

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*

Cemile Barut**, Kerim Gündoğdu***

Makale Geliş Tarihi: 02/12/2022

Makale Kabul Tarihi: 02/02/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1213781

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan 364 öğretmen yer almıştır. Nicel türde gerçekleştirilen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon testine başvurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanlarının ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların mesleki kıdemlerine, çalışılan okul türüne ve bransa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, okul türü ve bransa göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmuştur.


Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlığı, eleştirel düşünme, düşünme becerileri.


The Relationship Between Curriculum Literacy Levels and Critical Thinking Tendencies of Teachers

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationship between teachers' curriculum literacy and critical thinking tendencies. In the research, 364 teachers working in Aydın province Efeler district took part. In this quantitative study, the correlational survey model was benefited. Personal Information Form, Teachers' Program Literacy Scale and Critical Thinking Tendency Scale were applied to the teachers as data collection tools. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson

* Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında yapmış olduğu “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Matematik öğretmeni, İl MEM, Aydın, Türkiye, cemile-barut@hotmail.com ORCID: 0000-0001-5670-0047 

*** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye, kerim.gundogdu@adu.edu.tr ORCID: 0000-0003-4809-3405 

Kaynak Gösterme: Barut, C., Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217.

correlation test were used for analyzing the data. According to the results, it was observed that the total scores of the curriculum literacy and the average scores of the sub-dimensions of the teachers differed significantly according to their professional seniority, school type and branch. The results also showed that the total scores of critical thinking tendency and the mean scores of its sub-dimensions differed significantly according to their professional seniority, however, did not differ significantly according to school type and branch. Finally, a moderate, positive relationship was found between teachers' curriculum literacy and critical thinking tendencies.

Keywords: *Curriculum literacy, critical thinking, thinking skills.*

Giriş

Eğitim alanında yapılan araştırmalar eğitimin amaca ulaşması için eğitim programlarının sürekli gelişen dünya ile uyumlu olacak şekilde geliştirilmesinin gerektiğine işaret etmektedir. Eğitim programları kaynağını bireyin, toplumun ve konu alanının gereksinimlerinden alır. Uzmanlar ve çeşitli paydaşlarla birlikte eşgüdüm içerisinde geliştirilen öğretim programları öğretmenler aracılığıyla öğrencilere uygulanır. Değişen birey ve toplum ihtiyaçlarına göre eğitim programında gerekli düzeltmeler yapılır. Bu durum eğitim programı, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sürekli olduğunu göstermektedir. Başaran ve Aksu (2007)'ya göre eğitim programının başarılı olması eğitim programı, öğretmen ve öğrenci uyumuna bağlıdır. Eğitim programının teorik yapısı ancak öğretmen tarafından verimli uygulandığında anlam kazanır. Öğretmenin hedefleri seçme, uygun çevre koşullarını sağlama, öğrenciye rehberlik etme ve dönüt verme gibi sorumlulukları vardır (Senemoğlu ve Özçelik, 1989). Öğretmenler bu süreçte neyi, nasıl öğreteceklerine ve sonuçları belirlemede karar verme yetkisine sahiptirler (Shavelson ve Stern, 1981). Bu durumda öğretmenlerin programın boyutlarına hâkim olması gerekir. Öğretmenler öğretimi yönetme, karar alma, sonucu değerlendirme gibi çok önemli sorumluluklara sahip olduğu için öğretim sürecini çok iyi planlamalıdır (Superfine, 2008). Planlamada ilk dikkat edilecek faktör ise programın ihtiyaçları ve içeriğidir (Baştürk ve Dönmez, 2011). Öğretim programında amaç, konular, etkinlikler, ölçme araçları ve yöntemleri taslak halinde sunulmaktadır. Bunları etkili bir şekilde uygulamak öğretmenin kavrama yeteneğine bağlıdır. Öğretmenler öğretim programının tüm boyutlarına hâkim olmalı ve ders içinde bu boyutları aktifleştirmelidir (MEB, 2019). Öğretim programı her eğitim kademesi için ayrı düzenlenerek okullara gönderilir. Öğretim sürecinin maksimum verimle ilerlemesi için öğretmenler programı referans olarak alıp planlarını hazırlamalı, program boyutlarını inceleyip öğeler arasında ilişkiler kurmalıdır.

Bir öğretmenin öğretim programı okuyazarı olarak programı uygulama konusunda sergileyeceği tavır, programa olan inancı, ideolojisi, yönelimi veya sahip olduğu yaklaşımla ilgilidir (Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010; Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir, 2012). Program okuyazarlığı öğretmenlerin programı anlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili asgari bilgi ve beceriye sahip olması

olarak tanımlanabilir (Akyıldız, 2020). Programı teorik olarak anlayarak, işlevsel olmasını sağlama da denilebilir. Bolat (2007) eğitim programının, eğitimin en temel ögesi olduğunu bunun için de öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olması gerektiğini öne sürmüştür. Alan yazında Kuduban ve Aktekin (2013), Bümen ve Yazıcılar (2020)'in çalışmalarına göre öğretmenlerin programı oluşturan öğelere hâkim olmadıkları dolayısıyla programı verimli uygulayamadıkları görülmüştür. Baştürk ve Dönmez (2011) bir araştırmasında öğretmenlerin güncel öğretim programını dikkate almadıkları, planlamalarında programdan yeterince faydalanmadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Program okuryazarı olmayan öğretmen eğitim programı dışındaki konuları planına dahil edebilir, öğrencinin seviyesine uygun olmayan etkinliklere yer verebilir, yanlış değerlendirme yapabilir. Tüm bu özellikler de öğretmenin gerçekleştirdiği çıktı ile beklenen çıktı arasında olumsuz yönde bir fark olmasına neden olur. İyi bir program okuryazarı olan bir öğretmenin planlama ve uygulama becerisi yüksektir.

Bireyin yaşamında başarılı olması, karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi düşünme becerileri ile ilişkilidir. İyi bir program öğrencilerin bilişsel olarak gelişimini de desteklemelidir. Düşünme geliştirilebilen bir beceridir ve eğitimciler tarafından okullarda bu yönde de çalışmalar yapılmalıdır. Bunlardan biri de eleştirel düşünme becerisidir. Kurt ve Kürüm'e (2010) göre eleştirel düşünme, olguların veya durumların olumsuz yönlerini tenkit etmek değil daha çok olguların ve durumların kanıt göstererek yapıcı bir şekilde ifade edilmesidir. Öğretmenler de karşılaştıkları bir durumu ya da problemi derinlemesine inceleme, değerlendirme, karar verme aşamalarında eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaktadırlar. Öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulamalarında, ders esnasındaki problemlere etkili çözüm yolları üretmelerinde eleştirel düşünmeyi kullanmaları gerekir. Eldeki verilere uygun çözüm stratejileri geliştirme, durumlar arasında doğru bağlantı kurma, problemin çözümü için en kısa ve en etkili yolu bulma eleştirel düşünme ile mümkündür.

Öğretmenlerin programı doğru okuması, problem durumlarına etkili müdahale etmesi, hataları fırsata çevirme becerisi programın öğrenciye başarılı bir şekilde yansımaları sağlar. Öğretmenin programı yeterince anlamaması öğrencilerin de eksik ve hatalı öğrenmeler gerçekleştirmesine sebep olur. Tüm bu gerekçelerden yola çıkılarak öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olmasının yollarını belirlemek gereklidir. Eleştirel düşünme ise öğretmenlerin ders içinde veya dışında bir olguyu veya problemi doğruluk, güvenilirlik açılarından inceleme, karar verme ve değerlendirme işi olması açısından önemlidir. Problem çözme, sağlıklı kararlar alma, duruma uygun stratejiler geliştirmede eleştirel düşünmenin katkısı oldukça fazladır. Gerekli bilgiyi araştırıp bularak, olgular arasında doğru bağlantılar kurarak en etkili çözüm yolu bulunmuş olur. Eleştirel düşünme konusunda kendini geliştirmiş kişiler problemleri bütünsel görerek en doğru çözüm yoluna kolaylıkla ulaşırlar. Bu araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesinin programı

uygulamada önemli bir yere sahip olduğu düşünülerek, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğinin tespiti gerekli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin programı uygulamada önemli bir yere sahip olduğu düşünülerek bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Alanyazında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. İlişkinin varlığı programın uygulama süreci için yeni yaklaşımların geliştirilmesini dolayısıyla öğretmenlerin istenen çıktılara daha kolay ulaşmasını sağlayabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve mesleki kıdem, çalışmakta olunan okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları;
 - mesleki kıdem,
 - okul türü ve
 - branşa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri;
 - mesleki kıdem,
 - okul türü ve
 - branşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan araştırmada nicel yaklaşıma dayalı olan ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2017) kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişkenin arasında değişim olup olmadığı varsa bu değişimin derecesi belirlenir. Bu modelde durum olduğu gibi tasvir edilir ve durumu etkileyen değişkenlerin ilişkisi belirlenir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışma evreni (Karasar, 2017) 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik biriminden alınan verilere göre; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında çalışma evrenini oluşturan Aydın ili Efeler ilçesinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde toplam 3874

öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniğinde evren homojen özellikleri içerecek şekilde (yaş, cinsiyet gibi) bağımsız tabakalara ayrılır. Bu tabakalardan tesadüfi olarak örneklem belirlenir. Örneklem büyüklüğü ise Cochran (1962) tarafından önerilen formül ile hesaplanmış ve 350 kişi olarak belirlenmiştir. Uygulanan ölçeklerin uygun olanları belirlenerek 364 veri ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların (n=364) bazı demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	228	62,6
	Erkek	136	37,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	25	6,9
	6-10 yıl	48	13,2
	11-15 yıl	66	18,1
	16-20 yıl	62	17,0
	21-25 yıl	85	23,4
Mezun Olunan Kurum	25 yıl ve üzeri	78	21,4
	Eğitim Fakültesi	261	71,7
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	15,9
	Diğer	45	12,4
Çalışılan Okul Türü	İlkokul	118	32,4
	Ortaokul	131	36,0
	Lise	115	31,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	110	30,2
	Branş Öğretmeni	254	69,8

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için ‘Kişisel Bilgi Formu’, Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen ‘Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği’ (POÖ) ve Semerci (2016) tarafından geliştirilen ‘Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’ (EDEÖ) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu form cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, çalışmakta olduğu okul türü ve branş değişkenlerini içermektedir.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği

Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen POÖ beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Bilgi, Beceri ve Tutum olmak üzere üç alt boyut içeren bu ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Literatürde pek çok uyum iyiliği indeksi bulunsa da yaygın bir yaklaşım olarak, χ^2 , RMSEA, CFI

ve SRMR değerlerinin belirlenmesi uygun ve yeterlidir (Kline, 2011). Elde edilen sonuçlara göre, $\chi^2/sd=3,099$ RMSEA=0,076, CFI=0,911, SRMR=0,048 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Bilgi, Beceri, Tutum alt boyutlarında ve ölçek genelinde Cronbach Alpha (α) değerleri sırasıyla 0,947, 0,948, 0,908 ve 0,969 olarak hesaplanmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri leği

Semerci (2016) tarafından geliştirilen EDE beşli likert tipinde hazırlanmıştır. ‘stbiliş, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirlilik’ olmak üzere beş alt boyut içeren bu ölçek 49 maddeden oluşmaktadır. DFA sonuçlarına göre, $\chi^2/sd=2,143$, RMSEA=0,056, CFI=0,906, SRMR=0,041 olarak bulunmuştur. EDE’nn tüm alt boyutları ve ölçek geneli için Cronbach Alpha (α) değerleri sırasıyla 0,803, 0,944, 0,935, 0,891, 0,944 ve 0,979 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklere uygulanan DFA ve Cronbach Alpha (α) sonuçlarına göre lme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerliği STATA v16.0 yazılımında doğrulatory faktör analizleri ile doğrulanmıştır. Doğrulatory faktör analizi daha önce kullanılmış olan ölçeğin, yeni bir araştırmada kullanıldığında orijinal faktör ne derece uygun olduğunu denetlemeye yaramaktadır (Suhr, 2006). Bu analizde modelin uyum iyiliği değerleri de belirlenmektedir. Uyum iyiliği değerlerinin yeterli olmaması durumunda kuramsal ilişkiler doğrultusunda modifikasyon yapılabilir (Karagöz, 2016). Genel yaklaşımdan yola çıkılarak doğrulatory faktör analizinde χ^2 , RMSEA, CFI ve SRMR değerleri raporlanmıştır.

Ölçeklerin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha değerlerinin hesaplanmasında SPSS v21.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normallik dağılımını kontrol etmek amacıyla tanımlayıcı istatistik analizi uygulanmış ve normal dağılımın sağlandığı grlmştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonucu

Ölçek	Boyut	Ort.	ss.	Çarpıklık	Basıklık
Program Okuryazarlığı leği	Bilgi	4,00	0,68	-0,305	-0,092
	Beceri	3,93	0,64	-0,288	-0,025
	Tutum	4,25	0,57	-0,753	1,133
	lek Geneli	4,03	0,58	-0,314	0,247
Eleştirel Düşünme Eğilimi leği	Açık fikirlilik	4,37	0,63	-1,496	1,340
	Sistematiklik	4,31	0,56	-1,528	2,251
	Esneklik	4,28	0,54	-1,121	0,855

Azim ve sabır	4,23	0,55	-0,967	1,093
Üstbiliş	4,30	0,51	-1,117	1,526
Ölçek Geneli	4,29	0,50	-1,238	2,213

Çalışmada demografik özellikler incelenirken fark testleri (t-testi ve ANOVA) kullanılmıştır. İki kategorili değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ANOVA uygulanmıştır. Analizlerde normalliğin sağlandığı ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. ANOVA sonuçlarında anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için varyansların homojen olma durumunda sıklıkla kullanılan Tukey Testi kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek için t-testi için *Cohen's d*, ANOVA için etakare değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Pearson korelasyon katsayısının sıfıra yakın olması değişkenler arasındaki ilişkinin daha az, 1'e ve -1'e yakın olması ilişkinin daha fazla olduğu anlamına gelmektedir. Pearson korelasyon katsayısı 0-0.2 arasında ise "zayıf", 0.2-0.4 arasında ise "düşük", 0.4-0.6 arasında ise "orta", 0.6-0.8 arasında ise "güçlü" ve 0.8-1 arasında ise "yüksek" korelasyon olarak belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini hem alt boyutlarda hem de ölçek genelinde incelemek amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Program Okuryazarlığı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	n	Ort.	ss	F	η^2	p	Farklı Gruplar
Bilgi	(1) 1-5 yıl	25	3,75	0,79	6,381	0,082	.000	1 < 6 2 < 3 2 < 5 2 < 6
	(2) 6-10 yıl	48	3,64	0,77				
	(3) 11-15 yıl	66	4,07	0,67				
	(4) 16-20 yıl	62	3,98	0,56				
	(5) 21-25 yıl	85	4,02	0,63				
	(6) 25 yıl >	78	4,26	0,61				
Beceri	(1) 1-5 yıl	25	3,87	0,69	4,285	0,056	.001	2 < 3 2 < 5 2 < 6
	(2) 6-10 yıl	48	3,61	0,70				
	(3) 11-15 yıl	66	3,99	0,65				

	(4) 16-20 yıl	62	3,87	0,57				
	(5) 21-25 yıl	85	3,94	0,65				
	(6) 25 yıl >	78	4,13	0,56				
Tutum	(1) 1-5 yıl	25	4,22	0,54				
	(2) 6-10 yıl	48	4,08	0,56				
	(3) 11-15 yıl	66	4,31	0,57				
	(4) 16-20 yıl	62	4,20	0,60	2,435	0,033	.034	2 < 6
	(5) 21-25 yıl	85	4,19	0,60				
	(6) 25 yıl >	78	4,40	0,51				
Ölçek geneli	(1) 1-5 yıl	25	3,92	0,63				
	(2) 6-10 yıl	48	3,73	0,62				
	(3) 11-15 yıl	66	4,09	0,59				
	(4) 16-20 yıl	62	3,98	0,51	5,166	0,067	.000	2 < 3 2 < 6
	(5) 21-25 yıl	85	4,03	0,57				
	(6) 25 yıl >	78	4,24	0,51				

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının mesleki kıdemlerine göre; bilgi alt boyutunda ($F=6,381$; $p < .01$), beceri alt boyutunda ($F=4,285$; $p < .01$), tutum alt boyutunda ($F=2,485$; $p < .05$) ve ölçek genelinde ($F=5,166$; $p < .01$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Ölçeğin bilgi boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmüştür. Beceri ve tutum boyutları ile ölçek geneline bakıldığında anlamlı farklılığın 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık oluşturma durumunu belirlemek için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Program Okuryazarlığı Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	Ort.	ss	F	η^2	p	Farklı Gruplar
Bilgi	(1) İlkokul	118	4,14	0,72				
	(2) Ortaokul	131	3,92	0,65	3,622	0,020	.028	1 > 2
	(3) Lise	115	3,97	0,65				
Beceri	(1) İlkokul	118	4,04	0,67				
	(2) Ortaokul	131	3,85	0,65	2,937	0,016	.054	1 > 2
	(3) Lise	115	3,90	0,58				
Tutum	(1) İlkokul	118	4,32	0,60				
	(2) Ortaokul	131	4,22	0,59	1,642	0,009	.195	-

	(3) Lise	115	4,20	0,52				
Ölçek geneli	(1) İlkokul	118	4,14	0,62				
	(2) Ortaokul	131	3,96	0,58	3,349	0.018	.036	1 > 2
	(3) Lise	115	4,00	0,52				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının bilgi alt boyutunda ($F=3,622$; $p < .05$), beceri alt boyutunda ($F=2,937$; $p < .05$) ve ölçek genelinde ($F=3,349$; $p < .05$) çalıştıkları okul türüne göre düşük etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Tukey testi sonuçlarına göre bu farklılığın ilkokulda çalışan katılımcılar lehine olduğu belirlenmiştir. POÖ'nün tutum boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin branşlarına göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Program Okuryazarlığı Puanlarının Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	Ort.	Ss.	t	sd	Cohen's d	p
Bilgi	Sınıf Öğrt.	110	4,17	0,72	3,014	362	0,344	.003
	Branş Öğrt.	254	3,94	0,64				
Beceri	Sınıf Öğrt.	110	4,07	0,69	2,792	362	0,319	.006
	Branş Öğrt.	254	3,87	0,61				
Tutum	Sınıf Öğrt.	110	4,33	0,61	1,747	362	0,199	.082
	Branş Öğrt.	254	4,21	0,55				
Ölçek geneli	Sınıf Öğrt.	110	4,16	0,64	2,896	362	0,330	.004
	Branş Öğrt.	254	3,97	0,54				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının bilgi alt boyutunda ($t=3,014$; $p < .01$), beceri alt boyutunda ($t=2,792$; $p < .01$) ve ölçek genelinde ($t=2,896$; $p < .01$) branşlarına göre orta etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan '*Cohen's d*' hesaplamasına göre alt boyutlarda ve ölçek genelinde sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık puanlarının branş öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	Ort.	Ss.	F	η^2	p	Farklı Gruplar
Açık fikirlilik	(1) 1-5 yıl	25	4,08	0,87	4,248	0,056	.001	1 < 5 2 < 3, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	4,08	0,73				
	(3) 11-15 yıl	66	4,45	0,51				
	(4) 16-20 yıl	62	4,38	0,72				
	(5) 21-25 yıl	85	4,48	0,51				
	(6) 25 yıl >	78	4,42	0,52				
Sistematiçlik	(1) 1-5 yıl	25	4,01	0,86	4,935	0,064	.000	1, 2 < 3, 4, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	4,04	0,69				
	(3) 11-15 yıl	66	4,40	0,47				
	(4) 16-20 yıl	62	4,37	0,50				
	(5) 21-25 yıl	85	4,36	0,45				
	(6) 25 yıl >	78	4,38	0,49				
Esneklik	(1) 1-5 yıl	25	3,99	0,87	5,280	0,069	.000	1 < 3, 5 2 < 3, 4, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	4,01	0,52				
	(3) 11-15 yıl	66	4,37	0,51				
	(4) 16-20 yıl	62	4,32	0,50				
	(5) 21-25 yıl	85	4,39	0,48				
	(6) 25 yıl >	78	4,32	0,45				
Azim ve sabır	(1) 1-5 yıl	25	3,86	0,81	6,190	0,080	.000	1, 2 < 3, 4, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	3,95	0,66				
	(3) 11-15 yıl	66	4,29	0,51				
	(4) 16-20 yıl	62	4,31	0,50				
	(5) 21-25 yıl	85	4,32	0,45				
	(6) 25 yıl >	78	4,30	0,47				
Üstbiliş	(1) 1-5 yıl	25	3,94	0,80	4,738	0,062	.000	1 < 3, 4, 5, 6 2 < 5
	(2) 6-10 yıl	48	4,13	0,52				
	(3) 11-15 yıl	66	4,33	0,48				
	(4) 16-20 yıl	62	4,36	0,49				
	(5) 21-25 yıl	85	4,39	0,45				
	(6) 25 yıl >	78	4,37	0,45				
Ölçek geneli	(1) 1-5 yıl	25	3,97	0,82	5,988	0,024	.000	1, 2 < 3, 4, 5, 6
	(2) 6-10 yıl	48	4,05	0,51				
	(3) 11-15 yıl	66	4,36	0,45				

(4) 16-20 yıl	62	4,35	0,46
(5) 21-25 yıl	85	4,38	0,42
(6) 25 yıl >	78	4,35	0,42

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdemlerine göre; açık fikirlilik boyutunda ($F=4,248$; $p<.01$), sistematiklik boyutunda ($F=4,935$; $p<.01$), esneklik boyutunda ($F=5,280$; $p<.01$), azim ve sabır boyutunda ($F=6,190$; $p<.01$), üstbilis boyutunda ($F=4,738$; $p<.01$) ve ölçek genelinde ($F=5,988$; $p<.01$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın alt boyutlarda orta etki düzeyinde, ölçek genelinde ise düşük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer gruplardaki öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çalışılan Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	Ort.	ss	F	η^2	p	Farklı Gruplar
Açık fikirlilik	(1) İlkokul	118	4,42	0,64	2,404	0,013	.092	-
	(2) Ortaokul	131	4,27	0,66				
	(3) Lise	115	4,41	0,57				
Sistematiklik	(1) İlkokul	118	4,34	0,56	,815	0,004	.443	-
	(2) Ortaokul	131	4,26	0,60				
	(3) Lise	115	4,32	0,49				
Esneklik	(1) İlkokul	118	4,34	0,56	1,267	0,007	.283	-
	(2) Ortaokul	131	4,23	0,57				
	(3) Lise	115	4,28	0,47				
Azim ve sabır	(1) İlkokul	118	4,28	0,54	1,557	0,009	.212	-
	(2) Ortaokul	131	4,16	0,60				
	(3) Lise	115	4,24	0,50				
Üstbilis	(1) İlkokul	118	4,34	0,53	,739	0,004	.478	-
	(2) Ortaokul	131	4,26	0,52				
	(3) Lise	115	4,31	0,48				
Ölçek geneli	(1) İlkokul	118	4,34	0,52	1,277	0,007	.280	-
	(2) Ortaokul	131	4,24	0,52				
	(3) Lise	115	4,30	0,44				

Tablo 7’de görülmektedir ki, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	Ort.	ss	t	sd	Cohen’s <i>d</i>	p
Açık fikirlilik	Sınıf	110	4,42	0,64	,996	362	0,114	.320
	Branş	254	4,34	0,62				
Sistematiklik	Sınıf	110	4,34	0,58	,712	362	0,081	.477
	Branş	254	4,29	0,55				
Esneklik	Sınıf	110	4,33	0,57	1,140	362	0,130	.255
	Branş	254	4,26	0,52				
Azim ve sabır	Sınıf	110	4,29	0,55	1,353	362	0,154	.177
	Branş	254	4,20	0,55				
Üstbilmiş	Sınıf	110	4,35	0,55	1,049	362	0,120	.295
	Branş	254	4,29	0,50				
Ölçek geneli	Sınıf	110	4,34	0,53	1,122	362	0,128	.263
	Branş	254	4,27	0,48				

Tablo 8’den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde ölçeklerin alt boyutlarının ve ölçek genelinin birbirleriyle pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin program okuryazarlık ve eleştirel düşünme eğilim puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki ($r=0,518$; $p < .01$) gözlenmiştir. Bunun yanında, en zayıf ilişkinin öğretmenlerin program okuryazarlıkları bilgi boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi açık fikirlilik boyutu arasında olduğu ($r=0,257$; $p < .01$); en güçlü ilişkinin ise öğretmenlerin program

okuryazarlıkları beceri boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi azim ve sabır boyutu arasında olduğu ($r=0,511$; $p<.01$) söylenebilir.

Tablo 9.
Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	(1)	(1.1)	(1.2)	(1.3)	(2)	(2.1)	(2.2)	(2.3)	(2.4)	(2.5)
ÖPO	Ölçek Geneli	1								
	Bilgi	,906 *	1							
	Beceri	,959 *	,800 *	1						
	Tutum	,823 *	,617 *	,728 *	1					
EDE	Ölçek Geneli	,518 *	,398 *	,519 *	,492 *	1				
	Açık fikirlilik	,354 *	,257 *	,345 *	,377 *	,741 *	1			
	Sistematiiklik	,429 *	,295 *	,437 *	,444 *	,922 *	,796 *	1		
	Esneklik	,484 *	,363 *	,488 *	,465 *	,948 *	,688 *	,853 *	1	
	Azim ve sabır	,519 *	,435 *	,511 *	,455 *	,896 *	,522 *	,717 *	,819 *	1
	Üstbiliş	,512 *	,417 *	,509 *	,456 *	,931 *	,559 *	,764 *	,843 *	,883 *

* $p<.01$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzey ortalamasının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Beş seçenekli ölçeğin yaklaşık olarak ‘katılıyorum’ düzeyine denk düşen bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde bilgi boyutu ortalamasının, beceri boyutu ortalamasının ‘orta düzeyde katılıyorum’ ile ‘katılıyorum’ seçenekleri arasında fakat ‘katılıyorum’ seçeneğine daha yakın olduğu; tutum boyutu ortalamasının ise ‘katılıyorum’ düzeyine daha yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ortalamasının beş seçenekli ölçeğin dördüncü seçeneğine (katılıyorum) daha yakın olması, eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin tüm boyutlarının puan ortalamalarının ‘katılıyorum’ seçeneğine daha yakın olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre orta etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık incelendiğinde

6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ve 25 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bilgi boyutunda 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları gözlenmiştir. Beceri boyutunda ise 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tutum boyutunda bu farkın yalnızca 6-10 yıl ve 25 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 25 yıl üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Dağ (2021) yaptığı bir çalışmada 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasındakilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Boncuk (2021) ise çalışmasında mesleklerinde ilk beş yılında ve yirmi yıl üzerinde çalışan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamız ile ilk beş yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermektedir. Demir ve Toraman (2021) çalışmamızdan farklı olarak mesleki kıdemin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre düşük etki düzeyinde ancak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık incelendiğinde ölçek geneli ile bilgi ve beceri boyutlarında ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahip olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Tutum boyutunda ise ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Aslan ve Gürten (2019) çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çalışmamızla paralel olacak şekilde yüksek olduğu, ancak çalışmamızdan farklı olarak okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre incelendiği başka bir çalışma bulunmamaktadır. Okul türünün ilkökul, ortaokul ve lise olarak gruplandığı çalışmamızdan farklı olarak Pektaş (2021) çalışmasında okul türünü özel ve devlet okulu olarak gruplamıştır. Çalışmamızın bu haliyle alanyazına katkı sağlayabileceği öngörülebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre orta etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın ölçek geneli ile bilgi ve beceri boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tutum boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerinin program okuryazarlığı puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, Aslan ve Gürten (2019), Kahramanoğlu (2019), Demir ve Toraman (2021) ile Güneş Şinego ve Çakmak (2021) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Türkiye’de de uygulanan 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki bilgi ve becerilerinin ölçüldüğü TIMMS 2019 sonuçlarına göre 4. sınıf puanları 8. sınıf puanlarından daha yüksektir (MEB, 2020). Dördüncü sınıflara sınıf öğretmenlerinin, sekizinci sınıflara ise branş öğretmenlerinin eğitim verdiği göz önünde bulundurulduğunda araştırmamızdan elde edilen sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olmasının bu durumu açıklar nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Bunun nedeninin branş öğretmenlerinin belirli bir sınıfta haftalık ders saatlerinin sınırlı olmasından dolayı, akademik yıl boyunca yıllık ders planındaki kazanımlara öğrencilerin ulaşamaması gösterilebilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdemlerine göre düşük etki düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık incelendiğinde 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve sonrası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde özellikle 1-5 yıl arası olmak üzere ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm öğretmenlerden daha düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Alanyazına bakıldığında, Korkmaz (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu çalışmamızdan farklılık göstermektedir. Polat (2017) yine çalışmamızdan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğunu ve kıdem değişkenine göre eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, Tunçer ve Sapancı’nın (2021) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu, çalışmamızdaki 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer gruptaki öğretmenlerden daha düşük olduğu tespitiyle benzerlik sergilemektedir. Bu durum öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik önlemler alması gerektiğine işaret olabilir. Bu çalışmada, ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Korkmaz (2009) da çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin program okuryazarlığının da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sağlıklı kararlar alabilen, uygun stratejiler geliştirebilen, öğretim programlarının özellik ve ilkeleri konusunda bilinçli öğretmenlerin programa bütüncül bakıp, çözüme daha kolay ulaşabileceği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmadığı için araştırmamızın alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin farklı paydaşlara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Öğretmenlerin haftalık ders saati, aldığı kurslar, hizmet içi eğitimler gibi farklı değişkenler incelenebilir.
2. Program okuryazarlık becerisi incelenirken bilgisayar teknolojileri ve çevrim içi ortamda verilen eğitimlere de yer verilebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Bu alanlarda MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerde uygulamada değişikliğe gidilerek eğitimlerin verimliliği artırılabilir.
2. Öğretmen yetiştiren kurumlar programlarına düşünme becerileri, ders planlama ve program okuryazarlığı ile ilgili alanlarda uygulamaya dönük dersler ekleyebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm etik kurallara uymuşlardır ve çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır. Araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 22.10.2021 tarih ve X sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Başaran, S. T., & Aksu, M. (2007). Anatolian teacher high schools: Advantages, limitations and suggestions for improvement. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 157-179.
- Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 17-37.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or*

- Turkic*, 12(18), 121-138.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Bümen, N.T., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Chesla, E. L. (1999). *Critical thinking and logic skills for college students*. Prentice Hall:
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/09585170210136868> adresinden 26 Haziran 2022 tarihinde alındı.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi*. (Tez No. 701331) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Güneş Şinego, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32.basım). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Gullford Press.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Kuduban, Ö. & Aktekin, S. (2013). Türk Edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 39(39), 167-186.
- MEB. (2019). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. 02 Şubat 2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> adresinden alındı.

- MEB. (2020). *TIMMS 2019 Türkiye Raporu*. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514 TIMSS 2019 Türkiye On Raporu .pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf) adresinden 27 Haziran 2022 tarihinde alındı.
- Pektaş, Ö. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Tez No. 457397) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Robb, R.A. (1963). W. G. Cochran, sampling techniques (2nd edition, 1963), ix+413 pp., 72s. *Proceedings of the Edinburgh Mathematical Society*, 13, 342 - 343. <https://www.semanticscholar.org> adresinden 25 Haziran 2022 tarihinde alındı
- Senemoğlu, N., & Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına “Öğretmenlik bilgisi” kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 142, 18-21.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Öğretmenlerin pedagojik düşünceleri, yargıları, kararları ve davranışları üzerine araştırma. *Eğitim Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi*, 51(4), 455-498.
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis*. <https://support.sas.com/resources/papers/proceedings/proceedings/sugi31/200-31.pdf>
- Superfine, B. M. (2008). *The courts and standards based reform*. Oxford University Press.
- Tunçer, E., & Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 55-74.

Extended Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' curriculum literacies and critical thinking tendencies and to determine whether there is a significant difference according to professional seniority, type of school and branch variables.

Relational survey model was used in the quantitative study. In the relational survey model, it is determined whether there is a change between two or more variables, and if so, the degree of this change (Karasar, 2017). The population of the study consists of teachers working in public primary, secondary and high schools in Efeler district of Aydın province in the academic year 2021-2022. A total of 3874 teachers determined by stratified sampling technique from public primary, secondary and high schools in Efeler district of Aydın province in the 2021-2022 academic year constituted the study population. In this sampling, the study population is divided into independent strata to include homogeneous characteristics (such as age, gender). Sampling is randomly determined from these strata. The number of teachers who could be included in the sample was calculated with the Cochran formula and this number was determined as 350. Analyses were carried out with 364 of the scales that were suitable for analysis among the scales applied to the teachers. In the study,

'Personal Information Form' was used to determine the demographic characteristics of the participants. Additionally, 'Teachers' Curriculum Literacy Scale' developed by Yar Yıldırım (2020) and 'Critical Thinking Tendencies Scale' developed by Semerci (2016) were used. The validity of the scales used in the study was confirmed by confirmatory factor analysis with STATA v16.0 software. SPSS v21.0 program was used to calculate Cronbach Alpha values to determine the reliability of the scales. Descriptive statistical analysis was applied to check the normality distribution of the data and it was seen that normal distribution was provided. In the study, difference tests (t-test and ANOVA) were used to analyze demographic characteristics. Independent samples t-test was applied for variables with two categories and ANOVA was applied for variables with more than two categories. Tukey's Test, which is frequently used in the case of homogeneity of variances, was used to determine in which groups there was a significant difference in ANOVA results. In addition, Cohen's d for t-test and eta-square values for ANOVA were calculated to determine the effect size of the significant difference. Pearson correlation analysis was then applied to determine the relationship between the scales.

When the curriculum literacy scores of the teachers were examined according to their professional seniority, it was seen that there was a significant difference in the knowledge, skills, attitude sub-dimensions and in the overall scale. Tukey test was performed to determine which groups this difference was in. In the knowledge dimension of the scale, it was seen that the curriculum literacy scores of teachers with 1-5 years and 6-10 years of professional experience were lower than the other groups. Considering the skills and attitude dimensions and the scale in general, it was seen that the significant difference was against the teachers with 6-10 years of professional experience. It was seen that teachers' curriculum literacy scores showed a significant difference at low effect level in the knowledge and skill sub-dimensions and in the overall scale according to the type of school they work in. According to Tukey test results, this difference was found to be in favor of teachers working in primary schools. There was no statistically significant difference in the attitude dimension of the curriculum literacy scale according to the type of school teachers worked in. It was seen that there was a significant difference in the knowledge and skill sub-dimensions of the curriculum literacy scores of the teachers and in the overall scale at the medium effect level according to their branches. According to Cohen's d calculation made to determine between which groups the difference was between, it was seen that the curriculum literacy scores of classroom teachers were higher than the branch teachers in the sub-dimensions and throughout the scale.

It was seen that teachers' critical thinking tendencies differed significantly in the open-mindedness dimension, systematicity dimension, flexibility dimension, perseverance and patience dimension, metacognition dimension and across the scale according to their professional seniority. This difference was found to be at a medium effect level in the sub-dimensions and at a low effect level throughout the scale. According to the results of the Tukey test conducted to determine the direction of the difference, it was determined that the critical thinking tendencies of teachers with

professional experience between 1-5 years and 6-10 years were lower than the teachers in other groups. Teachers' critical thinking tendencies do not differ significantly according to the type of school they work in and their branches. It was found that there was a moderate and positive relationship between teachers' curriculum literacy and critical thinking tendency mean scores.

As a result of the research, it was seen that teachers' curriculum literacy scores showed a significant difference at medium effect level according to their professional seniority, low according to the type of school they work in, and medium according to their branches. According to their professional seniority, the curriculum literacy levels of teachers with a professional seniority of 6-10 years are lower than those of teachers with a professional seniority of 25 years and above. According to the type of school they work in, primary school teachers have higher curriculum literacy scores than secondary school teachers. According to their branches, the curriculum literacy scores of classroom teachers are higher than those of branch teachers. According to the results of TIMSS 2019, which measures the knowledge and skills of 4th and 8th grade students in mathematics and science, 4th grade scores are higher than 8th grade scores. It may be inferred that the fact that the curriculum literacy levels of the classroom teachers obtained from the research are higher than the branch teachers is parallel to this situation. The reason for this may be that branch teachers may not have been able to realize the attainments in the annual lesson planning at an expected level during the academic year as a result of the limited weekly teaching hours for a certain class. It was concluded that teachers' critical thinking tendency showed a significant difference at low effect level according to their professional seniority, but did not show a significant difference according to the type of school they worked in and their branches. The critical thinking tendencies of teachers with professional seniority of 6-10 years are lower than those of teachers with a professional seniority of 25 years or more. In the study, a moderate and positive relationship was found between teachers' curriculum literacy and their critical thinking tendencies. Since there is no other study examining the relationship between these two variables in the literature, it may be inferred that this study contributes to the related literature.