekse uluslararası öncü yayınevlerine ait kitaplarda, yayın ekibine ait özgeçmiş bilgileri mutlaka verilmektedir. Bu bilgiler, okuyucuların kitabı yazan kişilerin uzmanlıkları hakkında bilgi edinmeleri, gerekli durumlarda yazarlarla iletişime geçme gibi açılardan oldukça katkı sağlayıcı olmaktadır. Sonuç olarak ilgili kitapta yayın ekibinin eğitim programları ve öğretim

alanındaki uzmanlık durumlarına yönelik açıklayıcı ve kapsamlı özgeçmiş bilgilerine yer verilmesi; liyakat, erişilebilirlik, geribildirim, iyileştirme gibi kalite süreçlerinin işletilmesi ve yönetilmesi açısından oldukça önemlidir.

- **Dil ve anlatım odaklı editoryal inceleme süreçlerinin işletilmesi:** İlgili kitapta gerek kullanılan dil ve terminoloji gerekse yazım ve imla kuralları açısından bazı eksiklik ve hatalar tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, bazı cümle ve/veya paragrafların aynı sayfa içinde ve/veya farklı sayfalarda (Örneğin; OGM, 2022, s. 2, s. 5, s. 6) aynen tekrar edildiği; bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapılmadığı da tespit edilmiştir. Bu bağlamda, gerekli editoryal inceleme süreçlerinin özenli ve dikkatli şekilde işletilmesi yoluyla dil ve anlatıma ilişkin hatalı ve eksik ifadelerin bilimsel dayanaklar kapsamında standart ve birbiriyle tutarlı olarak yapılandırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Becker, H., S. (2014). *Mesleğin incelikleri: Sosyal bilimlerde araştırma nasıl yürütülür?* (Çev. Levent Ünsaldı, Baran Öztürk, Hatice Esra Mescioğlu, Şerife Geniş, Gökçe Metin). Heretik.
- Behar, L., S. (1994). *The knowledge base of curriculum: An empirical analysis*. University Press of America.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884.
- MEB-OGM, (2023, Ocak 11). *Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı yayımlandı* <https://ogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programi-okuryazarligi-ogretmen-rehber-kitabi-yayimlandi/icerik/1694>
- OGM, (2022). *Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı (Matematik, fizik, kimya, biyoloji derslerine ait örnekler ve ders planı ile)*. Kahramanoğlu, R., Nasırcı, H., Kandırmaz, M. (Eds). MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programi-okuryazarligi/index.html>
- Şahin, A. ve Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 19-32.
- Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355-400. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.010>
- Tan-Şişman, G. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri ve deneyimleri. ICCI-EPOK 2021 Tam Metin Kitabı (s.92-104). https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icci-epok/icerik/Icci_Epok_2021_Proceedings.pdf#page=94
- Tan-Şişman, G. (Ed.). (2024). *Farklı ülkelerden örneklerle program geliştirme süreç ve uygulamaları* (1.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (2023). <https://sozluk.gov.tr/>