



ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI KAVRAMININ KAVRAMSAL YÖNDEN ANALİZİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

A CONCEPTUAL ANALYSIS OF CURRICULUM LITERACY CONCEPT: A STUDY OF
SCALE DEVELOPMENT

Salih AKYILDIZ¹

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri 304'ü kadın, 362'si erkek olmak üzere toplam 666 öğretmenden toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için veri setine açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 36 maddeden oluşan, toplam varyansın %60,345'ni açıklayan dört faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin, KMO uyum değeri .97, Bartlett küresellik testi ise $X^2= 22212,871$; $p<.05$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğunu ve örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97, Guttman güvenilirlik katsayısı .89 ve Spearman korelasyon katsayısı ise .89 hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla üst grup ve alt grup ortalama puanları arasındaki fark bağımsız gruplar t-testi ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada elde edilen değerlerinin 27, 23-55, 40 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.001$) anlaşılmıştır. Tüm ölçek maddeleri için düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .49 ile .74 arasında değer aldığı görülmüştür. Ölçeğin tamamı ile alt faktörleri arasındaki korelasyonlar; .60-.93 arasında değiştiği ve ölçeğin geneli ile alt faktörleri arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlık ölçeği, Program okuryazarlığı, Öğretim programı, Öğretmen yeterlikleri

Abstract

This study aims to develop a scale which can be utilized to measure teachers' competence perceptions of curriculum literacy. The data from a total of 666 teachers (304 females and 362 males) were recruited to ensure its validity and reliability. Exploratory factor analysis was employed to emerge the scale's construct validity. The results appeared a four-factor construct within 36 items that explains 60,345% of the total variance. Kaiser-Meyer-Olkin's (KMO) and Bartlett's test values were found to be 0.97 and $X^2= 22212,871$; $p<.05$ respectively. These values indicate that the data are appropriate for the factor analysis while sample size falls into a perfect level. The scale's Cronbach's alpha, Guttman reliability and Spearman correlation values were found to be 0.97, 0.89 and 0.89 respectively. The results of independent samples t-test comparing the scores of top 27% with the bottom 27% of the groups revealed that their variations ranged from 27,23 to 55,40, which were statistically meaningful ($p<.001$). It was found that correlations between the scores of the scale and sub-factor were between 0.49 and 0.74. Further, the fact that correlations between the scale and sub-factors ranged from .60 to .93 showed that there were positive correlations between the scale and its sub-factors at the significance level of $\alpha=0.01$. These analyses illuminate that the scale is valid and reliable.

Keywords: Curriculum literacy scale, Curriculum literacy, Curriculum, Teacher competences

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD.
sakyildiz61@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-8569-7411,

Giriş

Öğretmenlik mesleği, “alandaki özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanı olan bir meslek” (Hacıoğlu ve Alkan, 1997) olarak kabul edilmektedir. Özel bir ihtisas mesleği olarak görülen öğretmenlik mesleği (1739 sayılı Kanun md.43), mesleğin uygulanması için gerekli birtakım yeterlik alanlarını içermektedir. Bilginin hızla değiştiği çağımızda, diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde gerekli olan bilgi ve beceriler de zamanla değişmekte, meslekle ilgili yeni yeterlik alanları ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, öğretmen yeterlikleri arasında yer alan ve son zamanlarda alan yazında görülmeye başlayan “program okuryazarlığı” kavramı tartışılmış ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterliklerini belirlemek amacıyla bir ölçek çalışması yapılmıştır.

Kavram, “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, konsept, nosyon” (Türk Dil Kurumu, 2018); “bir obje veya olgunun düşüncedeki karşılığı” (Çüçen, 1999: 49); “insan zihninde anlaşılan, farklı nesne ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısı” (Ülgen, 2004: 100), olarak tanımlanmaktadır. Kavramlar, “insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait kişisel gözlem ve durumlara dayanan tasarımların zihinde yer eden ve bir soyutlama ile dile dönüşen yönüdür” (Aksan, 2016: 53). Daha yalın bir ifadeyle kavramlar, “ortak özellikleri olan nesne, olay, fikir ve davranışların oluşturduğu sınıflamaların soyut temsilcileridir” (Fidan, 1985).

Bireyler kavramsallaştırmaya ihtiyaç duyarlar. Zira, kavramlar, “zihinsel bir araç olarak, bireylerin düşünmelerine ve kapsamlı bilgileri kullanılabilir birimler haline getirmelerine yardımcı olur” (Senemoğlu, 2009: 511). Kavramsallaştırma ise dil sayesinde olur ve kavramların dile dökülmesine terim denir (Çelik, 2015). Kavramlar, terimlerin anlamı üzerinde anlaşmamıza yardım eder (Hoy ve Miskel, 2010). İnsanlar, kavramlar sayesinde bir şeyin ne olduğunu kavrayabilir ve anlamlandırabilirler (Altunya, 2003). Kavramlar, dünya hakkındaki bilgileri somutlaştırarak bu bilgilerin ne tür özelliklere sahip olduğunu göstererek (Murphy, 2002:1-3); düşüncenin yapı taşı işlevini görür ve gerçekliğin belirlenip yorumlanmasında temel malzeme olarak kullanılırlar (Demir ve Acar, 1992).

Kavramlar farklı yollarla oluşturulabilir. Kaptan’a (1998) göre, kavram oluşturma sürecinde varlıklar gözlemlenir, bunlar arasındaki benzerlikler veya örüntüler tespit edilir, tümevarım yoluyla özelden genele gidilerek genelleme ve soyutlama yapılır. Doğadaki nesnelere, durum ve olayların ortaya koyduğu ses bileşimlerinden yararlanılarak da kavramsallaştırmaya gidilebilir. Bunların yanında, bazen kendi kök ve ekleriyle de türetmeler yapılabilir. Bazen de ilgisi, benzerliği olan başka kavramlara dayanılarak onlardan yapılan aktarmalarla da kavramlar üretilebilir (Aksan, 2016). Bilim, edebiyat ve sanat alanlarında yeni ürünler ortaya çıktıkça ve bilimsel ve teknolojik bilgi arttıkça o toplumun dilinde sürekli olarak yeni kavramlar ortaya çıkar ve var olan kavramların anlamları zamanla değişikliğe uğrar. Zaman içinde anlamı genişleyen kavramlardan biri de okuryazarlık kavramıdır.

Okuryazarlık Kavramı

“Önceleri sadece okuma ve yazma yeterliği olarak tanımlanan okuryazarlık kavramının, bugün çok daha yoğunlaşmış bir içeriğe sahip olduğu kabul edilmektedir” (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012: 44). Yeni teknolojiler ortaya çıktıkça okuryazarlığın doğası değişmiş (Leu, 1997), özellikle 1990’lardan sonra, kavramın çerçevesi teknolojik gelişme, hayat şartlarını değişmesi ve ortaya çıkan ihtiyaçlara bağlı olarak çeşitlenmiş (Aşıcı, 2009), daha fazla okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır.

Daley (2003), “okuma ve yazma yeteneği olarak tanımlanan okuryazarlık kavramına artık farklı anlamların yüklenebileceğine vurgu yapmaktadır” (Akt., Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012: 44). OECD belgelerinde; okuryazarlık kavramı “anlayabilme ve kullanabilme” becerisi (OECD, 2000); UNESCO belgelerinde, “tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama” becerisi (UNESCO, 2004) olarak tanımlanmıştır. Bawden (2001: 218), okuryazarlık kavramının “beceri tabanlı” bir karakter kazandığını belirtmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, (Program for International Student Assessment-PISA), projesinde “okuryazarlık” kavramına, geleneksel okuryazarlık kavramından oldukça geniş bir anlam yüklemekte ve öğrencilerin belli konu alanlarındaki “okuryazarlık” düzeyleri değerlendirmektedir (Anagün, 2011; Yenilmez ve Ata, 2013; Aydın, 2016). Bugün, okuryazarlık kavramı, bilimsel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlık türleriyle 21. yy. becerileri arasında sayılmaktadır (World Economic Forum, 2015). Snavely ve Cooper (1997), 34 farklı okuryazarlık kavramından söz etmektedir.

Görüldüğü gibi okuryazarlık kavramının zamanla anlam genişlemesine uğradığı, genellikle, bir şeyler hakkında makul bir bilgiye sahip olma konusunda “yetkin olma” (Cambridge Assessment, 2013), “bir şeyler hakkında bilgiye sahibi olma”, “bir alanla ilgili beceri kazanma” gibi anlamlar kazandığı anlaşılmaktadır.

Öğretim Programı Kavramı

Öğretim programı eğitim sisteminin en temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Program, öğrencilerin okul yönetimi altında karşılaştığı tüm deneyimlerin plan veya programıdır (Tanner ve Tanner, 1995: 158). Smith’e (2000) göre program, “öğrencileri hedefe götürecek öğrenme aktivitelerini gösteren öğretim izlencesi” dir. Kelly (2004) programı, “okul tarafından planlanan ve yönlendirilen ister grup olarak ister bireysel okul içinde veya okul dışında bütün öğrenmeler” olarak tanımlamıştır. Daha genel bir ifadeyle, öğretim programı, yerel, ulusal ve küresel ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alarak bir toplumun ortak vizyonunu yansıtan bir politik ve sosyal anlaşma aracı olarak anlaşılmaktadır (Stabback, 2016). Öğretim programı, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde, yapılması gereken tüm etkinlikleri gösterdiği için okul sisteminin temelini oluşturur (Erden, 1988). Bir öğretim kurumu öğretim programı olmaksızın var olamaz.

Program, toplumda ortaya çıkan değişiklikler nedeniyle daha dinamik hale gelmiştir (Alvior, 2015). Geçmişte program, öğretme içeriğini belirtme eğilimindeyken, bugünkü program tanımları bütün öğrenme durumunu ve şartlarını içerecek şekilde yapılmaktadır (Karakaya, 2004). Sonuçta gerek toplumsal yaşamda gözlenen değişimler gerekse öğrenme alanındaki yeni yönelimler, öğretim programlarını yönlendirmektedir (Yaşar, 2013). Öğretim programı alanındaki bu yeni yönelimler, öğretmenleri yeni durumlarda üslenecekleri yeni rollerin neler olacağı konusunda yeni arayışlara zorlamaktadır. Wiles (2016), öğretmenlerin son yıllarda program geliştirme çalışmalarında daha fazla sorumluluk almaya başladıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Program Uygulama Yeterlikleri

Öğretmenler, öğretim programının uygulamaya taşınmasından birinci derecede sorumlu kişilerdir. Programın uygulanmasında dikkat edilmezse program verimsiz hale gelebilir (Wiles, 2016). Bir öğretim programının etkililiği, büyük ölçüde öğretmenlerin onu yorumlayışına ve uygulama becerilerine bağlıdır (Fidan, 1985). Park (2008), müfredatın öğretmenler tarafından anlaşılmasının doğru uygulama için çok önemli olduğunu ileri sürmüştür. Ornstein ve Hunkins (2014), öğretmenlerin programın pasif alıcıları olarak değil, program uygulamasının aktif katılımcıları olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin tecrübeleri, program geliştirme için önemli bir veri kaynağı olarak kabul edilmektedir (Yüksel, 1998).

Clark, Klein ve Burks (1972) öğretmeni; "program geliştirmenin can damarı olan, program materyallerini bulan ve geliştiren, program amaçlarına ulaşma yollarını ortaya çıkaran, sınıfta değişiklikleri başlatan ve deneyen kişi" olarak tanımlamıştır (Akt., Yüksel, 1998). Öğretmenler, program geliştirme sürecine katılarak bilgi ve tecrübelerini paylaşırlar. Öğretmenler, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında, program çalışma grubunun bir üyesi olarak görev alırlar (Demirel, 2012). Henry Giroux (2005), öğretmenlerin programın geliştirilmesini ve uygulanmasını yönlendiren düşüncenin ayrılmaz bir parçası olduklarını ileri sürmüştür. Öğretmenler sınıflarında uygulama aşamasını bizzat yaşarlar. Klinik uzmanlığa sahiptirler (Akt., Ornstein ve Hunkins, 2014: 272). Unruh ve Unruh'a (1984) göre, "program geliştirme ve değiştirme çalışmalarının başarılı olabilmesi için bizzat uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun desteğinin alınması gerekir" (Akt., Semerci, 2007: 126).

Öğretmenler programın esas uygulayıcılarıdır (Erden, 1988). Programların farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine uyarlanabilmesinde öğretmenler önemli bir role sahiptir. Öğrenme içeriğini, etkinlikleri ve çocukların programı etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak şekilde hareket etmeleri gerektiğine karar veren ve uyarlayan öğretmenlerdir. Yine programın tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarlanmasında öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır (Stabback, 2016). Yeni bir programın uygulanabilmesi, her şeyden önce, uygulayıcıların yeni programın gerektirdiği bilgi ve beceriler yönünden eğitilmesi ve uygulama için gerekli koşulların sağlanmasını gerektirir.

MEB (2017), Program ve içerik bilgisine öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikler arasında yer vermiş ve bu yeterlik alanında öğretmenlerin kendi alanlarında "program bilgisi", "uygulama becerisi" "programı izleme", "değerlendirme" ve "geliştirme" alt yeterliklerini eklemiştir. Öner (2010) program bilgisini, "bir konuyu herhangi bir seviyede öğretmek için var olan programların ve bu programla ilgili çeşitli öğretim materyallerinin bilgisi" olarak özetlemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen bir çalışma sonucunda, "program ve içerik bilgisini öğretmenlik mesleğinin altı ana yeterliği arasında saymıştır ve buna bağlı olarak performans göstergeleri belirlemiştir (MEB, 2008). Shulman (1987), öğretim program bilgisini öğretmenin sahip olması gereken bilgiler arasında göstermiştir.

Wiles ve Bondi (2007), yeni programların %90'ından fazlasının uygulanmadığı görüşündedirler. Onlara göre, eğitimciler yeni programı yürütecek yönetim becerileri ve bilgidен yoksundurlar (Ornstein ve Hunkins, 2014: 347). Yüksel (1997), yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin program geliştirme sürecinde görev almayı arzu ettiklerini, ancak program geliştirme alanında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ancak bu eksikliklerini gidermek istediklerini belirlemiştir. Duman (2006), öğretmen adaylarının program geliştirme yeterliklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmen adaylarının program geliştirme konusunda kendilerini çok yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Selvi (2010), program yeterliğini öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel yeterlikler arasında göstermektedir. Ona göre program yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temel yetkinlikleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programı ile ilgili temel yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Sezer'in (2010), yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

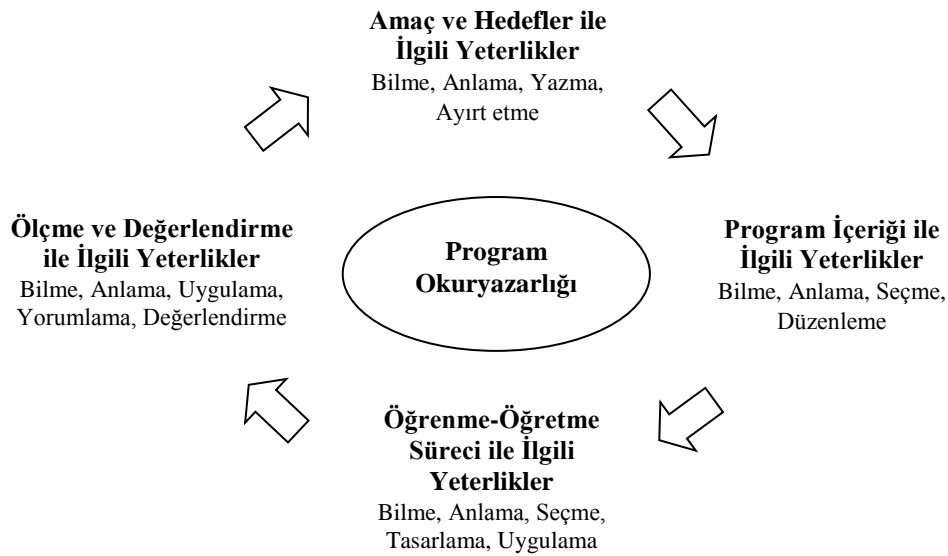
Program Okuryazarlığı

Program okuryazarlığı kavramı ile ilgili yapılan literatür taramasında, kavramın bazı araştırmalarda kullanıldığına rastlanmakla birlikte (Bolat, 2017; Nsibande ve Modiba, 2011; Sağ, 2010; Sezer, 2010; Sağ ve Sezer, 2012), kavramın ilk olarak Akınoğlu ve Doğan (2012) tarafından tartışmaya açıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmacılara göre, öğretim programlarının uygulamaya dönüştürülmesinde öğretmenler sorumludurlar. Araştırmacılar, öğretmenlerin öğretim programını nasıl anladıkları, algıladıkları, programlara karşı tutumları ve programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterliliklerinde sorunların olduğunu, bu sorunların daha iyi anlaşılabilir ve ölçülebilir kılınması için de bir kavramsallaştırmaya ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedirler. Araştırmacılar, bu tespitten hareketle de “program okuryazarlığı” kavramını önermektedirler (Akınoğlu ve Doğan, 2012).

Okuryazarlık kavramı, bugünkü anlamıyla, “belirli bir görevi yerine getirmek için gösterilmesi gereken performansı” vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretim programı kavramı da programın uygulanması ve uygulamanın değerlendirilmesi süreçlerinde, beceri tabanlı bir karaktere sahiptir. Bu beceriler; “program bilgisi”, “programı uygulamada yetkinlik” “programı izleme”, “uygulama sürecini değerlendirme” gibi temel becerileri göstermektedir. Program uygulama becerilerine işaret eden Pinar ve diğ., (1995), herhangi bir programın etkili bir şekilde uygulanmasının, program okuryazarlığı gerektirdiğini belirtmiştir (Akt., Nsibande ve Modiba, 2011).

Program okuryazarlığı kavramı, “program” ve “okuryazarlık” kavramlarının birleşiminden oluşan bir kavramdır. Program okuryazarlığı, bir eğitim veya öğretim programının anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerindeki tüm iş ve eylemlerin anlaşılması ile ilgili bir yeterlik alanını ifade etmektedir. Program ve okuryazarlık kavramlarının tartışılmasından hareketle; “program okuryazarlığı” (Curriculum Literacy) nın program bilgisine sahip olma, programı doğru anlama, uygulama süreçlerini tasarlama ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme becerilerini içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda program okuryazarlığı kavramı, “öğretmenlerin programı anlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili asgari bilgi ve beceriye sahip olması” olarak tanımlanabilir. Program okuryazarlığı öz yeterlik algısı ise, programı anlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili becerileri gerçekleştirme konusunda kendine olan inancı ifade eder.

Program okuryazarlığı kavramının “bilgi” ve “beceri” olmak üzere iki boyutundan söz edilebilir. Bilgi boyutu, programı anlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgilerin bilinmesini; beceri boyutu ise programın uygulanması ile ilgili öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili becerileri içerir. Bu bilgi ve beceriler bir döngü oluşturur ve program uygulamaya süreklilik kazandırır. Program okuryazarlığı kavramı bu bileşenlerle ilişkilendirildiğinde eğitim programı okuryazarı olan bir öğretmenin sahip olması gereken temel yeterlikler alanları şekil 1’deki gibi gösterilebilir.



Şekil 1. Program okuryazarlığının temel yeterlik alanları

Bir müfredatın uygulanması, öğretmenlerin basılı bir müfredatı sınıf gerçekliğine dönüştürmeye yönelik süreçlerin toplamını ifade eder (Shami, 1993). Müfredat bir plan olarak başlar, öğretmenlerle gerçek bir sınıfta öğrencilerle uyguladığında gerçeklik kazanır (Marsh, 2014). Öğretmenler program uygulamalarında kilit bir rol oynar (Wang ve Cheng, 2009).

Park (2008), müfredatın öğretmenler tarafından anlaşılmasının doğru uygulama için çok önemli olduğunu öne sürmüştür. Bu nedenle öğretmenler programların uygulanmasında kritik bir öneme sahiptir (Darling-Hammond, 2009; Thornton 2005). Öğretmenler programı kendi sınıflarında uygulama bilgi ve becerisine sahip olmadıkça program hiçbir şey sayılmaz (Marsh, 2014). Öğretim programları çok iyi hazırlanmış olsa da uygulamada yapılacak hatalar okulun amaçlarına ulaşılmasını engelleyebilir (Lewy, 1977; Erden, 1988). Bir programın uygulama başarısı öğretmenlerin programı anlaması, programı benimsemesi ve programı uygulama yeterliğine sahip olmasına bağlıdır. Gerçekte bir öğretim programının anlaşılabilmesi veya yanlış anlaşılmasından kaynaklanan sorunlar, zamanla, programın ihtiyacı karşılamada yeterli olmadığı ve değiştirilmesi gerektiği gibi yanlış anlamalara neden olabilir. Dahası uygulayıcılardan kaynaklanan yetersizlik, öğretim programının etkili olmadığı biçiminde yansıtılabilir (Akyıldız, 2008). Bundan dolayı bir öğretim programının tam olarak uygulamaya konulabilmesi öncelikle uygulayıcıların programı çok iyi bilmeleri ve anlamalarına bağlıdır. Bu da öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmaları ile mümkün olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, program okuryazarlığı ile ilgili bir ölçek çalışmasının yapılmış olduğu, çalışmada program okuryazarlığı kavramının “okuma” ve “yazma” boyutlarında ele alındığı görülmüştür (Bolat, 2017). Okuryazarlık kavramının anlam genişlemesine uğrayarak başka yeterlikler kazandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle program okuryazarlığı kavramı bu çalışmada yeni yeterlik alanları ile birlikte ele alınmış ve programın dört boyutuyla ilişkilendirilmiştir (Şekil: 1). Bu yönüyle bu çalışma benzer ölçek çalışmasından farklılık göstermektedir. Geliştirilecek ölçeğin öğretmen yetiştirme ve program uygulama alanına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin en önemli yeterlik alanlarından biri kabul edilen öğretim programı okuryazarlığı yeterliklerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliklerini ölçmek için kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri; “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmacı olay ya da durumu olduğu gibi yansıtmaya çalışır” (Karasar, 2009: 77).

Evren ve Örneklem

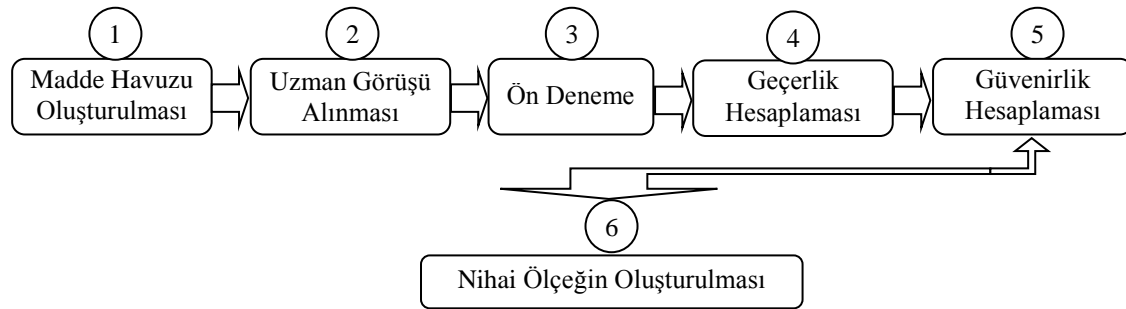
Araştırmanın kuramsal evreni Türkiye genelindeki öğretmenlerdir. Çalışma evreni ise Trabzon ili merkez ve ilçelerindeki resmi okullarda (ilkokul, ortaokul ve lise) 2017-2018 öğretim yılında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise evren içinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen ve çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden 666 öğretmen ile yürütülmüştür. Örneklemin 304’ü kadın (%45,6), 362’si erkek (%54,4) dir. Örneklem grubunun gösterdiği dağılım Tablo 1’de verilmiştir. Faktör analizinde 300 katılımcı, örneklem büyüklüğü açısından yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Seçer, 2015).

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	304	45,6
	Erkek	362	54,4
Görev Yaptığı Okul	Lise	88	13,2
	Ortaokul	228	34,2
	İlkokul	350	52,6
Kıdem	1-5 yıl	98	14,7
	6-10 yıl	149	22,4
	11-15 yıl	123	18,5
	16-20 yıl	124	18,6
	21-25 yıl	95	14,3
	26-30 yıl	33	5,0
	30 yıl ve üstü	44	6,6
	Toplam	666	100,0

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterliklerini belirlemek için ölçme aracının geliştirilmesinde Şekil 2’de gösterilen aşamalar izlenmiştir (Bozdoğan & Öztürk, 2008).



Şekil 2. Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Madde Havuzunun Oluşturulması

Araştırmada, ilgili alan yazın taranarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun yanında, öğretmenler ile yapılan mülakatlar dikkate alınmış ve 40 maddelik bir havuz oluşturulmuş ve bir taslak form düzenlenmiştir.

Uzman Görüşü Alınması

Taslak formun kapsam ve görünüş geçerliği için, biri doktor, biri doçent biri de profesör ünvanına sahip üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda ölçek havuzuna 5 yeni madde eklenerek havuzdaki madde sayısı 45'e çıkarılmış ve mevcut maddelerin üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Ön Deneme

Alınan uzman görüşü sonrasında ölçeğin 45 maddeden oluşan bir deneme formu hazırlanmıştır. Taslak form beşli likert tipinde düzenlenmiş, kişilerin ölçek maddelerine katılma dereceleri (1) "Hiçbir zaman", (2) "Nadiren", (3) "Bazen", (4) "Çoğunlukla" ve (5) "Her zaman" biçiminde sınıflandırılmıştır. Geliştirilen taslak 42 öğretmene uygulanmış ve gelen dönütlere göre ölçekte anlaşılmayan altı madde üzerinde düzeltme yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ön denemeden sonra toplam 45 maddeden oluşan ölçek formuna son şekli verilmiştir. Elde edilen ölçek formu, 2016-2017 öğretim yılında Trabzon il ve ilçelerindeki lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapan 685 öğretmene uygulanmış ve araştırmacı tarafından geri toplanmıştır. Toplanan ölçeklerden doğru kodlanan 666 ölçeğin üzerinde analiz çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeği cevaplayan öğretmenlerin 304'ü kadın (%45,6), 362'si erkek (%54,4) dir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin değişkenleri arasından faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmak için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, ölçme aracının faktöryel yapısını ortaya çıkararak araştırmacıya güvenilirlik ve geçerliğin hangi boyutlarda araştırılması gerektiğine ilişkin bir yol haritası sunar (Şencan, 2005: 355). Faktör analizi, ölçeğin yapı geçerliği hakkında bilgi verir (Ural ve Kılıç, 2006). Faktör analizi çok sayıda maddeden oluşan ölçme aracında maddeleri gösterdikleri benzerliklere göre alt gruplar altında toplamaya yardımcı olan teknik olarak tanımlanmaktadır (Seçer, 2015). Faktör analizi genel olarak; Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olarak iki başlık altında ele alınıp incelenmektedir. Birçok araştırmacı, ağırlıklı olarak yeni geliştirilen ölçme araçlarının faktör yapısını ortaya koymak, daha az sayıda değişkene ulaşmak için (Meydan ve Şeşen, 2011) ve

“konuyla ilgili çok az çalışma ve verinin bulunduğu alanlarda AFA’nın en uygun yöntem olduğunu belirtmektedir” (Watkins, 1989; Mulaik 1975; akt., Yazıcı ve diğ., 2009). AFA için çeşitli branşlarda 666 öğretmenden alınan veriler ile analiz işlemi yapılmıştır. Faktörleştirme için de Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılmış, döndürme tekniklerinden “Varimax” tercih edilmiştir. Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonu ve faktörler arasındaki korelasyonları incelenmiştir. Faktör analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Toplanan veriler öncelikle SPSS 20 programına girilmiş ve istatistiksel işlemler için hazır hale getirilmiştir. Elde edilen bulgular iki alt başlık altında düzenlenmiştir.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizinde önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek için KMO testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .97 çıkmıştır. KMO katsayısının .90 üzerinde olması örneklem büyüklüğü için “mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Diğer yandan, verilerin faktör analizine uygun kabul edilebilmesi için Bartlett testi sonucunun anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk 2003; Field, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Ölçeğin Bartlett küresellik testi sonuçları ($X^2_{(666)} = 22212,871$; $p < .05$) manidar bulunmuştur. Elde edilen bu değer sonucunda veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi, “birbirleriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni bir araya getirerek az sayıda yeni faktörler oluşturarak değişken sayısını azaltmak için yapılır” (Ural ve Kılıç, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi, temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Varimax, ölçek maddelerinin beklenen faktörler altında yer alıp almadıklarını belirlemek amacıyla yapılan bir tekniktir. Faktör analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin faktör analiz sonuçları ve açıklanan varyans değerleri

Madde No	Program Hedefleri	Program İçeriği	Öğrenme-Öğretme Süreci	Ölçme ve Değerlendirme	Faktör Ortak Varyansı	Öz değer	Açıklanan Varyans %
m3	.697	-	-	-			
m5	.671	-	-	-			
m2	.665	-	-	-		16,706	17,997
m1	.639	-	-	-			
m4	.636	-	-	-			
m6	.607	-	-	-			
m10	-	.684	-	-			
m12	-	.680	-	-			
m13	-	.667	-	-			
m14	-	.663	-	-		2,324	17,090
m9	-	.645	-	-			
m16	-	.600	-	-			
m17	-	.596	-	-			
m18	-	.581	-	-			
m15	-	.509	-	-			
m32	-	-	.711	-		1,449	14,643
m30	-	-	.704	-			
m31	-	-	.669	-			

m33	-	-	.665	-		
m29	-	-	.664	-		
m27	-	-	.641	-		
m26	-	-	.637	-		
m28	-	-	.616	-		
m24	-	-	.589	-		
m23	-	-	.572	-		
m25	-	-	.567	-		
m21	-	-	.519	-		
m35	-	-	-	.778	1,245	10,614
m38	-	-	-	.749		
m36	-	-	-	.749		
m37	-	-	-	.748		
m34	-	-	-	.718		
m40	-	-	-	.705		
m42	-	-	-	.705		
m39	-	-	-	.699		
m41	-	-	-	.592		
					Toplam varyans: %60,345	

Tablo 2'ye göre, faktör yük değerlerinin .509 ile .778 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerinin 0,40 ve üstü olması madde seçimi için iyi bir ölçüt kabul edilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Buna göre, .40 değerinin altında olan ve maddeler arasında yük değeri .10'dan küçük olan 9 madde ölçekten çıkarılarak toplam 36 madden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu sonuçlar elde edilen faktör yüklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük dört faktörün olduğu görülmüştür. Bu dört faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı %60,345'dir. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı ise sırasıyla 17,997; 17,090, 14,643 ve 10,614'tür. Görüldüğü gibi faktörlerin varyans yüzdelerinin toplam varyansı %5'lik değerden büyük çıkmıştır. Çok boyutlu ölçeklerde varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2005). Bu sonuçlar ölçek için toplam varyansın yeterli olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda faktör yükleri, özdeğerler ve varyanslar dikkate alındığında, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

“Güvenirlilik analizi, ölçme aracını oluşturan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır” (Ural ve Kılıç, 2006). Güvenirlilik analizi için birçok yöntem geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliğini hesaplamak için Cronbach Alpha ve Guttman güvenirlilik katsayısı, Spearman korelasyon katsayısı ve Guttman güvenirlilik katsayısı hesaplama yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ölçeğin tamamı için .97, ölçeğin ilk 18 maddeden oluşan birinci yarı için .93, son 18 maddeden oluşan ikinci yarı için .95 bulunmuştur. Guttman güvenirlilik katsayısı .89 ve Spearman korelasyon katsayısı ise .89 hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısının .70'den büyük olması ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Bryman & Cramer, 2005). Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar “Program Hedefleri”, “Program İçeriği”, “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Ölçme ve Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt faktörleri için hesaplanan Cronbach alpha güvenirlilik katsayıları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Alt ölçeklerin madde sayıları, faktör yükleri ve cronbach alpha güvenilirlik katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Cronbach α	Örnek Maddeler
Program Hedefleri	6	.60-.70	.84	♦ Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hedefler yazabilirim.
Program İçeriği	9	.51-.68	.90	♦ Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim.
Öğrenme-öğretme Süreci	12	.52-.71	.94	♦ Hedeflere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.
Ölçme ve Değerlendirme	9	.59-.78	.93	♦ Hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim.
Ölçeğin Tamamı	36	.51-.78	.97	

Tablo 3’de yer alan bulgulara göre ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları öğretim hedefleri için .84, program içeriği için .90, öğrenme-öğretme süreci için .94, ölçme ve değerlendirme için .93 ve ölçeğin tamamı için .97 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alpha değerlerinin .84 ile .94 arasında olması, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Özdamar, 2004).

Ölçek maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla üst grup ve alt grup ortalama puanları arasındaki fark bağımsız gruplar t-testi ile hesaplanmıştır. Bu yöntemi uygulamak için maddelerin ölçek puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve Alt %27 ve Üst %27’lik gruplara ayrılmış ve üst ve alt grupların madde ortalama puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bunun yanında ölçekteki 36 maddeden hangilerinin çalıştığını tespit etmek amacıyla maddelerin madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonu, ölçek madde puanları ile ölçek toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Yapılan istatistiksel işlemler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin maddeleri için madde-toplam korelasyonları ve %27’lik alt ve üst grup puanları arasındaki ilişkisiz t testi sonuçları

Faktörler	Madde No	Alt %27 Grup n= 180		Üst %27 Grup n= 180		t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Program Hedefleri	m1	3,77	.48	5,00	0.00	33,45	.000**	.50
	m2	3,60	.67	5,00	0.00	27,23	.000**	.49
	m3	3,33	.61	5,00	0.00	36,39	.000**	.60
	m4	3,74	.48	5,00	0.00	34,69	.000**	.57
	m5	3,77	.47	5,00	0.00	35,03	.000**	.55
	m6	3,71	.52	5,00	0.00	33,06	.000**	.61
Program İçeriği	m7	3,72	.54	5,00	0.00	31,17	.000**	.64
	m8	3,60	.57	5,00	0.00	32,58	.000**	.63
	m9	3,73	.53	5,00	0.00	31,78	.000**	.64
	m10	3,55	.64	5,00	0.00	30,14	.000**	.64
	m11	3,67	.57	5,00	0.00	30,81	.000**	.65
	m12	2,80	.53	5,00	0.00	55,40	.000**	.62
	m13	3,48	.63	5,00	0.00	31,87	.000**	.66
	m14	3,50	.66	5,00	0.00	30,18	.000**	.64
	m15	3,48	.63	5,00	0.00	32,32	.000**	.68
Öğrenme-Öğretme	m16	3,74	.51	5,00	0.00	33,14	.000**	.68
	m17	3,45	.62	5,00	0.00	33,60	.000**	.71

Süreci	m18	3,81	.45	5,00	0.00	34,94	.000**	.65
	m19	3,53	.62	5,00	0.00	31,73	.000**	.69
	m20	3,77	.53	5,00	0.00	31,27	.000**	.64
	m21	3,50	.59	5,00	0.00	33,92	.000**	.71
	m22	3,60	.60	5,00	0.00	31,61	.000**	.70
	m23	3,29	.60	5,00	0.00	37,85	.000**	.71
	m24	3,36	.59	5,00	0.00	36,90	.000**	.73
	m25	3,63	.55	5,00	0.00	33,44	.000**	.74
	m26	3,58	.58	5,00	0.00	32,89	.000**	.72
	m27	3,61	.55	5,00	0.00	33,62	.000**	.70
Ölçme ve Değerlendirme	m28	3,66	.62	5,00	0.00	28,65	.000**	.63
	m29	3,66	.61	5,00	0.00	29,50	.000**	.64
	m30	3,56	.61	5,00	0.00	31,15	.000**	.68
	m31	3,37	.70	5,00	0.00	30,98	.000**	.66
	m32	3,70	.57	5,00	0.00	40,03	.000**	.64
	m33	3,67	.55	5,00	0.00	31,94	.000**	.67
	m34	3,48	.67	5,00	0.00	30,25	.000**	.71
	m35	3,67	.63	5,00	0.00	28,15	.000**	.67
	m36	3,70	.58	5,00	0.00	29,65	.000**	.62

**p<0,01

Tablo 4 incelendiğinde, alt ve üst grupların puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen değerlerinin 27,23-55,40 arasında değiştiği, tüm maddeler için $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu ve her maddenin istenilen düzeyde ayırt edici olduğu anlaşılmıştır. Ölçek maddelerinin güvenilirliğini belirlemek için her bir maddenin ölçeğin tamamı ile korelasyonlarına bakılmıştır. Madde toplam korelasyonunun negatif olmaması ve madde toplam korelasyonu katsayısının $r \geq .20$ 'den büyük değer alması beklenmektedir (Tavşancıl, 2005). Madde-toplam korelasyonu katsayılarının $r \geq .40$ büyük maddeler için ise çok iyi madde nitelmesi yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4 incelendiğinde, tüm ölçek maddeleri için düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .49 ile .74 arasında değer aldığı görülmektedir. Bundan hareketle ölçekteki maddelerin güvenilirlikleri açısından çok iyi maddeler olduğu, her bir maddenin ölçek istediği özellik ile ölçeğin tamamının ölçmek istediği özelliğin aynı olduğu, dolayısıyla her maddenin ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt faktörleri arasında kuramsal bir ilişki olduğu için bu çalışmada alt faktörler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve elde edilen değerler Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları

	Ölçek Tamamı	Program Hedefleri	Program İçeriği	Öğrenme-Öğretme Süreci	Ölçme ve Değerlendirme
Ölçek Tamamı	1	.80(**)	.87(**)	.93(**)	.88(**)
Program Hedefleri		1	.73(**)	.68(**)	.60(**)
Program İçeriği			1	.77(**)	.67(**)
Öğrenme-Öğretme Süreci				1	.77(**)
Ölçme ve Değerlendirme					1

**p<0,01

Tablo 5'e göre, ölçeğin tamamı ile alt faktörleri arasındaki korelasyonlar; .60-.93 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli ile alt faktörleri arasında $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Korelasyon değerlerinin yüksek ve anlamlı olması bu dört faktörün program okuryazarlık ölçeğinin alt faktörleri olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz sonuçlarından hareketle, öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

4. Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırmada, literatürden elde edilen bilgiler ışığında program okuryazarlık kavramı tartışılmış ve kavrama açıklık getirilmiştir. Yapılan kavramsal tartışma sonucunda, program okuryazarlık becerisinin öğretmenlerin önemli yeterlik alanlarından biri olduğu, programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde geçen yeterliklerin program okuryazarlığı kavramı ile tanımlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu amaçla program geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yaptığı tüm iş ve işlemler dikkate alınarak öğretmenlerin program okuryazarlık yeterlikleri belirlenmiş ve bu yeterlik alanları ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir.

Ölçek çalışması için öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve araştırma konusu kapsamında 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzda yer alan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda havuza 4 madde daha eklenmiş ve 44 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Ölçeğin taslak formu ilk okul, orta okul ve liselerde görev yapan çeşitli branşlarda 666 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan ölçek formları SPSS programına girilerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçek üzerinde yapılan analiz sonucunda, KMO değeri .970, Bartlett küresellik testi 22212,871 bulunmuştur. Bu değer .000 düzeyinde manidardır ($X^2 = 22212,871$; $p < .05$). KMO katsayısının .60'dan yüksek ve Bartlett testi anlamlı olması sonucunda AFA yapılmasına karar verilmiştir. AFA sonucunda, 4 faktörlü, 36 maddeden oluşan ve açıklanan varyansı %60.345 olan bir yapı elde edilmiştir. Faktör sayısının birden fazla olduğu ölçeklerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2005). Bu nedenle çalışmada açıklanan varyansın yeterli olduğunu göstermektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapıyı iyi ölçüldüğünün bir kanıtı olarak yorumlanmıştır. Bu faktörler; (1) program hedefleri, (2) program içeriği, (3) öğrenme-öğretme süreci ve (4) ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin faktörlerine ait Cronbach's Alpha değerleri .84-.94 arasında değişirken, ölçeğin tümüyle ilgili Cronbach's Alpha değeri ise .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek için Alt %27 ve Üst %27'lik grupların puanları arasındaki fark bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve t-testi değerlerinin 27,232-55,406 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, ölçeğin her bir maddesinin istenilen düzeyde ayırt edici özelliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

Program okuryazarlık ölçeği, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Program okuryazarlık ölçeği dört alt faktörden oluşmaktadır. Bu alt faktörlerin birbirleriyle ve ölçeğin bütünüyle olan korelasyonlarının .60-.93 arasında değiştiği görülmüştür. Korelasyonların yüksek ve anlamlı olması faktörler arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geneli ve alt faktörleri arasındaki korelasyon değerlerinin yüksek ve anlamlı olması bu dört faktörün program okuryazarlığı ölçeğinin alt faktörleri olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar, geliştirilen program okuryazarlık ölçeğinin her branştaki öğretmenin program okuryazarlık yeterliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ölçek, aynı zamanda, okullardaki program uygulamalarını takip etme, öğretmenlerin performanslarını belirleme, öğretmenlere yönelik eğitim ihtiyacını belirleme ve mesleki çalışmaların içeriğini oluşturma amacına da hizmet edebilir. Alana ilgi duyan araştırmacılar, bu ölçeği farklı örneklem grupları ile çalışabilir, geçerlik ve güvenilirliğini test edebilir, ölçekte belirlenen faktörleri doğrulayıcı faktör analizi ile araştırılabilirler.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2016). Anlambilim. Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Akyıldız, S. (2017). Okul müdürlerinin program uygulamalarını yönetme öz-yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 401-418.
- Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 12-14 Eylül 2012 Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altunya, H. (2003). *Farabi'de dil felsefesi*, Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D., (Yüksek Lisans Tezi). İsparta.
- Alvior, M. (2015). *The Meaning and importance of curriculum development*. <https://simplyeducate.me/2014/12/13/the-meaning-and-importance-of-curriculum-development/> [Erişim: 10.03.2019]
- Anagün, Ş. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 84-102.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydın, M. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirmeleri bize ne söyler? Eğitim bilimlerinden yansımalar*. Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies; a review of concepts. *Journal of Documentation*, LVII, 2, 218-59.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 22, 66-80.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. London and New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Cambridge Assessment (2013). What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate' A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment. Erişim tarihi: 22 Mart 2017. www.cambridgeassessment.org.uk

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.
- Çüçen, A. (1999). *Mantık*, Asa Kitabevi, Bursa.
- Darling-Hammond, L. (2009). Teaching and the changewars: the Professional is mhypothesis. In A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds.), *Changewars*, pp. 44-68). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ağaç Yayıncılık, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama*. PegemA Yayıncılık, Ankara
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara üniversitesi ve Kırıkkale üniversitesi örnekleri)*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (1988). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using spss*. SAGE Publications, London.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları, Ankara
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner Ü. (2012). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği) *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 41-54.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınları, Ankara.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (Çeviri: Selahattin Turan). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Karakaya, Ş (2004). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları ve yeni yönelimler*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: theory and practice*. Sage Publications. London.
- Leu, D. (1997). Exploring literacy on the internet: caity's question: literacy as deixis on the internet. *The Reading Teacher*, 51(1), 62-67.
- Lewy, A. (1977). *Planning the school curriculum*. Unesco, International İnitut for Eeducational Planing, Fundamentals of educational planning, 23, Paris.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi. Amos uygulamaları*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Marsh, C. (2014). *Perspectives: key concepts for understanding the curriculum*. Routledge.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. (Erişim: 1 Nisan 2017 [http://otmg.meb.gov.tr/Yet Genel.html](http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html)).
- Murphy, G.L. (2002). *The Bigbook of concepts*. England, The MIT Press, London.

- Nsiband, R. N. and Modiba, M. M. (2012). 'I just do as expected'. Teachers' implementation of Continuous Assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill. INC.
- OECD (2000). *Literacy in the information age final report of the international adult literacy survey*. France, Paris.
- Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Bogazici University Journal of Education*, 27(2), 23-32.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. Çeviri: Asım Arı. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi II*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Park, R. (2008). *Justifying curriculum decisions*, In: J. R. Martin (Ed) *Readings in the philosophy of education: a study of curriculum* Boston: Allyn and Bacon.
- Resmi Gazete, *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Tarih: 24.6.1973, Sayı: 14574.
- Sağ, R. (2010). Etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının adayların özyeterlik algılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35, 158, 44-57.
- Sağ, R. ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları". *Elementary Education Online*, 11(2), 491-503.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sezer, R. (2010). "Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları analizi." (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Resim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi, Ankara.
- Shami, P. A. (1993). *Elementary science programme. institute for the promotion of science education and training*. Islamabad: Ministry of Education, Pakistan.
- Smith, M. K. (2000) Curriculum theory and practice. *the encyclopaedia of informal education*. Erişim tarihi: 23.03.2019. <http://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/>
- Snavely, L. and Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-14.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning*. UNESCO International Bureau of Education.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tanner, D. and Tanner, L. (1995). *Curriculum development: theory into practice*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Yargı yayınevi, Ankara.
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- UNESCO (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper*. UNESCO document. Erişim tarihi: 27.11.2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Unruh, G. G. and Unruh, A. (1984), *Curriculum Development, Problems, Process and Progress*, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme*. Nobel Yayıncılık, Ankara
- Wang, H. and Cheng, L. (2009). Factors Affecting Curriculum Implementation. *Linguistics Journal*, 4(2). 135-166
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği*. (Çeviri Editörü: Bahaddin Acat). Nobel Yayınları, Ankara.
- World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group.
- Yaşar, Ş. (2013). Eğitimde program geliştirmeyi etkileyen sosyo-kültürel etmenler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 1-8.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yenilmez, K. ve Ata, A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1803-1816.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.

Ek: Program Okuryazarlık Ölçeği.

		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	Bir hedefin hangi öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) olduğunu bilirim.					
2.	Öğretim amaçları ile öğretim hedeflerini birbirinden ayırt edebilirim.					
3.	Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hedefler yazabilirim.					
4.	Öğrenci düzeyine uygun hedef yazabilirim.					
5.	Genel hedeflerle özel hedefleri birbirinden ayırt edebilirim.					
6.	Bir hedefin hangi alana ve düzeye ait olduğunu ayırt edebilirim.					
7.	Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim.					
8.	Hedefe uygun içerik düzenleyebilirim.					
9.	İçeriğin hedefle ilişkisini kurabilirim.					
10.	İçeriği ünite, genel başlıklar ve alt başlıklar halinde düzenleyebilirim.					
11.	İçeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleyebilirim.					
12.	Hedef içerik arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tabloları düzenleyebilirim.					
13.	Hedef ve içerik dengesini/uyumunu bilirim.					
14.	İçeriğin hedefe aracılığını bilirim.					
15.	Öğretimde hedefe yönelik içeriği uygun şekilde ele alıp planlayabilirim.					
16.	Hedefe uygun öğretim yöntemleri seçebilirim.					
17.	Strateji, yöntem ve tekniklere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.					
18.	Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri seçebilirim.					
19.	Hedef- strateji- yöntem- teknik uyumunu kurabilirim.					
20.	Hedefe uygun araç, gereç ve materyalleri kullanabilirim.					
21.	Hedeflere uygun öğrenme-öğretme süreçleri tasarlayabilirim.					
22.	Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına uygun düzenleyebilirim.					
23.	Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı stratejileri karşılaştırabilirim.					
24.	Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırabilirim.					
25.	Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini belirleyebilirim.					
26.	Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.					
27.	Hedefin türü ve düzeyine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini uygulayabilirim.					
28.	Ölçe ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilirim.					
29.	Hedefe uygun ölçme yöntemleri seçebilirim.					
30.	Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilirim.					
31.	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
32.	Hedefe uygun ölçme sorusu yazabilirim.					
33.	Ölçme sorularını hedeflerle ilişkilendirebilirim.					
34.	Ölçme sorularının seviyelerini gösterebilirim.					
35.	Hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim.					
36.	Ölçme sonuçlarını değerlendirebilirim.					