



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNE YÖNELİK ALGILARI İLE ÖZ DİSİPLİN
ÖZELLİKLERİNİN İLİŞKİSİ**

Büşra TORTUMLU
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

Burdur, 2022

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNE YÖNELİK ALGILARI İLE ÖZ DİSİPLİN
ÖZELLİKLERİNİN İLİŞKİSİ**

Büşra TORTUMLU
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

Burdur, 2022



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS
JÜRİ ONAY FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 18.08.2022 tarih ve 435/16 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 24.08.2022 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Büşra TORTUMLU'nun "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algıları ile Öz Disiplin Düzeylerinin İlişkisi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

ÜYE : Prof. Dr. Bayram BIÇAK

ÜYE : Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

☒ [X] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ [] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ [] Tezimin/Raporumun ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../.....

Büşra TORTUMLU

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecinde desteğini ve yardımını esirgemeyen, ilgisi ve engin tecrübesiyle bakış açımı zenginleştiren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kılınç'a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimi süresince verdikleri derslerle gelişimime büyük katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Rafet Aydın, Doç. Dr. Sadık Yüksek Sıvacı, Prof. Dr. Ramazan Sağ, Doç. Dr. Feti Çelik, Doç. Dr. Kenan Demir ve Dr. Öğr. Üyesi Esra Çakar Özkan'a teşekkür ederim.

Ayrıca bu süreçte yanımda olmasının bile bana büyük güç verdiği eşim Muhammet Tortumlu'ya; biricik, canımın içi kızlarım Rabia Betül ve Meryem Azra'ya çok teşekkür ederim.

Son olarak beni bugünlere getiren, eğiten ilk öğretmenlerim babam ve anneme sonsuz teşekkür ederim.

.../.../20...

Büşra TORTUMLU

**Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algıları ile Öz
Disiplin Özelliklerinin İlişkisi
(Yüksek Lisans Tezi)**

Büşra TORTUMLU

ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algıları ile öz disiplin düzeylerinin ilişkisini incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algı düzeyleri ve öz disiplin düzeylerinin branş ve demografik özelliklerine göre farklılaşma durumlarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ve Isparta ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan 256 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öz Disiplin Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizini gerçekleştirmek için SPSS 28. ve AMOS 23. programları kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerinin ve öz disiplin düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öz disiplin düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan t testi ve ANOVA analizi sonuçlarında ise, öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerine yönelik algıları ile medeni durum, cinsiyet, branş ve eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı, fakat yaş değişkeni ile anlamlı farkın olduğu görülmüştür. 50 yaş ve üstü öğretmenlerin 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile medeni durum, branş ve eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, fakat yaş değişkeni ile anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz disipline sahip oldukları tespit edilmiştir. 50 yaş ve üstü öğretmenlerin 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden öz disiplin düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı Okuryazarlığı, Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı, Öz Disiplin.

Sayfa Adedi : 74

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

**The Relationship between Teachers' Perceptions of Curriculum Literacy Levels and
Self-Discipline Characteristics
(Master Thesis)**

Büşra TORTUMLU

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationship between teachers' curriculum literacy perceptions and self-discipline characteristics. Another aim of the study is to examine the differentiation of teachers' curriculum literacy perception levels and self-discipline characteristics according to their branch and demographic characteristics. The sample of the study consisted of 256 teachers working in the province of Burdur in the 2021-2022 academic year. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. "Curriculum Literacy Scale" and "Self-Discipline Scale" were used as data collection tools in the research. SPSS 28. and AMOS 23. programs were used to analyze the data. In the study, it was seen that teachers' curriculum literacy perception levels and self-discipline characteristics were above the average. It was seen that the curriculum literacy levels of the teachers and their self-discipline levels were positively related. In the results of the t test and ANOVA analysis, it was seen that there was no significant difference between teachers' perceptions of literacy levels and marital status, gender, branch and education levels, but there was a significant difference with the age variable. It has been understood that teachers aged 50 and over have higher perceptions of curriculum literacy than teachers aged 22-30. It was observed that there was no significant difference between teachers' self-discipline characteristics and marital status, branch and education levels, but there was a significant difference with the age variable. However, higher female teachers had more discipline than male teachers. It has been understood that teachers aged 50 and over have higher self-discipline characteristics than teachers aged 22-30.

Key Words: Curriculum Literacy, Curriculum Literacy Perception, Self- Dicipline.

Page Number : 74

Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
KISALTMALAR.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı.....	7
2.1.1.1. Okuryazarlık Kavramı ve Tanımları.....	7
2.1.1.2. Okuryazarlık Türleri.....	9
2.1.1.3. Eğitim Programı.....	11
2.1.1.4. Öğretim Programında Öğretmenin Rolü.....	12
2.1.1.5. Öğretim Programı Okuryazarlığı.....	12
2.1.1.6. Öğretim Programı Okuryazarlığı Boyutları.....	14
2.1.2. Öz Disiplin.....	16
2.1.2.1. Öz disiplin Kavramı ve Önemi.....	16
2.1.2.2. Kişilik ve Öz Disiplin.....	18
2.1.2.3. Öz Disiplin Sahip Bireyin Özellikleri.....	19
2.2. İlgili Araştırmalar.....	20
2.2.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	20

2.2.2. Öz Disiplin İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	22
BÖLÜM III	24
YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırma Modeli.....	24
3.2. Çalışma Grubu.....	24
3.2.1. Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bulgular	25
3.3. Veri Toplama Aracı	26
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.	26
3.3.2. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği.	26
3.3.3. Öz Disiplin Ölçeği.	28
BÖLÜM IV	32
BULGULAR VE YORUMLAR.....	32
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular	32
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular	33
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular	34
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular	37
BÖLÜM V.....	39
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	39
5.1. Sonuç ve Tartışma	39
5.2. Öneriler	41
KAYNAKLAR.....	43
EKLER	52
EK-1	53
EK-2	57
EK-3	58
ÖZGEÇMİŞ	59

KISALTMALAR

AMOS:	Analysis of Moment Structures
CFI:	Comparative Fit Index
CMIN:	Ki Kare'nin AMOS Programındaki Karşılığı
CI:	Tolerans Değeri
DFA:	Doğrulamalı Faktör Analizi
Df:	Degree of Freedom
GA:	Güven Aralığı
GLS:	Generalized Least Squares
H:	Hipotez
IFT:	Incremental Fit Index
N:	Kişi Sayısı
NFT:	Normed Fit Index
NNFI:	Non-Normed Fit Index
ML:	Maximum Likelihood (En Çok Olabilirlik)
Min:	Minimum
Max:	Maksimum
p:	Anlamlılık Düzeyi
R²:	Çoklu Açıklayıcılık Katsayısı
RMR:	Root Mean Square Residual
RMSEA:	Root Mean Square Error of Approximation
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences
Sd:	Serbestlik Derecesi
ss:	Standart Sapma
TLI:	Tucker-Lewis İndeksi
t:	Test Değeri
r:	Korelasyon Katsayısı
U:	Mann-Whitney U Testi
VIF:	Varyans Artış Faktörü

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

z: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

χ^2 : Ki Kare

TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler.....	25
Tablo 2 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği DFA Analizi Sonuçları.....	27
Tablo 3 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach alpha Değerleri.....	28
Tablo 4 Öz Disiplin Ölçeği DFA Analizi Sonuçları.....	29
Tablo 5 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri.....	30
Tablo 6 Korelasyon Katsayısına Göre İlişki Düzeyi.....	31
Tablo 7 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Puan Dağılımı	32
Tablo 8 Öz Disiplin Ölçeğinden Alınan Puanların Dağılımı.....	33
Tablo 9 Öğretmenlerin Öz Disiplin Puanları ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algıları Arasındaki İlişki.....	33
Tablo 10 Öğretmenlerin Medeni Hal ve Cinsiyetlerine Göre Öğretim Programı Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklemeler T-Testi Sonuçlar	35
Tablo 11 Öğretmenlerin Branş, Kıdem, Eğitim ve Yaş Değişkenlerine Göre Öğretim Programı Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 12 Öğretmenlerin Yaşı ve Program Okuryazarlığı Düzeylerine Yönelik Post-Hoc Analizinden Games-Howell Testi Sonuçları.....	36
Tablo 13 Öğretmenlerin Medeni Hal ve Cinsiyetlerine Göre Öz Disiplin Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklemeler T-Testi Sonuçları.....	37
Tablo 14 Öğretmenlerin Branş, Kıdem, Eğitim ve Yaş Değişkenlerine Göre Öz Disiplin düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	38

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 Okuryazarlığın 5 Temel İlkesi.....	8
Şekil 2 Öğretim Programı Okuryazarlık Şeması.....	13
Şekil 3 Öğretim Programı Okuryazarlığı Boyutları.....	16

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmı, yapılan araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltıları, tanımları ve sınırlılıkları hakkında bilgilerden oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumların gelişmesinde, nesillerin yetiştirilmesinde ve şekillendirilmesinde en önemli araçtır. Ancak bu araç, tüm toplumlar için belirgin şekilde tanımlanamaz. Zira her toplumun kültürel değerleri, etnik kökenleri, davranış ve yaklaşımları, ilişkileri ve yaşam biçimleri farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla her toplumun farklı bir eğitim ideali vardır. Bunun yanında yaşanan çağın yenilik ve gereklilikleri de eğitimin kapsamını değiştirebilmektedir. Örneğin orta çağ döneminde eğitimin kapsamı dini ve ahlaki değerler çerçevesinde iken, Rönesans döneminde entelektüel, estetik, zihinsel ve fiziksel gelişimdir (Posner, 1995). Geçmişten bugüne kadar eğitim için yapılan tanımların, genel anlamda eğitimin bir süreç olduğunu, bireyin mevcut durumu ile yetersiz kabul edilip çeşitli ölçütleri sağlaması halinde yeterli olabileceği ve bireylerde bir değişim yarattığı olmak üzere üç ortak noktasının olduğu ifade edilmiştir (Ertürk, 2013). Eğitimin, bir süreç ve bireyleri geliştirme ideali, içinde barınan öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler ile bir bütün ve bir sistem olarak gerçekleşebilmektedir. Bu sistem, öğretim programları ile işlevsel hale gelebilmektedir (Erden, 1998, s.2).

Öğretim programı, pratikte eğitim fikirlerinin ifadesini temsil etmektedir. Öğretim programı, İngilizce olarak “Curriculum” olarak ifade edilen, kökeni Latince “koşmak”, “bir yarış”, “bir parkur” anlamındadır. Bu anlamlardan, “Curriculum” kavramı, öğretim programı veya müfredat anlamına gelmiştir. Bugün tanım, çok daha geniştir ve bir okul veya eğitim kurumunun tüm planlı öğrenme deneyimlerini içermektedir. Özellikle öğretim programının, öğrenen kurumla, ilgili kitleye aktarılabilecek bir şekilde, eleştiriye açık ve kolaylıkla uygulamaya dönüştürülebilir olması

gerekmektedir. Öğretim programı, öğrencilerin neyi bilmeleri gerektiğine ve bunu nasıl öğreneceklerine dair bir dizi değer ve inançla desteklenerek hazırlanmaktadır. Öğretim programının değerli ve faydalı olabilmesi için eğitimde değişen değerlere ve beklentilere cevap verebilmelidir (Prideaux, 2003).

Eğitim sistemi içerisinde öğretim programını öğrencilere uygulamasını öğretmenler gerçekleştirmektedir. Merkezi yöneticilerin ve uzmanların hazırlamış olduğu programlar okullarda öğretmenler aracılığı ile uygulanmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarına karşı göstermiş olduğu tutum ve yaklaşımlar, öğretim programının amacına ulaşma derecesini etkileyebilir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin öğretim programını titizlikle dikkate alması, takip etmesi, değişikliklerden ve güncellemelerden haberdar olması öğretim programının başarısını etkileyecektir. Bu başarı, öğretmenlerin program okuryazarlığı ile gerçekleşebilir. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programına yönelik algıları, tutumları, beceri ve yetenekleri ile ilgilidir (Akınoğlu ve Doğan, 2018). Program okuryazarlığı, eğitim programları ile ilgili bilgilere haiz olarak, bunları yorumlama, değerlendirme ve mevcut şartlara göre uygulayabilmektir (Keskin ve Korkmaz, 2017). Yapılan çalışmalar etkili sınıf yönetimi ile etkili öğretim programı takibinin birbiriyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Brophy, 1988). Yani öğretim programına uymayan, önemsemeyen, dikkate almayan öğretmen sınıf yönetiminde zorluklar çekebilir. Öğretmenlerin öğretim programının altında yatan felsefeye aykırı tutumlar sergilemesi, eğitim başarısını baltalamaktadır (Cronin-Jones, 1991). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin hangi özelliklere sahip bireylerin daha etkin yürüteceği merak konusudur. Ulusal Derneğin (National Association) 2002 yılında yayımladığı raporda öğretmenliğe yeni girenlerin %86'sı öğretmenlerin meslek aşkına sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (Farkas, Johnson & Foleno, 2000). Nitekim bu sonuç, öğretmenlik mesleğine gelen ve mesleğini sürdüren kişilerin bazı belirli kişisel özelliklere sahip olması gerektiği anlamına gelmektedir. Kaliteli öğretimi desteklemek için etkili öğretim ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki 40 yılı aşkın bir süredir önemli bir araştırma alanı olmuştur (Rushton & Juola-Rushton, 2006). Etkili öğrenmede, etkili öğretim uygulamalarını sağlamak için eğitimcinin kişiliği esastır (Pennock & Moyers, 2012). Etkili öğretmenler, öğretim programı çerçevesinde öğrencileri öğrenme sürecine dahil ederek istenen sonucu üretebilen ve öğrencinin akademik başarısını ve diğer okul sonuçlarını en üst düzeye çıkarabilen öğretmenlerdir (Gao, 2013).

Öğretmenlerin kişilik özellikleri, özellikle öğretim programları, yöntemler, materyaller, stratejiler ve sınıf yönetimi tekniklerinin seçiminde önemli bir faktördür (Henson & Chambers, 2002).

Algı, tutum ve davranışlar bireylerin kişilik özelliklerine göre farklılık gösterebilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden öz disiplinin öğretmenliğe yönelik tutumlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Aslan ve Yalçın, 2013). Öz disiplin ya da bir diğer adıyla sorumluluk, kişilik özelliklerinden biridir (Goldberg v.d., 2006; Ashton, Lee & Goldberg, 2007). Öz disiplin, bireyin kendi iradesini kullanma becerisidir (Duckworth, 2009). Öz disiplin, kişinin kendine ve diğer insan veya kurumlara verdiği sözleri yerine getirme derecesidir. Yüksek öz disipline sahip öğretmenler, öğretim programına karşı daha titiz, önemseyen ve ilgili olabilir. Öz disiplin, hem sosyal yaşamda (Kannangara v.d., 2018; DeBono, Shmueli, Muraven, 2011; Uziel & Baumeister, 2017) hem iş yaşamında (Diestel & Schmidt, 2009; Sintemaartensdijk & Righetti, 2019) önemli bir role sahiptir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına uyum göstermeleri öz disiplin düzeyleri ile ilişkili olabilir. Zira Kişilik özellikleri öğretmenlerin etkinliği ile yakından ilişkilidir (Halder & Dutta, 2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile kişilik özellikleri arasında güçlü ilişkilerin olduğu dile getirilmiştir (Yazıcı, 2021). Öğretim programlarının takibi, uygulanışı, tanınması ve sorumluluk alınması mesleki profesyonellik göstergesidir. Bir başka deyişle iyi bir program okuryazarlığı profesyonelliğin gereklerindendir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri, öğretim programı okuryazarlık düzeylerini yüksek olmasında önemli bir faktör olabilir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini,

“Öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

- a. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algıları ve öz disiplin düzeyleri ne düzeydedir?
- b. Öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- c. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri; branşa, eğitim durumu, medeni durum, cinsiyet, yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri; branşa, eğitim durumu, medeni durum, cinsiyet, yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ve öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin; branş, medeni durum, cinsiyet, yaş ve kıdeme göre anlamlı farklılık olup olmadığının incelenmesi de çalışmanın alt amaçlarındandır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Program okuryazarlığı 2018 yılında yapılan eğitim güncellenmesi ile lisans programlarında yer almıştır. Yüksek Eğitim Kurumu (YÖK) “Eğitimde Program Geliştirme” dersinin içeriği ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“Program geliştirme süreciyle ilgili temel kavramlar; program türleri; öğretim programlarının felsefesi, sosyal, tarihi, psikolojik ve ekonomik temelleri; program geliştirme ve öğretim programlarının özellikleri; program geliştirmenin aşamaları; programın temel öğeleri (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) ve öğeler arasındaki ilişkiler; hedeflerin sınırlandırılması ve programın öğeleriyle ilişkisi; içerik düzenleme yaklaşımları, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, program geliştirme süreci ve modelleri, eğitim programı tasarım yaklaşımları, program değerlendirme modelleri, program okur-yazarlığı, öğretim programlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarının özellikleri, öğretim programlarının uygulanması, dünyada ve

Türkiye’de program geliştirmede yeni yaklaşımlar ve yönelimler (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018, s. 16).”

YÖK’ün açıklamasında ve güncellemesinden de anlaşılacağı üzere, program okuryazarlığı son yıllarda dikkate alınan konulardan biridir. Buna mukabil, Türkçe alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu görölmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, kişisel ve mesleki gelişme teşvik edilmesini temel amaçlarından saymaktadır (MEB, 2017c, s. 10). Öyle ki, eğitim ve öğretim sisteminin en kritik rolü öğretmenlerdir. Zira kusursuz bir öğretim programı hazırlamak mümkündür. Ancak bunu uygulayacak ve uyum sağlayacak olanlar öğretmenlerdir. Kusursuz hazırlanan bir program, yanlış ellerde kullanışsız hale gelebilir (Ellis, 2013). Ryu (2015), sınıfta alınan sonuçların, öğretmenlerin öğretim programını ne derecede uyguladığı ile yakından ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin öğretim programına değer vermeleri ve uygulamakta hassas tutumları, mesleki profesyonellik gereğidir. Mesleki profesyonellik de öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Yazıcı, 2021).

Araştırma, kişilik özellikleri arasında gösterilen öz disiplinin öğretim programı okuryazarlık düzeyi ile ilişkisini tespit etme amacındadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere alan yazında bir hayli yeni sayılan program okuryazarlık algı düzeyinin öğretmenlerin kişilik özellikleri, davranış ya da tutumları ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hem konunun güncel olması hem de bu konun öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi bu araştırmayı özgün ve değerli kılmaktadır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- a. Araştırmada katılımcı öğretmenlere dağıtılan anketlerin doğru ve samimi cevaplandığı varsayılmıştır.
- b. Araştırma kapsamındaki ölçek ifadelerinin, öğretmenler tarafından tam olarak anlaşıldığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a. 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Burdur ilinde görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanlarla sınırlıdır.
- b. Toplanan veriler, oluşturulan ölçeklere verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuryazarlık: En saf ve sade tanımıyla Türk Dil Kurumu tarafından “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2022). Aşıcı (2009) okuryazarlığı “yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimi” olarak tanımlamıştır.

Öğretim Programı: Öğrenciye okulda veya okul dışında kazandırılması planlanan bir dersle ilgili öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Öğretim programı, öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine verilen cevaplar bütünüdür. Öğretim programı, stratejilere, yöntemlere ve öğretmen niteliklerine odaklanır.

Program Okuryazarlığı: Öğretmenlerin öğretim programına yönelik algıları, tutumları, beceri ve yetenekleri ile ilgilidir (Akınoğlu ve Doğan, 2018). Program okuryazarlığı, eğitim programları ile ilgili bilgilere haiz olarak bunları yorumlama ve değerlendirme ve mevcut şartlara göre uygulayabilmektir (Keskin ve Korkmaz, 2017).

Öğretim programı okuryazarlığı: Yıldırım (2019), “uygulayıcıların programları incelerken programa “Niçin, Ne, Nasıl ve Ne kadar” sorularını yöneltmesi ve cevaplar üzerine düşünerek doğru bir düşünce yapısına ulaşabilmesi” olarak tanımlamıştır.

Öz Disiplin: Enç (1990) “kişinin benimsemiş olduğu ülkülerine uygun olarak davranışlarını denetleyip düzenlemesi” olarak tanımlamıştır. Öz disiplin bireyin, topluma uyum sağlamak ve kendi davranışları kontrolde önemli bir fonksiyondur (Kilpatrick, 1960). Öz disiplin, bir kişilik özelliğidir.

Öğretmen: Eğitim kurumlarında önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğretim etkinliklerini planlı ve programlı bir biçimde düzenleyerek yürüten uzman kişidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmında yapılan araştırmaya yönelik alanyazın taraması yapılmış, kuramsal çerçeve kapsamında bilgiler ortaya konulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde ilk olarak öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili kavramlar ve tanımlar, türler ve boyutlar ele alınmıştır. İkinci olarak da öz disiplin kavramı, öz disiplin önemi, kişilik kuramlarında öz disiplinin yeri ve öz disipline sahip olan bireylerin özellikleri açıklanmıştır.

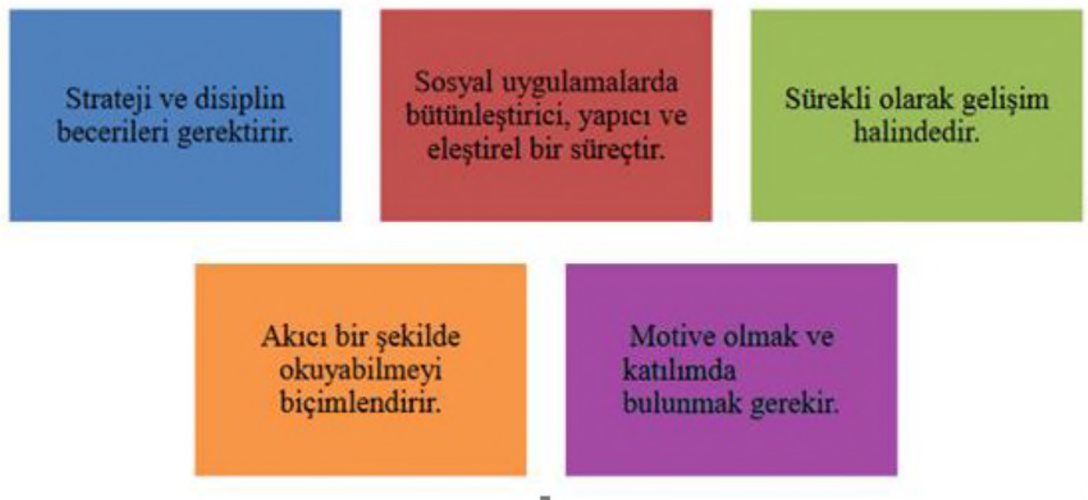
2.1.1. Öğretim programı okuryazarlığı. Bu kısımda öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili okuryazarlık kavramı, okuryazarlık türleri, öğretim programı okuryazarlığı kavramı ve boyutları ele alınmıştır.

2.1.1.1. Okuryazarlık kavramı ve tanımları. Türk Dil Kurumu okuryazarlık kavramını “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2022). Bu okuryazarlığın en saf ve sade yapılmış tanımıdır. Fakat Türkiye’de okuryazarlık, temel okuma ve yazma becerisi olarak algılanmaktadır. Ancak, okuryazarlık, okumanın ötesinde anlamlandırma ve anlayabilmedir (Gilster, 1997). Okuryazarlık kavramı her toplumda ve çağda farklı tanımlanmış, günden güne de farklı tanımlara uğramaktadır (Barone, 2015). İlk etapta okuma ve yazma eylemleri ile aynı anlamda kullanılmasına rağmen zamanla sembollerin çözümlenmesinin yanında onları anlamlandırabilmek, yeni semboller kullanarak farklı anlamlar yaratabilmek olarak tanımlanmıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bu bakış açısı ile okuryazarlığın geliştirilebilir ve güçlendirilebilir bir meziyet olduğu anlaşılmaktadır. Her dönem farklı yorumlanması ve tanımlanmasının sürekli değişen yapısının olduğunu göstermektedir. Değişen şartlar ve gelişmeler kavramı yeniden yorumlama ihtiyacını

doğurabilir. Nitekim UNESCO'nun 1958 yılında okuryazarlığı "günlük yaşamı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi" olarak tanımlamışken, 2003 yılında "çeşitli içeriklerde olan yazılmış ve basılmış materyalleri tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletme, hesaplama ve kullanma yetisi" olarak ifade edilmiştir (Güneş, 1994; UNESCO, 2006). Farklı yıl ve dönemlerde yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuryazarlık kavramının dinamik yapıya sahiptir.

Toplumsal olayları, bilgileri ve değerleri anlayabilme, paylaşma ve yorumlamada okuryazarlığın önemli bir yeri vardır. Yani okuryazarlık, okuma ve yazmanın ötesinde bireyin yaşıyor olduğu hayatı kavrayabilmesine, anlamlandırabilmesine, sosyal ilişkileri doğru kurabilmesi ile ilgili bir kavramdır. Aşıcı (2009) günümüzde okuryazarlığı "yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimi" olarak tanımlamıştır. Son yıllarda teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme ile birlikte bilimsel disiplinler artmış ve okuryazarlığın kapsamı genişlemiştir.

Frankel ve arkadaşları (2016) okuryazarlığın 5 temel ilkesinin olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar şekil 1'de gösterilmiştir. Araştırmacılar okuryazarlığın, strateji ve disiplin becerileri gerektirdiğini, sosyal uygulamalarda bütünleştirici, yapıcı ve eleştirel bir süreç olduğunu, sürekli olarak gelişim halinde olduğunu, akıcı bir şekilde okuyabilmeyi biçimlendirdiğini, motivasyon ve katılımın önemli olduğunu ifade etmişlerdir.



Şekil 1. Okuryazarlığın 5 Temel İlkesi (Frankel v.d., 2016)

Leu ve arkadaşları (2017), okuryazarlık kavramında meydana gelen dönüşümlerin kapsamını 3 temel etkene bağlamışlardır. Bunlar;

- Küresel ekonomik rekabetin bilgi teknolojilerinin etkin kullanılması
- İnsan hayatının tümüne internet kullanımının yaygınlaşması
- Dünya ülkelerinin eğitim ve öğretim süreçlerinde interneti yaygın olarak kullanmasıdır.

Özellikle 21 Yüzyılda ortaya çıkan dijitalleşme ve teknolojik gelişmeler, değişimleri takip, yorumlama ve bunları uygulamada okuryazarlığın önemini artırmaktadır. Okuryazarlığın artan bu önemi ve ortaya çıkan değişimler çeşitli türlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

2.1.1.2. Okuryazarlık türleri. Teknolojik gelişmeler hızla ilerledikçe zamanla medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlığı, fen ve teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık gibi farklı türde okuryazarlık çeşidi ortaya çıkmıştır (Önal,2010; Aşıcı, 2009).

Medya okuryazarlığı: Medya okuryazarlığının özgün bir tanımını oluşturmak için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. 1992'de, Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı konvansiyonu, medya okuryazarlığını "çeşitli biçimlerde mesajlara erişme, bunları analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği" olarak tanımlamıştır (Aufderheide 1993). Ulusal İletişim Derneği, medya okuryazarlığı ile ilgilenen üyeleri bir iletişim yetkinliği şeklinde bir tanım oluşturmaya davet etmiş ve medya okuryazarını "kelimelerin, görüntülerin, seslerin ve anlamların nasıl yaratıldığını, çağdaş toplumda paylaşıldığını hem ince hem de derin şekillerde nasıl etkilediğini anlayan, medya kullanımına ve medya mesajlarına değer ve anlam yükleyecek donanımına sahip olan kişi" şeklinde tanımlamışlardır (Potter, 2013). Siverblatt & Eliceiri (1997) medya okuryazarlığı sözlüğünde medya okuryazarlığını "izleyicilerin kitle iletişim kanalları aracılığıyla aldıkları bilgileri deşifre etmelerini sağlayan ve onları medya içeriği hakkında bağımsız yargılar geliştirmeleri için güçlendiren bir eleştirel düşünme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Okuryazarlık, çeşitli biçimlerdeki mesajlara erişme, bunları analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir (Hobbs, 2001). Medya okuryazarlığı, her gün televizyon, reklam, film ve dijital medyadan

alınan görsel ve sözlü sembollerden kişisel anlam yaratma yeteneği olarak düşünülebilir. Medya okuryazarlığı, medya mesajlarının toplumların, toplulukların ve tüm evren üzerindeki etkilerini anlamak için eleştirel olarak değerlendirme yeteneği olarak tanımlanabilir.

Bilgi okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk olarak Paul Zurkowski (1974) tarafından, bir bireyin, bilginin değeri için bir ölçüye sahip olması ve aynı zamanda bilgiyi kişinin ihtiyaçlarına göre şekillendirme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bilgi okuryazarlığı, kişinin bilgi kaygıları ve ihtiyaçları hakkında sorunları ele almak için bilgileri belirleme, bulma, değerlendirme, organize etme ve etkili bir şekilde oluşturma, kullanma ve iletme yeteneği; bilgi toplumuna etkin katılım için bir ön koşul ve yaşam boyu öğrenmenin temel insan hakkının bir parçasıdır. Bilgi okuryazarlığı, arama stratejilerini kullanarak ihtiyaç duyulan bilgiyi tanıma ve bulma becerisini gösterir (Kurbanoglu, Akkoyunlu ve Umay, 2006). Bilgi okuryazarlığı, bilgiye ne zaman ve neden ihtiyaç duyulduğunu, onu nerede bulunacağını ve nasıl değerlendirileceğini, kullanılacağını ve etik bir şekilde iletilebileceğini bilmektir.

Görsel okuryazarlığı: Debes (1969) görsel okuryazarlık terimini icat etmiş ve ilk tanımlarından birini formüle etmiştir. Bu tanıma göre görsel okuryazarlık “insanın görerek ve diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yetisi” olarak ifade edilmiştir. Devam eden yıllarda görsel okuryazarlık, disiplinler ve bağlamlar arasında yayılmış, çeşitli tanımlar kazanmış, ancak bir kavram ya da akademik bir alan olarak tutarlı bir teoriden yoksun kalmıştır (Avgerinou & Pettersson, 2011). Avgerinou (2009), yirmi birinci yüzyıl dijital ortamı için görsel okuryazarlığını gözden geçirmenin büyük önem taşıdığını ve dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Elkins (2008) okuma yazmanın metinler ve sayılar kadar resimlerle de elde edilebileceği olasılığını düşünmenin zamanının geldiğini ifade etmiştir.

Fen ve Teknoloji okuryazarlığı: Son 25 yılda bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı modelleri ve yaklaşımları birleşmeye başlamıştır (Ezziane, 2007). Bu süreç, teknolojinin hızlı büyümesi ve toplum üzerindeki artan etkisi ile körüklenmiştir. Teknoloji, bilgi için araç haline gelmekte ve bilginin değerlendirilmesi temel uygulamalardan olmuştur. Ancak bu aşamada bireylerin becerilerinin önemi büyüktür.

Özellikle bilgi teknolojisi okuryazarlığı için şu beceri seti oluşturulmuştur (Bilgi Teknolojisi Okuryazarlığı Komitesi, 1999):

1. Kişisel bir bilgisayar kurma
2. Temel işletim sistemi özelliklerini kullanma
3. Bir metin belgesi oluşturmak için bir kelime işlemci kullanma
4. Çizimler, slaytlar veya diğer görüntü tabanlı fikir ifadeleri oluşturmak için bir grafik ve/veya resim paketi kullanmak
5. Bir bilgisayarı bir ağa bağlama ¾ Bilgi ve kaynakları bulmak için interneti ve webi kullanma
6. Başkalarıyla iletişim kurmak için bilgisayar kullanmak
7. Basit süreçleri veya mali tabloları modellemek için bir elektronik tablo kullanma
8. Yararlı bilgileri kurmak ve bunlara erişmek için bir veritabanı sistemi kullanmak
9. Yeni uygulamaları veya özellikleri nasıl kullanacağınızı öğrenmek için eğitim materyallerini kullanma

İnternet Okuryazarlığı: İnternetin erişimi arttıkça bireyler bilgiye ihtiyaç duyduklarında internete yönelme eğilimine girmektedir. Bu durum, dijital bilgiyi bulma ve kullanma konusunda beceri ve stratejiler gerektirmektedir. İnternet okuryazarlığı, öğrenmeyi, bilgi üretimini ve yayılmasına katkıda bulunmaktadır (Asselın & Moayerı, 2010). Ancak, bilginin kolay erişimi ve paylaşımı bilgi kirliliğini de ortaya çıkarabilir. Bu durumun önüne geçilmesinde de eleştirel okuryazarlık önem kazanmaktadır.

Eleştirel Okuryazarlık: Eleştirel okuryazarlık bireyi, kişisel ve sosyal gelişim için alternatif yollar keşfetme çabasına sokarak dayanağı olmadan doğruluğu kabul edilmiş şeylere meydan okutmaktadır. Eleştirel okuryazarlık tarihe karşı bir tutum ya da yeni bir toplum hayalidir (Burke, 1984). Başka bir tanımda, statükoya istisnasız bir şekilde uymaya karşı kullanılan bir dildir (Rich, 1979). Eleştirel bakış, bireyi yanlış bilgilere inançtan korumaktadır. Kişinin doğruyu tercih etmesi, yanlış tespiti edebilmesi eleştirel yaklaşımına bağlıdır.

2.1.1.3. Eğitim programı. Eğitim programı, Latince kökene sahip bir kavramdır. Kavram, Fransızca “yürümek ve koşmak” anlamına gelmektedir. Eğitim programı, eğitim alanında “izlenen yol, rota” olarak tanımlanmıştır (Bobbitt, 2017;

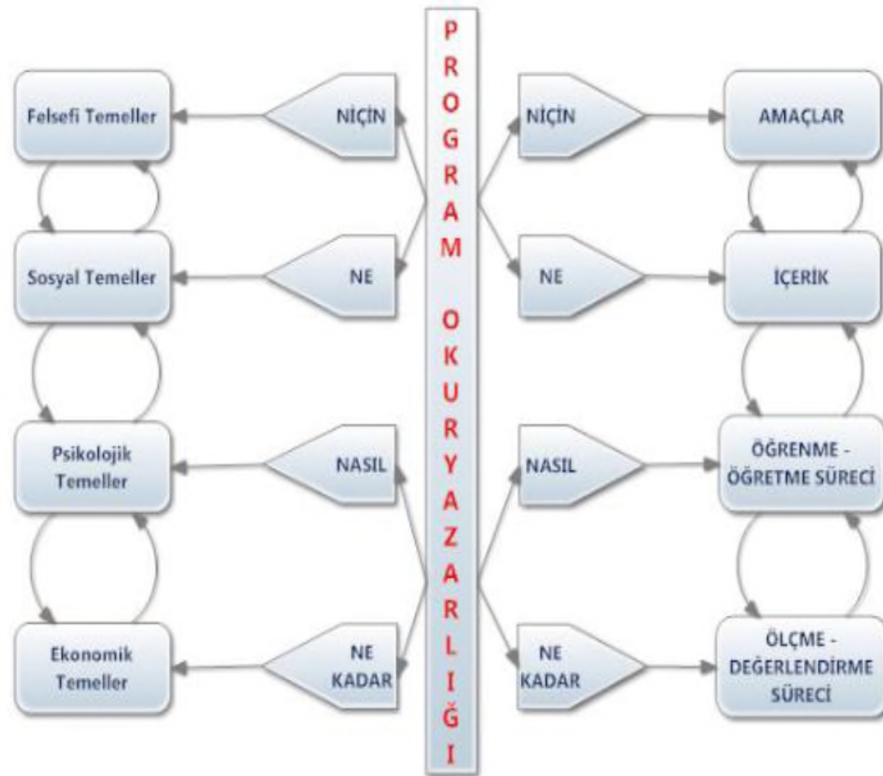
Ellis, 2015). Varış (1996) eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri” olarak tanımlamıştır. Ertürk (2013) ise “belli öğrencileri belli bir zaman dilimi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumları düzeneği” olarak ifade etmiştir. Eğitim programı, okulun yönlendirdiği yolda öğrencinin karşılaşabileceği deneyimlere yönelik plan ve programlardır (Oliva, 2009). Başka bir tanımda eğitim programı, okul eliyle ortaya konulan planlanmış öğrenme aktiviteleri olan tanımlanmıştır (Tanner, 1971).

2.1.1.4. Öğretim programında öğretmenin rolü. Öğretim programının işlenmesi, sürecin takip edilmesi, etkinliği ve verimliliği eğitim öğretim alanının en önemli aktörü öğretmenlerin sorumluluğundadır. Eğitim programı, öğretmenin öğretim içeriklerini öğrenciye aktarma aşamasında aracı rol almaktadır. Bir öğretim programı rastgele oluşturulan bir süreci kapsamamaktadır. Bilakis sistematik ve birçok unsur gözönüne alınmalıdır. Nitekim öğretim programında, toplumsal olarak ekonomik, sosyal, kültürel ve bilimsel olarak gelişimi hedeflemektedir (Demeuse & Christine, 2016). Bu süreçte öğretmenlerin sorumlulukları yüksektir. Öğretmen, program sürecinin gençleşmesi sürecinin bir senedidir (Ryu, 2015). Öğretmen özelinde birçok kişisel ve toplumsal faktörler öğretim programının çerçevesini oluşturmaktadır (Posner, 1995).

2.1.1.5. Öğretim programı okuryazarlığı. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişimleri, yenilenmenin ve kaliteye ulaşmanın anahtarıdır (Seferoğlu, 2004). Öğretmen, eğitim programlarına bütüncül yaklaşarak, uygulanmasında ve geliştirilmesinde uzmanlara geri dönüşler sağlayabilen uygulayıcılardır (Ornstein & Hunkins, 2018). Öğretmenlerin programa ilişkin farkındalıkları öğretim programının başarıya ulaşmasında kritik bir role sahiptir. Dolayısıyla bir öğretmenin başarısı için, programı doğru anlayabilmek ve ilgili adımları doğru kavrayabilmek önemlidir (Erdem ve Eğmir, 2012). Program okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programına yönelik algıları, tutumları, beceri ve yetenekleri ile ilgilidir (Akınoğlu ve Doğan, 2018). Program okuryazarlığı, eğitim programları ile ilgili bilgilere haiz olarak bunları

yorumlama ve değerlendirme ve mevcut şartlara göre uygulayabilmektir (Keskin ve Korkmaz, 2017). Shulman (1987) tarafından ortaya konulan öğretmen bilgisi kategorileri içerisinde olan program bilgisi kavramı yerine program okuryazarlığı kavramının daha uygun olacağı ifade edilmiştir (Ariay, 1988; Akınoğlu ve Doğan, 2012).

Öğretim programı okuryazarlığını Yıldırım (2019), “uygulayıcıların programları incelerken programa “Niçin, Ne, Nasıl ve Ne kadar” sorularını yöneltmesi ve cevaplar üzerine düşünerek doğru bir düşünce yapısına ulaşabilmesi” olarak tanımlamıştır. Öğretim programı ülkenin temel aldığı eğitim felsefesine ek olarak o toplumda yaşayan bireyin özelliklerine de yön vermektedir. Öğretmenlerin alanlarına yönelik programlara olan hâkimiyetleri önem arz etmektedir. Zira tasarlanan programın uygulayıcıları öğretmenlerdir. Program içerisindeki tüm öğeleri, püf noktaları ve detayların bilinmesi ve doğru anlaşılması gerekmektedir. Bu gereklilikler “niçin, ne, nasıl ve ne kadar” soruları kapsamında “öğretim programı okuryazarlığı” ile gerçekleşebilir. Yıldırım (2019) öğretim programı okuryazarlığı tanımını şemalaştırmış ve bu şema şekil 2’de gösterime sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretim Programı Okuryazarlık Şeması (Yıldırım, 2019)

Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere, Yıldırım (2019) program okuryazarlığını felsefi temeller, sosyal temeller, psikolojik temeller, ekonomik temeller, amaçlar, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci olarak alt boyutlara ayırmıştır.

Öğretmenin alanı ile ilgili öğretim programının okuryazarı olması, eğitim öğretim sürecinin daha verimli geçmesini, öğrencinin edindiği bilgilerin kalıcılığını artırarak daha kaliteli bir eğitim almasını sağlayabilir. Buna ek olarak öğretim programının okuryazarlığı, öğrencinin ders sonrası edindiği kazanımların öğretmen tarafından bilinmesini sağlamaktadır. Zira kazanımlar programın iskeletidir (Demirel, 2008). Yukarıda tanımda ve şekilde gösterilen sorular sayesinde programın amacı net olarak anlaşılabilir.

2.1.1.6. Öğretim programı okuryazarlığı boyutları. Eğitim programlarının ideale uygun olarak gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin mevcut durumu yorumlayabilmesi, uyguladığı programın bileşenlerinin farkında olması gerekmekte ve bu da ancak eğitimde okuryazarlığın etkin bir yere sahip olması ile mümkündür (Karagülle, Varkı, ve Hekimoğlu, 2019). Program okuryazarı bir öğretmende mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç ana gerekliliğin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2017). Program okuryazarı bir öğretmenin, izleyeceği yolları tanıması, sürecin başarısı için kendisinin sahip olması ve geliştirmesi gereken becerilerin farkında olması, ulaşılması gereken hedefte programı kendisine rehber olarak algılaması ile eğitim öğretim sürecini zenginleştirecektir. Program okuryazarlığının en temel iki boyutu bilgi ve beceridir. Programın içeriğinin detaylarına ve teorisine hâkim olunması “bilgi” boyutu ile ifade edilirken, programın uygulanması, planlaması ve değerlendirilmesi “beceri” boyutunda değerlendirilmiştir (Akyıldız, 2020).

Eğitimcilerin, eğitim programlarını amaç, kapsam ve değerlendirme süreçlerini planlamaları gerekmektedir (Ornstein & Hunkins, 2018). Bunun içinde program okuryazarlığı yeterliliği önem arz etmektedir. Program okuryazarlığı yeterlilikleri hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört gruba ayrılmıştır (Bolat, 2017). Hedef, program hedefleri arasında bağlantı kurabilme yeteneğini; içerik, hedeflere göre mevcut şart ve durumlar göz önüne alınarak içeriği

değerlendirmeyi; öğrenme ve öğretme süreçleri, hedeflere göre yöntem, teknik ve materyaller belirleyebilmeyi; ölçme ve değerlendirme, hedeflere uygun ölçme araçları belirleyebilmeyi ifade etmektedir.

Aslan ve Gürlen (2019), program okuryazarlığı boyutlarını program bilgisi, planlama ve uygulama olmak üzere üçe ayırmışlardır. Program bilgisi, programın hedefleri hakkında bilgi sahibi olmayı; planlama, ders ve içerik hazırlayabilmeyi; uygulama ise, sınıf içi uygulamayı ve materyal ve etkinlik hazırlamayı ifade etmektedir. Program bilgisi, Shulman (1987)'nin ortaya koyduğu öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerinden biridir.

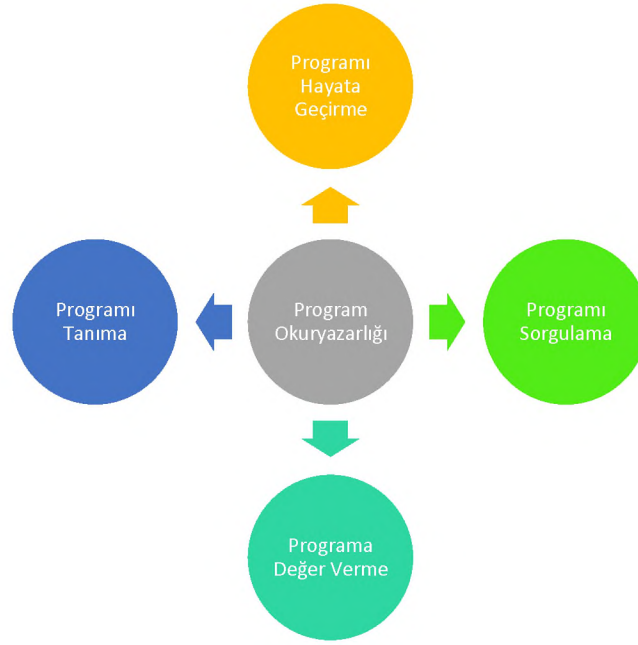
Keskin (2020), yapmış olduğu doktora araştırmasında program okuryazarlığının teorik alt yapısını güçlendirmek suretiyle boyutlarını ortaya koyarak program okuryazarlığı ölçeğini geliştirmiştir. Ortaya çıkan boyutlar programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar aşağıdaki kısımda açıklanmış ve şekil 3'te gösterilmiştir.

Programı tanıma, öğretmenlerin programın özelliklerinin ve sınırlılıklarının farkında olması, programın esas aldığı eğitim felsefesini tanıma ve temel bilgilere haiz olmasını ifade etmektedir.

Programı hayata geçirme, öğretmenlerin programı, yorumlama, uyarılama, farklı bakış açıları ile zenginleştirebilme, uzmanlarla fikir alışverişi, materyallerin belirlenmesi, yöntem ve tekniklerin seçimi ve uygulanmasını ifade etmektedir.

Programı sorgulama, öğretmenlerin programı uygularken sorgulayabilme ve değerlendirebilmeyi ifade etmektedir.

Programa değer verme, öğretmenlerin programa yönelik olumlu ya da olumsuz yaklaşımlarını ifade etmektedir.



Şekil 3. Öğretim Programı Okuryazarlığı Boyutları

2.1.2. Öz disiplin.

2.1.2.1. Öz disiplin kavramı ve önemi. Disiplin kavramı genel olarak birçok toplumda ceza ve kontrol gibi kavramlarla eşdeğer görülmesine rağmen bu kavramlar disiplin kavramını tam olarak yansıtmamaktadır (Durrant, 2010 ; Gordon, 2002). Türk Dil Kurumu disiplin kavramını “ bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı” olarak tanımlamıştır (TDK, 2022). Gordon (2002) ise disiplin kavramını “kural ve yönetmeliklere uygun olarak sergilenen davranış, düzen ya da eğilimler” şeklinde tanımlamıştır. Disiplin, sosyal olarak kabul görmüş değer ve tutumlara olan bağlılıktır (Wayson, 1985). Disiplin, insan topluluklarının olduğu her yerde ortak değerlere uymaya yönelten ve düzende kalınmasını sağlayan önemli bir araçtır. Alan yazında disiplin kavramı iç ve dış disiplin olarak iki şekilde de el alınmıştır. Dış disiplin, dışardan yönlendirilerek ve başkaları tarafından oluşturulan disiplini ifade ederken, iç disiplin, bireyin kendi kendine oluşturduğu disiplindir (Gordon, 2002). İç disiplin, bireyin zorluklar karşısında mücadelesinde zihinsel bir kaynaktır (Kondu ve Yıldız, 2009). İç disiplin düzeyi yüksek kişiler kendi kendilerini denetleme becerisi güçlü kişilerdir (Gordon, 2002). Alan yazında disiplinle ilgili bir diğer önemli kavram öz disiplindir.

Öz disiplin, faydaları hem geleneksel hem de modern eğitimciler tarafından onaylanan bir karakter özelliğidir. Çoğu yetişkin birey, yapması gereken sorumluluklarını yerine getirmek istemektedir. Öz disiplin, genel olarak arzu edilir olarak kabul edilen şeyleri başarmak için kişinin iradesini ortaya koyması olarak tanımlanmaktadır (Kohn, 2008). Öz disiplini güçlü kişiler, diğer insanların isteklerinden ziyade kendi istek ve arzuları çerçevesinde, sorumluluk bilinci ile hareket etmektedirler (Comb, 1985). Enç (1990) öz disiplin kavramını “kişinin benimsemiş olduğu ülkülerine uygun olarak davranışlarını denetleyip düzenlemesi” olarak tanımlamıştır. Öz disiplin bireyin, topluma uyum sağlamak ve kendi davranışları kontrolde önemli bir fonksiyondur (Kilpatrick, 1960). Öz disiplin, herhangi bir otorite veya güce ihtiyaç duymamaktadır. Zira birey öz disiplin davranışını içsel olarak herhangi bir ödül ve cezadan ayrı olarak gerçekleştirmektedir. Öz disiplin korku kaynaklı bir itaat olmayıp, öz kontrolün gelişimidir (Bear, 2009). Bir görüşe göre öz disiplin, öz kontrol, sorumluluk, özgüven, empati ve problem çözme olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır (Lungka, 2014). Bir görüşe göre ise öz disiplin, yoğunlaşma, ilkel dürtülerin engellenmesi ve hazzın ertelenmesi olmak üzere üç temel faktörün bir araya gelmesi ile oluşmaktadır (Taylor, Kuo & Sullivan, 2002).

Sasson (2018)’a göre öz disiplin “sebat, baskılama, dayanıklılık, harekete geçmeden önce düşünmek, yapmaya başladığınız işi bitirmek, sıkıntılara, zorluklara ve engellere rağmen kendi karar ve planlarını yerini getirme” gibi şekillerde ortaya çıkmaktadır. Öz disiplini yüksek birey, duygu ve düşüncelerini yönetebilir ve kendi amaçlarına ulaşarak başarılı olabilir (Duckworth, 2009).

Birey, hedeflerine ulaşmak için belirli plan ve program izlemedir. Bu plan ve programlara uymak, keyfi faaliyetlerden feragat etmek ve zorluklarla mücadele etmekle gerçekleştirebilmektedir. Bu aşamada sabır ve dayanıklılık bireyin ihtiyaç duyduğu özelliklerdendir. Bunun için de öz disiplin ön plana çıkmaktadır. Nitekim öz disiplin, bireylerin sorumluluk almalarında önemli bir role sahiptir (Brooks & Goldstein, 2007). Öz disiplin bireylere birçok yarar sağlamaktadır. Sasson (2003), öz disiplinin bireylerde tembellikle, utangaçlıkla, korku ve kötü alışkanlıklarla başa çıkmada, içsel direncin üstesinden gelmede, öfkeye karşı direnmede, sigarayı bırakmada, kilo vermede, spor aktivitelerine katılmada, ertelemeyi önlediğine, kararlara bağlı kalmaya teşvik ettiğine, girişken olmaya ve hayalleri gerçekleştirmek

için harekete geçirdiği gibi önemli bir işlevleri olduğunu ileri sürmüştür. Buna ek olarak öz disiplinin yoğunlaşma ve derin düşünme yeteneğini geliştirdiği, kişisel gelişime yönelttiği, yapılan işte başarıya ulaşmayı sağladığı ve hayır diyebilme cesareti verdiği vurgulanmıştır (Sasson, 2003). Tam tersi öz disiplini düşük olan bireylerin çeşitli sorunlarla karşılaşması muhtemeldir. Hazzı erteleyememe, sorumluluklarını zamanında yerine getirememe bu sorunlar arasında sayılabilir.

2.1.2.2. Kişilik ve öz disiplin. Kişilik konusu birçok bilim insanı tarafından uzun yıllar boyunca üzerinde çalışılmış ve sosyal bilimlerde çokça araştırmaya konu olan karmaşık ve anlaşılması güç bir konudur. Kişilik, her insana özgü özelliklerin tümüdür. Dolayısıyla bir bireyin diğerleri ile aynı kişiliğe sahip olduğunu ifade etmek mümkün değildir. Türk Dil Kurumu kişilik kavramını “bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet” olarak tanımlamıştır. Kişilik, bir bireyin, ilgileri, tutumları, dış görünüşü ve çevresi ile uyum özelliklerinin bir bütünü olarak da tanımlanmıştır (Burger, 2006). Kişilik kavramının ortak kabul görmüş bir tanımının olmaması ve karmaşık yapısı ölçümünün de zor olduğunu göstermektedir. Ancak alan yazında birçok araştırmaya konu olmuş, güvenilirliği ve geçerliliğinin sağlandığı büyük beşli olarak da bilinen Beş Faktör Kişilik Kuramı, kişiliğin ölçülmesinde önemli bir araç sunmuştur.

Goldberg (1981), sıfatlara dayalı olarak yapmış olduğu araştırmada, bireylerin özelliklerine ilişkin 5 temel faktörün olduğunu tespit etmiş ve kişilikte beş faktörü ilk ele alan bilim insanı olmuştur. Akabinde Costa & McCrae (1985) gerçekleştirdikleri çalışmada bütün kişilik özelliklerinin beş faktörde açıklanabileceğini ileri sürmüşler ve Beş Faktör Kişilik Kuramını ortaya koymuşlardır (Develioğlu, 2013). Beş Faktör Kişilik Kuramı, tüm kişilik özelliklerinin bu beş boyutta toplanabildiğini ileri sürmüştür (Costa & McCrae, 1985). Kuramı oluşturan bilim adamları beş boyutu, duygusal denge, deneyime açıklık, dışa dönüklük, uyumluluk ve sorumluluk (öz disiplin) olarak belirlemiştir (Burger, 2006). Beş faktör içerisindeki sorumluluk boyutu öz disiplin ile eş anlama gelmektedir. Nitekim sorumluluk yani İngilizcesi “conscientiousness” birçok kaynaktan öz disiplin veya öz denetim olarak çevrilmiştir (Burger, 2006; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002; Yazgan ve Yerlikaya, 2016). Kavramın anlamı, titizlik, dürüstlük, inşaf olma ve sorumluluk duygusu çerçevesinde

davranış sergilemedir. Sorumluluk, bireyin ne kadar kendini kontrol edebildiğini göstermektedir. Yani öz disiplin bir kişilik özelliğidir. Kişiliğin bu boyutu yüksek olan kişiler bir plan ve program çerçevesinde hareket etmeyi seven ve buna uyum gösteren, düzeni, kendine söz geçirebilen, çalışkan ve iradesi yüksek kişilerdir. Tam tersi sorumluluk boyutu düşük kişiler, işlerini ve yapması gerekenleri ihmal eden, savsaklayan, dikkatsiz ve dağınık kişilerdir (McCrae & Costa, 1986; Roberts v.d., 2014).

Hümanistik-Varoluşçu Kuramı temel alarak öz disiplinin temel prensiplerini belirlemeye çalışan Combs (1985)'un yapmış olduğu çalışmada; öz disiplinin kişilerin davranışları, tutumları, inançları, arzuları ve algıları tarafından belirlendiğini, öz disiplinli kişinin kendini olumlu değerlendirdiğini, başarı deneyiminin bireyin kendini öz disiplinli olarak algılamasını sağladığı ve öz disiplin için bir başkasına aitlik ve birlik duygusunun gerekliliği olmak üzere dört temel prensip tespit etmiştir.

Bir başka kişilik kuramcısı Cattell geniş çaplı yapmış olduğu araştırmalarda bireyleri birbirinden ayıran özellikleri sınıflandırmaya çalışmıştır (Yazgan ve Yerlikaya, 2016). Cattell yapmış olduğu çalışmalar sonucunda sıcaklık, akıl yürütme, duygusal kararlılık, canlılık, baskınlık, endişe, içtenlik, kendine yetme, değişime açıklık, mükemmeliyetçilik ve gerginlik olmak üzere on altı faktörlü bir yapı keşfetmiştir. Oluşturulan bu yapıda öz disiplin, mükemmeliyetçiliğin bir alt boyutu olarak yer almaktadır. Yukarıda açıklanmaya çalışılan kişilik kuramları ve bilim insanlarının yapmış olduğu çalışmalar, öz disiplinin esasen bir kişilik özelliği olduğunu göstermektedir.

2.1.2.3. Öz disipline sahip bireyin özellikleri. Öz disiplin, bireylerin geliştiremeyeceği ve yükseltmesinin mümkün olmadığı bir kişilik özelliği değildir. Dolayısıyla her birey öz disiplin düzeyini geliştirebilir ve öğrenebilir (Pepper & Henry, 1985). Öz disiplini yüksek kişi hazlarını ertelemekte zorluk çekmeden hedefleri için sabırla çalışan, kendine ve çevresine duyarlıdır. Öz disiplinli olmak, yapacağı işleri ertelemeden, bahane üretmeden, verdiği karara sadık kalan, kararlılık göstererek her koşulda çaba göstermeyi gerektirmektedir (Sasson, 2003). Kilpatrick (1960)'ın çalışmasında öz disipline sahip kişilerin düzenli, dürüst, güvenilir; bir işe başlamakta

ve bitirmekte zorluk çekmeyen kişiler olduğunu vurgulamıştır. Yapılan bu açıklamalar ve çalışmalar ışığında öz disiplini yüksek bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Kendine ve çevresine verdiği sözü tutabilen
2. Kendi kararlarını uygulamada tutarlı
3. Zorluklarla mücadele etmede tembellik etmeyen
4. Düzenli
5. Plan ve program yapabilen ve buna uyabilen
6. Yapması gereken işleri ertelemeyen

Öz disipline sahip bireylerin en temel özelliğinin ahlaka aykırı normlara karşı gelebilme davranışı olduğu ifade edilmiştir (Wayson, 1985). Bir hırsızlığın görülmesine rağmen görmezden gelmek, bir öğretmenin “ülkenin çocuklarını ben mi kurtaracağım” anlayışıyla öğretim programlarına sadık kalmayarak, işini önemsemesi ve işi savsaklaması buna örnek olarak gösterilebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar. Öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında aramalar neticesinde tespit edilen çalışmalardır. Özellikle arama yapılırken anahtar kelimelerden program okuryazarlığı ve program bilgisi kavramları kullanılmıştır. Taramalar sonucunda ilgili araştırmalar çerçevesinde olan çalışmalar tespit edilmiş ve ortaya konulmuştur. Özellikle program okuryazarlığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışma sayısı kısıtlıdır. Buna rağmen 2017 yılından itibaren lisans programlarında program okuryazarlığı kavramının kazandırılması, son yıllarda bu konuya ilgiyi artırmıştır.

Keskin (2020), öğretmenlerin öğretim programları okuryazarlık algılarını tespit edebilmek için yapmış olduğu ölçek geliştirme çalışmasında, 181 öğretmen üzerinde nitel araştırma yöntemini kullanarak ve 713 öğretmene uygulayarak program okuryazarlık algılarının boyutlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık algılarının boyutlarını programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme olmak üzere dört

kategoriye ayırmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim ve program geliştirme faaliyetlerine katılımın önemli olduğu vurgulanmıştır.

Akyıldız (2020), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlilik düzeylerine yönelik bir ölçek geliştirmek için 6669 öğretmenin katılım sağladığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde 36 maddelik 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019)'ın öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri incelenmiş ve çalışma sonucunda da öğretmen adaylarının yeterli düzeyde program okuryazarı oldukları tespit edilmiştir. Kahramanoğlu (2019)'nın yapmış olduğu başka bir çalışmada da öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Başka bir çalışmada öğretmenlerin öğretim programını uygularken karşılaştıkları sorunların mesleki gelişim programlarının düzenlemesi ile gerçekleştirebileceği vurgulanmıştır (Troyer, 2019). Yıldız (2019)'un yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde oldukları ifade edilmiştir. Aslan (2018) yapmış olduğu araştırmada ise ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Erdem ve Eğmir (2018)'in öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Burke ve Welsch (2018)'in araştırmasında program okuryazarlığının eğitim müfredatına etkisi açıklanmaya çalışılmış, özellikle ilköğretim müfredatının incelenmesinde disiplinli bir okuryazarlık potansiyelinin önemi vurgulanmıştır.

Huang ve Arkadaşları (2017)'nin öğretmenlerin okuryazarlıklarına yönelik yapmış olduğu çalışmada, çok kültürlü okuryazarlık düzeyinin doğa bilimlerinde faaliyet gösteren öğretmenlerde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Nsibande ve Mobida (2012), ilkokul öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme durumlarını artırabilmek adına, Sürekli Sınama politikası araç olarak kullanılmış ve ortaya çıkan deneyimler robotlaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlıklarının geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Sağ ve Sezer (2012), birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları ve ihtiyaçlarına odaklanmış; sonuçta “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Öz yeterlik Ölçeği” oluşturulmuş

ve okul yönetimi, program okuryazarlığı ve öğretim ve değerlendirme olmak üzere üç boyut ortaya çıkarılmıştır.

2.2.2. Öz disiplin ile ilgili yapılan çalışmalar. Çetin, Yeloğlu ve Basım (2015)'ın psikolojik dayanaklığın üzerinde kişilik özelliklerinin rolünü inceleyen çalışmasında, öz disiplini yüksek bireylerin psikolojik dayanaklıklarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sorumluluk sahibi, öz disiplinli kişiler, sorumluluğu düşük olanlara göre psikolojik dayanaklıkları düşüktür. Çalık, Çoban ve Özdemir (2018) okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve teknolojik liderlik öz yeterlik düzeylerine yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda öz disiplini yüksek olan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik becerilerinin, öz disiplin düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erhan (2021)'in üniversite idari personelleri üzerine yapılan yaptığı bir araştırmada, çalışanların öz disiplin ve psikolojik sağlamlığı ile iş performansları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu, yüksek öz disiplinin performansı artırdığı ifade edilmiştir. Basım, Çetin ve Tabak (2009)'ın beliren yetişkinler (üniversite öğrencileri) üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öz disiplin kişilik özelliğinin çatışma çözüme süreçlerinde önemli bir rol aldığı tespit edilmiştir.

Begenirbaş ve Yalçın (2012)'nin öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek düzeylerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, Ankara'da görev yapan 402 öğretmen grubuyla gerçekleşmiştir. Yapılan korelasyon analizinde kişilik özelliklerinin duygusal emeği anlamlı olarak açıkladığı vurgulanmıştır. Özellikle kişilik özellikleri boyutlarında öz disiplinin duygusal emek boyutlarından derinden rol yapma ile pozitif ve anlamlı ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yani öz disiplini yüksek öğretmenlerin duygudaşlık kurmalarını ve görevlerini yerine getirmede daha hassas davranabildikleri anlaşılmaktadır.

Çelebi ve Uğurlu (2014)'nin lise öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz disiplin düzeylerinin daha yüksek olduğu, 41 ile 50 arasındaki öğretmenlerin öz disiplin düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre yüksek olduğu ve evli olan öğretmenlerin bekâr olanlara göre daha yüksek öz disiplin düzeylerinde oldukları vurgulanmıştır.

Kaplan ve Cemaloğlu (2020)'nin öğretmenler üzerinde yapmış olduğu araştırmada kişilik özellikleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda öz disiplini yüksek öğretmenlerin daha yüksek örgütsel bağlılık yaşadıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları hakkındaki bilgiler ve yapılan analizler ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Burdur ve Isparta illerinin Merkez ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algılarını, öz disiplin düzeyleri açısından incelemek için ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin yaşanıp yaşanmadığını, bu değişkenler arasındaki değişimin hangi oranda gerçekleştiğini tespit etmeyi hedef edinen bir araştırma modelidir (Karasar, 2011).

Ayrıca araştırmanın diğer alt problemlerini açıklayabilmek için, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, kıdem, medeni hâl, öğrenim durumu ve branş değişkenlerinin, öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öz disiplin arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için nedensel karşılaştırma araştırması modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında, Burdur ve Isparta ilinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev alan ve yaş ortalaması 34.07 olan 256 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem oluşturma aşamasında, dünya genelinde yaşanan Covid-19 pandemisinin önlemlerinden kaynaklı olarak kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme, ulaşılması güç olan durumlarda evren dâhilindeki örnekleme ulaşmada kolaylık sağlayan bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırma uygulaması Google Form üzerinde tasarlanarak katılımcı öğretmenlere ulaştırılmıştır.

Zira bu yöntemin seçilmesi de salgın hastalığın önlemlerinden kaynaklanmıştır. Araştırma sürecinde öğretmenlerin ankete katılımları gönüllük esaslı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulama aşamasında katılımcılara anketlerin doldurulması için yeterli süre verilmiştir. Nitekim çevrimiçi doldurulduğundan dolayı katılımcılar, müsait zamanlarına göre katılım sağlamışlardır.

3.2.1. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı bulgular. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlere yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterime sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	178	69.50
	Erkek	78	30.50
Yaş	20-29 arası	104	40.60
	30-39 arası	98	38.40
	40-49 arası	24	10.00
	50 ve üstü	30	11.00
Kıdem	1-10 arası	156	61.00
	11-20 arası	60	23.60
	21 ve üstü	40	14.40
Medeni Hâl	Bekâr	80	31.20
	Evli	176	68.80
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	8	3
	Lisans	216	87.50
	Lisansüstü	32	12.50
Branş	Din Bilimleri	20	7.80
	Fen ve Teknik Bilimleri	73	28.50
	Kültür, Sanat ve Spor	18	7.00
	Temel Eğitim Bilimleri	74	28.90
	Sosyal Bilimler	55	21.50
	Yabancı Diller	16	6.30
Toplam Öğretmen Sayısı		256	100.00

Tablo 1’deki gösterime sunulan bilgilere göre, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin %69.50’sinin (n=178) kadın, %30.50’sinin (n=78) ise erkek öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Katılım sağlayan öğretmenlerin %40.60’ı (n=104) 20-29 yaş, %38.40’si (n=98) 30-39 yaş, %10.00’ı (n=24) 40-49 yaş ve

%11.00'ı (n=30) 50 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %61.00'si (n=156) 1-10 yıl, %23.60'ı (n=60) 11-20 yıl ve %14.40'i (n=40) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların %31,20'si (n=80) bekârken %68,8'i (n=176) ise evlidir. Katılımcı öğretmenlerin %3'ü (n=8) ön lisans, %87,5'i (n=216) lisans ve %12,5'inin de lisansüstü eğitim durumunun olduğu görülmektedir. Yine tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin %7.80'si (n=20) din bilimleri, %13.60'ı (n=35) fen ve teknik bilimler, %28,5'si (n=73) kültür, sanat ve spor bilimleri, %28.90'ı (n=74) temel eğitim bilimleri, %21.50'ı (n=55) sosyal bilimler ve %14.90'ı (n=38) ise yabancı diller branşlarında yer aldığı ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada araştırma yöntemlerinden nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak da anket tekniği tercih edilmiştir. Anketlerin bir kısmı çevrimiçi, bir kısmı yüz yüze olmak suretiyle katılımcılara ulaştırılmıştır. Söz konusu anket formu üç bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel bilgiler formu. Bu formda katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, kıdemlerini, medeni durumlarını, öğrenim durumlarını ve branşlarını kapsayan sorular sorulmuştur.

3.3.2. Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği, Keskin ve Korkmaz (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin örnekleme ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Ölçek, 38 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum ve 5. Kesinlikle Katılıyorum olarak 5'li likert tipinde oluşturulmuş bir envanterdir. Bu boyutlar programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer vermedir. Ölçekte ters kodlanan ifade yer almamaktadır. Araştırmacılar yaptıkları güvenirlik testinde Cronbach α değeri .934 olarak tespit etmişlerdir. Araştırmacılar ölçeğin geçerliliğini AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yaparak test etmişler ve geçerli oranlara ulaşmışlardır.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin geçerliliğini test etmek için DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. Yapılan analiz sürecinde ölçeğin boyutlarından programı tanımanın 1 ve 3. maddesi, programı hayata geçirmenin 1,2,3,8 ve 6. Maddeleri ve programı sorgulama boyutunun 1. maddesinin faktör yüklerinin düşük olduğu görülmüş ve bu maddeler çıkarılmıştır. Akabinde Amos 22.0 analiz programının modifikasyon önerileri doğrultusunda, ölçeğin tanıma boyutunda madde 10 ile madde 8, madde 4 ile madde 5; programı hayata geçirme boyutunda madde 7 ile madde 13 arasında birleştirmeler yapılmıştır. Devamında gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda karşılaşılan uyum iyiliği değerleri tablo 2’de gösterime sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği DFA Analizi Sonuçları

Ölçek	Index	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu
	χ^2/df	0-3	3-5	3,3
Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği	RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,09
	CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,91
	IFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,90
	GFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,91

Not: χ^2 = Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square (Ki Kare), df = Degrees of Freedom (Serbestlik Derecesi), RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü), CFI = Comparative Fit Index (Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi), IFI = Incremental Fit Index (Fazlalık Uyum İndeksi), GFI = Goodness of Fit index (İyilik Uyum İndeksi)

Araştırmada kullanılan Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeğinin geçerliliğini test etmek için Amos 22.0 Programı vasıtasıyla yapılan DFA analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. DFA sonuçlarına göre, ölçek yapı geçerliliğini sağlamaktadır (Byrne, 2001). DFA’da, χ^2/df değerinin 3’ün altında olması mükemmel uyuma, 3’in altında olması ise kabul edilebilir uyum ölçütüne işaretler. GFI, ve CFI değerlerinin 0,95 veya 0,90’nın üzerinde bir değer alması, RMSEA değerinin ise 0,08’in altında olması ölçüm modelinin verilere uyum sağladığını göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2010).

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeğinin ve ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirliğini ölçek için Cronbach alpha analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Cronbach Alpha Değeri
Programı Tanıma	2,5,6,10,13,14,15,22,23,27,29,32,36,38	0,903
Programı Hayata Geçirme	1,4,7,9,17,19,20,24,25,26,30,35	0,852
Programı Sorgulama	8,18,28,31,34,37	0,758
Programa Değer Verme	3,11,12,16,33	0,701
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	38 Madde	0,943

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin boyutları olan programı tanıma (0,903), programı hayata geçirme (0,848), programı sorulama (0,758) ve programa değer vermenin (0,701) Cronbach alpha değerlerinin 0.6'nın üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach alpha değerinin ise 0,943 olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır (Özdamar, 2004).

3.3.3. Öz disiplin ölçeği. Öz Disiplin Ölçeği, genç yetişkinlerin sahip oldukları öz-disiplin düzeylerini ölçmek için Şimşir ve Dilmaç (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi puanlamalıdır. Ölçekteki ifadelerin puanlaması “(1) Hiç uygun değil” ile “(5) Tamamen uygun” arasında değişmektedir. ÖDÖ, “öz-kontrol” (1., 2., 3., 4., 7., 8. ve 9. maddeler) ve “sorumluluk” (5., 6., 10., 11., 12. ve 13. maddeler) olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 13 ila 65 arasında değişmektedir. Ölçeğin 2., 3., 4., 7., 8. ve 9. maddeleri ters puanlanmaktadır. Öz Disiplin Ölçeğinden alınan puanların artması, bireylerin sahip oldukları öz-disiplin düzeylerinin yükseldiğine işaret etmektedir. Öz Disiplin Ölçeği, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı; ölçeğin tümü için .86, öz-kontrol alt boyutu için .79 ve sorumluluk alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır (Şimşir ve Dilmaç, 2021).

Öz Disiplin Ölçeğinin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için öncelikle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla Amos 22.0 programı kullanarak DFA yapılmıştır. Bu analiz

sonucunda sorumluluk boyutunu ölçen 3. madde, madde yükünün düşük olmasından kaynaklı olarak ölçekten çıkarılmıştır. Analiz programının, öz kontrol boyutundaki 2 ve 5. maddeler ve sorumluluk boyutunda ise 1. ve 5 maddeler arasında modifikasyon önerileri dikkate alınmış ve buna göre işlemler modifiye edilmiştir. Akabinde yapılan DFA analizinde ölçeğin model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde sağlandığı görülmüştür ($\chi^2/sd=2.47$, CFI=.90, GFI=.91, IFI=.90, RMSEA=.076, SRMR=.060). Yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar tablo 4 'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öz Disiplin Ölçeği DFA Analizi Sonuçları

Ölçek	Index	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu
Öz Disiplin Ölçeği	χ^2/sd	0-3	3-5	2,47
	RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,07
	CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,90
	IFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,90
	GFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,91

Not: χ^2 =Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square (Ki Kare), df = Degrees of Freedom (Serbestlik Derecesi), RMSEA =Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü), CFI = Comparative Fit Index (Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi), IFI = Incremental Fit Index (Fazlalık Uyum İndeksi), GFI= Goodness of Fit index (İyilik Uyum İndeksi)

Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı .84, öz-kontrol alt boyutu .86 ve sorumluluk alt boyutu ise .70 olarak bulunmuştur. Bu değerler göz önüne alındığında ölçeğin arzu edilen referans değerlerini karşıladığı ve araştırmada kullanılabilecek düzeyde geçerli (Kline, 2014) ve güvenilir (Büyüköztürk, 2014) olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Ort.	Cronbach Alpha Değeri
Öz Kontrol	1,2,3,4,7,8,9	3,94	0,86
Sorumluluk	5,6,10,11,12,13	4,57	0,70
Özdisiplin Ölçeği	13 Madde	4,20	0,84

Ölçek, düşükten yükseğe doğru 1 ile 5 arasında değer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin öz kontrol boyutunun almış olduğu ortalama değer 3,94, sorumluluk boyutunun ise 4,57 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek boyutlarından en yüksek ortalamayı sorumluluk boyutunun aldığı anlaşılmaktadır. Ölçek boyutlarından en düşük değeri alan boyut ise öz kontroldür. Ölçeğin tüm boyutları ile birlikte aldığı ortalama değer ise 4,20'dur. Bu değerler öğretmenlerin öz disiplininin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3. Araştırmanın Veri Analizi ve İstatistiksel İşlemler

Veri analizinin ilk aşamasında veri setinde kayıp veri olup olmadığı incelenmiştir. Akabinde veri setinde tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Uç değerlerin tespiti aşamasında yapılan Z skor analizi sonucunda 46 adet anket, Z puanlarının +3 - -3 aralığı dışında kaldığından dolayı kapsam dışı bırakılmıştır. Nitekim alan yazın incelendiğinde normal dağılımın sağlanması için Z skorlarının +3 ile -3 arasında olması gerektiği vurgulanmıştır (Karagöz, 2017). Bu analizler sonucunda araştırmanın çalışma grubu 256 öğretmenden oluşmuş ve analizler bu katılımcı sayısı üzerinde yapılmıştır. Sonrasında veri setinde çok değişkenli uç değer incelemesi için Mahalanobis uzaklık katsayısı testi yapılmış ancak uç değer ifade eden herhangi bir veriye rastlanılmamıştır (Tabachnick, Fidell & Ullman, 2007). Veriler analiz işlemleri için hazır hale getirildikten sonra; Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Öz Disiplin Ölçeklerinin çalışma kapsamında kullanılabilmesi için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik değerlerinin test edilmesi için Amos 22.0 programı kullanılarak DFA; güvenirlik değerlerinin test edilmesi için ise SPSS 22.0 programı kullanılarak Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı analizleri yapılmıştır. Yukarı kısımdaki tablo ve değerlerde gösterildiği üzere elde edilen değerler, ölçeklerin araştırma kapsamında

kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu değerler, tezin veri toplama araçları ile ilgili kısmında sunulmaktadır. Veri setinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını kontrol etmek için ise, iki değişken arasındaki ilişki için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Ortaya çıkan korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Büyüköztürk (2017) tarafından sunulan öneriler tablo 5’de gösterime sunulmuştur. Yapılan analiz sonrasında değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerlerinin hepsinin .90’dan düşük olduğu görülmüştür (Çokluk v.d., 2014). Ayrıca veri setinde çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlenmesi için VIF ve CI değerlerine de bakılmış; tüm maddeler için VIF değerlerinin 10’dan, CI değerlerinin de 30’dan küçük olmasından dolayı çoklu bağlantı sorununun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2005). Yapılmış olan tüm istatistiksel analizlerde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

Tablo 6.

Korelasyon Katsayısına Göre İlişki Düzeyi

R (Korelasyon Katsayısı)	İlişki
.00-.30 arası	Düşük
.30-.70 arası	Orta
.70-1.00 arası	Yüksek

Tablo 6 incelendiğinde .00 ile .30 arasında ortaya çıkan değerler düşük ilişkinin, .30 ile .70 arasında alınan değerler orta düzey bir ilişkinin ve .70 ve 1.00 arası alınan değerlerin ise yüksek bir ilişki olduğunu göstergesidir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algılarını alt boyutları ile birlikte ortalamalar, standart sapma ve çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7’de gösterime sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin Puan Dağılımı

Alt Boyutlar	N	Ort.	S. S.	Çarp.	Bask.
Programı Tanıma	256	4,31	.45	-.367	-.369
Programı Hayata Geçirme	256	4,52	.34	-.463	-.429
Programı Sorgulama	256	4,15	.55	-.562	.415
Programa Değer Verme	256	4,55	.36	-.725	.282
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı	256	4,39	.37	-.372	-.308

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin programı tanıma boyutunun almış olduğu ortalama değerin ($\bar{x}=4,31$), programı hayata geçirme boyutunun ($\bar{x}=4,52$), programı sorgulama boyutunun ($\bar{x}=4,15$) ve programa değer verme boyutunun ortalaması ise ($\bar{x}=4,55$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçek boyutlarından en yüksek ortalamayı programa değer verme boyutunun aldığı anlaşılmaktadır. Ölçek boyutlarından en düşük değeri alan boyut ise programı sorgulamadır. Ölçeğin tüm boyutları ile birlikte aldığı ortalama değer ise 4,39’dur. Bu değerler öğretmenlerin program okuryazarlığı algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı Ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.00 ile +1.00 arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilerin normal dağılım gösterdiğinin kanıtıdır.

Öğretmenlerin öz disiplin düzeylerinin tespiti için Öz Disiplin Ölçeğinden alınan

ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öz Disiplin Ölçeğinden Alınan Puanların Dağılımı

Alt Boyutlar	N	Ort.	S. S.	Çarp.	Bask.
Öz Kontrol	256	3,90	.77	-.657	-.212
Sorumluluk	256	4,57	.40	-.860	.684
Öz Disiplin	256	4,20	.53	-.537	-.339

Ölçek, düşükten yükseğe doğru 1 ile 5 arasında değer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin sorumluluk boyutunun almış olduğu ortalama değer 4,57, öz kontrol boyutunun 3,90 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek boyutlarından en yüksek ortalamayı sorumluluk boyutunun aldığı anlaşılmaktadır. Ölçek boyutlarından en düşük değeri alan boyut ise öz kontroldür. Ölçeğin tüm boyutları ile birlikte aldığı ortalama değer ise 4,20’dir. Bu değerler öğretmenlerin öz disiplinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Öz Disiplin Ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.00 ile +1.00 arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilerin normal dağılım gösterdiğinin kanıtıdır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmenlerin öz disiplini ile öğretim programı okuryazarlık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda korelasyon analizi sonucu ulaşılan değerler tablo 9’da gösterime sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Öz Disiplin Puanları ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	1a	1b	1c	1d	2	2a	2b
1. Öğretim Program Okuryazarlığı Algısı	1,00							
1a. Programı Tanıma	.949**	1,00						
1b. Programı Hayata Geçirme	.874**	.730**	1,00					
1c. Programı Sorgulama	.850**	.730**	.685**	1,00				
1d. Programa Değer Verme	.752**	.681**	.640**	.527**	1,00			
2. Öz Disiplin	.221**	.214**	.202**	.158**	.188**	1,00		
2a. Öz Kontrol	.135*	.138*	.121**	.090	.103	.956**	1,00	
2b. Sorumluluk	.341**	.311*	.319**	.305**	.323**	.627**	.371**	1,00

**p<.01

Tablo 9'a göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algısı ile öz disiplin düzeylerinin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.221$, $p<.01$). Ayrıca tablo incelendiğinde öğretim programı okuryazarlık algısı toplam puanları ve boyutlarının öz disiplin değişkenin sorumluluk boyutu ile daha yüksek bir ilişkide oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim sorumluluk boyutu ile öğretim programı okuryazarlık algısı toplam puanının ($r=.341$, $p<.01$), programı tanıma boyutunun ($r=.311$, $p<.01$), programı hayata geçirme boyutunun ($r=.319$, $p<.01$), programı sorgulama boyutunun ($r=.305$, $p<.01$) ve programa değer verme boyutunun ($r=.323$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkilerin olduğu ifade edilebilir.

Öz disiplinin bir diğer boyutu olan öz kontrol ise öğretim programı okuryazarlık algısı ile ilişkisinin sorumluluk boyutuna göre çok daha düşük olduğu görülmektedir. Öz kontrol boyutu ile öğretim programı okuryazarlık algısı toplam puanının ($r=.135$, $p<.01$), programı tanıma boyutunun ($r=.138$, $p<.01$), programı hayata geçirme boyutunun ($r=.121$, $p<.01$), programı sorgulama boyutunun ($r=.090$, $p<.01$) ve programa değer verme boyutunun ($r=.103$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkilerin olduğu ifade edilebilir. Bu ilişkilerin kurgulanan modelde çoklu bağlantı sorunu yaratacak seviyede olmadığı (.90'dan küçük olduğu) anlaşılmaktadır (Çokluk v.d., 2014). Ek olarak elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algısı ile öz disiplin düzeyleri arasında düşük seviyede ($.00<r<.30$) bir ilişkinin var olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014). Ancak öğretim programı okuryazarlık algısının toplam puanı ve boyutları ile öz disiplin boyutlarından sorumluluk boyutunun orta düzey bir ilişkilerinin olduğu söylenebilir ($.30<r<.60$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini açıklayabilmek için öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerinin demografik değişkenlere ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla ilişkisiz örneklemeler t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak varyans analizlerinin öncesinde, veri setinin varyansların homojenliği varsayımını sağlayıp sağlamadığı, yapılan Levene testi ile kontrol

edilmiş, sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) ortaya çıkmış ve dolayısıyla varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı anlaşılmıştır.

İlk aşamada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve medeni durumları çerçevesinde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için ilişkisiz örneklem T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Medeni Hal ve Cinsiyetlerine Göre Öğretim Programı Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Demografik Değişkenler		n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Medeni Hal	Bekar	80	4.28	.435			
	Evli	176	4.37	.416	254	-1.638	.103
Cinsiyet	Kadın	178	4.37	.402			
	Erkek	78	4.29	.466	254	1.354	.106

Tablo 10’da ortaya çıkan verilere göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(254)}=-1.638$, $p>.05$). Bekar ($\bar{x}=4.28$) ve evli ($\bar{x}=4.37$) öğretmenlerin birbirlerine çok yakın düzeyde öğretim programı okuryazarlık düzeylerine sahip olmaları bu sonucun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre de anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(254)}=1.354$, $p>.05$). Kadın ($\bar{x}=4.37$) ve erkek ($\bar{x}=4.29$) öğretmenlerin birbirlerine çok yakın düzeyde öğretim programı okuryazarlık düzeylerine sahip olmaları, bu bulgunun ortaya çıkmasının nedenidir.

İkinci aşamada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin branş, kıdem, eğitim ve yaş durumları çerçevesinde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Branş, Kıdem, Eğitim ve Yaş Değişkenlerine Göre Öğretim Programı Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Demografik Değişkenler ve Branş	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	
Branş	Din Bilimleri	24	4.25	.48	250	1.762	.121
	Fen Bilimleri	38	4.21	.42			
	Kültür, Sanat ve Spor	18	4.36	.21			
	Temel Eğitim Bilimleri	90	4.43	.41			
	Sosyal Bilimler	70	4.34	.42			
	Yabancı Diller	16	4.36	.25			
Kıdem	1-4 Yıl	72	4.33	.37	252	.344	.794
	5-9 Yıl	71	4.31	.38			
	10-14 Yıl	57	4.38	.51			
	15 ve Üstü	56	4.36	.43			
Eğitim	Ön-Lisans	8	4.33	.33	253	1.054	.350
	Lisans	216	4.25	.41			
	Lisans üstü	32	4.07	.47			
Yaş	22-30	122	4.2	.37	252	2.290	.079
	31-39	81	4.0	.38			
	40-49	24	4.1	.51			
	50 ve Üstü	29	4.5	.43			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri ile branş ($F_{(5,250)}=1.762$, $p>.05$), kıdem ($F_{(4,252)}=.344$, $p>.05$), eğitim ($F_{(3,253)}=1.054$, $p>.05$) ve yaşa göre ($F_{(4,252)}=2.290$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak tablo 10 incelendiğinde 22-30 yaş aralığında olan öğretmenler ($\bar{x}=4.31$) ile 50 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.53$) öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin ortalaması arasında kayda değer bir fark gözlenmiştir. Bu gözlem üzerine yaş gruplarının birbirleri arasında bir farkın olup olmadığını inceleyebilmek adına Post-Hoc analizleri içerisinde Games-Howell testine başvurulmuştur. Bu analiz sonucu Tablo 12’de gösterime sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Yaşı ve Program Okuryazarlığı Düzeylerine Yönelik Post-Hoc Analizinden Games-Howell Testi Sonuçları

		Ortalma Farkı	Standart Hata	p	95% Confidence Interval	
Yaş					Lower Bound	Upper Bound
22-30 Yaş	31-39 Yaş	-,03585	,06310	,941	-,1997	,1280
	40-39 Yaş	,04825	,10607	,968	-,2405	,3370
	50 Üstü Yaş	-,21170*	,06638	,012	-,3876	-,0358

Tablo 12'e göre öğretmenlerin yaş gruplarından 22-30 yaşında olanlar ile 50 ve üstü yaşındakilerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Tablo 11 incelendiğinde yaşları 50 ve üstü olan öğretmenlerin, yaşları 22 ve 30 olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek öğretim programı okuryazarlık düzeylerine sahip oldukları görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile demografik değişkenler ve branşları arasında fark olup olmadığıdır. Buna yönelik ilk aşamada öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile cinsiyet ve medeni durumları çerçevesinde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için ilişkisiz örneklem T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Medeni Hal ve Cinsiyetlerine Göre Öz Disiplin Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Demografik Değişkenler		<u>n</u>	<u>$\bar{x}$</u>	<u>S</u>	<u>sd</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Medeni Hal	Bekâr	80	4.17	.606	256	-.536	.562
	Evli	176	4.21	.502			
Cinsiyet	Kadın	178	4.15	.545	256	-2.413	.013
	Erkek	78	4.32	.496			

Tablo 13'de ortaya çıkan verilere göre öğretmenlerin öz disiplin düzeylerini, medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(-.536) = -.562$, $p > .05$). Bekar ($\bar{x} = 4.17$) ve evli ($\bar{x} = 4.21$) öğretmenlerin birbirlerine çok yakın düzeyde öz disiplin düzeylerine sahip olmaları bu sonucun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin öz disiplin düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır ($t(-2.413) = -.013$, $p < .05$). Kadın ($\bar{x} = 4.32$) öğretmenlerin erkek ($\bar{x} = 4.15$) öğretmenlere göre öz disiplin düzeylerinin daha yüksek değer alması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

İkinci aşamada öğretmenlerin öz disiplin düzeylerinin branş, kıdem, eğitim ve yaş durumları çerçevesinde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Branş, Kıdem, Eğitim ve Yaş Değişkenlerine Göre Öz Disiplin düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Demografik Değişkenler ve Branş	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	
Branş	Din Bilimleri	24	4.10	.51	250	1.902	.094
	Fen Bilimleri	38	4.40	.50			
	Kültür, Sanat ve Spor	18	4.25	.55			
	Temel Eğitim Bilimleri	90	4.22	.50			
	Sosyal Bilimler	70	4.13	.57			
	Yabancı Diller	16	4.03	.55			
Kıdem	1-4 Yıl	72	4.25	.56	252	2.742	.059
	5-9 Yıl	71	4.12	.56			
	10-14 Yıl	57	4.09	.51			
	15 ve Üstü	56	4.33	.43			
Eğitim	Ön-Lisans	8	4.33	.33	253	1.185	.307
	Lisans	216	4.25	.41			
	Lisans üstü	32	4.07	.47			
Yaş	22-30	122	4.2	.37	252	4.282	.006
	31-39	81	4.0	.38			
	40-49	24	4.1	.51			
	50 ve Üstü	29	4.5	.43			

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile branş ($F_{(6,250)}=1.902$, $p>.05$), kıdem ($F_{(4,252)}=2.742$, $p>.05$) ve eğitim ($F_{(3,253)}=1.185$, $p>.05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin yaşları ile öz disiplin düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(4,252)}=2.742$, $p<.05$). Bu anlamlı farkın ortaya çıkması, 50 ve üstü yaşlardaki öğretmenlerin öz disiplin ortalamalarının 22 ile 30 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonuçları ve buna bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Eğitim sisteminin en temel aktörlerinden biri olan öğretmenlerin, kişilik özellikleri, algı ve tutumları öğretim faaliyetlerinin başarısını etkileyebilmektedir. Zira öğretmenlerin kişilik özellikleri etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde önemli bir faktördür (Henson & Chambers, 2002). Etkili öğretmenler, meslek aşkına sahip (Farkas, Johnson & Foleno, 2000), öğretim program strateji ve yöntemlerine hâkim, öğrencinin akademik başarısını ve diğer okul sonuçlarını en üst düzeye çıkarabilen (Gao, 2013), sorumluluk bilinci yüksek kişilerdir. Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öz disiplin düzeyleri ile ilişkisini incelemiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgusu, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ve öz disiplin düzeylerinin yüksek olduğudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık boyutlarından en yüksek ortalamayı programa değer verme almışken, en düşük ortalamayı ise programı sorgulama boyutu almıştır. Keskin (2020)'nin yapmış olduğu çalışmada da aynı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sorgulama boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük çıkması eleştirel düşünme becerisi ile yakından ilişkilidir. Zira kendine sunulan programı sorgulamayan, eksikleri tespit ederek irdelemeyen öğretmenlerin etkili olması güçtür. Ezberci ve hazır bilgiyi bekleyen bireyler yerine bilgiye ulaşabilen, bulduğu bilgiyi analiz edebilen ve bilgiyi anlamlı bir şekilde gruplayarak kullanabilen bireylere ihtiyaç vardır (Kara, 2008:1). Öz disiplin boyutlarından ise en yüksek ortalamayı sorumluluk boyutu almıştır. Bu sonuç, Şimşir (2020)'in yapmış olduğu çalışma sonuçları ile eşdeğerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgusu, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algıları ile öz disiplin düzeyleri arasında anlamlı bir

ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öz disiplin düzeylerinin öğretim programı okuryazarlıkları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretim programı okuryazarlık algı boyutlarından programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme boyutlarının öz disiplinin öz kontrol boyutundan ziyade sorumluluk boyutu ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Yani sorumluluk özellikleri yüksek olan öğretmenler, öğretim programını daha fazla tanımaya çalışan, programa değer veren, programı hayata geçirmeye daha fazla çaba gösteren ve programı sorgulayabilen bireylerdir. Bir başka deyişle, öğretmenin öğretim programını dikkate alması ve özen göstermesinde sorumluluk özelliklerinin önemli bir rolü vardır. Sorumluluk özelliği yüksek bireyler, kendilerinden beklenenin farkında, gerçekleştirmesi gereken faaliyetlerle ilgili, sorgulayabilen ve yaptığı işe değer veren bireylerdir. Sorumluluğu yüksek öğretmenlerin çocuklara iyi model olan ve uygun sınıf ortamı oluştan, öğretmenler oldukları belirtilmiştir (Lungka, 2014). Dolayısıyla öğretmenin bu başarısı, öğretim programını etkin bir şekilde uygulayabilmesi ile yakından ilgilidir. Öz disiplini yüksek olan öğretmenler öğretim programını daha fazla tanımaya, uygulamaya, sorgulamaya ve değer vermeye meyillidir. Öz disiplin, kişinin işine, başkalarına ve kendine özen göstermesidir. Öğretmenlerden beklenen öğretim faaliyeti, branşına yönelik öğretim programını tanıması ve etkin bir şekilde uygulamasıdır. Ancak bu şart öğretmenin işinde göstermiş olduğu özen ve değerle ilgilidir. Bir başka deyişle öz disiplini güçlü öğretmenler öğretim programını benimsemeye ve uygulamada daha başarılıdır. Zira yüksek sorumluluk sahibi öğretmenlerin, öğretim programını titizlikle uygulaması sonucu eğitimin kalitesi artabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgusu, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin, demografik değişkenlere ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yöneliktir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim ve branşları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Ancak 22 ile 30 yaşlarındaki öğretmenlerin 50 ve üstü yaşlarındaki öğretmenlere göre program okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir araştırmada, program okuryazarlık düzeyinin, ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kahramanoğlu, 2019).

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgusu, öğretmenlerin öz disiplin düzeylerinin, demografik değişkenlere ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yöneliktir. Öğretmenlerin öz disiplin düzeylerinin medeni durum, kıdem, eğitim ve branşları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile cinsiyet ve yaş değişkeninde anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz disipline sahiptir. Bu sonuç yapılan araştırmalarla benzerdir. Nitekim öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerine yapılan bir araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz disipline sahip oldukları tespit edilmiştir (Çelebi ve Uğurlu, 2014). Diğer taraftan 22 ile 30 yaşlarındaki öğretmenlerin 50 ve üstü yaşlarındaki öğretmenlere göre öz disiplin düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu da alan yazında yapılmış araştırmalarla benzerlik göstermiştir. Yapılan bir araştırmada 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gurubundaki öğretmenlere nazaran daha yüksek öz disipline sahip oldukları gözlenmiştir (Çelebi ve Uğurlu, 2014).

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin öz disiplin düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlık algıları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin öz disiplin düzeylerinin yüksek olmasının öğretim programını uygulama başarısını artırdığını göstermiştir. Bir başka deyişle tasarlanan öğretim programının başarıya ulaşmasında bir faktörün de öğretmenlerin öz disiplini olduğu anlaşılmıştır. Öz disiplin aile ve okul hayatında şekillenebilen bir özelliktir. Dolayısıyla ilk olarak her birey için ilk, orta ve lise öğretim programında öz disiplin becerisinin kazandırılmasına yönelik içeriğin daha da genişletilmesi önem arz etmektedir. Öğretmen yetiştiren üniversitelerin eğitim bilimleri fakültelerinin öz disiplin bilincini artırmaya yönelik eğitim ve etikliklerinin tasarlanarak uygulanması önem arz etmektedir. Zira öğretmen olarak göreve başlayan bireyin zaman geçtikçe sorumluluk özelliklerini artırması güçtür. Dolayısıyla bu becerinin artırılmasındaki son halka üniversitelerdir. Ayrıca bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan hareketle, gelecekte yapılacak akademik araştırmalarda, öğretmenlerin öğretim programı

okuryazarlık algıları ile öğretmenlerin kişilik özellikleri, tutum ve davranışlarının ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://www.academia.edu/4423934/> sayfasından erişilmiştir.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Ariay, T. (1988). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*. 6(3). 183-200.
- Ashton, M. C., Lee, K. ve Goldberg, L. R. (2007). The IPIP-HEXACO scales: An alternative, public-domain measure of the personality constructs in the HEXACO model. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1515-1526. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.027>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, S., ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Asselin, M., & Moayeri, M. (2010). Ergenlerde İnternet Okuryazarlığı Uygulamalarının İncelenmesi: Araştırma Yöntemlerinin Araştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(2), 191-210.
- Aufderheide, P. (1993). Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Aspen Institute, *Communications and Society Program*, 1755 Massachusetts Avenue, NW, Suite 501, Washington, DC 20036.
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’images” era. *TechTrends*, 53(2), 28-34.
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30, 1-19.

- Basım, H. N., Çetin, F., ve Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63).
- Bear, G. G. (2009). *The positive in positive models of discipline*. In R. Gilman, E. S. Huebner ve M. J. Furlong (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 305-321). New York: Taylor & Francis.
- Begenirbaş, M., ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 12(18), 121-138.
- Brooks, R. ve Goldstein, S. (2007) *Raising a self-disciplined child*. New York: McGraw-Hill.
- Brophy, J. (1988). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter 1 students. *Educational psychologist*, 23(3), 235-286.
- Burger, J. M. 2006. *Kişilik*. Birinci Basım, çev. İnan Deniz Erguvan Sarioğlu, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burke, K. (1966). *Language as symbolic action*. Berkeley: University of California Press.
- Burke, P., ve Welsch, J. G. (2018). Literacy in a ‘broad and balanced’ primary school curriculum: the potential of a disciplinary approach in Irish classrooms. *Irish Educational Studies*, 37(1), 33-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 001-214.

- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with amos: basic concepts, applications, and programming*. London: Mahwah NJ.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.Basım). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Combs, A. (1985) Achieving self-discipline: Some basic principles, *Theory into Practice*, 24(4), 260-263.
- Committee on Information Technology Literacy (1999). Being fluent with information technology, Washington D.C., USA: National Academies Press.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of research in science teaching*, 28(3), 235-250.
- Çalık, T., Çoban, Ö., ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 537-569.
- Çetin, F., Yeloğlu, H. O., ve Basım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.
- Çetinkaya, S., ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Debes, J.L. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14, 25-27.

- DeBono, A., Shmueli, D. & Muraven, M. (2011). Rude and inappropriate: The role of self-control in following social norms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(1), 136-146.
- Demeuse, M. ve Christine, S. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Develioğlu, K., & Tekin, Ö. A. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve yabancılaşma arasındaki ilişki: beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 15-30.
- Diestel, S. ve Schmidt, K. H. (2009). Mediator and moderator effects of demands on self-control in the relationship between work load and indicators of job strain. *Work & Stress*, 23(1), 60-79.
- Duckworth, A. L. (2009). Self-discipline is empowering. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 536- 536.
- Durrant, J. E. (2010) *Positive discipline in everyday teaching: Guideline for educators*. Bangkok: Save the children Sweden.
- Elkins, J. (2009). *Introduction: The concept of visual literacy, and its limitations*. In Visual literacy (pp. 9-18). Routledge.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (A. Arı Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi
- Enç, M. (1990). *Ruhbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3 bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erhan, T. (2021). Covid-19 pandemi döneminde öz disiplin ve psikolojik sağlamlığın iş performansına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 126-141.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6 bs.). Ankara: Edge Akademi.

- Farkas, S., Johnson, J., & Foleno, T. (2000). *A Sense of Calling: Who Teaches and Why*. A Report from Public Agenda. Public Agenda, 6 East 39th Street, New York, NY 10016.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2.Basım). Beverly Hills: Sage Publications.
- Gao, M., & Liu, Q. (2013). Personality traits of effective teachers represented in the narratives of American and Chinese preservice teachers: A cross-cultural comparison. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 84-95.
- Goldberg, L. R. (1981). *Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons*. In *Review of Personality and Social Psychology*, çev. L. Wheeler, 2: 1415. Beverly Hills, CA: Sage
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. *Personality Psychology in Europe*, 7(1), 7-28.
- Gordon, T. (2002). *Çocukta dış disiplin mi iç disiplin mi?* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Halder, S., & Dutta, R. (2014). Exploring the relationship between teacher effectiveness and personality traits. *International Journal of Education and Management Studies*, 4(4), 249.
- Henson, R. K., & Chambers, S. M. (2002). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers.
- Huang, H. P., Cheng, Y. Y., & Yang, C. F. (2017). Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2761-2775.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterli düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65), 827 – 840.

- Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S. & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: three studies of grit in university students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1539.
- Kara, K. (2008). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansının değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kaplan, V. (2020). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 376-496.
- Karagülle, S., Varki, E. ve Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Educational Reflections*. 3(2), 85-97.
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin “program okuryazarlığı” kavramına yükledikleri anlam. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuş bildiri. Muğla, Türkiye.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi. (Tez No. 618850) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kilpatrick, J. (1960). The Q-sort: an evaluation of its effectiveness in assessing certain aspects of self-discipline among high school girls. (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, USA.
- Kohn, A. (2008). Why self-discipline is overrated. *Phi Delta Kappan*, 90, 168-176.
- Kondu, C. ve Yıldız Z. (2009). *Bilinçaltı teknikleri ile motivasyon-iç disiplin ve özgüven*. İstanbul: Akis Kitap
- Kurbanoglu, S. S., Akkoyunlu, B., ve Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of documentation*.

- Lungka, P. (2014). *The development of teachers' knowledge and behaviours in promoting preschoolers' self-discipline*. (Unpublished doctoral dissertation). Liverpool John Moores University, Spanish.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of personality*, 54(2), 385-404.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's" adequacy taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 710.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood*. New York: Guilford Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Nsibande RN, Modiba MM (2012). 'I just do as expected'. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27 (5): 629-645.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7 bs.). Boston: Pearson Education.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum foundations, principles, and issues*. UK: Pearson. Retrieved from <http://www.pearsoned.com>
- Pennock, A. J., & Moyers, K. L. (2012). The role of personality in K-12 education. *ASBBS Proceedings*, 19(1), 710.
- Pepper, F. C. ve Henry, S. L. (1985). Using developmental and democratic practices to teach self- discipline. *Theory into Practice*, 24(4), 264-270.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.

- Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *British Medical Journal*, 326(7383), 268–270. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7383.268>
- Rich, A. (1979). *On lies, secrets, and silences*. New York: Norton.
- Roberts, B. W., Lejuez, C., Krueger, R. F., Richards, J. M., & Hill, P. L. (2014). What is conscientiousness and how can it be assessed?. *Developmental psychology*, 50(5), 1315.
- Rushton, S., & Juola-Rushton, A. (2006). Brain research and assessment in the elementary grades. A pig don't get fatter the more you weigh it: Balancing assessment for the classroom, 34-46.
- Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u-and e- Service, Science and Technology*, 8(8), 65-76.
- Sağ, R., ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Sasson, R. (2003). *Will power and self discipline*. New York: SC Pub.
- Sasson, R. (2018). What is self-discipline? Definitions. <http://www.successconsciousness.com/blog/innerstrength/what-is-self->
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd Edition). New York: Routledge.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57(1). 1-21.
- Silverblatt, A., Eliceiri, E. M. E., & Eliceiri, E. M. (1997). *Dictionary of media literacy*. Greenwood Publishing Group.
- Sintemaartensdijk, I. & Righetti, F. (2019). Who does most of the work? High selfcontrol individuals compensate for low self- control partners. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 3(4), 209-215.

- Somer, O., Korkmaz, M., ve Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, 21-33.
- Tanner, D. (1971). *Secondary curriculum: Theory and development*. New York: Macmillan.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E. & Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 49-63.
- Troyer, M. (2019). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 202-228.
- Uziel, L. & Baumeister, R. F. (2017). The self-control irony: Desire for self-control limits exertion of self-control in demanding settings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(5), 693-705.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wayson, W. W. (1985). Opening windows to teaching: Empowering educators to teach self- discipline. *Theory Into Practice*, 24(4), 227-232.
- Yazgan İnanç, B., ve Yerlikaya, E. E. (2016). *Kişilik kuramları* (12. bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44): 5177-5191.
- Zurkowski, P. G. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. *Related Paper*, 5.

EKLER

EK-1

Uygulanan Ölçek Formlar

Sayın ÖĞRETMENİM,

Öğretmenlerin bazı özellikleri ve davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla bir yüksek lisans araştırması planlanmıştır. Aşağıda bu araştırma kapsamında hazırlanmış kişisel bilgi formu ve ölçekler bulunmaktadır. Araştırmacı olarak sizlerden beklentim, kişisel bilgi formunu ve ölçekleri, tüm içtenliğinizle okuyarak, doldurmanızdır. Ölçme araçlarında bulunan her ifadeyi tam olarak işaretlemeniz sonuçların daha sağlıklı olarak değerlendirilmesine yardım edecektir. Zamanınızı ayırıp, destek verdiğiniz için çok teşekkür ederim.

Lütfen aşağıdaki ifadelerden size uyan ifadenin sonundaki kutucuğun içine (X) işareti koyunuz.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız:

Tecrübe yılınız? :

Branşınız:

Medeni durumunuz: Evli () Bekar ()

Öğrenim durumunuz: Lise () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans ()

Doktora ()

Büşra TORTUMLU

Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	1	2	3	4	5
2.	Uygulayacağım programın tamamını okurum.	1	2	3	4	5
3.	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.	Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	1	2	3	4	5
5.	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
7.	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	1	2	3	4	5
8.	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	1	2	3	4	5
9.	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulayırım.	1	2	3	4	5
10.	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlarım.	1	2	3	4	5
11.	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	1	2	3	4	5
12.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	1	2	3	4	5
13.	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	1	2	3	4	5
14.	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	1	2	3	4	5
15.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
16.	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17.	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19.	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	1	2	3	4	5

20.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	1	2	3	4	5
21.	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	1	2	3	4	5
22.	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	1	2	3	4	5
23.	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	1	2	3	4	5
24.	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygulayım.	1	2	3	4	5
25.	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
26.	Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
27.	Uyguladığım programın alt- üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	1	2	3	4	5
28.	Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	1	2	3	4	5
29.	Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme işleni süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.	1	2	3	4	5
30.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.	1	2	3	4	5
31.	Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	1	2	3	4	5
32.	Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
33.	Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
34.	Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	1	2	3	4	5
35.	Programda önerilen farklı öğretim yöntem- tekniklerini uygulayım.	1	2	3	4	5
36.	Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.	1	2	3	4	5
37.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmalarını takip ederim.	1	2	3	4	5
38.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	1	2	3	4	5

Not: Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler;

Programı Tanıma: 2, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 29, 32, 36, 38

Programı Hayata Geçirme: 1, 4, 7, 9, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 35

Programa Değer Verme: 3, 11, 12, 16, 33

Programı Sorgulama: 8, 18, 28, 31, 34, 37

Öz Disiplin Ölçeği

Açıklama: Aşağıdaki ölçek yaşamınızdaki öz-disiplinin yerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her cümlenin yanında cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 5'e kadar rakamlar verilmiştir. Lütfen aşağıdaki ifadelerin her birini okuyunuz ve her bir ifadenin sizi ne kadar iyi betimlediğini derecelendiriniz.		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Kendime verdiğim sözü tutarım	1	2	3	4	5
2	Bir işe/göreve başlamakta zorluk çekerim	1	2	3	4	5
3	İradesiz bir insanım	1	2	3	4	5
4	Kararlarımı erteleme eğilimindeyim	1	2	3	4	5
5	Uzun vadeli hedefler üzerinde çalışma konusunda başarılıyım	1	2	3	4	5
6	Yaptığım işe odaklanırım	1	2	3	4	5
7	Bazen davranışımın yanlış olduğunu düşünsem de kendimi kontrol edemem	1	2	3	4	5
8	Bir işi yaparken sıkılırsam bırakmak için bahaneler üretirim	1	2	3	4	5
9	Amaçlarıma ulaştıracak adımları planlamada sorun yaşarım	1	2	3	4	5
10	Davranışlarımla sonuçları kabul ederim	1	2	3	4	5
11	Üzerime düşen görevi hakkıyla yerine getiririm	1	2	3	4	5
12	Başkasına yük olmaktansa kendi işimi kendim yapmayı tercih ederim	1	2	3	4	5
13	Randevulara uymaya özen gösteririm	1	2	3	4	5

EK-2 Etik Kurul Raporu



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 06.10.2021 Çarşamba

Toplantı No: 2021/10

Karar No: GO 2021/324

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra TORTUMLU' nun Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ danışmanlığında yürüteceği **"Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algıları ile Öz Disiplin Özelliklerinin İlişkisi"** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine aittir olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK-3

Ölçek Kullanım İzinleri

Gelen Kutusu

3.768

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar

58

Kategoriler

Sn. Dr. Şimşir,

Yüksek lisans tezimde kullanmak üzere doktora tezinde geliştirmiş olduğunuz Öz-disiplin Ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçek kullanım izninizi sizden rica ediyorum.

Saygılarımla.

Büşra TORTUMLU

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Yüksek Lisans Öğrencisi

Zeynep ŞİMŞİR

Alici: ben

7 Eyl 2021 Sal 13:06

☆ ↶ ⋮

Kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Meet

Ahmet Keskin

Alici: ben

7 Eyl 2021 Sal 20:52

☆ ↶ ⋮

Sayın Büşra Tortumlu Hocam merhaba,

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'ni çalışmanız kapsamında kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

İyi günler

Ahmet Keskin

Muhammet TORTUMLU

şunları yazdı (7 Eyl 2021 10:11):

↶ Yanıtla

➡ Yönlendir

ÖZGEMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Büşra TORTUMLU

Eğitim Durumu

Lise Öğrenimi: Kağıthane Anadolu

Lisans Öğrenimi: Trakya Üniversitesi Sınıf Öğrt.

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

