


Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi*

Development of Teachers' Curriculum Literacy Perception Scale

Ahmet Keskin, Hünkar Korkmaz

Yazar Bilgileri

Ahmet Keskin 
Dr., Kırıkkale Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretim,
ahmetkeskin@kku.edu.tr

Hünkar Korkmaz 
Prof. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Eğitim Programları
ve Öğretim,
hunkar@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Program okuryazarlığı, öğretmenin eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesi olarak tanımlanmıştır. Alanyazın taraması ve yapılan çalışmalar kapsamında hazırlanan 118 maddelik ölçek uzman değerlendirmeleri sonucunda 68 maddeye indirilmiş ve bu 68 maddelik taslak ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilindeki altı farklı ilçede ilkökul, ortaokul ve liselerde devlet okullarında görev yapmakta olan 406 öğretmene uygulanarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesi ile ölçeğe ait dört boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu ölçek Ankara ilindeki on dört ilçede devlet okullarında görev yapmakta olan toplam 713 ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenine uygulanarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin 38 maddeden oluşan dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Bu boyutlar a) programı tanıma, b) programı hayata geçirme, c) programı sorgulama ve d) programa değer verme olarak adlandırılmıştır. Ölçeğe ait Cronbach α değeri .934'tür. Çalışma bulgularının öğretmen eğitimi ve program okuryazarlığı alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Program Okuryazarlığı
Program Okuryazarlığı Algı
Ölçeği
Öğretmenlerin Program
Yeterliliği

Keywords

Curriculum Literacy
Curriculum Literacy Perception
Scale
Teachers' Curriculum
Competencies

Makale Geçmişi

Geliş: 15.04.2021
Düzeltilme: 09.05.2021
Kabul: 23.05.2021

ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable scale to determine teachers' perceptions of curriculum literacy. Curriculum literacy can be defined as follows: Curriculum literacy; is that the teacher is aware of the features specific to the curriculum, can use this awareness in practice, and can use the curriculum as a guide by making critical evaluations and interpretations. The 68-item draft scale was applied to 406 teachers teaching in primary, secondary, and high schools in six different Ankara districts in the fall semester of the 2018-2019 academic year, and Explanatory Factor Analysis (EFA) was conducted. With the evaluation of the analysis results, a four-dimensional structure belonging to the scale emerged. A Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed by applying this scale to 713 primary, secondary, and high school teachers teaching in public schools in fourteen districts in Ankara. According to the CFA results, the four-dimensional structure of the scale consisting of 38 items was confirmed. These dimensions were named as a) recognizing the curriculum, b) implementing the curriculum, c) questioning the curriculum, and d) valuing the curriculum. The Cronbach α value of the scale is .934. Results of this research will contribute to the researchers and educators studying on teacher education and curriculum literacy.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>

Giriş

Eğitim bilimleri alanında 1980'li yıllarda kullanılan program okuryazarlığı (curriculum literacy) daha çok öğrenme ortamları için materyallerin düzenlenmesi bağlamında tartışılmıştır. Bu dönemde öğretmen bilgisi (teacher knowledge) kavramı ile ilgili yoğun çalışmalar yapan Shulman (1987), öğretmenlik mesleği bilgi tabanı adını verdiği yedi önemli kategoriden birini program bilgisi (curriculum knowledge) olarak adlandırmış ve bu kategoriyi öğretmenin kendi konu alanına uygun materyalleri seçebilmesi ve sınıfa uyarlayabilmesi olarak tanımlamıştır. Aynı dönemde Ariav (1988), Shulman'ın bu tanımını eleştirerek program bilgisinin konu alanı ve materyal bilgisine indirgenmediğini ve sınırlandırıldığını belirtmiştir. "Program Bilgisi" yerine "Program Okuryazarlığı" kavramını kullanan Ariav (1988), okuryazarlığın program bilgisinden daha geniş bir kapsamının olduğunu belirtmiştir. Program doğrultusunda konu alanlarına uygun materyallerin seçilmesi, öğrenme ortamlarına uyarlanması ve değerlendirilmesini başlangıç seviyede okuryazarlık olarak tanımlayan Ariav (1988) bunlara ek olarak program geliştirme süreci ve bu süreci etkileyen değişkenlerle ilgili farkındalık sahibi olunmasını da daha ileri seviyede program okuryazarlığı olarak yorumlamıştır.

Program geliştirme alanının teorik gelişimi ile beraber programın uygulayıcıları olan öğretmenler ve eğitim programları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırmalar çoğalmış ve farklı akademik kavramlar çatısı altında bu çalışmalar sürdürülmüştür. Öğretmenlerin program yeterlikleri (teachers' curriculum competencies), öğretmenlerin program farkındalıkları (teachers' curriculum awareness), öğretmenlerin program bilgisi (teachers' curriculum knowledge), öğretmenlerin programları tekrar yapılandırması (teachers' curriculum reconstructing), öğretmenlerin program bilinci (teachers' curriculum consciousness) vb. kavramlar bu çalışmalarda görülen bazı araştırma konularındandır (Erman, 2016; Selvi, 2017).

Okuryazarlığın özel bir düşünme, davranış ve değer verme biçimi olduğu (Roth, 1992) düşünüldüğünde program okuryazarlığı bu kavramlardan daha farklıdır. Buradan hareketle program okuryazarlığı şu şekilde tanımlanabilir: Program okuryazarlığı; öğretmenin eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesidir. Program okuryazarlığı kavramının merkezine aldığı fikir öğretim programı ve öğretmen arasındaki ilişkinin güçlendirilmesidir. Bu ilişki programa yönelik farkındalığın artmasını sağlamaktadır. Farkındalık beraberinde uygulamaya dönük kararların verilme sürecinde öğretmene daha zengin bir bakış açısı kazandırır.

Eğitim sisteminde yaşanan sorunlarda genelde ilk incelenen, eleştirilen veya yeniden güncellenmesi talep edilen basamak eğitim programlarıdır. Programların dönemin şartlarına uygun olup olmadığı, temel aldığı felsefe ve eğitim anlayışı, güncellenmesi, içeriği, önerdiği yöntem ve

teknikler ile ilgili sürekli değerlendirmeler yapılmaktadır. Posner'ın (1995) da vurguladığı gibi önümüze ne zaman büyük problemler sıralansa okula ve programlara yönelme eğilimimiz vardır.

Program geliştirme ve güncelleme çalışmaları her dönem gündemde olmaya devam etmiştir. Özellikle 2017-2018 öğretim yılında öğretim programlarının kamuoyu görüşüne sunulması (13 Ocak 2017) ve son hâliyle kamuoyuyla paylaşılması (18 Temmuz 2017) sonrası Türkiye'de farklı kesimlerde öğretim programı tartışmaları yapılmıştır. Bu konuda gazetelerde köşe yazıları yazılmış, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin ilgili birimleri, devlet kurumları (Berberoğlu, 2017; Eğitim Reform Girişimi, 2017; ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü, 2017; Özcan ve Düzgünoğlu, 2017; Talim Terbiye Başkanlığı, 2017) raporlar, açıklamalar ve araştırmalar yayımlamıştır. Bu çalışmaların bazılarında da vurgulandığı gibi programlarda temel alınan eğitim anlayışı ve programın içeriğinin yanında öğretmenlerin programı nasıl okuyacakları, nasıl yorumlayacakları veya uygulamaya nasıl aktaracaklarının da tartışılması gerekmektedir.

Her program bir tasarı olarak başlar. Ancak öğretmen gerçek bir sınıfta, gerçek öğrencilerle bu planı uygulamaya başladığı zaman gerçekliğe dönüşür (Ornstein ve Hunkins, 2003). "Öğretmen, bir taraftan programı yönetirken bir taraftan da programı doğru aktarabilmeli, katılımı ve öğrenmeyi sağlamalı, öğretimi öğrenci ihtiyaçları ve değişen sınıf dinamiklerine uyarlayabilmelidir" (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, [UNESCO], 2017, s. 65). Teoride çok doğru ve gerekli olan bu yaklaşım pratikte bu seviyeye ulaşamayabilir.

Türkiye'de eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi gibi başlıklarda yapılan çalışmalarda bu konuya yönelik farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Programlarla ilgili görüşleri sorulan öğretmenlerin arasında; programlarla ilgili bilgisinin yetersiz olduğunu düşünen (Doğan ve Semerci, 2016), programların amaçlarını anlayamadığını belirten (Keleş, Haser ve Koç, 2012), programlarda geçen bazı kavram ve ifadelerle içerik ve kazanımları anlamada sorun yaşayan (Doğan ve Semerci, 2016; Ercan, 2011; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2015; Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010), tavsiye edilen öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını belirten (Güneş ve Baki, 2011; Kahraman, 2014), ölçme teknikleri ile ilgili kendini yeterli görmediğini ve istenen çeşitlilikte ölçme-değerlendirme yöntemi uygulayamadığını düşünen (Durdukoca ve Arıbaş, 2014; İncekara, 2011; Kesten ve Özdemir, 2010; Tarman, Ergür ve Eryıldız, 2012; Tuncer ve Berkant, 2012), programın felsefesi ve eğitim yaklaşımlarını anlayamayan (Epçaçan ve Erzen, 2008; Ertürk, 2013; Gelen ve Beyazıt, 2007; Kesten ve Özdemir, 2010; Kuduban ve Aktekin, 2013; Kurt ve Yıldırım, 2010), programın nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili sorun yaşayan (Akdeniz ve Paçın, 2012; Feyzioğlu, 2014; Kaymakçı, 2015; Kırmızı-Susar ve Akkaya, 2010; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Şengül-Bircan ve Tokdemir, 2013; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) öğretmenlerin sayısı hiç de az değildir.

Güncellenen veya yenilenen programda yer alan farklı hedef, içerik veya eğitim anlayışı ile yeni öğretim ve ölçme-değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulması; programı nasıl uygulayacağını bilmeme ya da programa yabancılik hissetme öğretmenlerin karşılaşabileceği ve üstesinden gelmesi gereken durumlardır. Öğretmenler, öğretim programlarını daha iyi tanıyıp uygulama becerilerini geliştirdikçe karşılaşabilecekleri benzer sorunların üstesinden gelebilirler.

“Özgün eğitim programı, yeni eğitim ihtiyaçlarına cevap verme amacıyla geliştirilen bir düzenektir. Bu ihtiyaçlar, yeni disiplin veya eğitim alanları, bilimsel bilgiler, yeni teknik ve teknolojik uygulamalar doğdukça ortaya çıkar” (Demeuse ve Christine, 2016, s. 6). Öğretmenlerin programın kullanımıyla ilgili yeterli ve öz güvenli hâle gelebilmeleri gerektiğinden yeni bir programı etkili bir şekilde uygulayabilmek ciddi bir zaman gerektirir (Marsh ve Willis, 2007). Öğretmen uyguladığı öğretim programına ne kadar çabuk adapte olabilirse planlanan öğrenmelerin gerçekleşmesi o kadar çabuk olur. Bu durum ancak öğretmenlerin programları anlama ve uygulama ile ilgili daha donanımlı olabilmeleriyle mümkün olabilir.

Eğitim programı Taba'nın (1962, s. 76) ifade ettiği şekilde “öğrenme planı” olarak düşünüldüğünde planın en doğru şekilde hayata geçirilebilmesi ve amacına ulaşabilmesi için doğru anlaşılıp doğru uygulanabilmesi gerekir. Öğretmenin programı konu sıralamasından oluşan bir metin olarak görmeyip programın rehberliği ile planını uygulaması gerekmektedir. Uygulayıcının görevi kendi perspektifini seçmek ve ne gördüğünü tasvir etmektir (Goodlad, 1979). Bu “seçim ve tasvir” aşamasında en belirleyici rol şüphe götürmez bir şekilde öğretmenlere aittir ve program okuryazarlığının bu sürece olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin belirlenmesi, öğretim programlarının hayata geçirilmesinde yaşanabilecek sorunlarda aydınlatıcı olacak; programların doğru anlaşılması doğru uygulanmasını, bu da eğitim için harcanan emek ve gayretlerin daha verimli kullanılmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı bir öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği geliştirmek olarak belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular, öğretmen eğitimcileri ve eğitim politikacılarına öğretmenlerin bu becerilerinin gelişimi için eğitim olanaklarının nasıl işe koşulacağına kaynaklık edecek ve katkı sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışma öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Ankara ili genelinde uygulanmıştır. Ankara ilinde toplamda 25 ilçe bulunmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilirlik ve kolaylığı açısından ulaşım imkânları da düşünülerek merkezden uzaklığı en fazla 100 km kabul edilen

ilçeler belirlenmiş ve öğretmen sayısı ilçe çapında 200 ve üstü olanlar tercih edilerek toplamda 14 ilçede uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğü ($\alpha = .05$ için) alanyazında (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) 383 olarak belirtilmektedir. Bu araştırma kapsamında birinci çalışmada (AFA için) 406, ikinci çalışmada (DFA için) ise 713 öğretmene ait veriler analizlere dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin her birine ulaşmak için yeterli imkân bulunmadığından örneklem birimi olarak Ankara ilinde bulunan devlet ilkokul, ortaokul ve genel liseleri belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 86). Çalışmada her eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul ve lise) birer tabaka olarak kabul edilmiş ve örnekleme her tabakada bulunan eğitim kademelerindeki öğretmen sayısı oranının evrende her tabakada bulunan eğitim kademelerindeki öğretmen sayısı oranlarına yakın değerler olması sağlanacak şekilde okullar belirlenmiştir. İl çapındaki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayıları ve örneklem içindeki dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı

	<i>Ankara İl Geneli</i>		<i>Birinci Çalışma (AFA)</i>		<i>İkinci Çalışma (DFA)</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlkokul	15350	29	121	30	242	34
Ortaokul	17936	34	144	35	232	33
Lise	19936	37	141	35	239	33
Toplam	53282	100	406	100	713	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme içindeki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmen sayılarına ait oranlar evrene ait oranlara yakın değerlerdedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğin Asıl Uygulaması ile İlgili Demografik Özellikler

	<i>Kategori</i>	<i>Birinci Çalışma</i>		<i>İkinci Çalışma</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	277	68	506	71
	Erkek	129	32	207	29
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	121	30	242	34
	Ortaokul	144	35	232	33
	Lise	141	35	239	34
Kıdem Yılı	1-5	54	13	93	13
	6-10	56	14	131	18
	11-15	78	19	141	20
	16-20	61	15	130	18
	21 ve üstü	157	39	218	31
Branş	Beden Eğitimi ve Spor	9	2	15	2
	B. Teknolojileri ve Yazılım/ T. Tasarım	9	2	29	4
	Fizik/Kimya/Biyoloji ve Fen Bilimleri	48	12	77	11

Coğrafya/Tarih/Felsefe/Sosyal Bilgiler	40	10	63	9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	7	25	4
Görsel Sanatlar/Müzik	16	4	25	4
Matematik	47	12	96	13
Sınıf Öğretmenliği	121	30	242	34
Türk Dili Ve Edebiyatı/Türkçe	45	11	67	9
İngilizce/Almanca	44	11	74	10

Tablo 2’de görüldüğü gibi örneklem kapsamında yirmi farklı branştan öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Her iki uygulama çalışmasında da “21 ve üstü” kıdem yılına sahip öğretmen sayısının en yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

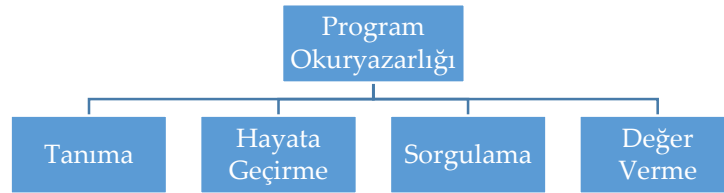
Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde DeVellis’in (2014) belirttiği sıralama dikkate alınmıştır. Tablo 3’te bu ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin Geliştirilmesine Yönelik İşlemler

<i>İşlem Basamakları</i>	<i>Sürece Yönelik Açıklamalar</i>
Çalışma 1- Alanyazın Taraması	Program geliştirme alanında hazırlanmış kaynak kitaplar tarandı. Kavrama ait dört boyutlu genel bir çerçeve oluşturuldu.
Çalışma 2- Açık Uçlu Soru	Farklı branşlarda ve okullarda görevli 181 öğretmene uygulandı. Program Okuryazarlığı kavramının kendilerine ne ifade ettiği soruldu. Oluşturulan çerçeve doğrultusunda görüşme sorularının zenginleştirilmesinde kullanıldı.
Çalışma 3- Görüşme	18 öğretmenle 27 sorudan (11’i kısa cevaplı) oluşan ayrıntılı görüşmeler yapıldı. Öğretmenlerin programlarla ilgili ne düşündükleri, programı nasıl kullandıkları, nasıl okudukları ve programa yönelik tutumları ile ilgili sorular soruldu. Dört boyutlu bir yapı tanımlandı.
Çalışma 4- Makalelerin İncelenmesi	2004-2017 yılları arasında yayımlanmış 110 makale incelendi. Programlarla ilgili öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alındı.
Çalışma 5- Öğretim Programlarının İncelenmesi	2018 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkökul, ortaokul, lise derslerine ait tüm öğretim programları incelendi. Öğretim programlarında programın uygulanmasında karşılaşılabilecek durumlara dair örnekler belirlendi.
1. Aşama- Madde Yazımı	118 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturuldu. Ön değerlendirme yapılarak 107 maddeye düşürüldü.
2. Aşama- Maddelerin Düzenlenmesi	Uzman görüşleri, Öğretmen Görüşleri, Bazı maddeler çıkarıldı. Bazı maddeler birleştirildi. Bazı maddeler tekrar düzenlendi. 68 maddeden oluşan ölçek meydana geldi.
Çalışma 6 – Birinci uygulama	8 farklı ilçede farklı branşlarda ve kademelerde görev yapan 406 öğretmene uygulandı. Uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar belirlendi.
3. Aşama- Açımlayıcı Faktör Analizi	Bazı maddelerin ifadelerinde düzenlemeler yapıldı. 17 madde çıkarıldı. 41 madde ve dört boyutlu bir yapı ortaya çıktı.
Çalışma 7- İkinci Uygulama	14 farklı ilçede 713 öğretmene uygulandı.
4.Aşama- Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum indeksleri	38 madde ve dört boyutlu bir yapı olduğuna karar verildi. (3 madde düşük yük değerlerinden dolayı çıkarıldı).

Ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili Tablo 3'te belirtilen "çalışma" ifadesi ölçülecek yapının belirlenmesi için yapılan kaynak taramaları ve uygulamalar için kullanılmıştır. Tabloda belirtilen "aşama" ifadesi ise ölçeğin geliştirilme sürecindeki madde yazımı, düzenlenmesi, analizler gibi teknik işlemler için kullanılmıştır.

Ölçülecek yapının açık bir şekilde belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar ve alanyazın taramaları sonunda program okuryazarlığı kavramı ile ilgili dört boyutlu bir yapı olduğuna karar verilmiştir. Bu boyutlar Şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Program Okuryazarlığı Boyutları

Şekil 1'de görüldüğü gibi madde havuzu bu dört boyut doğrultusunda hazırlanmıştır. Maddelerin kapsamı belirlenirken alanda yapılan çalışmalar ve öğretim programlarında geçen ifadeler dikkate alınmıştır. Bu süreçte madde yazımı ile ilgili bazı örnekler Tablo 4'te verilmiştir. DeVellis (2014) madde havuzunda ne kadar çok maddeye sahip olunursa amaca uygun maddelerin seçiminde o ölçüde titiz davranılabileceğini ve nihai formda hedeflenenin üç ya da dört katı madde sayısı ile başlanabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalara ek olarak 2004-2017 yılları arasında öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiş ve 2018 yılında uygulamaya konulan bütün kademe ve branşlardaki öğretim programları ayrıntılı olarak okunmuştur. Buradan elde edilen veriler doğrultusunda 118 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin oluşturulması aşamasında yazılan bazı maddeler ve hangi araştırma sonucuna ve programlardaki hangi ifadelere göre yazıldığı Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Maddeleri ve Yararlanılan Çalışmalardan Örnekler

Yazılan Madde	Yararlanılan Çalışma- Öğretim Programlarındaki İfadeler
Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	Çalışmalar: (Aydın ve Özmen, 2009; Şirinkan ve Gündoğdu, 2011) Programlardaki İfadeler: Fen Lisesi Fizik Öğretim Programı, s. 12: İlgili kazanımlarda matematik, kimya, biyoloji, müzik, resim gibi branş öğretmenleri ile iş birliği yapılmalıdır. Matematik Öğretim Programı (9-12), s. 12: Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.
Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	Çalışma: (Beydoğan, Cihan ve Taşdemir, 2006; Doğan ve Semerci, 2016; Ertürk, 2013; Yaşar ve Sözbilir, 2012) Programlardaki İfadeler: Müzik öğretim programı (9-12): Programın uygulanması esnasında işlenecek konuların derinliği ve işlenişinde öğrencilerin müziksel anlamda bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 14).

Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	Çalışma: (Ercan, 2011) Programdaki İfade: Fen Bilgisi Programı, s. 38: F.6.7.2.2: Elektriksel direnci tanımlar. Ohm yasasına girilmez açıklaması olmasına rağmen EBA'da yayımlanan bazı ders kitaplarında Ohm yasası hakkında bilgi verildiği görülmüştür.
---	--

Hazırlanan 118 madde araştırmacılar tarafından incelenerek 107 maddeye düşürülmüş ve uzman görüşlerine sunulmuştur.

Uzman Görüşleri:

Görüşlerine başvurulmuş uzmanların maddeleri gerekli / düzeltilmeli / gereksiz kategorilerinde değerlendirmelerinin yanında, her madde ile ilgili eklemek istedikleri için açıklama yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler sonunda maddeler yeterince açık olmama, sorgulanabilir uygunluk ve diğer maddelere istenmeyen düzeyde benzerlik (DeVellis, 2014, s. 80) gibi ölçütlere dayalı olarak elenmiştir. Ayrıca bunlar dışında ölçekte dilin kullanımı ile ifadeleri incelemek üzere de uzman görüşleri alınmıştır. Başvurulmuş uzmanlara ait bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçek Sorularını İnceleyen Uzmanların Eğitim Düzeyi ve Mesleği

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>Uzmanlık/Çalışma Alanı</i>	<i>Mesleği</i>
1	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
2	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
3	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
4	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
5	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Öğretmen
6	Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen
7	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
8	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
9	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
10	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen
11	Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen

Uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen dönütler sonucu yeniden düzenlenen madde örnekleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Uzmanlar ve Öğretmenlerden Gelen Değerlendirmeler Sonucunda Ölçek Maddelerinde Yapılan Düzenleme Örnekleri

<i>Taslak Ölçekte Bulunan Madde</i>	<i>Uzmanlar ve Öğretmenlerden Görüşler Sonucunda Maddenin Son Hâli</i>
Programlarla ilgili bir etkinliğe/ konferansa katılmak bana çok sıkıcı gelir.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.
Yeni programın eski programdaki hangi eksiklikleri kapattığını fark edebirim.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.
Öğretim programındaki paydaşların kimler olduğunu söyleyebilirim.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.
Öğretim programına baktığımda hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme yönüyle programı bir bütün olarak değerlendirebilirim.	Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.

Programa baktığımda dört program ögesinin (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) birbiriyle ilişkisini fark edebiliyorum.	
Programda kazanımları okuduğumda hangilerini gerçekleştirmede sorunlar yaşayacağımı öngörebilirim.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.
Programda gördüğüm eksikliklerin giderilmesinde elimden geldiğince destek olurum.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.
Programda gördüğüm eksiklikleri kendimce kapatmaya çalışırım.	
Güncellenen bir programı incelediğimde eski programdan farkını söyleyebilirim.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.
Programda çevresel koşullara ya da öğrenci özelliklerine göre değişiklikler yapmak isterim.	Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.
Programlarla ilgili yapılmış çalışmaları okumaktan sıkılırım/ bunlar ilgimi çekmez.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.
Programın uygulanmasında gerekli materyalleri hazırlayabilirim.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyacağım materyalleri/ malzemeleri belirlerim.

Yapılan düzenlemelerle 107 maddelik taslak ölçekte bulunan bazı maddeler birleştirilmiş, bazı maddeler kapsam dışında tutulmuş ve taslak ölçek 68 maddeye indirilerek birinci uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Ölçme aracı beşli Likert tipinde (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde toplanan veriler ve bu verilerin analizine yönelik ayrıntılı bilgiler bulgular bölümünde sunulmuştur. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde Hacettepe Üniversitesi Yazılım Deposu'ndan edinilen IBM SPSS Statistics 23 ve AMOS 23 yazılımları ile FACTOR 10.9.02 yazılımı kullanılmıştır. Bu yazılımlarla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik:

Geçerlilik terimi, bir araştırmacının bir veri toplama aracı kullanılarak elde edilen verilere dayanarak yaptığı herhangi bir çıkarımın uygunluğu, anlamlılığı, doğruluğu ve kullanılabilirliği anlamına gelir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Creswell (2014) de nicel araştırmada geçerlik şartının kanıtlanmasının ölçme aracından elde edilen puanlardan anlamlı ve faydalı yorumlar yapıp yapılamayacağı anlamına geldiğini vurgulamıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve veri toplama aracı olarak kullanılan öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği, görünüş geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği açısından incelenmiştir. Görünüş geçerliği, bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi olarak tanımlanırken kapsam geçerliği testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar bütününe ölçmede ne derece temsil ettiğine ilişkindir (Büyüköztürk vd., 2012). Yapı geçerliği ise ölçme aracı ile ölçülecek yapının doğası ve

karakteristiğine yöneliktir ve öncelikle ölçülmek istenen değişkenin açık bir şekilde tanımlanmasını, bu değişkenin altında yatan teorileri temel alan hipotezler kurulmasını ve bu hipotezlerin test edilmesini kapsayan adımları içerir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu bağlamda öncelikle alanyazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. 2004-2017 yılları arasında öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiş ve 2018 yılında uygulamaya konulan bütün kademe ve branşlardaki öğretim programları ayrıntılı olarak okunmuştur. Bu incelemeler sonucunda hazırlanan taslak ölçek geçerliğinin incelenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda taslak ölçekten bazı maddeler çıkarılmış, bazıları ise yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin adı, amacı ve içeriği ölçeğin başlangıcına açık ve anlaşılır şekilde yazılmıştır. Bu şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerini doğru anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla formun taslak hâli bir grup öğretmen ile tartışılmış ve anlaşılır olmayan kısımlar düzenlenmiştir. Bu şekilde formdaki maddelerin yanlış anlaşılması engellenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ölçeğin uygulanma süresi ve ölçekteki madde sayısı konusunda ön uygulamalarda gözlemler yapılmış ve yapılan değerlendirmeler sonucunda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama çalışması sonrası elde edilen veriler AFA'ya, nihai uygulama sonucu elde edilen veriler ise DFA'ya tabi tutulmuş ve ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili kararlar verilmiştir.

Güvenilirlik, bir testin ölçtüğü şeyi tutarlı bir şekilde ölçme derecesidir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Ölçeğin güvenilirlik çalışması için pilot uygulamada ve nihai uygulamada ölçeğin bütünü ve her alt boyutunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınan 13.04.2018 tarih ve 35853172/433-1668 sayılı etik izni ve MEB'e bağlı kurumlarda uygulama yapılabilmesi için 24.05.2018 tarih ve 14588481-605.99-E.10170289 sayılı uygulama izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde açıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Açıcı Faktör Analizi (AFA)

Faktör analizi yapabilmek için gerekli veri sayısı ile ilgili Comrey ve Lee (1992, s. 216-217) 300 sayısını "iyi" olarak ifade ederken Andy (2005, s. 640) ise 300 veya daha fazlasını önermiştir. Bu çalışmada da aşırı uç değerlere sahip formlar çıkarıldıktan sonra kalan 406 adet form üzerinden analizler yürütülmüştür. Faktör analizi için veri sayısı yeterlidir. Ön uygulama sonucu elde edilen verilerin faktör analizi uygulayabilmek için gerekli değerleri karşılama durumu incelenmiştir. Verilere ait bazı istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin Ön Uygulamasına Ait Bazı İstatistiksel Veriler

	N
Sayı	406
Ortalama	280.564
Ortalama Standart Hata	1.262
Ortanca	278.000
Tepe değer	271.000
Standart Sapma	25.420
Varyans	646.172
Çarpıklık	-.101
Çarpıklık Standart Hata	.121
Basıklık	.368
Basıklık Standart Hata	.242
Genişlik	157.000
Minimum	180/68
Maksimum	337/340

Tabachnick ve Fidell (2014) ideal bir normal dağılımda çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır (0) olması gerektiğini ancak örneklem sayısı arttıkça bu değerlerin sıfırdan uzaklaşabileceğini belirtir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında olmasının yeterli olarak görülmesinin yanında "Çarpıklık/Çarpıklık Standart Hata" değerinin $\pm 1,96$ arasında olmasının da değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010). Tablo 7 incelendiğinde Çarpıklık (-.101) ve Basıklık (.368) değerlerinin ± 1 aralığı arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Çarpıklık/Çarpıklık Standart Hata değerinin de belirtilen aralıkta olduğu görülmektedir. Bunun yanında ortanca, tepe değer ve ortalama değerlerinin de birbirine yakın değerlerden oluşması dağılımın normal dağılımdan ciddi bir sapma göstermediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca Q-Q grafiği incelenerek noktaların eğri üzerinde yoğunlaşma durumu dikkate alınmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımları için Serpme Grafiği (scatter plots) incelenmiştir. Bunların dışında çoklu bağlantı (multicollinearity) problemi için de korelasyon katsayıları incelenerek analizlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem olduğundan (Büyüköztürk, 2011) değişkenler arasındaki korelasyonun yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve faktör analizi yapabilmek için yeterli düzeyde ilişkinin olduğuna karar verilmiştir.

Ayrıca örneklem büyüklüğünü yeterli ilişki açısından inceleme ölçütü olan KMO değeri ve verilerin çok değişkenli normal dağılım durumunu inceleyen Barlett Küresellik testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçek Ön Uygulama KMO ve Barlett Testi Sonuçları

	<i>Değerler</i>	
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlik Ölçütü		.937
	Yaklaşık Ki-Kare (χ^2)	6503.8
Bartlett Küresellik Testi	Sd	820
	p	.000

Tablo 8 incelendiğinde KMO değerinin .937 olduğu ve Barlett testinde ki-kare (χ^2) testinin anlamlı çıktığı görülmektedir. KMO değerinin .60 üzerinde olduğundan veri yapısının faktör çıkarma için yeterli olduğuna, Barlett testinin anlamlı çıkmasıyla da veri matrisinin analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu incelemelerin yapılmasından sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. IBM SPSS 23 ve FACTOR 10.9.02 programlarının kullanıldığı bu aşamada özdeğer (eigenvalue), açıklanan varyans oranı ve çizgi grafiği (scree plot) incelemeleri yapılmıştır.

Araştırmada ölçülen yanıtların altta yatan bazı faktörlere/ boyutlara dayandığı (DeCoster, 1998) diğer bir ifade ile gizil değişkenlerin ortaya çıkarılması amaçlandığı için faktör analiz yöntemlerinden Temel Eksen Faktörleme (Principal Axis Factoring) kullanılmıştır. Döndürme yöntemi olarak ise faktörler arasında ilişki olacağı düşünüldüğünden Eğik (oblique) döndürme yöntemleri tercih edilmiştir.

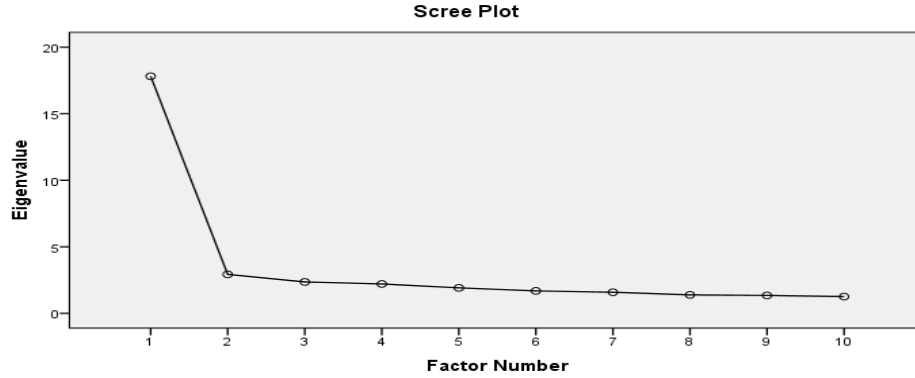
Yapılan analizler sonucunda Kaiser yöntemi olarak da ifade edilen özdeğerlerin 1 değerinden yüksek olduğu faktörleri anlamlı kabul eden faktör sayısının belirlenmesi yönteminde on beş faktör önerildiği, bu on beş faktörün toplamda %49 oranında varyansı açıkladığı görülmüştür. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Açıklanan Toplam Varyans

<i>Faktör</i>	<i>Başlangıç Özdeğerleri</i>			<i>Çıkartılmış Kareli Yüklerin Toplamı</i>		
	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif(%)</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans(%)</i>	<i>Kümülatif(%)</i>
1	19.958	29.350	29.350	19.492	28.665	28.665
2	2.828	4.158	33.508	2.344	3.448	32.113
3	2.382	3.503	37.011	1.858	2.732	34.845
4	2.113	3.107	40.118	1.588	2.335	37.180
5	1.813	2.667	42.785	1.283	1.886	39.066
6	1.589	2.337	45.122	1.080	1.588	40.654
7	1.500	2.206	47.327	1.048	1.542	42.196
8	1.357	1.996	49.323	.875	1.287	43.483
9	1.288	1.894	51.217	.788	1.159	44.642
10	1.175	1.728	52.945	.687	1.011	45.653
11	1.162	1.709	54.655	.676	.994	46.646
12	1.134	1.668	56.323	.614	.903	47.550
13	1.087	1.598	57.921	.600	.883	48.432
14	1.048	1.541	59.463	.524	.771	49.203
15	1.002	1.473	60.936	.488	.718	49.921
16	.993	1.460	62.396			

Tablo 9’da sunulan analiz sonuçlarına göre Keiser yöntemi temele alındığında 15 faktör önerilmiştir. Osborne’a (2014) göre alanda genel kabul görmüş ve birçok istatistik programında seçili (default) olarak gelen bir yöntem olmasına rağmen en az doğru sonuçları veren yöntem Kaiser yöntemidir. Özellikle değişken sayısı yükseldikçe daha fazla faktör ortaya çıkmakta, bu faktörleri anlamlandırma ise zorlaşmaktadır (Osborne, 2014).

Bu aşamadan sonra diğer bir faktör sayısına karar verme yöntemi olan çizgi grafiğinin incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Analize ait elde edilen çizgi grafiği Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çizgi Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü gibi çizgi grafiğinin incelenmesi sonucunda bir veya iki faktörlü bir yapının kabul edilebileceği görülmektedir. Faktör sayısını belirlemeye yönelik incelenen iki ölçütün birbirinden farklı sonuçlar vermesi üzerine daha doğru bir karara varabilmek adına Paralel Analiz yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Paralel Analiz yönteminin faktör sayısı belirlemede en doğru sonuçları verdiği belirtilmektedir (Cevizci, 2011; Erkuş, 2012). “Bu analiz temel verilere paralel, rastgele ilişkisiz veriler üretmeyi ve bu verilere ait öz değerleri temel verilere ait öz değerlerle karşılaştırmayı içeren bir yöntemdir” (Osborne, 2014, s. 18). Bu işlemde üretilen verilere ait öz değerlerin temel verilere ait öz değerlerden yüksek olduğu nokta sınır olarak kabul edilerek faktör sayısına karar verilir. Verilere ait paralel analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Nihai Uygulama ile İlgili Paralel Analiz Sonuçları

<i>Faktör Sayısı</i>	<i>Temel Veri</i>	<i>Paralel Veri</i>	<i>Paralel Veri</i>
1	19.95309*	1.88777	1.96974
2	2.76179*	1.81178	1.86957
3	2.23772*	1.75620	1.80453
4	1.94509*	1.70842	1.75495
5	1.60971	1.66286	1.70661
6	1.57975	1.62278	1.66075
7	1.48597	1.58589	1.62302
8	1.32893	1.55008	1.58198

*Tavsiye edilen boyut sayısı: 4, Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. doi:10.1007/bf02289447

Tablo 10 incelendiğinde yapılan paralel analiz sonucunda dört faktörlü bir yapı önerildiği görülmektedir. Önerilen faktör sayısı ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan alanyazın taramaları sonucunda ortaya çıkan dört faktörlü yapı ile de uyumlu olduğundan faktör sayısının dört olmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra yapılan analizler bu dört faktör yapısına göre yürütülmüştür.

Maddelerin incelenmesinde Büyüköztürk (2011, s. 124-125) tarafından belirtilen madde yük değerleri, binişik maddeler ve madde ortak varyanslarının yüksek olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere göre sorun olduğu tespit edilen maddeler her seferinde birer birer analizden çıkarılıp sonuçların değişimi gözlenmiş tekrarlanan denemelerden sonra maddelerin uygun olup olmadığı konusunda kesin kararlar verilmiştir.

Faktör analiz yöntemi olarak Minimum Rank Factor Analysis (MRFA), döndürme yöntemi olarak ise Promin kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 27 maddenin çıkartılmasına karar verilmiştir. 27 maddenin çıkartılmasından sonra kalan maddelere ait yükleri ve hangi faktörler altında toplandığı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Maddelere Ait Yükler ve Faktörler

	<i>Tanuma</i>	<i>Hayata Geçirme</i>	<i>Sorgulama</i>	<i>Değer Verme</i>	<i>Ortak Faktör Varyansı</i>
Madde 45	0.807				0.749
Madde 12	0.780				0.830
Madde 65	0.629				0.721
Madde 11	0.625				0.655
Madde 13	0.598				0.668
Madde 67	0.585				0.801
Madde 4	0.487				0.789
Madde 15	0.484				0.720
Madde 23	0.440				0.864
Madde 3	0.436				0.630
Madde 58	0.425				0.557
Madde 16	0.421				0.809
Madde 36	0.414				0.676
Madde 5	0.370				0.538
Madde 37	0.356				0.664
Madde 18	0.348				0.725
Madde 56	0.348				0.739
Madde 63		0.760			0.652
Madde 48		0.670			0.832
Madde 41		0.613			0.493
Madde 53		0.591			0.735
Madde 66		0.563			0.740
Madde 57		0.554			0.730
Madde 44		0.552			0.670
Madde 59		0.543			0.589
Madde 28		0.478			0.581
Madde 43		0.446			0.651

Madde 24	0.442	0.677
Madde 54	0.408	0.825
Madde 7	0.301	0.401
Madde 30	0.746	0.790
Madde 55	0.542	0.618
Madde 38	0.491	0.737
Madde 39	0.426	0.674
Madde 31	0.404	0.774
Madde 47	0.352	0.693
Madde 14	0.649	0.842
Madde 21	0.550	0.721
Madde 2	0.401	0.574
Madde 26	0.355	0.687
Madde 33	0.351	0.646

Tablo 11 incelendiğinde maddelerin dört faktör altında dağılım gösterdiği görülmektedir. Birinci faktör altında 17 madde, ikinci faktör altında 13 madde, üçüncü faktör altında 5 madde ve dördüncü faktör altında ise 6 madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değerleri 0.301-0.807 aralığında değişmektedir. Büyüköztürk (2011), madde yük değerinin az sayıdaki madde için 0.30'a kadar indirilebileceğini ifade etmiştir. Maddelerin ortak faktör varyans değerleri ise 0.401-0.842 aralığında değişmektedir. Bir madde için ortak faktör varyansının 1'e yaklaşması varyansa yaptığı katkının yüksek olduğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 240).

Her faktöre ait açıklanan toplam varyans oranları ve Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Faktörlerin Toplam Varyans Oranları ve Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayıları

	<i>Tanıma</i>	<i>Hayata Geçirme</i>	<i>Sorgulama</i>	<i>Değer Verme</i>	<i>Toplam</i>
Açıklanan Toplam Varyans Oranı	%20.7	%19	%11	%8.7	%59.10
Güvenirlik Katsayıları (Cronbach α)	.889	.862	.741	.639	.934

Tablo 12'de görüldüğü gibi dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı %59 olmuştur. Hair vd. (2010, s. 107) açıklanan varyans oranı için özellikle doğa bilimlerinde çok daha yüksek değerler (%95) beklenmesine rağmen sosyal bilimler alanında %60'a, bazı durumlarda bu orandan daha az oranlara bile ulaşabilmenin çok mümkün olmayabileceğini vurgulamıştır. Bundan dolayı %59 oranının yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Verilen güvenilirlik değerleri de incelendiğinde faktörlere ve ölçeğin tamamına ait Cronbach α değerlerinin normal sınırlarda olduğu görülmektedir. α değerinin değişken sayısından etkilenmesinden dolayı kabul edilebilir α değerine dair net / kesin bir yorum olmamakla birlikte $\alpha > 0.6$ değerinin çoğu durum için yeterli olduğu ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2016, s. 240; Özdamar, 2013). Tablo 13'te faktörlere ait korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 13. Faktörlere Ait Korelasyon Değerleri

<i>Faktör</i>	<i>Tanıma</i>	<i>Hayata Geçirme</i>	<i>Sorgulama</i>	<i>Değer Verme</i>
1	1.000			
2	0.609	1.000		
3	0.449	0.435	1.000	
4	0.344	0.374	0.177	1.000

Tablo 13'te görüldüğü gibi dört faktöre ait korelasyon değerleri .177 ile .609 aralığında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2014, s. 651) göre faktörler arası korelasyon 0.32 ve üzeri olduğunda dik döndürme (oblique) teknikleri kullanılabilir. Tablo 13'te de görüldüğü gibi faktörler arasında korelasyon genel itibarıyla 0.32 ve üzeri şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda faktörler arasında ilişki olduğu varsayımı da doğrulanmıştır.

AFA yapıldıktan sonra ölçek belirlenen örneklem doğrultusunda Ankara ilindeki 14 ilçede ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulanmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Bu çalışmada 41 maddeden oluşan ölçek ile elde edilen verilere DFA uygulanmıştır. Analiz için SPSS 23, AMOS 23 ve FACTOR 10.9.02 programları kullanılmıştır. Veriler öncelikle kayıp veri, normallik, çoklu normallik ve çoklu doğrusallık açısından incelenmiştir.

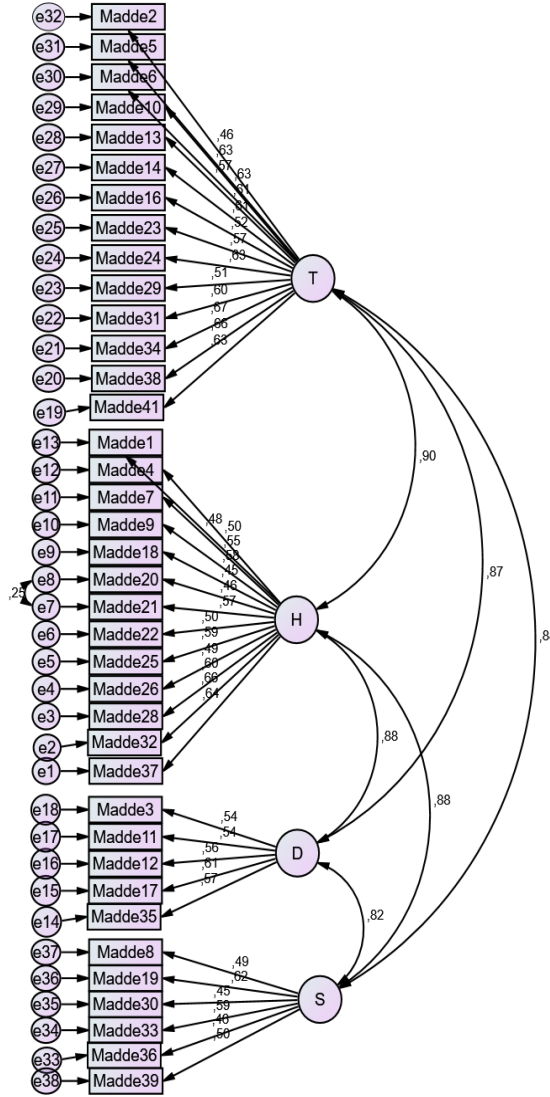
Verilerin istatistiksel olarak faktör analizi yapabilmek için uygunluğunun incelenmesi sonucunda AMOS 23 programıyla analizler uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç maddenin (15, 27 ve 40. maddeler) faktör yüklerinin 0.45'in altında olduğu ve R² değerlerinin de 0.200'ün altında olduğu tespit edilmiş ve bu maddelerin analizden çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Geriye kalan 38 maddeye ait faktör yükleri R² değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Ölçek Maddelerine Ait R² Değerleri

<i>Faktör</i>	<i>Madde No</i>	<i>Standardize Değerler</i>	<i>R²</i>		<i>Madde No</i>	<i>Standardize Değerler</i>	<i>R²</i>
	Madde2	.460	0.212		Madde1	0.473	0.224
	Madde5	.629	0.396		Madde4	0.492	0.242
	Madde6	.571	0.326		Madde7	0.547	0.299
	Madde10	.628	0.394		Madde9	0.582	0.339
	Madde13	.614	0.376		Madde18	0.456	0.208
	Madde14	.611	0.373		Madde20	0.481	0.231
	Madde16	0.516	0.266	Hayata	Madde21	0.585	0.342
Tanıma	Madde23	0.567	0.321	Geçirme	Madde22	0.498	0.248
	Madde24	0.632	0.400		Madde25	0.589	0.347
	Madde29	0.507	0.257		Madde26	0.497	0.247
	Madde31	0.598	0.358		Madde28	0.597	0.357
	Madde34	0.673	0.453		Madde32	0.659	0.434
	Madde38	0.659	0.434		Madde37	0.640	0.410
	Madde41	0.631	0.399				

Değer Verme	Madde3	0.536	0.287	Sorgulama	Madde8	0.486	0.236
	Madde11	0.536	0.287		Madde19	0.620	0.385
	Madde12	0.560	0.314		Madde33	0.590	0.348
	Madde17	0.614	0.377		Madde30	0.454	0.206
	Madde35	0.567	0.322		Madde36	0.464	0.215
				Madde39	0.498	0.248	

Tablo 14'te görüldüğü gibi 38 maddeye ait R^2 değerleri .212-.453 aralığında değişmektedir ve .200 değerinin altında herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin dört faktörlü yapısına ait yol diyagramı Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'ne Ait Yol Diyagramı

Şekil 3'te ölçek maddelerine ait yük değerleri görülmektedir. Bu yük değerleri .460 ile .670 aralığında değişmektedir. Şekilde programı tanıma boyutu T harfiyle, programı hayata geçirme boyutu H harfiyle, programı sorgulama boyutu S harfiyle ve programa değer verme boyutu D harfiyle kodlanmıştır. Program Okuryazarlığı Ölçeği'ne ait DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Ölçeğin DFA Analizine Ait Uyum Ölçütleri

<i>Uyum Ölçütleri</i>	<i>Kabul Edilebilir Değerler</i>	<i>Elde Edilen Değerler</i>
Kay kare X^2		2351.421
X^2/df^*	$0 \leq (X^2/df) \leq 5$	3.56
RMSEA	$0 \leq RMSEA$.060
SRMR	$SRMR \leq 0.08$.052
GFI	$0.9 \leq GFI$.982
CFI	$CFI \leq 1$.902
NFI	$NFI \leq 1$.920

*df=659; p<0,05

Literatürde uyum ölçütleri ile ilgili belirlenen aralıklar değişim gösteriyor olsa da $0 \leq (X^2/df) \leq 5$, $0 \leq RMSEA$, $SRMR \leq 0.08$, $0.9 \leq GFI$, CFI , $NFI \leq 1$ değerlerinin modelin kabul edilebilmesi için uygun aralıklar olduğu belirtilmektedir (Hooper vd., 2008). Elde edilen değerler incelendiğinde Tablo 15'te verilen uyum ölçütlerinin bu aralıklar arasında olduğu, DFA sonucunda AFA ile elde edilen modelin doğrulandığı görülmektedir. 38 maddeden oluşan 4 boyutlu yapıdaki ölçek maddeleri eklerde sunulmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen verilerin analiziyle program okuryazarlığının dört alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar;

1. Programı Tanıma,
2. Programı Hayata Geçirme,
3. Programı Sorgulama,
4. Programa Değer Verme olarak isimlendirilmiştir.

Her biri kendi içinde farklı anlam ve yönleriyle öğretim programları ile ilgili farklı bir farkındalığa yönelik ortaya çıkan bu boyutların geliştirilmesi ve buna yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi her yönüyle hem öğretmenlere hem de eğitim sistemine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, "okuryazarlık" kavramının genel anlam çerçevesine uygun olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda programı sorgulama ve programa değer verme boyutlarının da ortaya çıkması yönüyle diğer çalışmalardan (Aslan, 2018; Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019) ayrılmaktadır.

Bu araştırma Ankara ilinde yapılan uygulamalar ile sınırlıdır. Özel okullar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. İlkokul, ortaokul ve genel liselerde çalışma yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen program okuryazarlığı boyutları göz önüne alındığında bir öğretmenin program okuryazarlığını geliştirmek için program hakkında yeterli bilgiye sahip olması, programı amaçlarına uygun şekilde uygulayabilmesi, kendi eleştirel süzgecinden geçirerek uyarlamalar yapabilmesi ve programın değerli olduğuna, öğrenme ortamında kendisine rehberlik

yapacağına inanması gerekir. Sonuç olarak program okuryazarlığı bu boyutların toplamı olarak düşünülmelidir.

Bir diğer sonuç ise çalışmanın başında alanyazın taramaları sonucunda boyutlardan biri olarak düşünülmüş olan “Program Yaratma” boyutunun katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda çalışma kapsamına dâhil edilmemesidir. Bu sonucun öğretmenlerin program geliştirme aşamasında sürece dâhil edilmesinde yaşanan eksikliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca merkezî olarak yapılması ve kararların merkezî olarak verilmesinin (Yüksel, 2004) de bu sonucun ortaya çıkmasında etkisi olabilir. Merkezî programlar bilgi ve becerilerini sürekli pratik yaparak geliştirmeleri gereken öğretmenlerde kendilerini geliştirme fırsatlarını sınırlayabilir (Marsh ve Willis, 2007). Programların hazırlanmasında doğrudan rollerinin olmaması, bütün yönleriyle tamamlanmış olarak programlara erişilmesi bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini engelleyebilir. Türkiye gibi programların merkezî bir şekilde geliştirildiği ülkelerde öğretmenin program okuryazarı olması bu merkezîlikten yaşanabilecek sorunlara da çözüm olabilir.

Elde edilen farklı bir sonuç olarak yine alanyazın taramaları sonucunda boyutlara dâhil edilmeyen “Programa Değer Verme” boyutu yapılan çalışmalardan elde edilen veriler sonucunda araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin programları anlama ve uygulama durumları incelenirken beceri / yeterlik bağlamında değerlendirmeler yaptıkları ancak öğretmenlerin programları uygulama ile ilgili değer verme boyutunun ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamalara ve araştırmalara yönelik bazı öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Bu çalışma kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu bağlamda çalışma, meslek liseleri ve imam-hatip okulları dışındaki okullarda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin dâhil edileceği çalışmalar yürütülebilir.
2. Belirlenmiş öğretmen gruplarıyla deneysel desende tasarlanmış araştırmalar yapılabilir. Öğretim programı okuryazarlığının alt boyutları kapsamında belirlenen becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimler verilerek öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerindeki değişim incelenebilir.

Kaynaklar

Akdeniz, A. R. & Paçin, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 290-307. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442232> sayfasından erişilmiştir.

- Andy, F. (2005). *Discovering statistics using spss for windows: Advanced techniques for the beginner* (2. b.). London: Sage Publications.
- Ariav, T. (1988). *Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis*. American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, New Orleans. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED299234&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip.uid> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, O. & Özmen, Z. K. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 47-63. <http://dergipark.gov.tr/maruaeabd/issue/372/2154> sayfasından erişilmiştir.
- Berberoğlu, G. (2017, 27 Aralık). Sistem değişikliği: Ne için ve nasıl yapılmalı? *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/sistem-degisikligi-ne-icin-ve-nasil-yapilmali-40657781> sayfasından erişilmiştir.
- Beydoğan, H. Ö., Cihan, M. & Taşdemir, A. (2006). Lise felsefe öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 17-37. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/e2cbd36a-2850-e711-80ef-00224d68272d> sayfasından erişilmiştir.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. b.). New York: Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeCoster, J. (1998). Overview of factor analysis. <http://www.stat-help.com/notes.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Demeuse, M. & Christine, S. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, D. & Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304.
- Durdukoca, Ş. F. & Arıbaş, S. (2014). İlköğretim seçmeli bilişim teknolojileri dersi 5. basamak öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 140-168. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/146256> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reform Girişimi. (2017). Eğitim Reformu Girişimi'nin Milli Eğitim Bakanlığı Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ergnin-meb-taslak-ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirmesi/> sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epcacan_erzen.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ercan, O. (2011). Kimya dersi yeni öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 193-209. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138765-2014012211344-12.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A. & Akbunar, Ş. (2015). 2005 Yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri: 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, M. (2013). İlköğretim II. Kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 78-94. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/17548> sayfasından erişilmiştir.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 231-260. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/18806510.7822/egt211> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. b.). New York: McGraw-Hill.

- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10. b.). Pearson Higher Ed.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(3), 457-476. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/337> sayfasından erişilmiştir.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14. b.). New York: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Güneş, G. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102104> sayfasından erişilmiştir.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7. b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. doi: [10.1007/bf02289447](https://doi.org/10.1007/bf02289447)
- İncekara, S. (2011). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 351-368. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82607> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 221-240. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1351> sayfasından erişilmiştir.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. doi: [10.17719/jisr.2019.3495](https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495)
- Karal, H., Reisoğlu, İ. & Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 46-64. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874865.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309. doi: [10.15390/EB.2015.3901](https://doi.org/10.15390/EB.2015.3901)
- Keleş, Ö., Haser, Ç. & Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 715-736. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223322> sayfasından erişilmiştir.
- Kesten, A. & Özdemir, N. (2010). Sosyal Bilgiler öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45188/565858> sayfasından erişilmiştir.
- Kırmızı-Susar, F. & Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 33-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442784> sayfasından erişilmiştir.
- Kuduban, Ö. & Aktekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*(39), 167-186. http://www.karam.org.tr/Makaleler/2028268293_10.%20%20c3%96.%20Kuduban-S.%20Aktekin.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, S. & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9.sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 91-104. https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/uvt_116629.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4. b.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- MEB. (2018). Müzik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü. (2017). 2017 MEB Taslak Öğretim Programlarına İlişkin Görüş ve Öneriler. <https://eds.metu.edu.tr/tr/duyuru/2017-taslak-programlarna-iliskin-odtu-egitim-bilimleri-bolumu-gorusu> sayfasından erişilmiştir.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2003). *Curriculum; foundations, principles, and issues* (4. b.). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. https://www.researchgate.net/publication/265248967_Best_Practices_in_Exploratory_Factor_Analysis sayfasından erişilmiştir.

- Özcan, G. & Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden eğitimi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121. <http://dergipark.gov.tr/amauefd/issue/1730/21224> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, H. & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 28-48.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Selvi, K. (2017, 26-28 Ekim). Öğretmenlerin program yeterlikleri. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla Marmaris.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Şengül-Bircan, T. & Tokdemir, M. A. (2013). 'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi' öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Perspectives on Adult Education Research in Turkey*, 46(2), 345-367. doi: [10.1501/Egifak_0000001309](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001309)
- Şirinkan, A. & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmenlerin ilköğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve planlarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 144-159. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1657/1493> sayfasından erişilmiştir.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Atlanta: Harcourt: Brace & World, Inc.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics: International edition* (6. b.). Boston: Pearson.
- Talim Terbiye Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tarman, B., Ergür, Ş. & Eryıldız, F. (2012). Yenilenen sosyal bilgiler programına dair bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-135. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223351> sayfasından erişilmiştir.
- Tuncer, M. & Berkant, H. G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 22-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82722> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212. <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8604/107168> sayfasından erişilmiştir.
- Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2012). Öğretmenlerin 2007 kimya dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar: Erzurum örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 359-392. <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/0/80311> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14.

Extended Summary

Curriculum literacy, which was used in educational sciences in the 1980s, has been discussed in the context of organizing materials for learning environments. During this period, Shulman (1987), who worked extensively on the concept of teacher knowledge, chose one of the seven essential categories of curriculum knowledge, which he called a knowledge base for teaching. He defined this category as the ability of the teacher to select materials suitable for the subject area and adapt them to the classroom. In the same period, Ariav (1988) criticized this definition of Shulman and stated that curriculum knowledge was reduced and limited to the subject area and material knowledge. Using the concept of "Curriculum Literacy" instead of "Curriculum Knowledge," Ariav (1988) stated that literacy has a broader scope than program knowledge. Ariav (1988), who defines the selection of materials suitable for the subject areas in the direction of the curriculum, adaptation to learning environments, and evaluation as basic level curriculum literacy, also interpreted the awareness of the curriculum development process and the variables affecting this process as the advanced level of curriculum literacy.

Along with the theoretical advancement of curriculum development, research on the relationship between teachers and curriculum has increased. These studies have been continued under the umbrella of different academic concepts. Teachers' curriculum competencies, teachers' curriculum awareness, teachers' curriculum knowledge, and teachers' curriculum reconstruction, etc. are some of the research topics seen in these studies (Erman, 2016; Selvi, 2017).

Considering that literacy is a particular way of thinking, behavior, and valuing (Roth, 1992), curriculum literacy is different from these concepts. From this point of view, curriculum literacy can be defined as follows: Curriculum literacy; is that the teacher is aware of the features specific to the curriculum, can use this awareness in practice, and can use the curriculum as a guide by making critical evaluations and interpretations. The notion that curriculum literacy takes at the center is to strengthen the relationship between the curriculum and the teacher. This relationship increases awareness of the

curriculum. Awareness gives the teacher a richer perspective in the process of making practical decisions.

The curriculum is one of the first domains examined, criticized, or demanded to be updated to solve problems experienced in education. Continuous evaluations are made regarding whether the curriculum is suitable for the conditions of the period, the philosophy on which they are based, their updating, content, the methods and techniques suggested. As Posner (1995) emphasized, we tend to turn to school and curriculum whenever major problems arise.

Program development and updating activities have continued to be on the agenda in every period. In the 2017-2018 academic year, new curricula were presented to the public on January 13, 2017, and shared with the public in their final form on July 18, 2017. After this stage, curriculum debates in different sectors in Turkey have been made. Articles on this subject were written in newspapers, non-governmental organizations and universities, state institutions (Berberoğlu, 2017; Board of Education, 2017; Education Reform Initiative, 2017; METU Department of Educational Sciences, 2017; Özcan and Düzgünoğlu, 2017), reports, statements, and research were published. As emphasized in some of these studies, it is necessary to discuss how teachers will read, interpret or apply the curriculum in addition to the content of the curriculum.

When the curriculum has been considered a "learning plan," as Taba (1962, p. 76) expresses, the plan should be understood and implemented correctly to be implemented most correctly and achieve its purpose. The teacher should not see the curriculum as a text consisting of sequences but should apply the plan with the guidance of the curriculum. The task of the researcher is to choose his perspective and then, initially, to describe what he sees (Goodlad, 1979). The most decisive role in this "choice and description" phase undoubtedly belongs to teachers, and curriculum literacy will contribute positively to this process. Determining teachers' perceptions of curriculum literacy will be enlightening in the problems that may occur in the implementation of the curriculum. Additionally, a correct understanding of the curriculum and its correct implementation will enable more efficient use of educational endeavors.

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to determine teachers' perceptions of curriculum literacy.

The Curriculum Literacy Perception Scale, which was created by the researchers, was applied throughout the province of Ankara. There are 25 districts in total in Ankara. Considering the accessibility of the study, the districts whose distance from the center is accepted as 100 km were determined, and it was decided to implement the practice in 14 districts in total, choosing those whose number of teachers was 200 or more across the district. Although the sample size representing the population of the study (for $\alpha = .05$) is stated as 383 in the literature (Büyüköztürk et al., 2012), the data

of 406 teachers in the first study (for EFA) and 713 teachers in the second study (for DFA) has been analyzed.

As a result of research, it was determined that the scale consisted of 38 items. According to the research findings, it was concluded that Curriculum Literacy consists of a four-dimensional structure. These dimensions were named a) recognizing the curriculum, b) implementing the curriculum, c) querying the curriculum, and d) valuing the curriculum. Cronbach Alpha coefficient of the whole scale was 0.93.

Carrying out activities with this scale included four dimensions, each of which has emerged for a different awareness about the curriculum, will contribute to both teachers and the education system. This study is distinct from other studies (Aslan, 2018; Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019) in terms of the emergence of "querying the curriculum" and "valuing the curriculum" dimensions within the "literacy" framework.

This research is limited to the applications carried out in the province of Ankara. Private schools are excluded from the study. The studies have been conducted in primary, secondary, and general high schools.

Ekler

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

1. Programın güncel bilgiler/ konular içermesini önemserim.
2. Uygulayacağım programın tamamını okurum.
3. Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.
4. Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.
5. Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.
6. Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.
7. Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.
8. Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.
9. Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygularım.
10. Kazanımların hangi alana (bilişsel/ duyuşsal/ psikomotor) ait olduğunu anlarım.
11. Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.
12. Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.
13. Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.
14. Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.
15. Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.
16. Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.
17. Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.
18. Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.
19. Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.
20. Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.
21. Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.
22. Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ ağırlığını bilirim.
23. Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.
24. Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygularım.
25. Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.

26. Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.
27. Uyguladığım programın alt-üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.
28. Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.
29. Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.
30. Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/ malzemeleri belirlerim.
31. Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.
32. Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.
33. Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.
34. Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.
35. Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygularım.
36. Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.
37. Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.
38. Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.

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

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma, Prof. Dr. Hünkar Korkmaz danışmanlığında, Ahmet Keskin'in "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi" adlı doktora tez çalışmasından üretildiğinden iki yazarın ortak katkısı ile yürütülmüştür.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 13.04.2018 tarih ve 35853172/433-1668 sayılı kararı ve MEB'e bağlı kurumlarda uygulama yapılabilmesi için 24.05.2018 tarih ve 14588481-605.99-E.10170289 sayılı uygulama izni ile yürütülmüştür.