

Development of Teachers' Curriculum Literacy Scale: Validity and Reliability Study

Veda Yar Yıldırım, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
<https://orcid.org/0000-0002-2129-4189>

Abstract

The aim of this study is to develop the "Teachers' Curriculum Literacy Scale (TCLS), which will be able to determine teachers' curriculum literacy levels, to make its validity and reliability studies. Convenience sampling method was used to determine the study group of the research in order to develop the Teachers' Curriculum Literacy Scale (TCLS). For this purpose, the teachers study in Tokat and Kahramanmaraş provinces in 2018- 2019 academic year constitute the study group. 320 teachers for EFA and 541 teachers for CFA constitute the study groups and data collected from two different groups were analyzed. The results of EFA showed that the scale has three factors and 29 items. This construct was verified by CFA. Fit index values of the model was $\chi^2/df= 2.40 < 4$; CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.05; SRMR=0.04. The Cronbach's alpha reliability coefficients were calculated as .94 for the first factor (skill); .93 for the second factor (knowledge) and .92 for the third factor (attitude). When all the factors included in the scale were evaluated together, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated as .96. The findings obtained from the validity and reliability studies made for 29-item and 3-factor TCLS to reveal teachers' curriculum literacy levels indicate that a measurement tool has been developed to obtain valid and reliable results. With this developed measurement tool, teachers' curriculum literacy can be examined, and comparisons can be made in terms of different variables.

Keywords: Curriculum literacy, reliability, validity, scale



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 1, 2020
pp. 208-224
DOI: 10.17679/inuefd.590695

Received : 11.07.2019
Accepted : 12.02.2020

Suggested Citation

Yar Yıldırım, V. (2020). Development of teachers' curriculum literacy scale: validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.590695

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Curriculum is the framework that guides teachers and includes the knowledge, skills and attitudes that students should acquire (MEB, 2017). The primary task of teachers is to provide instruction and to adapt curriculum for the students (Stabback, 2016; Sünbül, 1996). The success of the curriculum depends on the teachers' ability to fulfill their responsibilities towards curriculum (Arı, 2010; Özer & Acar, 2011).

Literacy is a concept that includes understanding, meaning and perception (Aşıcı, 2009). The skills of being able to see, express, create meaning, produce thoughts, use, integrate and reflect knowledge to behavior are seen as necessary elements for literacy (Önal, 2010). These elements show that literacy is not only related to knowledge and skill but also to attitude. Because attitude is the way people stand in a situation, it covers emotional and cognitive elements and turns into motivation (Inceoğlu, 2004). Teachers are the practitioners of the curriculum. Teachers' attitudes towards the curriculum are one of the important problem areas (Erdem & Eğmir, 2018).

When the literacy literature is examined, it is seen that the components of literacy are combined into three main themes: Knowledge, skill, attitude components (Miller, 1983; Keskin & Korkmaz, 2017; Kurbanoglu, 2010). In the application of these three main themes to curriculum, the components are as follows: curriculum knowledge (concepts, philosophy), skill (curriculum preparation, implementation, guidance, monitoring, evaluation, management skills) and attitude (support, assistance, meeting needs, explanation).

As in the relevant legislation related to the teaching profession, the teachers who implement curriculum at schools have some duties and responsibilities related to the curriculum. In order to fulfill these responsibilities, teachers need to be curriculum literate, that includes knowing curriculum multi-dimensionally, being able to apply curriculum, develop curriculum if necessary and their attitude towards curriculum.

Purpose

It is considered important for both researchers and practitioners that a scale is developed that will measure teachers' curriculum literacy in all dimensions. For researchers, it will be able to increase the accumulation of knowledge about the field together with other scales. For practitioners, both teachers' need about curriculum will be revealed and necessary studies will be carried out. In line with these explanations, the aim of this study is to develop the "Teachers' Curriculum Literacy Scale (TCLS)", which will be able to determine teachers' curriculum literacy levels; to make its validity and reliability studies.

Method

Convenience sampling method was used to determine the study group of the research in order to develop the Teachers' Curriculum Literacy Scale (TCLS). For this purpose, the teachers working in Tokat and Kahramanmaraş provinces in 2018- 2019 academic year constitute the study group. In this study, data collected from two different groups were analyzed. 320 teachers for EFA and 541 teachers for CFA constitute the study groups.

In order to develop the scale, literature review was conducted, item pool was formed, and expert opinion was obtained. For the construct validity of the scale, firstly exploratory factor analysis (EFA) was used to examine the structure of the scale and confirmatory factor analysis (CFA) was performed to see whether the resulting structure was verified. Cronbach's Alpha reliability coefficient for the reliability of the scale; item total correlation for the internal validity of the items and sub-group 27% and upper group 27% average t-test were examined. In addition, the relationship between the factors of the scale was examined. SPSS 22 program was used for data analysis and Mplus 7.4 program was used for Confirmatory Factor Analysis.

Findings

Prior to the exploratory factor analysis, the assumption that there were no extreme values that could affect the results of the analysis, the normal distribution and the suitability of the sample size for factorization were tested. It was found that total item correlations were between .60 and .78 and there was no item below .30. KMO value exceeded .60 and found to be .97. The Bartlett Sphericity test result was found to be statistically significant, the chi-square value obtained was significant at .01 level, that is, the data came from a multivariate normal distribution.

In the first analysis, 3 factors, the eigenvalue of which is greater than 1 and the contribution to variance of which is 62.67%, were found. Since the number of samples was over 300 (Field, 2005), scree plot was also examined. In the next step, varimax vertical rotation technique was used to interpret the three-factor structure. As a result of the analysis, 5 items (10, 11, 16, 19, 27) were excluded from the analysis because they were over .30 and overlapped in two factors and the analysis was repeated (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). After this analysis, there were no items to be disposed of on the scale. The contribution of the three-factor scale to the total variance was calculated as 24.38% for the first factor (skill), 20.29% for the second factor (knowledge) and 19.33% for the third factor (attitude). The total contribution of these three factors to the variance was calculated as 64.05%. The results showed that the factor loadings for the first factor (skill) change between .55 and .74 and constitute of thirteen items (12,13,14,15,17,18,20,21,22,23,24,25,26); the factor loadings for the second factor (knowledge) change between .60 and .78 and constitute of nine items (1,2,3,4,5,6,7,8,9); the factor loadings for the third factor (attitude) change between .57 and .79 and constitute of seven items (28,29,30,31,32,33,34). The items in the scale in terms of factor loadings are those with .55 and above.

The Cronbach's alpha reliability coefficients were calculated as .94 for the first factor (skill); .93 for the second factor (knowledge) and .92 for the third factor (attitude). When all the factors included in the scale were evaluated together, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated as .96. It was found that there was a statistically significant difference between the lower and upper groups of 27% and t value was found to be significant ($p < .001$) for each item, for each factor and for the whole scale. It was found that there was a high correlation between the total score of the scale and the three factors and between the factors; and there was a significant relationship between these values at .01 level.

Since the RMSEA and SRMR were lower than 0.08 and the CFI and TLI were greater than 90, the model was acceptable ($\chi^2 / df = 2.40 < 4$; CFI = 0.93; TLI = 0.92; RMSEA = 0.05; SRMR = 0.04).

Discussion & Conclusion

The findings obtained from the validity and reliability studies made for 29 items and 3-factor TCLS to reveal teachers' curriculum literacy levels indicate that a measurement tool has been developed to obtain valid and reliable results. With this developed measurement tool, teachers' curriculum literacy can be examined, and comparisons can be made in terms of different variables.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Veda Yar Yıldırım, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
<https://orcid.org/0000-0002-2129-4189>

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirleyebilecek "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği"ni (ÖPOÖ) ortaya çıkarmak; geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'ni (ÖPOÖ) geliştirmek amacıyla araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat ve Kahramanmaraş illerinde görev yapan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada iki ayrı grup üzerinden toplanan veriler analiz edilmiştir. AFA için 320 öğretmen ve DFA için 541 öğretmen çalışma gruplarını oluşturmuştur. AFA sonucu, ölçeğin üç faktörlü ve 29 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yapı DFA yoluyla doğrulanmıştır. Ortaya çıkan modelin uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2/df= 2.40 < 4$; CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.05; SRMR=0.04 'tür. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları birinci faktör (beceri) için .94, ikinci faktör (bilgi) için .93 ve üçüncü faktör (tutum) için .92. olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak için 29 maddeli ve 3 faktörlü ÖPOÖ için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilecek bir ölçme aracı geliştirildiğini göstermektedir. Geliştirilen bu ölçme aracı ile öğretmenlerin program okuryazarlıkları incelenebilir, farklı değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlığı, geçerlik, güvenilirlik, ölçek



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 1, 2020
ss. 208-224
DOI: 10.17679/inuefd.590695

Gönderim Tarihi : 11.07.2019
Kabul Tarihi : 12.02.2020

Önerilen Atıf

Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.590695

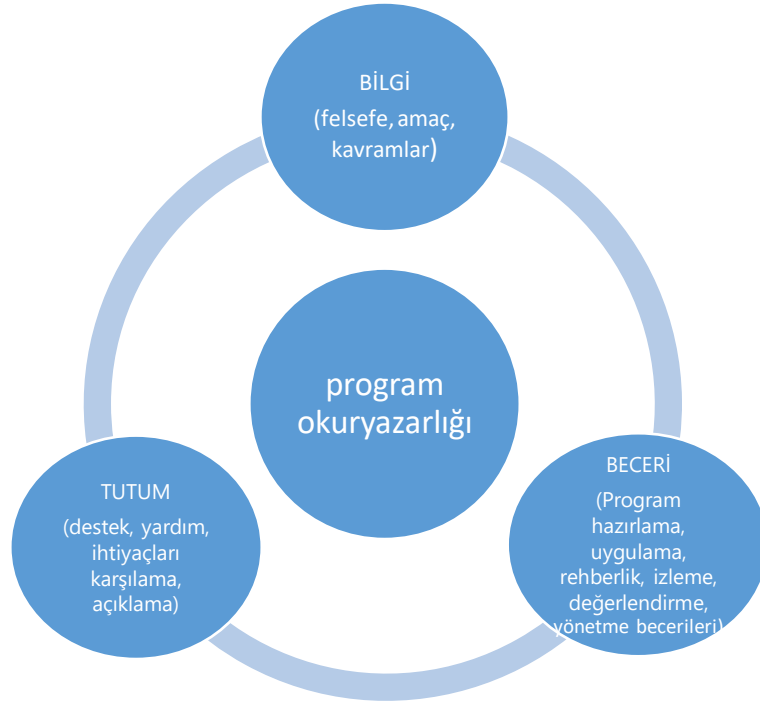
GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin en kritik öğelerinden birisi olan öğretmenler gerçekleştirmiş oldukları eğitim-öğretim faaliyetlerini bir program dahilinde yürütmektedirler. Eğitim programları öğretmene rehberlik eden, öğrencilerin kazanmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren çerçevedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin öncelikli görevi öğretimi sağlamak ve öğrenciler için eğitim programlarını uyarlamaktır (Stabback, 2016; Sünbül, 1996). Programların başarısı öğretmenlerin programa karşı sorumluluklarını yerine getirebilme yeteneğine bağlıdır (Arı, 2010; Özer ve Acar, 2011).

Yasal mevzuatlarda öğretmenin öğretim programlarına ilişkin görevleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin programa ilişkin görevlerine ilişkin üç farklı yasal mevzuatta yer alan ifadeler incelendiğinde; 1) Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) mesleğin tanımında "Madde 43 – Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" ifadesiyle öğretmenin ilk görevinin eğitim öğretim olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler eğitim öğretim işlerini kendi alanlarında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan öğretim programı rehberliğinde yürütmektedirler. 2) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde (2014) öğretmenlerin program görevleri: "zümre öğretmenler kurulunda öğretim programlarının analizi, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak, eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımların esas alınması" olarak belirlenmiştir. Yönetmelikte özetle öğretmenlere hazırlanmış programları uygulamak, analiz etmek, ölçmede programların kazanımlarını kullanmak, gerekirse program hazırlamak görevlerinin olduğu görülmektedir. 3) Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde (2013) öğretim programlarıyla ilgili; Yükseköğretime, hem mesleğe hem yükseköğretime, hayata, iş alanlarına hazırlayan ve bakanlıkça uygun görülen ders çizelgeleriyle öğretim programları uygulandığını, öğretim programlarının, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri yanında bireysel farklılıklarına ve yönelecekleri alanın özelliklerine, okul ve program türlerine uygun olarak ortak dersler, alan ve dal dersleri ile seçmeli derslerden oluştuğu, öğrenci başarılarının programda yer alan öğrenme kazanımlarına göre ölçüldüğü belirtilmektedir. Yönetmelikte öğretmene, izleyeceği programı öğrenciye açıklama, programa uygun yöntem, teknik geliştirme ayrıca meslek liselerinde öğretim programlarına uygun olarak döner sermayeyle ilgili işleri planlama ve yapma görevleri belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin gerektiğinde yeni öğretim programlarının hazırlanması, mevcutların geliştirilmesi ve programları değerlendirmesi gibi görevleri olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenler için Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği (MEB, 2012) yeterlik alanlarından birisi ise; Program ve İçerik Bilgisi: Türk milli eğitiminin amaç ve ilkeleri, özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi, özel alan öğretim programını izleme – değerlendirme ve geliştirme olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik alanı öğretmenlerin program konusunda çok yönlü yetişmelerini kapsamaktadır. Ancak Türk Eğitim Derneği'nin (2009) raporunda öğretmenlerin program değişikliklerini takip etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlığı konusunda öğretmenlerin seviyelerinin yüksek olması program geliştirme yaklaşımlarına aşina olmayı, programı doğru uygulamayı beraberinde getirebilir (Ariav, 1991). Program geliştirme ile ilgili içerik bilgisi konusunda yeterli donanımına sahip öğretmenler öğrenci performansını da artırmaktadır (Chapman ve Mahlick, 1997; Kanu, 1996; Chau, 1996; Akt. Passos, 2009). Yukarıda belirtilen mevzuat ve ilgili alan yazın öğretmen program ilişkisini görev bağlamında ortaya koymaktadır. Bu bağlamda programı yürütecek öğretmenlerin program konusunda bilgili, becerili ve olumlu tutum kazanmış olmasını gerektirmektedir. Bilgi, beceri, tutum boyutlarının bileşimi anlamında kullanılan okuryazarlık kavramının son yıllarda alan yazında yerini aldığı görülmektedir. Bu araştırmanın konusu olan program okuryazarlığı kavramı eğitim çalışanlarının programa ilişkin yeterliliklerinin artırılmasını da içermektedir (Bolat, 2017).

Okuryazarlık literatürü ışığında genel anlamda okuryazarlığın bileşenleri şu şekilde oluşmaktadır; bilgi (Snavely ve Cooper, 1997), beceri (Kurdayıoğlu ve Tüzel, 2010), tutum (Yore ve diğ., 2007), anlam oluşturma, düşünme (Potter, 2005; Disessa, 2000), farkındalık (Lewis ve Jhally 1998), yaşamda kullanma (Pugalee, 1999), çoklu bakış (Gregory ve Cahill, 2009), uygulama (Şahin ve Say, 2010). Okuryazarlığın bu bahsedilen bileşenlerinin üç ana temada birleştirildiği görülmektedir: Bilgi, beceri, tutum bileşenleri (Miller, 1983; Kurbanoglu, 2010; Keskin ve Korkmaz, 2017). Bu üç ana temanın programa uygulanmasında bileşenler şu şekilde oluşmaktadır: program bilgisi (kavramlar, felsefe), beceri (program hazırlama, uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme, yönetme becerileri) ve tutum (destek, yardım, ihtiyaçları karşılama, açıklama) şeklindedir. Bu bilgiler ışığında program okuryazarlığının gösterimi Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Program okuryazarlığı (Kaynak: Yar Yıldırım ve Dursun, 2018)

Program okuryazarlığı konusunda ilgili alan yazında sınırlı sayıda ölçek geliştirilmiştir. Bunlar Bolat (2017), Yar Yıldırım (2018) ve Aslan ve Gürlen (2019) tarafından geliştirilmiş olan ölçeklerdir. Bolat'ın (2017) geliştirdiği ölçek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin değil öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Ölçekte program okuryazarlığı bilgi ve beceri olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Ölçeğin boyutları da okuma ve yazma olarak isimlendirilmiştir. Geliştirilen ölçekte tutum boyutu eksik görülmektedir. Çünkü okuryazarlık kavramı çok boyutlu düşünmeyi ve tutumu da içermektedir.

Program okuryazarlığı konusunda bir diğer ölçek, Aslan ve Gürlen'in (2019) Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri araştırmasında geliştirdikleri ölçektir. Ölçeğin sadece ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlere yönelik olduğu görülmektedir. Tüm kademelerde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) çalışan öğretmenler için program okuryazarlığı ölçeğine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca araştırmada program okuryazarlığı, program bilgisi, programı planlama ve uygulama alt boyutları olarak ele alınmıştır. Okuryazarlığın içerisinde tutum boyutuna ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuryazarlık anlamayı, anlamlandırmayı, algıyı da içeren bir kavramdır (Aşıcı, 2009). Görebilme, ifade edebilme, anlam oluşturabilme, düşünce üretebilme, kullanabilme, bütünleştirebilme, bilgiyi davranışa yansıtabilme becerileri okuryazarlık için gerekli unsurlar olarak görülmektedir (Önal, 2010). Bu unsurlar okuryazarlığın sadece bilgi, beceri değil aynı zamanda tutumla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Çünkü tutum, insanın bir durum karşısında duruş biçimidir ve duygusal ve bilişsel öğeleri kapsamakta ve motivasyona dönüşmektedir (İnceoğlu, 2004). Öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcılarıdır. Öğretmenlerin programa karşı tutumları önemli sorun alanlarından birisi olarak görülmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018).

Okuryazarlık aynı zamanda eleştirel düşünmeyi de içermektedir (ACRL, 2011): Eleştirel düşünme beraberinde tutumları da getirmektedir. Zira Korkmaz'ın aktarmalarında (2009), eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel bileşenden birisinin eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri olduğudur (Özdemir, 2005; Scriven ve Paul, 2007; Siegel 1999; Yeh, 1997). Bu bileşen tutumları, sorumluluk duygusunu ve eğilimleri içermektedir. Öğretmenlerin yasal mevzuatta yer alan program görevleri beraberinde programa karşı tutum geliştirme sorumlulukları yüklemektedir. Bu yüzden program okuryazarlığı mutlaka tutum boyutunu da içermelidir.

Program okuryazarlığı ile ilgili geliştirilen bir diğer ölçek ise Yar Yıldırım'ın (2018) doktora tez çalışmasında geliştirilen "Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Okul yöneticileri için geliştirilen program

okuryazarlığı ölçeği bilgi, program yönetim becerisi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ve tutum olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgili yasal mevzuatta olduğu gibi öğretim programlarını okullarda uygulayan öğretmenlerin programa ilişkin bir takım görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin uyguladıkları programı çok boyutlu bilme, uygulayabilme, programı gerekirse geliştirebilme ve programa ilişkin tutumunu içeren program okuryazarı olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığını tüm boyutlarıyla ölçecek bir ölçeğin alan yazına kazandırılmasının hem araştırmacılar için hem de uygulayıcılar için önemli görülmektedir. Araştırmacılar için yukarıda bahsedilen ölçeklerle (Bolat, 2017; Yar Yıldırım, 2018; Seda ve Gürlen; 2019) birlikte alana ilişkin birikimsel bilginin artmasını sağlayabilecektir. Uygulayıcılar için ise hem öğretmenlerin program konusunda gelişim ihtiyacı ortaya konabilecek hem de gerekli çalışmalar yapılabilir. Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirleyebilecek "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği"ni (ÖPOÖ) ortaya çıkarmak; geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır.

YÖNTEM

Çalışma Gurubu

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'ni (ÖPOÖ) geliştirmek amacıyla araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem daha kolay ulaşılabilecek veri toplama imkanı vermektedir (Balcı, 2004). Bu amaçla 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Tokat ve Kahramanmaraş illerinde MEB' e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada iki ayrı grup üzerinden toplanan veriler analiz edilmiştir. AFA için 320 öğretmen ve DFA için 541 öğretmen çalışma gruplarını oluşturmuştur. Tablo 1'de birinci çalışma grubuna ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 1

AFA Öğretmen çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (N=320)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	183	57.2	Mezun ol. okul	Eğitim fakültesi	251	78.4
	Kadın	137	42.8		Fen Edebiyat	45	14.1
	Toplam	320	100		Diğer	24	7.5
Branş	Okul öncesi	108	33.8	Okul türü	Toplam	320	100
	Sınıf öğretmeni	4	1.3		Anaokulu	2	.6
	Branş öğretmeni	208	65.0		İlkokul	8	2.5
	Toplam	320	100		Ortaokul	90	28.1
Kıdem	1-4	44	13.8	Eğitim durumu	Lise	220	68.8
	5-9	50	15.6		Toplam	320	100
	10-14	79	24.7		Ön lisans	2	.6
	15-19	51	15.9		Lisans	285	89.1
	20+	96	30.0		Yüksek lisans	31	9.7
	Toplam	320	100		Doktora	2	.6
					Toplam	320	100

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57.2) erkek olduğu görülmektedir. Branş değişkeninde branş öğretmenlerin ağırlıkta (%65) olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeninde daha çok 20+ yıl (%30) grubunun ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%78.4) Eğitim Fakültesi mezunu; %14.1'i ise Fen Edebiyat Fakültesi mezundur. Çalıştıkları okul türü değişkeninde öğretmenlerin %68.8'i lisede çalışmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%89.1) lisans mezunudur.

İkinci çalışma grubunu DFA için veri toplanan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 2'de ikinci çalışma grubuna ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 2

DFA Öğretmen çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (N=541)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	283	52.3	Mezun ol. okul	Eğitim fakültesi	505	93.3
	Kadın	258	47.7		Fen Edebiyat	15	2.8
	Toplam	541	100.0		Diğer	21	3.9
Branş	Okul öncesi	291	53.8	Okul türü	Toplam	541	100
	Sınıf öğretmeni	111	20.5		Anaokulu	125	23.1
	Branş öğretmeni	139	25.7		İlkokul	120	22.2
	Toplam	541	100		Ortaokul	130	24.0
Kıdem	1-4	62	11.5	Eğitim durumu	Lise	166	30.7
	5-9	108	20.0		Toplam	541	100
	10-14	164	30.3		Ön lisans	9	1.7
	15-19	111	20.5		Lisans	508	93.9
	20+	96	17.7		Yüksek lisans	21	3.9
	Toplam	541	100		Doktora	3	.6
					Toplam	541	100

Tablo 2 ÖPOÖ'ni geliştirmek için oluşturulan ikinci çalışma grubuna ait demografik değişkenleri göstermektedir. Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin %52.3'ünün erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.8) okul öncesi öğretmeni, %20.5'i sınıf öğretmeni ve %25.7'si de branş öğretmenidir. Kıdem değişkenine göre öğretmenler daha çok 10-14 yıl aralığında (%30.3) kıdeme sahiptir. Mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%93.3) Eğitim Fakültesi, %6.7'sinin de Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü dikkate alındığında öğretmenlerin anaokulu (%23.1), ilkokul (%22.2) ve ortaokulda (%24) birbirlerine yakın oranda oldukları ve %30.7'sinin ise lisede çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında büyük bir çoğunluğunun (%93.9) lisans, %4.5 lisansüstü mezunu ve %1.7 gibi az bir oranın da ön lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e bakıldığında toplam 320 öğretmenden ve Tablo 2'ye bakıldığında 541 öğretmenden veri toplandığı görülmektedir. Bu sayı ölçek geliştirmek için yeterlidir. Alan yazına göre örneklem sayısının 300'ü geçmesi kararlı sonuçlara ulaşılabilmesi için yeterli görülmektedir (Field ;2005, Tabachnick ve Fidell, 2001) ve ayrıca örneklem sayısının 100'ün altına düşmemesi veya madde sayısının 5 katını geçmesi gerekliliğinden söz edilmektedir (Ho, 2006).

Ölçeğin Oluşturulma Süreci

Ölçek geliştirmek amacıyla literatür taraması yapılmış, madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmıştır.

ÖPOÖ'nin hazırlanması sürecinde ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiş; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumları yönetmeliğinden yararlanılmıştır. Ayrıca "Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıkları Ölçeği"nden (Yar Yıldırım, 2018) madde yazımında faydalanılmıştır. Alan yazın ve görüşler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış ve ifadeler "Kesinlikle katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Orta düzeyde katılıyorum (3)", "Katılmıyorum (2)" "Kesinlikle katılmıyorum (1)" seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'ni (ÖPOÖ) geliştirmek amacıyla, 1 Eğitim Programları ve Öğretim alanında, 1 Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ve 1 Ölçme Değerlendirme alanında çalışan olmak üzere 3 uzmandan görüş alınarak kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği için test edilmiştir. Uzman görüşleri sonucu 34 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu aşamada ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmalarına bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin yapısı incelenmiş ve ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığına bakmak için doğrulayıcı faktör analiz (DFA) uygulanmıştır. Verilerin analizinde temel bileşenler (principal components) metodu ve varimax rotasyonu uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı; maddelerin iç geçerliği için madde toplam korelasyonu ve alt grup %27 üst grup %27 ortalamaları t-testine bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin faktörleri arası ilişkiye de bakılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmış, Doğrulayıcı Faktör Analizi için Mplus 7.4 programı kullanılmıştır. AFA için ve DFA için iki ayrı veri seti üzerinden analizler yapılmıştır.

BULGULAR

Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması öncesinde, analiz sonuçlarını etkileyebilecek uç değerlerin bulunmaması, normal dağılım ve örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu varsayımları test edilmiştir. Madde toplam korelasyonuna bakılmış ve .30'un altında madde olmadığı görülmüştür. Ölçek maddelerin tek tek bakıldığında madde toplam korelasyonları .60 ile .78 olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanırken .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple, ölçekten atılması gereken madde olmamıştır. Tablo 3'te Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları

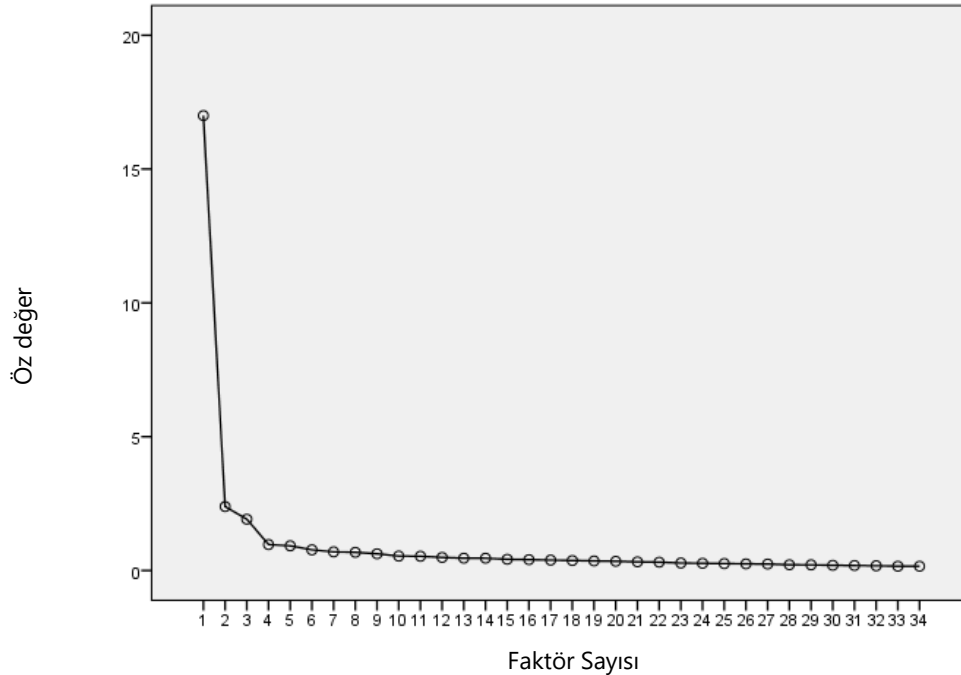
	Öğretmen
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü	.97
Bartlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri	8308.31
serbestlik derecesi	561
anlamlılık düzeyi	0.000

Tablo 3'de görüldüğü üzere KMO testi sonuçları incelendiğinde KMO değerinin .60'ı geçtiği ve .97 bulunduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğünün "mükemmel derecede" yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019).

Bartlett Küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu yani verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları, ölçme aracının açımlayıcı faktör analizine devam edilmesi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019).

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde öncelikle analize alınan 34 maddelik ölçeğe ilişkin faktör sayısını belirlemek üzere özdeğerler, varyanslar ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Yapılan ilk analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı %62.67 olan 3 faktör bulunmuştur. Örneklem sayısı 300'ün üzerinde olduğu için yamaç birikinti grafiğine de bakılmıştır (Field, 2005).

Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'de yamaç birikinti grafiğinde üçüncü noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı görülmektedir. Öz değeri 1'in üzerinde üç faktör olması, yamaç birikinti grafiğinin de bu bulguyu desteklemesinden dolayı ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmektedir.

Bir sonraki aşamada üç faktörlü yapının yorumlanmasında varimax dikey döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizde, maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, 5 madde (10, 11, 16, 19, 27) iki faktörde .30'un üzerinde ve binişik olduğundan dolayı analiz dışına bırakılarak, analiz tekrar sınanmıştır (Çokluk ve diğ., 2010) Bu analizden sonra ölçekte atılması gereken madde olmamıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline dair öz değerler, açıklanan varyanslar, faktör yük değerleri, güvenirlik katsayısı ve madde toplam korelasyonları aşağıda Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yük Değerleri			Madde Toplam Korelasyon
	Beceri	Bilgi	Tutum	
13	.74			.62
21	.74			.72
14	.73			.71
24	.71			.77
17	.69			.73
12	.69			.68
26	.67			.69
25	.64			.72
23	.62			.76
20	.61			.76
22	.61			.78
18	.59			.73
15	.55			.75
3		.78		.65
4		.76		.73
1		.76		.65
2		.76		.68
5		.74		.72
6		.72		.66
7		.72		.60
8		.62		.63
9		.60		.74
33			.79	.72
30			.79	.73
34			.78	.67
32			.76	.71
31			.74	.72
28			.64	.72
29			.57	.60
Öz değer	7.07	5.88	5.62	
Açıklanan Varyans (Top.: 64.05)	24.38	20.29	19.38	
Cronbach's Alpha (Top.: .96)	.94	.93	.92	

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin varimax rotasyonu uygulanan analizde, 3 faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin faktörlerinin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör (beceri) için %24.38, ikinci faktör (bilgi) %20.29 ve üçüncü faktör (tutum) için ise %19.34 olduğu görülmektedir. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %64.05 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, faktör yük değerleri birinci faktör (beceri) için .55 ile .74 aralığında değiştiği ve on üç maddeden (12,13,14,15,17,18,20,21,22,23,24,25,26) oluştuğu; ikinci faktör (bilgi) için .60 ile .78 aralığında değiştiği ve dokuz maddeden (1,2,3,4,5,6,7,8,9) oluştuğu; üçüncü faktör (tutum) için ise .57 ile .79 aralığında değiştiği ve yedi maddeden (28,29,30,31,32,33,34) oluştuğu görülmektedir. Büyüköztürk (2019) maddelerin ölçekte kalması için faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olmasını iyi bir ölçü olarak kabul etmektedir. Faktör yük değerleri açısından ölçekte bulunan maddelerin .55 ve üzeri olan maddeler olduğu görülmektedir. Tablo 4'de Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde, birinci faktör (beceri) için .94, ikinci faktör (bilgi) için .93 ve üçüncü faktör (tutum) için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçekten toplanan verilerin iç tutarlılığına sahip olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin ölçeklerdeki maddelerin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla ölçeklerin toplam puanları belirlenerek %27'lik alt grup ve %27'lik üst grup üzerinden madde analizi yapılmıştır. Grup puanlarının ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşağıda Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5
Alt-Üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Toplam	%27'lik alt grup	86	3.18	.40	170	30.81	.000*
	%27'lik üst grup	86	4.66	.19			
Bilgi F.	%27'lik alt grup	86	3.28	.52	170	20.16	.000*
	%27'lik üst grup	86	4.65	.34			
Beceri F.	%27'lik alt grup	86	2.98	.47	170	27.53	.000*
	%27'lik üst grup	86	4.62	.26			
Tutum F.	%27'lik alt grup	86	3.41	.64	170	17.64	.000*
	%27'lik üst grup	86	4.76	.30			

*p<. 001

Tablo 5'e göre ölçeğin tamamı için %27'lik alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu; t değerinin anlamlı (p<. 001) çıktığı görülmektedir. Ayrıca üst %27 ve alt %27 ortalama puanlar arasındaki farklar her bir madde için de incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçlarından, her bir maddenin üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasında anlamlı farkların olduğu (p<0.001) görülmüştür. Alan yazında çok faktörlü yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her bir faktör için tanımlanması ve o faktörde yer alan madde puanlarının karşılaştırılması gerektiğinden bahsedilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple ölçeğin her bir faktörü için de kendi içinde %27'lik alt ve üst gruplar için analiz yapılmış ve Tablo 5'de her faktör için t değeri anlamlı (p<. 001) olduğu sonucu görülmektedir. Ayrıca ilk aşamada madde atılıp atılmamasına karar verilirken hesaplanan madde toplam korelasyonları Tablo 4'te gösterildiği gibi .60 ile .78 aralığındadır. Bu sonuçlar ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu, geçerliklerinin yüksek olduğunu ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler olduklarını göstermektedir.

Tablo 6
Faktörlere ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve korelasyon katsayıları (n=320)

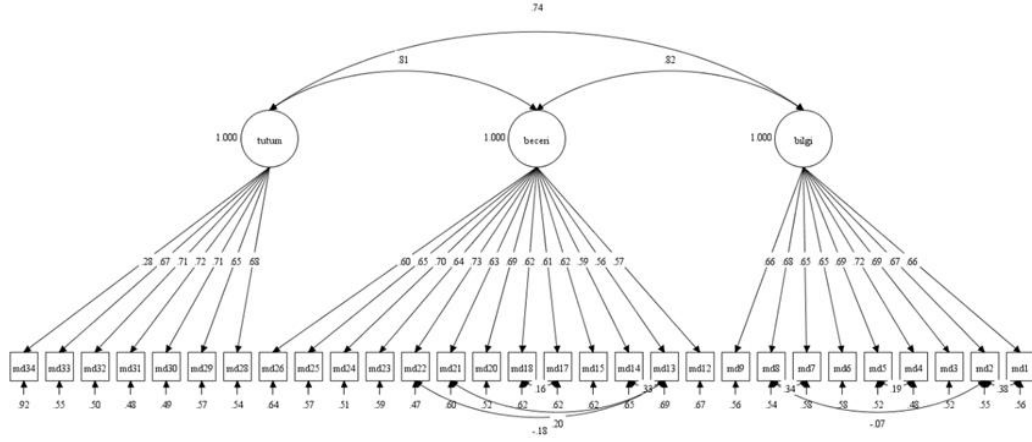
Faktör	$\bar{X}$	s	F1(Bilgi)	F2 (Beceri)	F3 (Tutum)	Toplam
F1(Bilgi)	3.95	.66	1	0.68**	0.62**	0.85**
F2 (Beceri)	3.81	.69		1	0.73**	0.94**
F3 (Tutum)	4.12	.68			1	0.85**
Toplam	3.93	.60				1

(** p<.01)

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeğin toplam puanı ile üç faktör arasındaki ve faktörlerin kendi arasındaki korelasyon değerlerinin yüksek olduğu ve bu değerler arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korelasyon katsayıları .62 ile .94 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar faktörlerin ve ölçeğin tümünün benzer yapıyı ölçtüklerini desteklemektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Üç faktör ve 29 maddelik Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'nin yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen diyagram aşağıda Şekil 2'de verilmiştir. Elde edilen modeller sonucunda uyumluluk indekslerine bakılmıştır. Kline (2015)' a göre bulgular sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI'nin 90'dan büyük olduğunda model kabul edilebilir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin DFA bulguları sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI 90'dan büyük olduğu için model kabul edilebilir ($\chi^2/df= 2.40 < 4$; CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.05; SRMR=0.04). DFA sonucunda Şekil 2 her bir maddenin faktör yüklerini göstermektedir. Modelde aynı faktöre bağlı bazı maddeler arasında yüksek korelasyon çıktığından dolayı maddelerin hata ölçümleri bağlanmıştır. Model sonucunda her bir maddenin faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim programlarını okullarda uygulayan öğretmenlerin programa ilişkin bir takım görev ve sorumlulukları, öğretmenlik mesleğine dair ilgili yasal mevzuatlarda da belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için program okuryazarı olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarı olması ise programı çok boyutlu bilme, uygulayabilme, gerekirse program geliştirebilme ve programa ilişkin olumlu tutuma sahip olmayı içermektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığını tüm boyutlarıyla ölçecek bir ölçeğin alan yazına kazandırılması hem araştırmacılar için hem de uygulayıcılar için önemli görülmektedir. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin daha önce geliştirilen ölçeklerle (Bolat, 2017; Yar Yıldırım, 2018; Seda ve Gürten; 2019) birlikte alana ilişkin birikimsel bilginin artmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği (ÖPOÖ) ile 29 maddelik ve üç faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek faktörleri madde sıralamasına göre "Bilgi", "Beceri" ve "Tutum" olarak isimlendirilmiştir. "Bilgi" faktörü 9 maddeden, "Beceri" faktörü 13 maddeden ve "Tutum" faktörü de 7 maddeden oluşmaktadır. ÖPOÖ'nin faktörlerinin toplam varyansa yaptıkları katkı bilgi faktörü için %20.29, beceri faktörü için %24.38 ve tutum faktörü için ise % 19.34 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %64.05 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları bilgi faktörü için .93, beceri faktörü için .94 ve tutum faktörü için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçekten toplanan verilerin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Ölçek için %27'lik alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu; t değerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca üst %27 ve alt %27 ortalama puanlar arasındaki farklar her bir madde için de incelenmiştir. T-testi sonuçlarından, her bir maddenin üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasında anlamlı farkların olduğu ($p < 0.001$) görülmüştür. Ölçek çok faktörlü yapı gösterdiği için, her faktör için %27'lik alt ve üst gruplar için de analiz yapılmış (Büyüköztürk, 2019) ve her faktör için t değeri anlamlı ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Ayrıca her madde için hesaplanan madde toplam korelasyonları .60 ile .78

aralığındadır. Bu bulgular ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu, geçerliklerinin yüksek olduğunu ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları sonucunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin korelasyon değerlerinin, ölçeğin toplam puanı ile üç faktör arasında ve faktörlerin kendi arasında yüksek olduğu ve bu değerler arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korelasyon katsayıları, .62 ile .94 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar faktörlerin ve ölçeğin tümünün benzer yapıyı ölçtüklerini desteklemektedir.

Ölçeğin DFA bulguları sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI 90'dan büyük olduğu için modelin kabul edilebilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($\chi^2/df= 2,40 <4$; CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.05; SRMR=0.04).

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak için 29 madde ve 3 faktörlü ÖPOÖ için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılacak bir ölçme aracı geliştirildiğini göstermektedir. Geliştirilen bu ölçme aracı ile öğretmenlerin program okuryazarlıklarının incelenebileceği, farklı değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada geliştirilen ölçekle öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri belirlenerek, elde edilen sonuçların MEB'in yapacağı hizmet içi eğitim çalışmaları için kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 251-274.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Aslan, S., ve Gürlen, E. (2019) Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Association of College and Research Libraries. (2011). Information Literacy Standards for Teacher Education. Erişim adresi http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-25.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Büyükoztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25.Baskı). Ankara: Pegem.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem
- Disessa, A. A. (2000). *Changing minds; computers, learning and literacy*. Cambridge: MIT Press.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd Edition)*. London: Sage.
- Gregory, A. E. ve Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.
- Ho, R. (2006). Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS. CRC Press.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips.
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "Program Okuryazarlığı" Kavramına Yükledikleri Anlam. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), (1-13).
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.
- Lewis, J. ve Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48, 109-120.
- MEB (2012). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. www.otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html adresinden 25.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and emperial review. *Daedalus*, 112(2), 29-48.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). *Resmî Gazete*. Sayı: 29072.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). *Resmî Gazete* Sayı: 28758.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Program değişikliği talim terbiye kurulu basın bülteni. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). 24/6/1973 Sayı : 14574.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.
- Passos, J. F. A. (2009). A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries. Ph.D. Thesis. University of Pretoria.
- Potter, J. (2005). *Media Literacy* (3rd Edition). CA: Sage.
- Pugalee, D. K. (1999). Constructing a model of mathematical literacy. *Academic Research Library*, 73, 19.
- Slocum-Gori, S. L., ve Zumbo, B. D. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, 102(3), 443-461. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9682-8>

- Snavely, L. ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? Current and Critical Issues in Curriculum And Learning, (2), 1-41.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (8), 597-607.
- Şahin, C. T. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *KÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 223-240.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (4th Edition)*. USA: Allynand Bacon.
- Yar Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yore, L. D., Pimm, D. ve Tuan, H.L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 559-589.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Veda YAR YILDIRIM
vedayaryildirim@gmail.com

Ek. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği

Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyup, cevaplarınızı en iyi belirten seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz.
Lütfen hiçbir cümleyi boş bırakmayınız.

Madde numarası	Yeni Madde Numarası	MADDELER	Kesinlikle katılıyorum(5)	Katılıyorum(4)	Orta düzeyde katılıyorum(3)	Katılmıyorum(2)	Kesinlikle katılmıyorum(1)
1	1	Öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
2	2	Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim.					
3	3	Öğretim programlarının içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibiyim.					
4	4	Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim.					
5	5	Öğretim programlarının gerektirdiği öğretim ortamları hakkında bilgi sahibiyim.					
6	6	Öğretim programlarının gerektirdiği ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibiyim					
7	7	Öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim.					
8	8	Öğretim programları geliştirme konusunda bilgi sahibiyim.					
9	9	Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim.					
12	10	Okul veya sınıf içerisinde yapılan eğitim, öğretim projelerini öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim					
13	11	Velilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
14	12	Öğrencilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
15	13	Öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim.					
17	14	Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarını ayarlayabilirim.					
18	15	Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim.					
20	16	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarının hata ve eksikliklerini belirleyebilirim.					
21	17	Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli iletişimini sağlayabilirim.					
22	18	Öğretim programlarında meydana gelen değişiklikleri öğretim sürecine yansıtabilirim.					
23	19	Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim.					
24	20	Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarına uygunluğunu denetleyebilirim.					

25	21	Öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilirim					
26	22	Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (yöneticilere, öğrencilere, velilere) açıklayabilirim.					
28	23	Kurul toplantılarında diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle birlikte öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüş alışverişi yapmayı desteklerim.					
29	24	Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim.					
30	25	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarında zamanı etkili kullanmaya özen gösteririm.					
31	26	Öğretim programlarının işlevselliğini sağlamak için zümre ve öğretmenler arası iş birliği yapılabilmesini desteklerim.					
32	27	Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaya özen gösteririm.					
33	28	Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim.					
34	29	Öğretim programlarının öğretim yılı içerisinde yetiştirilmesi için zaman kayıpları olmaması konusunda önlemler almayı kendi görevlerim arasında görürüm.					
Not		Diğer (Lütfen eklemek istediğiniz başka hususlar var ise buraya yazarak belirtiniz.)					