

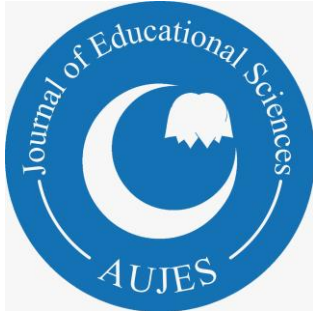
Article History

Received: 21.04.2024

Accepted: 06.11.2024

Available online: 27.12.2024

Article Type: Research Article



ADIYAMAN UNIVERSITY
Journal of Educational Sciences
(AUJES)

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyuebd>

Predicting Classroom Teachers' Program Evaluation Skills from Program Literacy

Cengiz Ağlar¹, Aysel Arslan²

¹Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education,
Curriculum and Instruction 

²Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education,
Curriculum and Instruction 

To cite this article:

Ağlar, C. & Arslan, A. (2024). Predicting classroom teachers' program evaluation skills from program literacy. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 14(2), 190-219.

Predicting Classroom Teachers' Program Evaluation Skills from Program Literacy

Cengiz Ağlar ¹, Aysel Arslan ²

¹ Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Curriculum and Instruction

² Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Curriculum and Instruction

Abstract

This study aims to predict the level to which classroom teachers' program literacy explains their program evaluation level, utilizing the "Program Literacy Scale" developed by Bolat (2017) and the "Program Evaluation Scale" developed by Baş (2016). Additionally, we seek to determine the impact of participant demographics, including gender, age, seniority, and faculty type graduated, on these skills. We employed a quantitative research method with a scanning design and a random sampling approach. The study involved 380 classroom teachers from state schools during the 2023-2024 academic year. We analysed the obtained data by using descriptive analyses, independent t-tests, ANOVA tests, Tukey's HSD test, and Simple Linear Regression. Analysis revealed significant differences ($p < .05$) in program literacy based on teacher age, seniority, and faculty graduation. Additionally, program evaluation skills differed based on gender, seniority, and faculty graduation factors. Importantly, the study found that program literacy positively predicted the level of program evaluation skills. These results suggest a link between teachers' program knowledge and their capability to evaluate program effectively.

Key words: Program evaluation, Program literacy, Classroom teacher

Introduction

Educational environments are considered to play a crucial role in enabling individuals and societies to adapt to the developments and changes experienced in economies (National Research Council, 2011). Educational programs, on the other hand, require innovation to cultivate students who can respond to these changes and contribute to them (Smith, 2015). Since 2000, the PISA exams have been conducted worldwide to reveal the economic levels, socio-cultural characteristics, basic mathematics, reading, and science competencies of educational systems (OECD, 2023a). According to this exam, Finland, Japan, and Hong Kong are ranked at the top. When Steiner, Magee, Jensen, and Button (2018) investigated the reasons behind these countries' high rankings, they found that they provided high-quality in their educational systems and possessed well-designed programs.

Programs comprised of aims, content, learning-teaching processes, and assessment-evaluation sections, function as a roadmap that defines the standards and determines progress within the educational system that will be implemented nationwide (Çetinkaya & Tabak, 2019; OECD, 2023b). Programs also contribute to directing the teaching and learning process, cultivating qualified individuals, ensuring societal development, and enhancing the quality and efficiency of education. By doing so, they emerge as a significant prerequisite for the realization of high-quality education and instruction (Çetinkaya & Tabak, 2019; Özdemir, 2012). The components within programs address the following questions:

Aims section: "Why?"

Content section: "What?"

Learning-teaching process section: "How?"

Assessment-evaluation section: "To what extent?" (Demirel, 2020).

The effectiveness of programs heavily relies on the teachers' abilities to interpret, implement, and evaluate these programs. Teachers who lack sufficient knowledge and skills might not be able to fully realize the programs' aims, which could negatively impact the overall success of the educational system. Even though programs might be very well-designed theoretically and delivered to teachers for implementation, discrepancies

might likely arise in practice. To address these issues and ensure a more effective application of theoretically sound programs, teachers require a specific set of skills related to programs. The skills expected from teachers in comprehending the programs employed in cultivating the human resources needed by the 21st century are also transforming. According to the report prepared by the Teacher Training and Development Directorate (TTDD) within the Ministry of National Education (MoNE) in 2017, teachers need to possess the following.

Professional knowledge: Subject matter knowledge, educational theory and practice knowledge, and relevant laws and regulations knowledge,

Professional skills: Planning instruction, creating learning environments, managing the teaching and learning process, and assessment and evaluation,

Attitudes and values: National, spiritual, and universal values, student approach, communication and cooperation, and personal and professional development values.

Competence in educational planning, on the other hand, is described as the ability to prepare plans following the instructional programs, make economic plans during the teaching process, consider students' differences, and consider spiritual values when planning the process (MEB, 2017). Program literacy skills, in this respect, are among the fundamental skills of a teacher (Bolat, 2017). The level of program literacy of a teacher is considered important enough to allow for interpretation of the teacher's readiness for the profession and professional performance (Esen-Aygün, 2019; Sügümlü, 2022).

Program literacy is defined as the ability of teachers to understand the concepts related to the program, take the initiative to make necessary changes, and observe the elements of the program (Tanaş & Murat, 2023). Schroeder and Curcio (2022) define program literacy skill as the integration and use of materials specific to this century in lessons, while Modiba and Van Rensburg (2009) express it as the ability to make necessary changes in a program that disregards cultural differences. Based on these definitions, the skill of program literacy can be defined as the ability of teachers to understand the dimensions of programs, adapt them to the target group of students when it is understood that changes are needed, and create feasible programs by making necessary adjustments.

According to Moon et al. (2021), providing the same education to teacher candidates in different branches related to university education programs is quite problematic. It is not possible to speak of a common program literacy skill for all branches of education programs. In this sense, the program literacy skill varies from one course to another. For example, the program literacy skill of the mathematics branch may differ from the literacy skill of another branch (Moon et al., 2021). Despite the differences between branches, program literacy skill emerges as an important skill that all teachers need to possess for the successful transfer of programs. Another skill necessary for the success of educational programs is program evaluation.

The failure of programs, which are aimed at training the desired workforce for countries to achieve prosperity, leads to the training of an unqualified workforce and individuals who cannot respond to the conditions of the era. The understanding of the importance of evaluating programs has emerged because of the negative consequences experienced in history. Experts concluded that economic crisis and depression in America are due to insufficient programs. For this reason, experts needed to evaluate education programs to prevent such negativity in the future (McCormick & James, 1988). In the UK, the process of evaluating education programs emerged due to increasing suspicions about universities (Leathwood & Phillips, 2000). In Türkiye, program evaluation began with the method and implementation report on the 1948 Primary School Program (Turgut, 1983). Nowadays, the evaluation of education programs is managed through scientific processes by consulting various sources. Among these sources are programs used by different countries, academic studies, constitutions, legislation, development plans, government programs, Ministry of Education survey result reports, commission reports, and special reports requested from faculties (Ağlar et al., 2024a). In Türkiye, it is considered important for programs to be evaluated scientifically, effectively, and collaboratively to ensure that programs are up-to-date, effective, and successful (Ağlar et al., 2024b; Özdemir, 2009).

To reach their aims and meet current needs, programs need to be continuously developed and evaluated. In this context, various program evaluation models have emerged over the years. These models differ according to the emphasis they place on program dimensions. According to Demirel (2020), the main program evaluation models are shown in Table 1. The developers of program evaluation models, their years of emergence, and their key features are shown in Table 1.

Table 1. Main program evaluation models

Model	Developer	Year	Main Feature of the Model
Objective-based evaluation model	R. Tyler	1933-1941	Looks at both the effectiveness of aims and teaching experiences.
Provus' discrepancy approach evaluation model	M. Provus	1966	Measures the difference between program standards and action.
Metfessel-Michael evaluation model	N. Metfessel & J. Michael	1967	Evaluation is done with pluralistic participation. Aims are identified from general to specific and evaluated.
Congruence-contingency model of stake	R. Stake	1967	It examines the congruence between the design and output. Regular evaluation is essential.
Stufflebeam's context, input, process, product (CIPP) model	Stufflebeam	1971	Evaluation is conducted at every stage of the program.
Stake's responsive evaluation model	Stake	1974	It focuses on the processes rather than the outcomes of the program.
Eisner's educational criticism model	Eisner	1979	It consists of description, interpretation, and evaluation by expert individuals.
Stufflebeam macro evaluation model	Stufflebeam	1983	Planning, structuring, implementation, and feedback decisions are made.

As seen in Table 1, program evaluation models have emerged in the historical process. These models highlight various aspects of programs and are designed to meet dissimilar needs. This demonstrates the importance and diversity of program evaluation. Given the importance of evaluating programs, which are of such significant importance, it is accepted that teachers who are the implementers of these programs should have the program evaluation skills to decide on:

- The appropriateness of the aims specified in the program,
- Suitability for the needs of students, society, and the day,
- Teaching-learning processes,
- Assessment-evaluation tools and materials,
- The product or outcome obtained from the program,
- The program's aims and expectations,
- Whether the program meets the objectives or expectations.

The final stage of the program development process is the program evaluation dimension (Ağlar et al., 2024a). Program evaluation, which makes the education process visible and provides a report on its quality, aims to respond to the needs of policymakers, administrators, and other sectors of society by identifying areas that need to be developed in terms of content, method, material, teaching-learning process, and assessment-evaluation (Bharvad, 2010). The program evaluation skill to be used in this process is considered an important skill that reveals the deficiencies, errors, and points to be revised in a program and assists in the reorganization of the program (Demirtaş, 2017).

Teachers' ability to teach and evaluate topics covered in programs seems to be possible only through program literacy and program evaluation skills. Especially for classroom teachers who assume responsibility for all subjects at the elementary school level and are the main implementers of the program, it is considered critically important for them to have sufficient knowledge and skills in program literacy and program evaluation. Therefore, it is important to determine the impact of teachers' program literacy and program evaluation levels on their explanatory abilities.

Research Objective

Research shows that teachers who have a deep understanding of program literacy and program assessment skills are more likely to align their teaching practices with the program, which helps the teacher improve student learning outcomes, select the most appropriate materials and methods to use in the course, and identify student needs (Bharvad, 2010; Öner & Cırık, 2023). Conversely, teachers with limited program literacy and program assessment skills may struggle to effectively support their students' academic progress (Bharvad, 2010; Steiner et al., 2018). With this study we aim to predict the level to which classroom teachers' program literacy explains their program evaluation level, utilizing the Program Literacy Scale (CLS) developed by Bolat (2017) and the Program Evaluation Scale (CES) developed by Baş (2016). Additionally, we seek to determine the impact of participant demographics, including gender, age, seniority, and faculty type graduated, on these skills.

Contributions to the Scientific Literature

There is no study in the literature investigating the relationship between program literacy and program evaluation. However, studies state that program literacy will shed light on the development and evaluation of educational programs (Akınoğlu & Doğan, 2012). At the same time, program literacy is considered a prerequisite for the evaluation of programs. Küçüktepe and Kerimoğlu (2021) state this situation as teachers with low program literacy cannot evaluate the program correctly. Examining the knowledge and skills of classroom teachers in program literacy and evaluation is a crucial step toward improving the overall success of the education system and students' learning. We expect that this research will play a significant role in determining the level of knowledge and skills in this area and contributing to developments in this field.

Method

We provide information on the method, design, population, sample, data collection tools, data collection process, and data analysis of the research in this section.

Research Method

In this study, we preferred a survey design as a quantitative research method. The survey design allows for the quantitative expression of general trends, attitudes, or opinions towards the population obtained from the sample selected from within the population (Creswell, 2013). Additionally, the survey design allows for economic data collection in studies where the population is large, and cross-sectional or longitudinal data collection is preferred (Fowler, 2014).

Population and Sample

The population of the study consists of classroom teachers working in primary schools in Türkiye. We determined the sample group of the study by using the random method, also known as random sampling. Care has been taken to ensure that each unit in the population is included in the research without hindering each other, which is one of the greatest advantages of the random method (Dawson & Trapp, 2001; Sharma, 2017). Statistical analyses have not been conducted in determining the sample, which allows for the rapid progression of the process, and any errors can be easily corrected (Gürbüz & Şahin, 2018).

The sample of the study consists of 380 (144 female - 236 male) primary school teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in a city located in the Inner Anatolia region of Türkiye during the 2023-2024 academic year. During the period when the study was conducted, there were 1088 classroom teachers in the city center, and 139 of them were not actively teaching in the classroom due to their administrative duties. The universe of the study consisted of 949 teachers. Considering the sampling error of $d = \pm 0.03$ at the significance level of 0.05, it is seen that a number above the minimum number ($\text{min}=244$) (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014) was reached from this universe. The demographic data of the sample are presented in Table 2.

Table 2. Demographic data of the sample

Variables		<i>f</i>	%
Gender	Female	144	37.9
	Male	236	62.1
Age	20-30	72	18.9
	31-35	20	5.3
	36-40	70	18.4

	41-45	50	13.2
	46-50	74	19.5
	51+	94	24.7
Years of Experience	1-5	64	16.8
	6-10	26	6.8
	11-15	32	8.4
	16-20	58	15.3
	21-25	78	20.5
	26-30	76	20.0
	30+	46	12.1
University Graduation	Faculty of Education	304	80.0
	Faculty of Science and Literature	32	8.4
	Other Faculties	44	11.6

As seen in Table 2, more than half of the participants in the study are male. The highest participation in the sample is from the age group of 51 years and above, while in terms of years of experience, the highest participation is from teachers with 21-25 years of experience. Additionally, eight out of ten of the participants graduated from the education faculty.

Data Collection Instruments of the Study

The variables to be examined to determine teachers' levels of program evaluation and literacy are gender, age, teaching experience, and graduated faculty. In this study, we collected the data by using the "Program Literacy Scale (CLS)" developed by Bolat (2017) and the "Program Evaluation Scale (CES)" developed by Baş (2016).

Program Literacy Scale (CLS): Developed by Bolat (2017), consists of a total of 29 items in the reading (15 items) and writing (14 items) sub-dimensions. In the scale development study, the reliability of the reading sub-dimension was .88, the writing sub-dimension was .91, and the overall scale reliability was .94. In this study, the reliability of the scale is .96 for the reading sub-dimension, .96 for the writing sub-dimension, and .98 for the overall. The scale, prepared in a five-point Likert type, is rated as "Strongly Agree" and "Strongly Disagree." A minimum of 29 and a maximum of 145 points can be obtained from the scale.

The Program Evaluation Scale (CES), developed by Baş (2016), consists of 35 items across four sub-dimensions: aim (10 items), content (10 items), teaching-learning process (TLP) (10 items), and assessment-evaluation (AE) (5 items). In the scale development study, the sub-dimension reliabilities were as .89/.88/.87 and .78, respectively, the overall reliability of the scale was determined as .92. In this study, the reliabilities of the sub-dimensions of the scale are as .88/.91/.93/.83, and the overall reliability of the scale is .97. The scale, prepared in a five-point Likert type, is rated as "Strongly Agree" and "Strongly Disagree." A minimum of 35 and a maximum of 175 points can be obtained from the scale. Descriptive statistics obtained for CLS and CES in this study are presented in Table 3.

Table 3. Descriptive statistics for CLS and CES

	n	Min score	Max score	\bar{x}	Item mean (1-5)	Item mean (100)	ss	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alfa
CLS										
Reading	380	15	75	61.24	4.08	81.65	9.48	-1.017	1.646	.964
Writing	380	14	70	57.25	4.09	81.79	9.13	-.787	.982	.960
Total	380	29	145	118.49	4.09	81.72	17.61	-.958	1.688	.975
CES										
Aim	380	10	50	35.56	3.56	71.12	6.70	-.789	.782	.882

Content	380	10	50	35.81	3.58	71.62	6.88	-.816	.913	.910
TLP	380	10	50	34.05	3.41	68.10	7.64	-.729	.217	.928
AE	380	5	25	16.76	3.35	67.04	3.95	-.559	-.077	.827
Total	380	35	175	122.70	3.51	70.11	23.50	-.813	.660	.970

According to Table 3, participants have a prominent level of program literacy skills based on the total score obtained from CLS ($81.72 > 70$), and the general evaluation of primary school programs indicates that they are sufficient ($70.11 > 70$). Participants obtained the highest scores in the writing sub-dimension of CLS with 81.79 points, while in CES, they achieved a score of 71.62 in the content sub-dimension. The reliability values obtained from the two scales, CLS (.975) and CES (.970), are quite high.

Data Collection Process

We prepared a list of 63 primary schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the city centre, and we printed the names of the schools on separate pieces of paper and put them into a bag. Then, we randomly drew the names of 33 primary schools from the bag and noted them down. Subsequently, we visited the selected schools, where we presented a presentation explaining the purpose, method, and contribution of the study to the field to potential participants. Any questions related to the research were answered, and photocopies of the scales were distributed by hand. We ended the data collection process of the research for 21 days, and at the end of this process, we collected the data from 380 primary school teachers who provided voluntary consent by reading and approving the informed consent form. Then, we transferred the collected data to the SPSS 26 program for data analysis.

Data Analysis Process

We transferred the data to SPSS 26 program in one day. We checked the 380 scale one by one, but there were no incorrect filling or missing value, then we checked with SPSS 26 program, but we did not encounter any extreme outlier within them. Then, we checked the normality values of the entire scale and its sub-dimensions. We examined recreation assumptions. We determined that there was a simple linear relationship, normality was at an acceptable level and there was covariance. In this context, we checked the assumptions. Initially, we examined the frequencies and percentages of the participants, followed by the interpretation of the scores obtained by the participants from the sub-dimensions and total scores of the scales based on the variables of gender, age, seniority, and faculty. When we encountered significant differences between groups, the determination of which groups exhibited these differences was found. Finally, we examined the skills related to the CES sub-dimensions based on the scores obtained from CLS, and we presented the findings in tables. We conducted descriptive statistics in the research, followed by checking the normality of the scale. As the scales did not meet the normality assumption, we examined skewness and kurtosis values. We observed that these values were within a range that could be considered flexible (Table 2), and thus, we deemed the use of parametric tests appropriate. In the analysis process, we used independent t-tests for pairwise comparisons employed one-way ANOVA for comparing multiple groups, and applied Tukey's test for post hoc multiple comparisons. Finally, we conducted a simple linear regression analysis to determine the level of predicting CES sub-dimensions based on the scores obtained from CLS.

Ethics Approval

We initiated the data collection process after the ethical approval decision numbered E-50704946-100-363551 dated November 27, 2023, by the Ethics Committee of the Faculty of Education at Sivas Cumhuriyet University.

Findings

We present the findings obtained from the analysis of the data collected from the participants in the research in this section in tables, according to the objectives of the study.

Table 4 presents the t-test results regarding gender in CLS and CES scores by sub-dimensional and overall.

Table 4. t-test results of regarding gender in CLS and CES scores

		Gender	n	\bar{x}	Sd	T	Df	p
CLS	Reading	Female	144	61.43	8.86	.310	.378	.757
		Male	236	61.13	9.85			
	Writing	Female	144	57.60	8.41	.592	.378	.554
		Male	236	57.04	9.55			
	Total	Female	144	119.08	15.72	.480	.378	.631
		Male	236	118.17	18.69			
CES	Aim	Female	144	34.93	7.04	-1.399	.378	.163
		Male	236	35.94	6.46			
	Content	Female	144	34.94	7.13	-1.881	.378	.061
		Male	236	36.33	6.68			
	TLP	Female	144	32.83	8.20	-2.435	.378	.015*
		Male	236	34.79	7.20			
	AE	Female	144	16.04	4.47	-2.806	.378	.005*
		Male	236	17.20	5.53			
	Total	Female	144	119.32	25.33	-.2201	.378	.028*
		Male	236	124.76	22.11			

*p<.05

According to Table 4, there is no significant difference in CLS based on gender. However, there is a significant difference in CES in the teaching-learning process (TLP) and evaluation and assessment (EA) sub-dimensions, as well as the total scores, based on gender. Regarding the Table 4, the significant difference favoured male classroom teachers (p<.05).

Table 5 presents the ANOVA test results for the CLS scores of classroom teachers according to the age variable.

Table 5. ANOVA test results for CLS by age variable

	Age	n	\bar{x}	sd	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference		
Reading	20-30 ¹	72	60.44	8.29	Between groups	5	2.028	.074	-		
	31-35 ²	20	59.10	12.16							
	36-40 ³	70	62.80	7.09	Within groups	374					
	41-45 ⁴	50	61.84	10.64							
	46-50 ⁵	74	58.95	9.62	Total	379					
	51+ ⁶	94	62.63	10.21							
Writing	20-30 ¹	72	57.33	7.51	Between groups	5	2.468	.032*	1>5		
	31-35 ²	20	56.70	11.16							
	36-40 ³	70	58.77	8.39	Within groups	374			3>5		
	41-45 ⁴	50	57.16	10.00							
	46-50 ⁵	74	54.24	9.65	Total	379				6>5	
	51+ ⁶	94	58.60	9.06							
Total CLS	20-30 ¹	72	117.78	14.52	Between groups	5	2.396	.037*			3>5
	31-35 ²	20	115.80	23.02							

36-40 ³	70	121.57	14.90	Within groups	374	6>5
41-45 ⁴	50	119.00	19.40			
46-50 ⁵	74	113.19	18.49	Total	379	
51+ ⁶	94	121.3	17.99			

*p<.05

Upon examining Table 5, we observed significant differences in the writing sub-dimension and the total score of the CLS (p<.05). The significant differences are between the age groups of 20-30 and 46-50, 36-40 and 46-50, 51 and over, and 46-50 (1>5, 3>5, 6>5) for the writing sub-dimension, and between the age groups of 36-40, 46-50, 51 and over and 46-50 for the total score (3>5, 6>5). Regarding Table 5, there is no significant difference in the reading sub-dimension of the scale.

Table 6 presents the ANOVA test results for the CES scores of classroom teachers according to the age variable.

Table 6. ANOVA test results for CES by age variable

	Age	n	\bar{x}	sd	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference
Aim	20-30 ¹	72	37.14	4.73	Between groups	5	1.888	.096	-
	31-35 ²	20	33.30	8.71					
	36-40 ³	70	35.80	5.87	Within groups	374			
	41-45 ⁴	50	36.36	6.77					
	46-50 ⁵	74	35.03	7.04	Total	379			
	51+ ⁶	94	34.64	7.56					
Content	20-30 ¹	72	37.00	5.71	Between groups	5	1.238	.291	-
	31-35 ²	20	34.10	8.23					
	36-40 ³	70	36.37	6.43	Within groups	374			
	41-45 ⁴	50	36.36	7.55					
	46-50 ⁵	74	35.35	7.34	Total	379			
	51+ ⁶	94	34.89	6.94					
TLP	20-30 ¹	72	34.81	6.22	Between groups	5	1.088	.367	-
	31-35 ²	20	30.60	9.56					
	36-40 ³	70	34.31	7.77	Within groups	374			
	41-45 ⁴	50	34.52	8.30					
	46-50 ⁵	74	34.24	8.06	Total	379			
	51+ ⁶	94	33.60	7.36					
AE	20-30 ¹	72	16.44	3.72	Between groups	5	1.867	.099	-
	31-35 ²	20	14.80	5.02					
	36-40 ³	70	17.60	4.09	Within groups	374			
	41-45 ⁴	50	17.04	3.91					
	46-50 ⁵	74	16.92	3.88	Total	379			
	51+ ⁶	94	16.53	3.74					
Total CES	20-30 ¹	72	126.11	18.35	Between groups	5	1.375	.233	-
	31-35 ²	20	113.30	29.98					
	36-40 ³	70	124.66	22.35	Within groups	374			
	41-45 ⁴	50	124.84	24.85					

46-50 ⁵	74	121.92	24.81	Total	379
51+ ⁶	94	120.11	24.30		

*p<.05

According to Table 6, there is no significant difference in the sub-dimensions or total scores of the CES scale, based on the age variable of the participants.

We present the analysis results regarding the scores from the CLS according to the seniority variable in Table 7.

Table 7. ANOVA test results for CLS seniority variable

	Seniority	N	\bar{x}	sd	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference
Reading	1-5 ¹	64	59.10	10.03	Between groups	6	2.574	.019*	3>1, 3>4, 3>6, 5>1, 5>4
	6-10 ²	26	61.70	5.86					
	11-15 ³	32	65.50	4.94	Within groups	373			
	16-20 ⁴	58	59.55	10.70					
	21-25 ⁵	78	62.82	8.59					
	26-30 ⁶	76	60.24	10.56	Total	379			
	30+ ⁷	46	62.13	9.64					
Writing	1-5 ¹	64	56.00	9.15	Between groups	6	1.962	.070	-
	6-10 ²	26	59.31	5.13					
	11-15 ³	32	61.44	6.61	Within groups	373			
	16-20 ⁴	58	55.90	10.41					
	21-25 ⁵	78	57.28	9.02					
	26-30 ⁶	76	56.37	9.82	Total	379			
	30+ ⁷	46	58.04	8.89					
CLS Total	1-5 ¹	64	115.09	18.14	Between groups	6	2.376	.029*	3>1, 3>4, 3>6
	6-10 ²	26	121.00	9.98					
	11-15 ³	32	126.94	10.83	Within groups	373			
	16-20 ⁴	58	115.45	20.50					
	21-25 ⁵	78	120.10	16.43					
	26-30 ⁶	76	116.60	18.81	Total	379			
	30+ ⁷	46	120.17	18.28					

*p<.05

According to Table 7, based on the seniority variable, there are significant differences in the reading sub-dimension and the total scale scores (p<.05). Specifically, there are significant differences in the reading sub-dimension between participants with 11-15 years of experience and those with 1-5 years, 16-20 years, and 26-30 years of experience (3>1, 3>4, 3>6), and between participants with 21-25 years of experience and those with 1-5 years and 16-20 years of experience (5>1, 5>4). There are also significant differences in total scores between classroom teachers with 11-15 years of experience and those with 1-5 years, 16-20 years, and 26-30 years of experience (3>1, 3>4, 3>6). However, there is no significant difference in the writing sub-dimension.

Table 8 provides the ANOVA test results for participants' scores on CES sub-dimensions and total scores according to the seniority year variable.

Table 8. ANOVA test results for CES by seniority year variable

	Seniority	n	\bar{x}	Sd	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference
Aim	1-5 ¹	64	37,34	4,81	Between groups	5	3.588	.002*	1>2, 1>4, 1>7, 3>2, 3>4, 3>6, 3>7, 5>2
	6-10 ²	26	32,77	6,59					
	11-15 ³	32	38,31	5,47	Within groups	374			
	16-20 ⁴	58	34,03	6,78					
	21-25 ⁵	78	36,23	6,37	Total	379			
	26-30 ⁶	76	35,21	7,38					
	30+ ⁷	46	34,09	7,86					
Content	1-5 ¹	64	36,81	6,01	Between groups	5	2.312	.033*	1>4, 3>2, 3>4, 3>6, 3>7, 5>4
	6-10 ²	26	34,54	6,85					
	11-15 ³	32	38,44	6,61	Within groups	374			
	16-20 ⁴	58	34,24	7,32					
	21-25 ⁵	78	36,69	6,55	Total	379			
	26-30 ⁶	76	35,47	7,05					
	30+ ⁷	46	34,30	7,33					
TLP	1-5 ¹	64	34,53	6,59	Between groups	5	.986	.435	-
	6-10 ²	26	32,08	8,71					
	11-15 ³	32	35,81	7,87	Within groups	374			
	16-20 ⁴	58	32,66	8,70					
	21-25 ⁵	78	34,51	7,46	Total	379			
	26-30 ⁶	76	34,13	7,47					
	30+ ⁷	46	34,09	7,39					
AE	1-5 ¹	64	16,69	3,83	Between groups	5	2.793	.011*	1>2, 3>1, 3>2, 3>5, 4>2, 5>2, 6>2, 7>2
	6-10 ²	26	14,23	4,08					
	11-15 ³	32	18,38	4,06	Within groups	374			
	16-20 ⁴	58	16,90	4,29					
	21-25 ⁵	78	16,69	3,77	Total	379			
	26-30 ⁶	76	16,95	3,91					
	30+ ⁷	46	16,83	3,38					
CES Total	1-5 ¹	64	126,0	19,53	Between groups	5	2.060	.057	-
	6-10 ²	26	114,38	24,58					
	11-15 ³	32	131,44	22,00	Within groups	374			
	16-20 ⁴	58	118,48	25,54					
	21-25 ⁵	78	124,67	22,33	Total	379			
	26-30 ⁶	76	122,11	24,53					
	30+ ⁷	46	119,70	24,84					

*p<.05

According to Table 8, there are significant differences in the aim, content, assessment, and evaluation sub-dimensions of CES's scores based on the participants' seniority years (p<.05). In particular, there are

significant differences in the aim sub-dimension between participants with 1-5 years of experience and those with 6-10 years, 16-20 years, and 30 years and above of experience (1>2, 1>4, 1>7), between participants with 11-15 years of experience and those with 6-10 years, 16-20 years, 26-30 years, and 30 years and above of experience (3>2, 3>4, 3>6, 3>7), and between participants with 21-25 years of experience and those with 11-15 years of experience (5>2). There are significant differences in the content sub-dimension between participants with 1-5 years of experience and those with 16-20 years of experience (1>4), between participants with 11-15 years of experience and those with 6-10 years, 16-20 years, 26-30 years, and 30 years and above of experience (3>2, 3>4, 3>6, 3>7), and between participants with 21-25 years of experience and those with 16-20 years of experience (5>4). There are significant differences in the assessment and evaluation sub-dimension, between participants with 1-5 years of experience and those with 6-10 years of experience (1>2), between participants with 11-15 years of experience and those with 1-5 years, 6-10 years, and 21-25 years of experience (3>1, 3>2, 3>5), between participants with 16-20 years of experience and those with 6-10 years of experience (4>2), between participants with 21-25 years of experience and those with 6-10 years of experience (5>2), between participants with 26-30 years of experience and those with 6-10 years of experience (6>2), and between participants with 30 years and above of experience and those with 6-10 years of experience (7>2). Based on the seniority variable, there is no significant difference in the CES's learning-teaching process sub-dimension and total scores.

Table 9 presents the analysis results for the scores obtained from CLS according to the variable of the faculty from which the participants graduated.

Table 9. ANOVA test results for CLS by faculty variable

	Graduated Faculty	n	\bar{x}	sd	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference
Reading	Education ¹	304	61.19	9.28	Between groups	2	5.572	.004*	1>2, 3>1, 3>2
	Science&Literature ²	32	57.25	11.59	Within groups	377			
	Other ³	44	64.50	8.07	Total	379			
Writing	Education ¹	304	57.14	9.02	Between groups	2	2.405	.092	-
	Science&Literature ²	32	55.06	9.65	Within groups	377			
	Other ³	44	59.59	9.19	Total	379			
CLS Total	Education ¹	304	118.34	17.45	Between groups	2	4.281	.015*	3>1, 3>2
	Science&Literature ²	32	112.31	18.36	Within groups	377			
	Other Faculties ³	44	124.09	16.80	Total	379			

*p<.05

According to Table 9, there are significant differences in the scores of the reading sub-dimension and total scale of CLS according to the faculty variable (p<.05). Significant differences in the reading sub-dimension are between graduates of education faculty and graduates of arts and sciences faculty (1>2), and between graduates of other faculties and graduates of education faculty and arts and sciences faculty (3>1, 3>2). Significant differences in total scores are between graduates of other faculties and graduates of education faculty and arts and sciences faculty. There is no significant difference in the writing sub-dimension of the scale.

Table 10 presents the analysis results for the scores obtained by participants in the sub-dimensions and total of CES according to the faculty year variable.

Table 10. ANOVA test results for CES by faculty variable

	Graduated Faculty	n	\bar{x}	sd	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference
Aim	Education ¹	304	36.07	6.28	Between groups	2	6.704	.001*	1>2, 3>2
	Science&Literature ²	32	31.69	6.74	Within groups	377			
	Other Faculties ³	44	34.82	8.42	Total	379			
Content	Education ¹	304	36.21	6.77	Between groups	2	4.633	.010*	1>2, 3>2
	Science&Literature ²	32	32.38	5.60	Within groups	377			
	Other ³	44	35.50	7.83	Total	379			
TLP	Education ¹	304	34.32	7.60	Between groups	2	1.806	.166	-
	Science&Literature ²	32	31.63	6.59	Within groups	377			
	Other Faculties ³	44	33.95	8.49	Total	379			
AE	Education ¹	304	16.89	3.95	Between groups	2	3.890	.021*	1>2, 3>2
	Science&Literature ²	32	14.94	3.26	Within groups	377			
	Other Faculties ³	44	17.18	4.18	Total	379			
CES Total	Education ¹	304	124.06	22.80	Between groups	2	4.757	.009*	1>2, 3>2
	Science&Literature ²	32	110.75	21.21	Within groups	377			
	Other Faculties ³	44	122.00	27.56	Total	379			

*p<.05

According to Table 10, there are significant differences in the scores of the aim, content, assessment sub-dimensions, and the total scale of CES according to the faculty variable (p<.05). Significant differences in the aim, content, assessment sub-dimensions, and total scale scores are between graduates of the education faculty and graduates of the arts and sciences faculty, as well as between graduates of other faculties and graduates of the arts and sciences faculty (1>2, 3>2). There is no significant difference in the teaching-learning process sub-dimension of the scale.

Table 11 presents the findings of a simple linear regression analysis conducted to determine the level of prediction of participants' program literacy on program evaluation skills.

Table 11. Simple linear regression findings on CLS predicting CES sub-dimensions

Dependent Variable	Independent Variable	β	t	p	F	Model	
						(p)	R ²
Aim	Constant	18.359	8.474	0.000	64.409	0.000	0.146
	CLS	0.145	8.026	0.000			
Content	Constant	16.579	7.567	0.000	78.706	0.000	0.172
	CLS	0.162	8.872	0.000			
TLP	Constant	16.443	6.543	0.000	50.158	0.000	0.117
	CLS	0.149	1.082	0.000			

AE	Constant	7.270	5.629	0.000	55.214	0.000	0.127
	CLS	0.080	7.431	0.000			

Upon examination of Table 11; firstly, the regression model established to evaluate the extent to which participants' skills in the aim dimension of CES are influenced by CLS is statistically significant ($F=64.409$; $p<0.05$). As teachers' levels of CLS increase, their skills in the aim dimension of CES also increase ($\beta=0.145$; $t=8.026$; $p<0.05$). Participants' program literacy explains approximately 15% of the evaluation skills in the aim sub-dimension of CES.

Secondly, the regression model examining the extent to which participants' skills in the content dimension of CES are influenced by CLS is also significant ($F=78.706$; $p<0.05$). As teachers' levels of CLS increase, their skills in the content dimension of CES are positively affected ($\beta=0.162$; $t=8.872$; $p<0.05$). Participants' program literacy explains approximately 17% of the evaluation skills in the content sub-dimension of CES.

Thirdly, the regression model that teachers' skills in the teaching-learning process dimension of CES are significantly influenced by CLS ($F=50.158$; $p<0.05$). As teachers' CLS scores increase, their skills in the teaching-learning process dimension of CES are also positively affected ($\beta=0.149$; $t=1.082$; $p<0.05$). However, participants' program literacy predicts approximately 12% of the evaluation skills in the teaching-learning process sub-dimension of CES.

Finally, according to the established model, the level of influence of participants' skills in the assessment dimension of CES by CLS, is statistically significant ($F=55.214$; $p<0.05$). As participants' CLS scores increase, their skills in the assessment dimension of CES are positively affected ($\beta=0.080$; $t=7.431$; $p<0.05$). Participants' program literacy explains approximately 13% of the evaluation skills in the assessment sub-dimension of CES.

Results, Discussion, and Recommendations

This study aims to determine how classroom teachers' program literacy predicts their program evaluation levels. It also examines the scores that classroom teachers receive on relevant scales based on variables such as gender, age, years of seniority, and the type of faculty from which they graduated. The findings from the analysis of the research data are discussed in this section and evaluated alongside other studies in the literature. Within the framework of the results obtained, suggestions are made for future researchers, classroom teachers, teacher candidates, academicians who provide education in classroom teaching departments, and educational policy makers.

Within the scope of the research, it is observed that the program literacy levels of classroom teachers are in the value range considered high ($81.72 > 70$) (Yıldırım & Şimşek, 2021). This finding is supported by the literature (Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdem & Eğmir, 2018; Esen-Aygün, 2019; Gündoğan, Şan, & Uyar, 2023; Karakuyu, 2023). However, qualitative research findings by Süer and Demirkol (2023) suggest that more support is needed for classroom teachers regarding the educational philosophy, aims, values, and competencies included in the program. According to the results of the Program Evaluation Scale applied to the participants in the research, primary school programs are at a satisfactory level ($70.11 > 70$). In the literature, there are equivalent results measuring classroom teachers' evaluations of program (Bal et al., 2021). Considering the importance attributed to shaping education through programs, this research seems quite significant. Additionally, the reliability values of the two scales used in this research are high (Table 3). This finding indicates that the research meets the prerequisite for correct interpretation (Creswell, 2013).

No significant difference was found between the scores of the participants in the program literacy scale according to the gender variable. When these results obtained in the study are compared with the results in the literature, it is seen that they are consistent with the studies of Aslan (2019) and Erdamar and Akpunar (2020). On the other hand, significant differences were found in all sub-dimensions of the scale in the studies conducted by Esen-Aygün (2019), Sügümlü (2022) and Gündoğan, Şan, and Uyar (2023). Erdem and Eğmir (2018) determined that there was a significant difference only in the writing sub-dimension in their study. It can be stated that sample differences are effective in obtaining different results in the studies conducted. In the study, a significant difference was determined in favor of male participants in the teaching-learning process and measurement-evaluation sub-dimensions of the program evaluation scale of the participants. In the study conducted by Ak and Nalçacı (2012), it was concluded that gender did not create a significant difference. Özenç and Çakar (2015) concluded in their study that there was a significant difference in favor of female participants in the measurement-evaluation sub-dimension of the scale. It is thought that the fact that there are not many courses on program evaluation in faculties, as well as the sample studied, is effective in obtaining different findings in the literature. There is no course on program evaluation in most of the education faculties. This

course is only included in some programs in postgraduate courses. This negatively affects the teachers' competence in making evaluations for the program they are responsible for.

It was determined that the program literacy of the teachers included in the study showed a significant difference in the total score of the scale and the writing sub-dimension according to the age variable. It was observed that participants between the ages of 46-50 received higher scores in the writing sub-dimension of the scale than participants between the ages of 20-30, 36-40, and 51 and above. In terms of the total score of the scale, it was determined that participants between the ages of 36-40 and 51 and above received higher scores. It is seen that the findings of this study are not supported in the literature. No significant difference was determined in the studies conducted by Erdem and Eğmir (2018) and Gündoğan et al. (2023). The literature review revealed an absence of studies examining the age variable in the context of program evaluation research. It was concluded that the program literacy of classroom teachers differed in the total score of the scale and the reading sub-dimension according to their years of seniority. It was determined that the average scores of teachers with seniority between 1-5, 16-20, 26-30 years were low, while those with seniority between 11-15 and 21-25 years were high. There are studies in the literature that yielded different results. In the study conducted by Süğümlü (2022) in which he tried to determine the professional experience and program literacy skills of Turkish teachers; no significant difference was found. A similar finding was reached by Sağ and Sezer (2012). An important finding that draws attention in the study of Sağ and Sezer (2012) is that the program literacy levels of classroom teachers decrease as their seniority years increase. It was commented here that there is a negative relationship between experience and program literacy. It can be commented that the contents of current programs can be understood more easily by teachers who graduated recently, but not by teachers who graduated earlier.

In the scores obtained from the education program evaluation scale according to the seniority variable of the participants of the primary school programs, differences were found between the groups in the target sub-dimension of the scale. It was observed that the differences between the seniority groups were in favor of the participants with 1-5 and 11-15 years of seniority. The situation remains unchanged in the content and assessment-evaluation sub-dimensions as well, but in all three sub-dimensions, scores are against teachers with 6-10 years of experience. While no significant difference was found between the teaching-learning process and the total scores on the scale in this study, previous research by Bal et al. (2021), Bulut (2008), and Süđümlü (2022) has demonstrated a positive correlation between teachers' experience levels and outcomes. However, other studies, such as those by Alak & Nałçacı (2012) and Orbeyi & Güven (2008) found no significant differences based on years of experience.

When evaluating the scores received from the literacy scale by classroom teachers based on their faculty of graduation, a significant difference was found between graduates of the Faculty of Science and Letters and those of the Faculty of Education. Specifically, graduates from the Faculty of Education scored higher in the reading sub-dimension of the scale. No significant difference was found in the writing sub-dimension of the scale. According to these findings, it was concluded that the universities the participants graduated from affected their program literacy. Esen-Aygün (2019) determined in his study that the graduates of the faculty of education received higher scores than the graduates of all the faculties compared in the total and sub-dimensions of the scale. A similar finding was obtained by Erdem and Eğmir (2018) in their study. While the generally expected result here is that the graduates of the faculty of education receive higher scores, this study contradicts other studies in the literature. In this study, more than one-third of the classroom teachers working in the city center were reached. This reveals that a truly important group was worked with. It is thought that the reason for the difference is that the sample reached in the studies consists of university students. It was determined that the participants' evaluation levels of educational programs showed a significant difference according to the faculty of graduation variable. It was determined that the scores of teachers who graduated from the Faculty of Education were significantly higher compared to those who graduated from the Faculty of Science and Letters, as well as when comparing the education group with other groups. This finding appears inconsistent with existing literature on the subject. Bal et al. (2021), Orbeyi and Güven (2008) did not find a difference according to the type of faculty of graduation in their studies. When this study is considered together with other studies, it can be commented that the inadequacy of the courses on program literacy and program evaluation given to classroom teachers in education faculties is effective. The knowledge and application skills of teacher candidates who are not trained in the relevant subject are generally similar to other teachers appointed from different fields. It is thought that these competencies are acquired or not acquired at a similar level in schools with a study on this subject.

As a result of the research, it is seen that the participants' program literacy positively predicts all sub-dimensions of the program evaluation scale. According to this result, it can be stated that as the program literacy levels of teachers increase, their skill levels in all sub-dimensions of program evaluation increase in parallel. No study has been found in the literature investigating the relationship between program literacy and program evaluation.

However, it is stated in the studies that program literacy will shed light on the development and evaluation of program (Akınoğlu & Doğan, 2012). At the same time, program literacy is accepted as a prerequisite for the evaluation of programs. Küçüktepe and Kerimoğlu (2021) support the result of our research by stating that teachers with low program literacy cannot evaluate the program correctly.

Conclusions

When the results of this study are evaluated in general, it is seen that the program literacy of classroom teachers is at a high level and in this context, they express the primary school program as above average. One of the most striking results of the study is the differences found in terms of age and seniority variables. No increase or decrease was found in a certain order. Another important finding is that as the program literacy of classroom teachers increases, it positively predicts their thoughts about the program. It can be thought that teachers with a high level of literacy evaluate the program they cover in classes more realistically.

Recommendations

Based on the results, we can recommend the following items:

- The program literacy skills of classroom teachers were determined to be at a high level. However, these results can also be interpreted as teachers perceiving themselves as competent. In order for this result to reflect reality, it is recommended that a different study be conducted through practical activities regarding program literacy.

- Program literacy and the ability to evaluate a program in practice are important competencies that a teacher should have. While it is expected that graduates of education faculties would be in an advantageous position here, different results were encountered. For this reason, the contents of the courses related to these competency areas in education faculties should be checked. Considering that these courses are not offered in most faculties, it can be stated that this is a very important deficiency. It is recommended that the results of this be examined correctly and the program of education faculties be updated.

- Teachers' program skills vary by age and years of experience. Therefore, we can recommend peer education among classroom teachers. Seferoğlu (2001) states that peer education increases solidarity and development within the teaching profession group. Therefore, peer education is expected to enhance program literacy and evaluation skills.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programları Okuryazarlığı Becerilerinin Eğitim Programlarını Değerlendirmelerini Yordaması

Cengiz Ağlar¹, Aysel Arslan²

¹Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim

²Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim

Özet

Bu çalışma, Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı Ölçeği" ve Baş (2016) tarafından geliştirilen "Program Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığının program değerlendirme düzeylerini ne düzeyde açıkladığını tahmin etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, cinsiyet, yaş, kıdem ve mezun olunan fakülte türü gibi katılımcı demografik özelliklerinin bu beceriler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama tasarımı ve rastgele örnekleme yaklaşımı ile nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 2023-2024 akademik yılında devlet okullarından 380 sınıf öğretmeni katıldı. Elde edilen veriler ile betimsel analizler, bağımsız t-testleri, ANOVA testleri, Tukey'in HSD testi ve Basit Doğrusal Regresyon kullanarak analiz edildi. Analiz, öğretmen yaşı, kıdem ve mezun olunan fakülteye dayalı olarak program okuryazarlığında anlamlı farklılıklar ($p < .05$) olduğunu ortaya çıkardı. Ayrıca, program değerlendirme becerileri cinsiyet, kıdem ve mezun olunan değişkenlerine göre farklılık gösterdi. Önemli olarak, çalışma ile program okuryazarlığının program değerlendirme becerilerinin seviyesini pozitif şekilde yordadığı görüldü. Bu sonuçlar öğretmenlerin program bilgisi ile programı etkili bir şekilde değerlendirme yetenekleri arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Program değerlendirmesi, Program okuryazarlığı, Sınıf öğretmeni

Giriş

Eğitim çevrelerinin ekonomilerde yaşanan gelişmeler ve değişimlere uyum sağlamasında birey ve toplumun başarılı olabilmesi önemli kabul edilmektedir (National Research Council, 2011). Eğitim programları ise bu değişimlere cevap verebilecek ve katkı sunabilecek öğrenciler yetiştirmek için yeniliklere ihtiyaç duymaktadır (Smith, 2015). 2000 yılından itibaren dünya genelinde eğitim sistemlerinin ekonomik düzeylerini, sosyokültürel özelliklerini, matematik, okuma ve fen temel yeterliliklerini ortaya çıkaran PISA sınavına göre, Finlandiya, Japonya ve Hong Kong ülkelerinin üst sıralarda yer aldığı görülmektedir (OECD, 2023a). Steiner, Magee, Jensen ve Button, (2018) bu ülkelerin eğitim sistemlerinin yüksek kaliteli, iyi tasarlanmış eğitim programlarına sahip olmaları bulgusuna erişmiştir.

Eğitim programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bölümlerinden oluşan eğitim programları, ülke genelinde uygulanacak olan eğitim sistemindeki standartları tanımlamayı ve ilerlemeyi belirleyen bir yol haritası niteliğindedir (Çetinkaya ve Tabak, 2019; OECD, 2023b). Eğitim programları aynı zamanda, öğretme ve öğrenme sürecinin yönlendirilmesine, nitelikli bireylerin yetiştirilmesine, toplumsal gelişimin sağlanmasına, eğitimin kalite ve verimliliğinin artırılmasına da katkı sağlayarak, kaliteli bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesinde önemli bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Özdemir, 2012). Eğitim programları içerisinde yer alan; hedef bölümüyle "neden öğretiyoruz?", içerik bölümüyle "neler öğretiyoruz?", öğrenme-öğretme süreci bölümüyle "nasıl öğretiyoruz?" ve ölçme-değerlendirme bölümüyle "ne kadar?" öğretiyoruz sorularının cevaplarını içermektedir (Demirel, 2020).

Eğitim programlarının etkinliği, büyük ölçüde öğretmenlerin bu programları yorumlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine bağlıdır. Yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenler, programların hedeflerini tam olarak gerçekleştiremeyebilir ve bu da eğitim sisteminin genel başarısını olumsuz etkileyebilir. Eğitim programları her ne kadar teorik olarak oldukça iyi tasarlansa ve uygulanmaları için öğretmenlere ulaştırılsa da uygulamalarda aksaklıkların yaşanması olası görülmektedir. Bu sorunların giderilmesi ve teorik olarak iyi olan programların daha iyi şekilde uygulanabilmesi adına öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Yirmi birinci yüzyılın ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesinde işe koşulan eğitim programlarının anlaşılabilirliği için öğretmenlerden beklenen beceriler de

farklılaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından (2017) hazırlanan rapora göre öğretmenlerin;

- alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi mesleki bilgilerine,
- eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme mesleki becerilerine,
- milli, manevi evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim tutum ve değerlerine sahip olması gerekmektedir.

Eğitim öğretimi planlama yeterliliklerini ÖYGM (2017), planları öğretim programlarına uygun hazırlama, öğretim sürecinde ekonomik planlar yapma, öğrencilerin farklılıklarını gözetme ve süreci planlarken manevi değerleri dikkate alma olarak açıklamaktadır. Eğitim programları okuryazarlığı becerisi bu yönüyle, bir öğretmenin temel becerileri arasında yer almaktadır (Bolat, 2017). Bir öğretmenin program okuryazarlık becerisi düzeyi, öğretmenin mesleğe hazır bulunuşluk ve mesleki performansı hakkında yorum yapılmasına imkan tanıyacak kadar önemli kabul edilmektedir (Esen-Aygün, 2019; Süğümlü, 2022).

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin programla ilgili kavramları anlayabilmeleri, gerekli değişiklikleri yapabilecek inisiyatifli alabilmeleri ve programın öğelerini gözetmeleri becerisi olarak tanımlanmaktadır (Tanaş ve Murat, 2023). Program okuryazarlık becerisini Schroeder ve Curcio (2022), bu yüzyıla özgü materyallerin derslere entegre edilerek kullanılması olarak, Modiba ve Van Rensburg (2009) ise kültürel farklılıkları göz ardı eden bir programda yapılması gereken değişiklikleri yapma becerisi olarak ifade etmektedirler. Bu tanımlardan yola çıkarak program okuryazarlık becerisiyle ilgili öğretmenlerin eğitim programlarının boyutlarını anlayabilmeleri, değişikliğe gidileceğinin anlaşılması durumunda hedef grubu olan öğrencilere ve duruma göre uyarlayabilmeleri, gerektiğinde değişikliklere giderek ve uygulanabilir programlar ortaya çıkarma becerisi olarak tanımlayabiliriz.

Üniversitelerde eğitim programlarıyla ilgili öğretmen adaylarına verilen eğitimlerde her branş için aynı eğitimin verildiği görülmektedir ve bu durum oldukça sakıncalı kabul edilmektedir (Moon, Harris ve Hays, 2021). Bütün branşların eğitim programları için ortak bir program okuryazarlığı becerisinden ise bahsetmek mümkün değildir. Bu anlamda program okuryazarlığı becerisi dersten derse değişmektedir, örneğin matematik branşının program okuryazarlığı becerisi ile başka bir branşın okuryazarlık becerisi farklılık göstermektedir (Moon et al., 2021). Branşlar arası farklılıklar olmasına rağmen, program okuryazarlığı becerisi programların başarılı bir şekilde aktarılabilmesi adına tüm öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programlarının başarılı olabilmesi için gerekli olan başka bir beceri ise programların değerlendirilmesidir.

Ülkelerin refaha ulaşabilmesi için istendik iş gücünü yetiştirme amacı taşıyan eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan programların başarısız olması niteliksiz iş gücüne ve koşullara cevap veremeyen insanların yetiştirilmesine neden olmaktadır. Programların değerlendirilmesinin öneminin anlaşılması yaşanan bu olumsuzluklar sonucunda ortaya çıkmıştır. Amerika'da yaşanan ekonomik kriz ve buhranın sebebi olarak eğitim programlarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşan uzmanlar, gelecekte bu olumsuzlukları önlemek için eğitim programlarının değerlendirmesine ihtiyaç duymuşlardır (McCormick ve James, 1988). İngiltere'de ise eğitim programlarının değerlendirilmesi süreci üniversitelerle ilgili şüphelerin artması sonucunda ortaya çıkmıştır (Leathwood ve Phillips, 2000). Ülkemizde ise program değerlendirmesi 1948 İlkokul Programı üzerinde yöntem uygulama raporuna yer verilmesi ile başlamıştır (Turgut, 1983). Günümüzde eğitim programlarının değerlendirilmesi çeşitli kaynaklara başvurularak bilimsel süreçlerle yönetilmektedir. Bu kaynaklar arasında farklı ülkelerin kullandığı programlar, akademik çalışmalar, anayasalar, mevzuatlar, kalkınma planları, hükümet programları, Milli Eğitim Bakanlığı anket sonuç raporları, komisyon raporları ve fakültelerden talep edilen özel raporlar yer almaktadır (Ağlar vd., 2024a). Türkiye'de programların güncel, etkili ve başarılı olmasını sağlamak için programların bilimsel, etkili ve işbirlikçi bir şekilde değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Ağlar vd., 2024b; Özdemir, 2009).

Eğitim programlarının hedeflerine ulaşabilmesi ve güncel ihtiyaçlara cevap verebilmesi için de sürekli geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, yıllar içerisinde çeşitli program değerlendirme modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modeller, önem verdikleri program boyutuna göre farklılık göstermektedir. Demirel'e (2020) göre, başlıca program değerlendirme modelleri Tablo 1'de gösterilmektedir. Program değerlendirme modellerinin geliştiricileri, ortaya çıkış yılları ve temel özellikleri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Program değerlendirme modelleri, geliştiren kişi, yılı ve başlıca özelliği

Model	Geliştiren	Yıl	Modelin Başlıca Özelliği
Hedefe dayalı değerlendirme modeli	R. Tyler	1933-1941	Hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır.
Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli	M. Provus	1966	Programın standartları ile edim arasındaki fark ölçülür.
Metfessel-Michael değerlendirme modeli	N. Metfessel ve J. Michael	1967	Çoğulcu bir katılımı değerlendirme yapılıır. Genelden özele hedefler belirlenir ve sınanır.
Stake'in uygunluk-olasılık modeli	R. Stake	1967	Tasarlanan ile çıktının uygunluğuna bakılır. Düzenli değerlendirme esastır.
Stufflebeam'in bağlam, girdi-süreç ve ürün modeli	Stufflebeam	1971	Program'ın her aşamasında değerlendirme yapmak esastır.
Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli	Stake	1974	Programın sonuçlarından çok süreçleri ile ilgilenilir.
Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli	Eisner	1979	Uzman kişilerin betimleme, yorumlama ve değerlendirmesinden oluşur.
Stufflebeam toplam değerlendirme modeli	Stufflebeam	1983	Planlama, yapılandırma, uygulama ve geri dönüşüm kararları alınır

Tarihsel süreçte program değerlendirmeye yönelik birçok model ortaya çıkmıştır (Tablo 1). Bu modeller, programların çeşitli yönlerini ön plana çıkarmakta ve farklı ihtiyaçlara cevap vermektedir. Bu durum, program değerlendirmenin önemini ve çeşitliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu denli önemli olan eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin;

- programda belirtilmiş olan hedeflerin uygunluğunu,
- öğrencilerin, toplumun ve günün ihtiyaçlarına uygunluğunu,
- öğretme-öğrenme süreçlerini,
- ölçme-değerlendirme araç-gereçlerini,
- programdan elde edilen ürünü veya sonucunu,
- programın hedeflerini veya beklentilerini,
- bireylerin, toplumun ve ülkelerin ihtiyaçlarına göre karşılayıp karşılamadığına karar verebilmesi için program değerlendirme becerilerine sahip olması önemli kabul edilmektedir.

Eğitim sürecini görünür kılan ve kalitesi hakkında bir rapor sunma imkanı tanıyan program değerlendirme süreci, eğitimde kullanılan; içerik, yöntem, materyal, öğretme-öğrenme tecrübesi ve ölçme-değerlendirme süresi hakkında geliştirilmesi gereken yönlerin tanımlanmasına yardımcı olarak, politika yapıcılara, yöneticilere ve toplumun diğer kesimlerinin sorularına cevap verme amacını taşımaktadır (Bharvad, 2010). Bu süreçte kullanılacak olan program değerlendirme becerisi ise bir eğitim programının eksiklerini, hatalarını, revize edilmesi gereken noktalarını ortaya çıkaran ve programın yeniden düzenlenmesine yardımcı önemli bir beceridir (Demirtaş, 2017).

Öğretmenlerin eğitim programlarında yer alan konuları nasıl öğretebilecekleri ve değerlendirebilecekleri bilgilerine sahip olmaları, ancak eğitim programları okuryazarlığı ve eğitim programları değerlendirme becerileri ile mümkün gözükmektedir. Özellikle ilkökul seviyesinde tüm derslerin sorumluluğunu üstlenen ve programın temel uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim programları okuryazarlığı ve değerlendirme becerileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları, eğitim sisteminin başarısı için kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla eğitimin öğretmenlerin derslerinde takip ettikleri eğitim programları okuryazarlık beceri ve eğitim programları değerlendirme düzeylerinin belirlenmesi önemli kabul edilmektedir.

Araştırmanın Amacı (Araştırma Problemleri)

Araştırmalar, program okuryazarlığı ve program değerlendirme becerileri konusunda derin bir anlayışa sahip öğretmenlerin öğretim uygulamalarını programla uyumlu hale getirme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir; bu da öğretmenin öğrenci öğrenme sonuçlarını iyileştirmesine, derste kullanılacak en uygun materyalleri ve yöntemleri seçmesine ve öğrenci ihtiyaçlarını belirlemesine yardımcı olmaktadır (Bharvad, 2010; Öner ve Cırık, 2023). Buna rağmen, sınırlı program okuryazarlığı ve program değerlendirme becerilerine sahip öğretmenler, öğrencilerinin akademik ilerlemesini etkili bir şekilde desteklemekte zorlanabilmektedirler (Bharvad, 2010; Steiner ve diğerleri, 2018). Bu çalışma, Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'ni (EPOÖ) ve Baş (2016) tarafından geliştirilen Eğitim Programları Değerlendirme Ölçeği'ni (EPDÖ) kullanarak sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığının program değerlendirme düzeylerini ne düzeyde açıkladığını yordamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, cinsiyet, yaş, kıdem ve mezun olunan fakülte türü gibi katılımcı demografik özelliklerinin bu beceriler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bilimsel Literatüre Katkıları

Literatürde program okuryazarlığı ile program değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak, bu alanda yapılacak olan çalışmalar program okuryazarlığının eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine ışık tutacağını belirtilmektedir (Akinoğlu ve Doğan, 2012). Aynı zamanda program okuryazarlığı programların değerlendirilmesi için bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) bu durumu düşük program okuryazarlığına sahip öğretmenlerin programı doğru bir şekilde değerlendirememeleri olarak belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve değerlendirme konusundaki bilgi ve becerilerinin incelenmesi, eğitim sisteminin genel başarısını ve öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmeye yönelik önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu araştırmanın bu alandaki bilgi ve beceri düzeyini belirlemede ve bu alandaki gelişmelere katkıda bulunmada önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni tercih edilmiştir. Tarama deseni evren içerisinden seçilen örneklemden elde edilen veriler ile evrene yönelik genel trendi, tutumu veya fikirleri nicel olarak ifade edilmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2013). Tarama deseni aynı zamanda kalabalık evreninin büyük olduğu, kesitsel veya boylamsal veri toplamanın tercih edildiği araştırmalarda ekonomik şekilde veri toplanmasına izin vermektedir (Fowler, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu, rastgele örnekleme olarak da bilinen rastgele örnekleme yöntemi kullanarak belirledik. Evrendeki her birimin birbirini engellemeden araştırmaya dahil edilmesine özen gösterilmiştir; bu, rastgele yöntemin en büyük avantajlarından biridir (Dawson ve Trapp, 2001; Sharma, 2017). Örneklem belirlenmesinde istatistiksel analizler yapılmamış olması, sürecin hızlı ilerlemesine olanak sağlamak ve herhangi bir hata kolayca düzeltilebilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 380 (144 kadın- 236 erkek) ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde il merkezinde 1088 sınıf öğretmeni bulunmakta olup, bunlardan 139'u idari görevi nedeniyle sınıfta aktif olarak ders vermemektedir. Araştırmanın evrenini 949 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem hatası $d = \pm 0.03$ ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak dikkate alındığında bu evrenden minimum sayının (min=244) üstünde bir sayıya (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014) ulaşıldığı görülmektedir. Örneklem ait demografik veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem ait demografik veriler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	144	37.9
	Erkek	236	62.1
Yaş	20-30	72	18.9
	31-35	20	5.3
	36-40	70	18.4

	41-45	50	13.2
	46-50	74	19.5
	51+	94	24.7
Kıdem Yılı	1-5	64	16.8
	6-10	26	6.8
	11-15	32	8.4
	16-20	58	15.3
	21-25	78	20.5
	26-30	76	20.0
	30+	46	12.1
Mezun Olunan Üniversite	Eğitim Fakültesi	304	80.0
	Fen-Edebiyat Fakültesi	32	8.4
	Diğer Fakülteler	44	11.6

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının büyük çoğunluğunun cinsiyeti erkektir. Örnekleme en çok 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan sınıf öğretmenleri yer alırken, kıdem yılına göre en yüksek katılımı 21-25 yıllık kıdeme sahip öğretmenler gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca, örneklemin 5/4’ünün eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme ve program okuryazarlığı düzeylerini belirlemek için incelenecek değişkenler; cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve mezun olunan fakülte olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada veriler Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ)” ve Baş (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği (EPDÖ)” kullanılarak toplanmıştır.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ): Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olup, okuma (15 madde) ve yazma (14 madde) alt boyutlarında toplam, 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği geliştirme çalışmasında okuma alt boyutu .88 yazma alt boyutu .91 ve ölçeğin bütününe güvenirliliği ise .94 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirliliği okuma alt boyutu .96 yazma alt boyutu .96 ve toplamda .98 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en az 29, en çok ise 145 puan alınabilmektedir.

Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği (EPDÖ): Baş (2016) tarafından geliştirilmiş olup, hedef (10 madde), içerik (10 madde), öğretme-öğrenme süreci (10 madde) ve ölçme-değerlendirme (5 madde) alt boyutlarında, toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği geliştirme çalışmasında alt boyut güvenirlilikleri sırasıyla .89/.88/.87 ve .78 olarak belirlenirken, ölçeğin bütününe güvenirliliği .92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarının güvenirliliği sırasıyla .88/.91/.93/.83 ve ölçeğin toplam güvenirliliği .91 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanmış olan ölçek “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en az 35, en çok ise 175 puan alınabilmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeklere ilişkin elde edilen betimsel bulgulara Tablo 3’te yer verilmektedir.

Tablo 3. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler

	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	Madde ort. (1-5)	Madde ort. (100)	ss	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alfa
EPOÖ										
Okuma	380	15	75	61.24	4.08	81.65	9.48	-1.017	1.646	.964
Yazma	380	14	70	57.25	4.09	81.79	9.13	-.787	.982	.960
Top.	380	29	145	118.49	4.09	81.72	17.61	-.958	1.688	.975
EPDÖ										
Hedef	380	10	50	35.56	3.56	71.12	6.70	-.789	.782	.882
İçerik	380	10	50	35.81	3.58	71.62	6.88	-.816	.913	.910
ÖÖS	380	10	50	34.05	3.41	68.10	7.64	-.729	.217	.928
ÖD	380	5	25	16.76	3.35	67.04	3.95	-.559	-.077	.827
Top.	380	35	175	122.70	3.51	70.11	23.50	-.813	.660	.970

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların EPOÖ’den elde ettiği toplam puan bakımından program okuryazarlık becerileri yüksek düzeyde (81.72 >70) olduğu belirlenirken, katılımcıların ilköğretim programlarıyla ilgili genel değerlendirmesi sonucunda ilköğretim programlarının yeterli olduğu tespit edilmiştir (70.11 >70). Katılımcılar en yüksek puanları EPOÖ’de 81.79 puan ile yazma alt boyutunda elde ederken, EPDÖ’de ise

programların içerik alt boyutu 71.62 puan elde etmiştir. EPOÖ (.975) ve EPDÖ (.970) olmak üzere iki ölçekten elde edilen güvenilirlik değerlerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

İl merkezinde MEB'e bağlı 63 ilkokulun listesi çıkartılarak ilkokulların isimleri tek tek kağıtlara yazılarak torbaya atılmıştır ve araştırmacılar rastgele torbadan ilkokulların isimleri yazılı olan kağıtları çekerek, 33 ilkokulun ismini not etmişlerdir. Ardından, belirlenen okullar araştırmacılar tarafından ziyaret edilerek, olası katılımcılara çalışmanın amacı, yöntemi ve alana katkısını anlatan sunum yapılmış ve araştırmayla ilgili varsa sorular cevaplanarak ölçeklerin fotokopileri elden dağıtılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci 21 gün sürmüştür ve bu sürecin sonunda 33 okuldaki sınıf öğretmenlerinden gönüllülük onam formunu okuyarak onay veren 380 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler SPSS 26 programına aktararak veri analiz sürecine geçilmiştir.

Veri Analiz Süreci

Veriler bir günde SPSS 26 programına aktarılmıştır. 380'lik ölçeği tek tek kontrol ettik yanlış doldurma veya eksik değere rastlanmamıştır, daha sonra SPSS 26 programı ile kontrol edilmiştir fakat veriler içerisinde uç değerlere rastlanılmamıştır. Daha sonra ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının normallik değerlerini kontrol edilmiştir. Rekreasyon varsayımları incelenmiştir. Basit doğrusal ilişki olduğu, normallik kabul edilebilir düzeyde olduğu ve kovaryans olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda varsayımlar kontrol edilmiştir. Öncelikle katılımcıların frekans ve yüzdeleri incelenmiştir, ardından katılımcıların alt boyutlardan aldıkları puanlar ile ölçeklerin toplam puanlarının cinsiyet, yaş, kıdem ve fakülte değişkenlerine göre yorumlanmasına geçilmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılık gördüğümüzde bu farklılıkların hangi gruplarda görüldüğünün belirlenmesine geçilmiştir. Son olarak EPOÖ'den alınan puanlara göre EPDÖ alt boyutlarına ilişkin beceriler incelenmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler yapılarak, ölçeğin normallik kontrol edilmiştir. Ölçekler normallik varsayımını karşılamadığından çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin esnek olarak kabul edilebilecek bir aralıkta olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 3) ve bu nedenle parametrik testlerin kullanımı uygun görülmüştür. Analiz sürecinde, çiftler arası karşılaştırmalar için bağımsız t-testleri, çoklu grupları karşılaştırmak için ise tek yönlü ANOVA kullanılmış ve post-hoc çoklu karşılaştırmalar için Tukey testi uygulanmıştır. Son olarak, EPOÖ'den elde edilen puanlara dayanarak EPDÖ alt boyutlarının tahmin etme düzeyini belirlemek için basit bir doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Etik Onay Beyanı

Veri toplama süreci, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulunun E-50704946-100-363551 sayılı 27 Kasım 2023 tarihli etik kurul izin kararının ardından araştırmacılar tarafından başlatılmıştır.

Bulgular

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırma amaçlarına yönelik uygulanan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde bu bölümde sunulmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin eğitim program okuryazarlık düzeylerini belirleyen EPOÖ ve katılımcıların ilkokul programlarını değerlendirdikleri EPDÖ alt boyutları ve toplam puanlara ilişkin analiz bulgularına Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre EPOÖ ve EPDÖ t-testi bulguları

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
EPOÖ	Okuma	Kadın	144	61.43	8.86	.310	.378	.757
		Erkek	236	61.13	9.85			
	Yazma	Kadın	144	57.60	8.41	.592	.378	.554
		Erkek	236	57.04	9.55			
	Toplam	Kadın	144	119.08	15.72	.480	.378	.631
		Erkek	236	118.17	18.69			
EPDÖ	Hedef	Kadın	144	34.93	7.04	-1.399	.378	.163
		Erkek	236	35.94	6.46			
	İçerik	Kadın	144	34.94	7.13	-1.881	.378	.061
		Erkek	236	36.33	6.68			
	ÖÖS	Kadın	144	32.83	8.20	-2.435	.378	.015*
		Erkek	236	34.79	7.20			
ÖD	Kadın	144	16.04	4.47	-2.806	.378	.005*	

	Erkek	236	17.20	5.53			
	Kadın	144	119.32	25.33			
Toplam	Erkek	236	124.76	22.11	-.2201	.378	.028*

* $p < .05$

Tablo 4'e göre katılımcıların cinsiyet değişkenine göre EPOÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre EPDÖ'de ÖÖS ve ÖD alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin EPOÖ aldıkları puanlara yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5. EPOÖ Yaş Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

	Yaş	n	\bar{x}	sd	Varyans Kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Okuma	20-30 ¹	72	60.44	8.29	Gruplar arası	5			
	31-35 ²	20	59.10	12.16					
	36-40 ³	70	62.80	7.09	Gruplar içi	374	2.028	.074	-
	41-45 ⁴	50	61.84	10.64					
	46-50 ⁵	74	58.95	9.62	Toplam	379			
	51+ ⁶	94	62.63	10.21					
Yazma	20-30 ¹	72	57.33	7.51	Gruplar arası	5			
	31-35 ²	20	56.70	11.16					
	36-40 ³	70	58.77	8.39	Gruplar içi	374	2.468	.032*	1>5
	41-45 ⁴	50	57.16	10.00					
	46-50 ⁵	74	54.24	9.65	Toplam	379			3>5
	51+ ⁶	94	58.60	9.06					
EPOÖ Toplam	20-30 ¹	72	117.78	14.52	Gruplar arası	5			
	31-35 ²	20	115.80	23.02					
	36-40 ³	70	121.57	14.90	Gruplar içi	374	2.396	.037*	3>5
	41-45 ⁴	50	119.00	19.40					
	46-50 ⁵	74	113.19	18.49	Toplam	379			6>5
	51+ ⁶	94	121.23	17.99					

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların EPOÖ'nün yazma alt boyutu ve ölçeğin toplamında aldıkları puanlar anlam bakımından farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın yazma alt boyutu için 20-30 yaş ile 46-50 yaş, 36-40 yaş ile 46-50 yaş, 51 yaş ve üzeri ile 46-50 yaşları arasında (1>5, 3>5, 6>5), ölçeğin toplam puanları için ise 36-40 yaş ile 46-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri ile 46-50 yaş arasında (3>5, 6>5) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin okuma alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Katılımcıların yaş değişkenine göre ilköğretim programlarının EPDÖ'den aldıkları puanlara yönelik bulgulara Tablo 6'da yer verilmektedir.

Tablo 6. EPDÖ Yaş Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

	Yaş	n	\bar{x}	sd	Varyans Kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Hedef	20-30 ¹	72	37.14	4.73	Gruplar arası	5			
	31-35 ²	20	33.30	8.71					
	36-40 ³	70	35.80	5.87	Gruplar içi	374	1.888	.096	-
	41-45 ⁴	50	36.36	6.77					
	46-50 ⁵	74	35.03	7.04	Toplam	379			
	51+ ⁶	94	34.64	7.56					
İçerik	20-30 ¹	72	37.00	5.71	Gruplar arası	5			
	31-35 ²	20	34.10	8.23					
	36-40 ³	70	36.37	6.43	Gruplar içi	374	1.238	.291	-
	41-45 ⁴	50	36.36	7.55					
	46-50 ⁵	74	35.35	7.34	Toplam	379			
	51+ ⁶	94	34.89	6.94					
ÖÖS	20-30 ¹	72	34.81	6.22	Gruplar arası	5			
	31-35 ²	20	30.60	9.56					
	36-40 ³	70	34.31	7.77	Gruplar içi	374	1.088	.367	-
	41-45 ⁴	50	34.52	8.30					

	46-50 ⁵	74	34.24	8.06	Toplam	379			
	51+ ⁶	94	33.60	7.36					
ÖD	20-30 ¹	72	16.44	3.72	Gruplar arası	5			
	31-35 ²	20	14.80	5.02					
	36-40 ³	70	17.60	4.09	Gruplar içi	374	1.867	.099	-
	41-45 ⁴	50	17.04	3.91					
	46-50 ⁵	74	16.92	3.88	Toplam	379			
51+ ⁶	94	16.53	3.74						
EPDÖ Toplam	20-30 ¹	72	126.11	18.35	Gruplar arası	5			
	31-35 ²	20	113.30	29.98					
	36-40 ³	70	124.66	22.35	Gruplar içi	374	1.375	.233	-
	41-45 ⁴	50	124.84	24.85					
	46-50 ⁵	74	121.92	24.81	Toplam	379			
51+ ⁶	94	120.11	24.30						

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre ilkokul programlarını değerlendirdiği EPDÖ ölçeğinin alt boyutları veya toplamında elde ettikleri puanlar katılımcıların yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Katılımcıların kıdem yılı değişkenine göre EPOÖ'den elde ettikleri puanlara yönelik analiz sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmektedir.

Tablo 7. EPOÖ Kıdem Yılı Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

	Kıdem Yılı	n	\bar{x}	sd	Varyans Kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Okuma	1-5 ¹	64	59.10	10.03	Gruplar arası	6			
	6-10 ²	26	61.70	5.86					
	11-15 ³	32	65.50	4.94	Gruplar içi	373	2.574	.019*	3>1 3>4 3>6
	16-20 ⁴	58	59.55	10.70					
	21-25 ⁵	78	62.82	8.59	Toplam	379			
	26-30 ⁶	76	60.24	10.56					
	30+ ⁷	46	62.13	9.64					
Yazma	1-5 ¹	64	56.00	9.15	Gruplar arası	6			
	6-10 ²	26	59.31	5.13					
	11-15 ³	32	61.44	6.61	Gruplar içi	373	1.962	.070	-
	16-20 ⁴	58	55.90	10.41					
	21-25 ⁵	78	57.28	9.02	Toplam	379			
	26-30 ⁶	76	56.37	9.82					
	30+ ⁷	46	58.04	8.89					
EPOÖ Toplam	1-5 ¹	64	115.09	18.14	Gruplar arası	6			
	6-10 ²	26	121.00	9.98					
	11-15 ³	32	126.94	10.83	Gruplar içi	373	2.376	.029*	3>1 3>4 3>6
	16-20 ⁴	58	115.45	20.50					
	21-25 ⁵	78	120.10	16.43	Toplam	379			
	26-30 ⁶	76	116.60	18.81					
	30+ ⁷	46	120.17	18.28					

* $p < .05$

Tablo 7'ye göre katılımcıların EPOÖ'nün alt boyutları veya toplamında elde ettikleri puanlar kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde, okuma alt boyutunda ve ölçeğin toplamından elde edilen puanlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın okuma alt boyutunda 11-15 yıllık kıdeme sahip olan katılımcılar ile 1-5 yıl, 16-20 yıl ve 26-30 yıllık kıdeme sahip olanlar arasında (3>1, 3>4, 3>6) ve 21-25 yıllık kıdeme sahip olan katılımcılar ile 1-5 yıl ve 16-20 yıllık kıdeme sahip olanlar arasında (5>1, 5>4) olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanlar için anlamlı farklılığın 11-15 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 1-5 yıl, 16-20 yıl ve 26-30 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında (3>1, 3>4, 3>6) olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yazma alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Kıdem yılı değişkenine göre katılımcıların EPDÖ'nün alt boyutları ve toplamında verdikleri puanlara Tablo 8'de yer verilmektedir.

Tablo 8. EPDÖ Kıdem Yılı Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

	Kıdem Yılı	n	\bar{x}	sd	Varyans Kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Hedef	1-5 ¹	64	37,34	4,81	Gruplar arası	5	3.588	.002*	1>2, 1>4, 1>7, 3>2, 3>4, 3>6, 3>7, 5>2
	6-10 ²	26	32,77	6,59					
	11-15 ³	32	38,31	5,47	Gruplar içi	374			
	16-20 ⁴	58	34,03	6,78					
	21-25 ⁵	78	36,23	6,37	Toplam	379			
	26-30 ⁶	76	35,21	7,38					
	30+ ⁷	46	34,09	7,86					
İçerik	1-5 ¹	64	36,81	6,01	Gruplar arası	5	2.312	.033*	1>4, 3>2, 3>4, 3>6, 3>7, 5>4
	6-10 ²	26	34,54	6,85					
	11-15 ³	32	38,44	6,61	Gruplar içi	374			
	16-20 ⁴	58	34,24	7,32					
	21-25 ⁵	78	36,69	6,55	Toplam	379			
	26-30 ⁶	76	35,47	7,05					
	30+ ⁷	46	34,30	7,33					
ÖÖS	1-5 ¹	64	34,53	6,59	Gruplar arası	5	986	.435	-
	6-10 ²	26	32,08	8,71					
	11-15 ³	32	35,81	7,87	Gruplar içi	374			
	16-20 ⁴	58	32,66	8,70					
	21-25 ⁵	78	34,51	7,46	Toplam	379			
	26-30 ⁶	76	34,13	7,47					
	30+ ⁷	46	34,09	7,39					
ÖD	1-5 ¹	64	16,69	3,83	Gruplar arası	5	2.793	.011*	1>2, 3>1, 3>2, 3>5, 4>2, 5>2, 6>2, 7>2
	6-10 ²	26	14,23	4,08					
	11-15 ³	32	18,38	4,06	Gruplar içi	374			
	16-20 ⁴	58	16,90	4,29					
	21-25 ⁵	78	16,69	3,77	Toplam	379			
	26-30 ⁶	76	16,95	3,91					
	30+ ⁷	46	16,83	3,38					
EPDÖ Toplam	1-5 ¹	64	126,0	19,53	Gruplar arası	5	2.060	.057	-
	6-10 ²	26	114,38	24,58					
	11-15 ³	32	131,44	22,00	Gruplar içi	374			
	16-20 ⁴	58	118,48	25,54					
	21-25 ⁵	78	124,67	22,33	Toplam	379			
	26-30 ⁶	76	122,11	24,53					
	30+ ⁷	46	119,70	24,84					

* $p < .05$

Tablo 8'e göre ilkököl programlarının EPDÖ'nün alt boyutları veya toplamında elde ettikleri puanlar katılımcıların kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde, hedef, içerik, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hedef alt boyutunda 1-5 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılar arasında (1>2, 1>4, 1>7), 11-15 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 26-30 yıl ve 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılar arasında (3>2, 3>4, 3>6, 3>7), 21-25 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 11-15 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında (5>2) olduğu belirlenmiştir. İçerik alt boyutunda 1-5 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 16-20 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında (1>4), 11-15 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 26-30 yıl ve 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan katılımcılar arasında (3>2, 3>4, 3>6, 3>7) ve 21-25 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 16-20 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında (5>4) olduğu tespit edilmiştir. Ölçme değerlendirme alt boyutunda ise anlamlı farklılığın 1-5 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında (1>2), 11-15 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 21-25 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında (3>1, 3>2, 3>5), 16-20 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 yıllık katılımcılar arasında (4>2), 21-25 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında (5>2), 26-30 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında (6>2), 30 yıl ve üzeri yıllık kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında (7>2) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. EPDÖ'nün öğrenme-öğretme süreci alt boyutu ve ölçeğin toplam puanları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Katılımcıların mezun oldukları fakülte değişkenine göre EPOÖ'den elde ettikleri puanlara yönelik analiz sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmektedir.

Tablo 9. EPOÖ Fakülte Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

	Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Okuma	Eğitim ¹	304	61.19	9.28	Gruplar arası	2			
	Fen-Edebiyat ²	32	57.25	11.59	Gruplar içi	377	5.572	.004*	1>2, 3>1, 3>2
	Diğer Fakülteler ³	44	64.50	8.07	Toplam	379			
Yazma	Eğitim ¹	304	57.14	9.02	Gruplar arası	2			
	Fen-Edebiyat ²	32	55.06	9.65	Gruplar içi	377	2.405	.092	-
	Diğer Fakülteler ³	44	59.59	9.19	Toplam	379			
EPOÖ Toplam	Eğitim ¹	304	118.34	17.45	Gruplar arası	2			
	Fen-Edebiyat ²	32	112.31	18.36	Gruplar içi	377	4.281	.015*	3>1, 3>2
	Diğer Fakülteler ³	44	124.09	16.80	Toplam	379			

* $p < .05$

Tablo 9'a göre katılımcıların EPOÖ'nün alt boyutları veya toplamında elde ettikleri puanlar fakülte değişkenine göre incelendiğinde, okuma alt boyutu ve ölçeğin toplamından elde edilen puanlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın okuma alt boyutunda eğitim fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında (1>2) ve diğer fakülte mezunları ile eğitim fakültesi mezunları ve fen-edebiyat fakültesi arasında olduğu belirlenmiştir (3>1, 3>2). Toplam puanlar için anlamlı farklılığın diğer fakülte mezunları ile eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yazma alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

İlkokul programlarının EPDÖ'nün alt boyutları ve toplamında katılımcıların fakülte yılı değişkenine göre aldığı puanlara Tablo 10'da yer verilmektedir.

Tablo 10. EPDÖ Fakülte Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

	Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Hedef	Eğitim ¹	304	36.07	6.28	Gruplar arası	2			
	Fen-Edebiyat ²	32	31.69	6.74	Gruplar içi	377	5.704	.001*	1>2, 3>2
	Diğer Fakülteler ³	44	34.82	8.42	Toplam	379			
İçerik	Eğitim ¹	304	36.21	6.77	Gruplar arası	2			
	Fen-Edebiyat ²	32	32.38	5.60	Gruplar içi	377	4.633	.010*	1>2, 3>2
	Diğer Fakülteler ³	44	35.50	7.83	Toplam	379			
ÖÖS	Eğitim ¹	304	34.32	7.60	Gruplar arası	2			
	Fen-Edebiyat ²	32	31.63	6.59	Gruplar içi	377	1.806	.166	-
	Diğer Fakülteler ³	44	33.95	8.49	Toplam	379			
ÖD	Eğitim ¹	304	16.89	3.95	Gruplar arası	2			
	Fen-Edebiyat ²	32	14.94	3.26	Gruplar içi	377	3.890	.021*	1>2, 3>2
	Diğer Fakülteler ³	44	17.18	4.18	Toplam	379			
EPDÖ Toplam	Eğitim ¹	304	124.06	22.80	Gruplar arası	2			
	Fen-Edebiyat ²	32	110.75	21.21	Gruplar içi	377	4.757	.009*	1>2, 3>2
	Diğer Fakülteler ³	44	122.00	27.56	Toplam	379			

* $p < .05$

Tablo 10'a göre ilkökul programlarının EPDÖ'nün alt boyutları veya toplamında aldığı puanlar katılımcıların fakülte değişkenine göre incelendiğinde, hedef, içerik, ölçme değerlendirme alt boyutu ve ölçeğin toplamından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hedef, içerik, ölçme değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanlarında eğitim fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında ve diğer fakülte mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında olduğu belirlenmiştir (1>2, 3>2). Ölçeğin öğretme öğrenme süreci alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmada kullanılan ölççeklerin alt boyutları ve birbirleriyle olan korelasyonlarına ilişkin yapılan analiz bulgularına Tablo 11'de yer verilmektedir.

Tablo 11. EPOÖ ve EPDÖ Ölçeklerine İlişkin Pearson Korelasyon Bulguları

	1	2	3	4	5	6	7	8
¹ EPOÖ Top.	1.00	.948**	.944**	.406**	.382**	.415**	.342**	.357**
² Okuma		1.00	.791**	.424**	.398**	.427**	.360**	.371**
³ Yazma			1.00	.343**	.323*	.358**	.286**	.303*
⁴ EPDÖ Top.				1.00	.944**	.954**	.937**	.907**
⁵ Hedef					1.00	.872**	.826**	.825**
⁶ İçerik						1.00	.855**	.811**
⁷ ÖÖS							1.00	.843**
⁸ ÖD								1.00

Tablo 11 incelendiğinde; öncelikle katılımcıların EPDÖ'nün amaç boyutundaki becerilerinin EPOÖ'den ne ölçüde etkilendiğini değerlendirmek için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=64.409; p<0.05). Öğretmenlerin EPOÖ düzeyleri arttıkça, EPDÖ'nün amaç boyutundaki becerileri de artmaktadır ($\beta=0.145$; t=8.026; p<0.05). Katılımcıların program okuryazarlığı, EPDÖ'nün amaç alt boyutundaki değerlendirme becerilerinin yaklaşık %15'ini açıklamaktadır.

İkinci olarak, katılımcıların EPDÖ'nün içerik boyutundaki becerilerinin EPOÖ'den ne ölçüde etkilendiğini inceleyen regresyon modeli de anlamlıdır (F=78.706; p<0.05). Öğretmenlerin EPOÖ düzeyleri arttıkça, EPDÖ'nün içerik boyutundaki becerileri olumlu yönde etkilenmektedir ($\beta=0.162$; t=8.872; p<0.05). Katılımcıların program okuryazarlığı, EPDÖ'nün içerik alt boyutundaki değerlendirme becerilerinin yaklaşık %17'sini açıklamaktadır.

Üçüncüsü, öğretmenlerin EPDÖ'nün öğretim-öğrenme süreci boyutundaki becerilerinin EPOÖ tarafından önemli ölçüde etkilendiği regresyon modelidir (F=50.158; p<0.05). Öğretmenlerin EPOÖ puanları arttıkça, EPDÖ'nün öğretim-öğrenme süreci boyutundaki becerileri de olumlu yönde etkilenmektedir ($\beta=0.149$; t=1.082; p<0.05). Ancak, katılımcıların program okuryazarlığı, EPDÖ'nün öğretim-öğrenme süreci alt boyutundaki değerlendirme becerilerinin yaklaşık %12'sini öngörmektedir.

Son olarak, kurulan modele göre, katılımcıların EPDÖ'nün değerlendirme boyutundaki becerilerinin EPOÖ tarafından etkilenme düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır (F=55.214; p<0.05). Katılımcıların EPOÖ puanları arttıkça EPDÖ'nün değerlendirme boyutundaki becerileri olumlu yönde etkilenmektedir ($\beta=0,080$; t=7,431; p<0,05). Katılımcıların program okuryazarlığı EPDÖ'nün değerlendirme alt boyutundaki becerilerinin yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığının program değerlendirme düzeylerini nasıl yordadığını belirlemektir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve mezun oldukları fakülte türü gibi değişkenlere göre ilgili ölççeklerde aldıkları puanları incelemektedir. Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmakta ve literatürdeki diğer çalışmalarla birlikte değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde gelecekteki araştırmacılara, sınıf öğretmenlerine, öğretmen adaylarına, sınıf öğretmenliği bölümlerinde eğitim veren akademisyenlere ve eğitim politikası yapıcılara önerilerde bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek kabul edilen değer aralığında (81,72 > 70) olduğu görülmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu bulgu literatür tarafından da desteklenmektedir (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Esen-Aygün, 2019; Gündoğan, Şan ve Uyar, 2023; Karakuyu, 2023). Ancak Süer ve Demirkol'un (2023) nitel araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerine programda yer alan eğitim felsefesi, amaçları, değerleri ve yeterlikleri konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılanlara uygulanan Eğitim Programları Değerlendirme Ölçeği sonuçlarına göre, ilkökul programları tatmin edici düzeydedir (70,11 > 70). Literatürde sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin değerlendirmelerini ölçen eşdeğer sonuçlar bulunmaktadır (Bal vd., 2021). Eğitimin programlar aracılığıyla şekillendirilmesine atfedilen önem göz önüne alındığında, bu araştırma oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca, bu araştırmada kullanılan iki ölçeğin güvenilirlik değerleri yüksektir (Tablo 3). Bu bulgu, araştırmannın doğru yorumlama için ön koşulu karşıladığını göstermektedir (Creswell, 2013).

Katılımcıların program okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmada elde edilen bu sonuçlar literatürdeki sonuçlarla karşılaştırıldığında Aslan (2019) ve Erdamar ve Akpunar (2020) tarafından yapılan çalışmalarla tutarlı olduğu görülmektedir. Öte yandan Esen-Aygün (2019), Süğümlü (2022) ve Gündoğan, Şan ve Uyar (2023) tarafından yapılan çalışmalarda ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan çalışmada

yalnızca yazma alt boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesindeki sebebin örneklem farklılığından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada katılımcıların program değerlendirme ölçeğinin öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarında erkek katılımcılar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Alak ve Nalçacı (2012) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özenç ve Çakar (2015) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin ölçme-değerlendirme alt boyutunda kadın katılımcılar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun fakültelerde program değerlendirmeye ilişkin derslerin çok fazla olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinin birçoğunda program değerlendirmeye ilişkin dersler bulunmamaktadır. Bu ders sadece bazı programlarda lisansüstü derslerde yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin sorumlu oldukları programa yönelik değerlendirme yapma yeterliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yaş değişkenine göre ölçeğin toplam puanında ve yazma alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 46-50 yaş aralığındaki katılımcıların ölçeğin yazma alt boyutunda 20-30, 36-40 ve 51 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcılardan daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı açısından bakıldığında ise 36-40 ve 51 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcıların daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgularının literatür tarafından desteklenmediği görülmektedir. Erdem ve Eğmir (2018) ile Gündoğan vd. (2023) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yapılan literatür taramasında program değerlendirme araştırmaları kapsamında yaş değişkenini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının kıdem yıllarına göre ölçeğin toplam puanında ve okuma alt boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemi 1-5, 16-20, 26-30 yıl olan öğretmenlerin program okuryazarlığı puan ortalamalarının düşük olduğu, kıdemi 11-15 ve 21-25 yıl olan öğretmenlerin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Süğümlü (2022) tarafından Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimi ve program okuryazarlığı becerilerini belirleme amacıyla yaptığı çalışmada anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer sonuca Sağ ve Sezer (2012) tarafından da ulaşılmıştır, aynı çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin kıdem yılı arttıkça azalmasıdır. Burada deneyim ile program okuryazarlığı arasında negatif bir ilişki olduğu yorumu yapılmıştır. Bu bulgudan hareketle mevcut programların içeriklerinin yeni mezun öğretmenler tarafından daha kolay anlaşılabilirdiği, ancak daha erken mezun öğretmenler tarafından anlaşılamadığı yorumu yapılabilir.

İlköğretim programlarına katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre eğitim programı değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlarda, ölçeğin hedef alt boyutunda gruplar arasında fark bulunmuştur. Kıdem grupları arasındaki farkın 1-5 ve 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcılar lehine olduğu görülmüştür. İçerik ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarında da durum değişmemiş ancak her üç alt boyutta da puanlar 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhinedir. Bu çalışmada öğretme-öğrenme süreci ile ölçekteki toplam puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmazken Bal vd. (2021), Bulut (2008) ve Süğümlü (2022) tarafından yapılan önceki araştırmalarda öğretmenlerin deneyim düzeyleri ile çıktıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ancak, Alak ve Nalçacı (2012) ve Orbeyi ve Güven (2008) tarafından yapılan diğer araştırmalarda deneyim yılına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlar mezun olunan fakülteye göre değerlendirildiğinde; fen-edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Özellikle, eğitim fakültesinden mezun olanlar ölçeğin okuma alt boyutunda daha yüksek puan almışlardır. Ölçeğin yazma alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgulara göre katılımcıların mezun oldukları üniversitelerin program okuryazarlıklarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Esen-Aygün (2019) yaptığı çalışmada, eğitim fakültesi mezunlarının ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında karşılaştırılan tüm fakülte mezunlarından daha yüksek puan aldığını belirlemiştir. Benzer bulgu Erdem ve Eğmir (2018) tarafından da yapılan çalışmada elde edilmiştir. Burada genel olarak beklenen sonuç eğitim fakültesi mezunlarının daha yüksek puan alması olmakla birlikte, bu çalışma literatürdeki diğer çalışmalarla çelişmektedir. Bu çalışmada il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin üçte birinden fazlasına ulaşılmıştır. Bu durum gerçekten önemli bir grupla çalışıldığını ortaya koymaktadır. Farklılığın nedeninin çalışmalarda ulaşılan örneklemin üniversite öğrencilerinden oluşması olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların eğitim programlarını değerlendirme düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puanlarının, fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre ve eğitim grubu diğer gruplarla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, konu ile ilgili mevcut literatürle tutarsız görünmektedir. Bal vd. (2021), Orbeyi ve Güven (2008) çalışmalarında mezun olunan fakülte türüne göre bir fark bulunamamışlardır. Bu çalışma diğer çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenlerine verilen program okuryazarlığı ve program değerlendirme konusundaki derslerin yetersizliğinin etkili olduğu yorumu yapılabilir. İlgili konuda eğitim almayan öğretmen adaylarının bilgi ve uygulama becerileri genel olarak farklı alanlardan atanan diğer öğretmenlerle benzerlik göstermektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada okullarda bu yeterliliklerin benzer düzeyde kazanıldığı veya kazanılmadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda katılımcıların program okuryazarlığının program değerlendirme ölçeğinin tüm alt boyutlarını pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri arttıkça program değerlendirmenin tüm alt boyutlarındaki beceri düzeylerinin paralel olarak arttığı söylenebilir. Literatürde program okuryazarlığı ile program değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışmalarda program okuryazarlığının program geliştirme ve değerlendirmesine ışık tutacağı belirtilmektedir (Akınoğlu ve Doğan, 2012). Aynı zamanda program okuryazarlığı programların değerlendirilmesi için ön koşul olarak kabul edilmektedir. Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) düşük program okuryazarlığına sahip öğretmenlerin programı doğru değerlendiremeyeceğini belirterek araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığının yüksek düzeyde olduğu ve bu bağlamda ilköğretim programını ortalamanın üzerinde olarak ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri yaş ve kıdem değişkenleri açısından bulunan farklılıklardır. Belirli bir sırayla artış veya azalış bulunmamıştır. Bir diğer önemli bulgu ise sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı arttıkça program hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde yordadığı tespit edilmiştir. Program okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin derslerde işledikleri programı daha gerçekçi değerlendirdikleri düşünülebilir.

Öneriler

Sonuçlara dayanarak aşağıdaki maddeleri önerebiliriz:

- Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak bu sonuçlar öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak algıladıkları şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonucun gerçeği yansıtması için program okuryazarlığı konusunda uygulamalı etkinliklerle farklı bir çalışma yapılması önerilmektedir.

- Program okuryazarlığı ve bir programı pratikte değerlendirebilme yeteneği bir öğretmenin sahip olması gereken önemli yeterliliklerdir. Eğitim fakültesi mezunlarının burada avantajlı bir konumda olması beklenirken farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde bu yeterlilik alanlarıyla ilgili derslerin içerikleri kontrol edilmelidir. Bu derslerin çoğu fakültede verilmediği düşünüldüğünde bunun çok önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bunun sonuçlarının doğru bir şekilde incelenmesi ve eğitim fakültelerinin programlarının güncellenmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlerin program becerileri yaşa ve deneyim yıllarına göre değişmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri arasında akran eğitimini önerebiliriz. Seferoğlu (2001), akran eğitiminin öğretmenlik meslek grubu içinde dayanışmayı ve gelişimi artırdığını belirtmektedir. Bu nedenle, akran eğitiminin program okuryazarlığını ve değerlendirme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

References

- Ağlar, C., Arslan, A. & Şahbaz, A. F. (2024a). Analysis of Turkish program at the middle school level prepared during the republican era. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 2-30. <https://doi.org/10.18009/jcer.1309488>
- Ağlar, C., Arslan, A. & Şahbaz, A. F. (2024b). Analysis of theses on Turkish language teaching program in Turkey: A document analysis. *International e-Journal of Educational Studies*, 8(16), 1-13. <https://doi.org/10.31458/iejcs.1324803>
- Akınoğlu, O. & Doğan, S. (2012). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı [A new concept proposal in the field of program development in education: Program literacy]*. Paper Presented at the 21st National Educational Sciences Congress, İstanbul.
- Alak, G., & Nalçacı, A. (2012). Assessment of elements relating the instructional program of social studies as a school subject based on the views of teachers. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36–51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25117/265205>
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' program literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973–979. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070408>
- Bal, P., Karabay, A., & Kuşdemir-Kayran, B. (2021). Analysis of elementary school teachers' evaluations regarding the mathematics program. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 717–731. <https://doi.org/10.24315/tred.696848>

- Baş, G. (2016). Currciulum evaluation scale: Validity and reliability study abstract. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(1), 53–80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjtes/issue/34163/377683>
- Bharvad, A. J. (2010). Program evaluation. *International Research Journal*, 1(12), 72–74. <http://meb.ai/UXBzjTT>
- Bolat, Y. (2017). Concept of program literacy and program literacy scale. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121–138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Bulut, İ. (2008). Teacher views on student-centered practices in the new primary education program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521–546.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design*. SAGE.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Program literacy efficiency of preservice teachers. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296–309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Dawson, B., & Trapp, R. G. (2001). *Basic & clinical biostatistics*. Mc Graw Hill.
- Demirel, Ö. (2020). *Program development in education*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053180265>
- Demirtaş, Z. (2017). A general view to program evaluation approaches in education. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756–768. <https://doi.org/10.19126/suje.388616>
- Erdamar, F. S., & Akpunar, B. (2020). Analysis of classroom teachers' perceptions of program literacy. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 21. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i3.4619>
- Erdem, C., & Eǧmir, E. (2018). Prospective teachers' levels of program literacy. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 20(2), 123–138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Esen-Aygün, H. (2019). The prediction of the teaching readiness level of prospective teachers in terms of program literacy. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203–220. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.009>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods (5th edition)*. SAGE. <https://www.jstor.org/stable/3250956?origin=crossref>
- Gündoğan, G., Şan, İ., & Uyar, A. (2023). Program literacy perception level of teachers. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 422–434. <https://doi.org/10.24331/ijere.1270528>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri [Research methods in social sciences]*. Seçkin.
- Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' program literacy on their program fidelity: Program literacy-program fidelity. *International Journal of Program and Instruction*, 15(3), 1785–1800.
- Küçüktepe, S. E. & Kerimoğlu, E. (2021). Evaluation of the intensive English language teaching program for the 5th grade according to teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 14–32. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.2>
- Leathwood, C., & Phillips, D. (2000). Developing program evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities. *Higher Education*, 40(3), 313–330.
- McCormick, R., & James, M. (1988). *Program evaluation in school*. Routledge.
- Modiba, M., & Van Rensburg, W. (2009). Cultural diversity in the classroom: Implications for program literacy in South African classrooms. *Pedagogy, Culture and Society*, 17(2), 177–187. <https://doi.org/10.1080/14681360902934418>
- Moon, B., Harris, B., & Hays, A. M. (2021). Secondary program literacy and teacher word-knowledge: Further findings from a western Australian ITE cohort study. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(11), 89–109. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.6>
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*, J. A. Koenig (Ed.). National Academies.
- OECD. (2023a). PISA 2022 results (volume I): *The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- OECD. (2023b). *Education at a glance 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Orbeyi, S., & Güven, B. (2008). Teachers' perceptions related to the evaluation component of the education program of primary school education mathematics studies. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133–147. <http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000062>
- Öner, F., & Cırık, İ. (2023). Exploring curriculum literacy skills: An in-depth analysis through explanatory sequential design. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 165–185. <https://doi.org/10.33902/JPR.202321974>
- ÖYGM. (2017). *Öğretmenlik mesleği ve genel yeterlilikleri [Teaching profession and general qualifications]*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlikmeslegi-geneleyeterlilikleri/icerik/39>
- Özdemir, S. M. (2009). Program evaluation in education and examination of the program evaluation studies in Turkey. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Özdemir, S. M. (2012). Metaphoric perceptions of prospective teachers regarding the concept of program. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 369–393. <http://www.keg.aku.edu.tr>
- Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Exploring primary school teachers' competencies of alternative assessment and evaluation. *Elementary Education Online*, 14(3), 914–933. <https://doi.org/10.17051/ee.2015.22900>
- Sağ, R., & Sezer, R. (2012). Analysis of the professional needs of the teachers of multigrade classes. *İlköğretim Online*, 11(2), 491–503.
- Schroeder, S., & Curcio, R. (2022). Critiquing, curating, and adapting: Cultivating 21st-century critical program literacy with teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 129–144. <https://doi.org/10.1177/00224871221075279>
- Seferoğlu, S. S. (2001). Peer coaching: A new approach in the professional development of teachers. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 20–25. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5228/1395>
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International Journal of Applied Research*, 3, 749–752. <https://www.allresearchjournal.com/archives/2017/vol3issue7/PartK/3-7-69-542.pdf>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in social sciences]*. Seçkin.
- Smith, O. (2015). There is an Art to teaching science in the 21st century. In X. Ge, D. Ifenthaler, & J. M. Spector (Eds.), *emerging technologies for STEAM education* (pp. 81–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02573-5_5
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). *Program literacy in schools of education?* <https://jscholarship.library.jhu.edu/bitstream/handle/1774.2/62968/curriculu-literacy-in-schools-of-education-final-2911-1.pdf?sequence=1>
- Süer, S., & Demirkol, M. (2023). Are primary teachers literate or not: A study program literacy of primary teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 72–88. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1160273>
- Süğümlü, Ü. (2022). Investigation of the relationship between program literacy and teacher performance. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1342–1355. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.948>
- Tanaş, R., & Murat, T. (2023). The relationship between teachers' program literacy skills and their program fidelity. *The Journal of Educational Reflections*, 7(1), 13–21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref>
- Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme, Cumhuriyet döneminde eğitim [Program evaluation, education in the Republican period]*. Milli Eğitim Basımevi.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri [SPSS applied scientific research methods]*. Detay.