

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı



**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ, ÖĞRETİM
PROGRAMINA BAĞLILIKLARI, ÖĞRENME-
ÖĞRETME SÜRECİ YETERLİKLERİ VE BAŞARI
HEDEFLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Doktora Tezi
Ramazan TANAŞ
Danışman: Prof. Dr. Murat TUNCER

Elâzığ, 2023

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Doktora Tezi

Tez Başlığı: Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri, Öğretim Programına Bağlılıkları, Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterlikleri ve Başarı Hedefleri Arasındaki İlişkiler

Tez Yazarı: Ramazan TANAŞ

İlk Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi:

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Murat TUNCER

İmza

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ahmet KARA

.....

Üye: Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK

.....

Üye: Doç. Dr. Eyüp İZCİ

.....

Üye: Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

.....

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Unvan Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “*Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri, Öğretim Programına Bağlılıkları, Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterlikleri ve Başarı Hedefleri Arasındaki İlişkiler*” başlıklı yüksek doktora tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kademe/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../2023

Ramazan TANAŞ

İmza

ÖNSÖZ

Bu çalışmada araştırmaya gönüllü katılan ve değerli zamanlarını ayırarak ölçeklere içtenlikle yanıt veren bütün öğretmenlerimize ve yöneticilerimize teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans ve doktora sürecimde Fırat Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsünde görev yapan dersini aldığım, sohbet ettiğim bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde tez izleme komitemde yer alan ve değerli katkılarını esirgemeyen hocalarım Sayın Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK ve Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'ya teşekkür ederim.

Son olarak beni yüksek lisanstan beridir gerçek bilim insanı olarak yetiştirmeye çalışan, bilim insanı olma yolumda bilgi ve deneyimlerini en samimi şekilde bana aktaran, yaşadığım zorlu dönemlerde bir abi gibi bana yol gösteren, beni dinleyen, düştüğümde kalkmam için elini uzatan, hedeflerimden sapmaya başladığımda beni yoluma döndüren ve araştırmanın ortaya çıkmasından sonucuna kadar, zaman ve mekân tanımaksızın, çalışmalarına bütün içtenliğiyle destek olan, kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Murat TUNCER'e sonsuz teşekkürü borç bilirim.

ÖZ

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okur-Yazarlık Düzeyleri, Öğretim Programına Bağlılıkları, Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterlikleri ve Başarı Hedefleri Arasındaki İlişkiler

Ramazan TANAŞ

Doktora Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elâzığ- 2023, Sayfa: xv+115

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, başarı hedefleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ve Elâzığ il merkezlerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, programa bağlılıkları, başarı hedefleri ve öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretim programına bağlılık açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Başarı hedeflerinde ise erkek öğretmenler lehine farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile programa bağlılıkları ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzey, başarı hedefleri arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında da pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki tespit edilirken programa bağlılık ve başarı hedefleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada tespit edilen ilişkiler ve alanyazından yola çıkılarak bağımlı değişkenlerin aracılık (mediatör değişken) etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında başarı hedeflerinin aracılık etkisinin bulunmadığı da araştırmanın bir başka bulgusudur. Araştırmada öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin program okuryazarlık düzeyleri üzerinden öğretim programına bağlılığa etkisini ölçen model kurulmuştur. Uyum kriterlerine göre

modelin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri program okuryazarlık becerileri üzerinden programa bağlılığı etkilediği belirlenmiştir.

Program okuryazarlık becerilerinde kıdem yükseldikçe becerilerin düştüğü belirlenmiştir. Kıdemli öğretmenlere program okuryazarlık konularında seminer verilebilir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık becerileri programa bağlılığı etkilediğinden öğretmenlere program okuryazarlığı konusunda seminer, hizmet içi eğitim, çalıştay verilmesi programa bağlılığı, dolayısıyla öğretim programlarının amacına ulaşmasına önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlık, Öğretim programına bağlılık, Öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, Başarı hedefleri, Yapısal eşitlik modellemesi, Aracılık etkisi.



ABSTRACT

Relationships Between Teachers' Levels of Curriculum Literacy, Curriculum Commitment, Learning-Teaching Process Competencies, and Achievement Goals

Ramazan TANAS

PhD Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Education Sciences

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Division

Elazig- 2023, Page: xv+115

This study seeks to determine the relationships between teachers' levels of curriculum literacy, learning and teaching process competencies, achievement objectives, and commitment to the curriculum. According to the relational survey and structural equation model, the investigation was conducted. The sample for this study is comprised of elementary, middle, and high school instructors from the provincial centers of Afyonkarahisar and Elazığ.

The study found that teachers' levels of curriculum literacy, curriculum commitment, achievement objectives, and learning-teaching process competencies were generally high. In terms of commitment to the curriculum, it was also observed that female instructors had statistically substantially higher averages than male teachers. It was determined that there was a difference in achievement objectives favoring male instructors.

According to the study's findings, there is a positive, moderately significant relationship between teachers' curriculum literacy levels and their commitment to the curriculum and their learning and teaching process competencies, and a positive, weakly significant relationship between their achievement goals. In addition, there was significant positive relationship between teachers' commitment to the curriculum and learning and teaching process competencies, and there was no significant relationship between commitment to the curriculum and achievement objectives.

On the basis of the identified relationships in the study and the literature, it was investigated whether the dependent variables have a mediating effect. It was found that learning and teaching process competencies had a mediating effect between curriculum literacy and curriculum commitment. In addition, another finding of the study was that achievement goals did not mediate the relationship between program literacy and program commitment. In the study, a model was developed to measure the impact of learning-teaching process competencies and achievement

objectives on curriculum commitment through levels of curriculum literacy. Based on the criteria for fit, it was determined that the model had an excellent fit. In addition, it was found that teachers' learning-teaching process competencies and achievement objectives influence curriculum commitment through curriculum literacy skills.

It has been determined that as seniority increases, curriculum literacy skills decline. Seminars on program literacy can be held for senior teachers. In addition, since teachers' curriculum literacy skills influence curriculum adherence, it is believed that providing teachers with seminars, in-service training, and workshops on curriculum literacy will significantly contribute to curriculum adherence and, consequently, to the achievement of the curriculum's purpose.

Keywords: Curriculum literacy, Commitment to the curriculum, Competencies in the learning and teaching processes, Achievement objectives, Structural equation modeling, mediation effect.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Sayıtlar.....	14
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar.....	14
İKİNCİ BÖLÜM.....	15
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Eğitim ve Öğretim	15
2.2. Eğitim Programı.....	16
2.3. Öğretim Programı	17
2.4. Program Geliştirme.....	17
2.5. Program Okuryazarlığı	18
2.6. Programa Bağlılık	23
2.7. Öğrenme Öğretim Süreci ve Yeterlikleri	25
2.8. Başarı Hedefleri	27
2.9. İlgili Araştırmalar	28
2.9.1. Program Okuryazarlığı ile ilgili Yapılan Araştırmalar	28
2.9.1.1. Program Okuryazarlığı ile ilgili Yurt içinde yapılan araştırmalar	28
2.9.1.2. Program Okuryazarlık ile ilgili Yurt dışında yapılan araştırmalar	30
2.9.2. Programa Bağlılık ile ilgili Yapılan Araştırmalar.....	31
2.9.2.1. Programa Bağlılık ile ilgili Yurt içinde yapılan araştırmalar	31

2.9.2.2. Programa Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33
2.9.3. Öğrenme Öğretme Süreci yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar	34
2.9.3.1. Öğrenme Öğretme Süreci yeterlikleri ile ilgili Yurt içinde yapılan araştırmalar	34
2.9.3.2. Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
2.9.4. Başarı Hedefleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	37
2.9.4.1. Başarı Hedefleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.9.4.2. Başarı Hedefleri ile ilgili Yurt dışında yapılan araştırmalar	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
III. YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Evren Örneklem	40
3.3. Veri toplama Araçları	42
3.3.1. Program Okuryazarlık Ölçeği (POY)	43
3.3.2. Öğrenme Öğretme süreci yeterlikleri Ölçeği(ÖÖSY)	43
3.3.3. Programa Bağlılık Ölçeği (PB)	44
3.3.4. Başarı Hedefleri Ölçeği(BH)	44
3.4. Araştırma Süreci	45
3.5. Verilerin analizi	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	49
IV. BULGULAR	49
4.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	49
4.2. Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular	53
4.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci yeterliklerine İlişkin Bulgular	54
4.4. Öğretmenlerin Başarı Hedeflerine İlişkin Bulgular	59
4.5. Öğretmenlerin program okuryazarlık ile programa bağlılıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?	64
4.6. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık İle Öğrenme Öğretme Süreci (ÖÖSY) Yeterlikleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?	66
4.7. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları İle Başarı Hedefleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?	67
4.8. Öğretmenlerin Programa Bağlılıkları İle Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?	69
4.9. Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile başarı hedefleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?	70
4.10. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?	71

4.11. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları, Programa Bağlılıkları Arasında Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerinin Aracılık Etkisi Var Mıdır?	72
4.12. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları, Programa Bağlılıkları Arasında Başarı Hedeflerinin Aracılık Etkisi Var Mıdır?.....	74
4.13. Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri İle Başarı Hedefleri Programa Bağlılığı Program Okuryazarlığı Üzerinden Etkilemektedir	75
4.14. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Ve Başarı Hedefleri Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri İle Başarı Hedefleri Programa Bağlılığı Üzerinden Etkilemektedir.....	76
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	78
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
5.1. Sonuç ve Tartışma	78
5.1.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları İle İlgili Sonuçlar.....	78
5.1.2. Öğretmenlerin Programa Bağlılıkları İle İlgili Sonuçlar	79
5.1.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterliklerine İlgili Sonuçlar	80
5.1.4. Öğretmenlerin Başarı Hedefleri ile İlgili Sonuçlar	82
5.1.5. Bağımlı Değişkenlerin Aralarındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	83
5.1.6. Bağımlı Değişkenler Arasında Aracılık Etkisine Yönelik Sonuçlar	84
5.1.7. Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	84
5.2. Öneriler	86
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	86
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKLAR	89
EKLER	106
İZİN BELGELERİ	111
ÖZGEÇMİŞ	115

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1 Eğitim programlarının Bileşenleri	21
Tablo 2 Program Okuryazarlık Yeterlikleri	22
Tablo 3 Örneklemeye İlişkin Demografik Veriler	41
Tablo 4. Ölçekler ve alt boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri	43
Tablo 5 Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık değerleri	47
Tablo 6 Program okuryazarlık ölçeğine ve alt boyutlarına ait ortalamalar	49
Tablo 7 İl, cinsiyet ve görev değişkenlerine yönelik t-testi sonuçları.....	50
Tablo 8 Kademe değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları	51
Tablo 9 Kıdem değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları.....	52
Tablo 10 İl, cinsiyet ve görev değişkenlerine yönelik t testi sonuçları.....	53
Tablo 11 Kademe ve Kıdem durumuna yönelik ANOVA analizi sonuçları	54
Tablo 12 Öğrenme-Öğretme Süreci yeterlikleri ölçeklerine ait ortalama.....	54
Tablo 13 İl, Cinsiyet ve Görev değişkenlerine Ait T-testi sonuçları	55
Tablo 14 Kademe değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları	56
Tablo 15 Kıdem değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları.....	57
Tablo 16 Başarı hedeflerine Yönelik ortalamalar	59
Tablo 17 İl, Cinsiyet ve Görev değişkenlerine yönelik T-testi sonuçları	60
Tablo 18 Kademe Değişkenine Yönelik ANOVA Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 19 Kıdem değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları.....	64
Tablo 20 Okuryazarlık ve Programa Bağlılık Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	65
Tablo 21 Regresyon Analizi Sonuçları	65
Tablo 22 Okuryazarlık ve ÖÖSY Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 23 Regresyon analizi sonuçları	67
Tablo 24 Program okuryazarlık ve başarı hedefleri arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları	68
Tablo 25 Regresyon analizi sonuçları	68
Tablo 26 Programa bağlılık ve ÖÖSYY arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları	69
Tablo 27 Regresyon analizi sonuçları	69

Tablo 28 Programa bağlılık ve başarı hedefleri arasındaki Pearson arpım Moment Korelasyon analizi sonuçları	70
Tablo 29 ÖÖSY ile başarı hedefleri arasındaki Pearson arpım Moment Korelasyon analizi sonuçları.....	71
Tablo 30 PB ile ÖÖSY Regresyon analizi sonuçları	71
Tablo 31 POY-ÖÖSY ve PB Aracılık analizi sonuçları	73
Tablo 32 POY-başarı hedefleri ve PB Aracılık analizi sonuçları	74
Tablo 33 Model analiz ve Uyum kriterleri sonuçları	76
Tablo 34 AMOS Uyum Kriterleri Sonuçları.....	77



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Test edilecek yapısal model 1	10
Şekil 2	Test edilecek yapısal model 2	10
Şekil 3	Test edilecek yapısal model 3	11
Şekil 4	Test edilecek yapısal model 4	11
Şekil 5	Q-Q plot Grafikleri.....	48
Şekil 6	AMOS ile Regresyon analizi.....	66
Şekil 7	POY ile ÖÖSY AMOS ile Regresyon analizi	67
Şekil 8	POY ile Başarı Hedefleri AMOS İle Regresyon Analizi	68
Şekil 9	PB ile ÖÖSY AMOS ile Regresyon analizi	70
Şekil 10	ÖÖSY ile başarı hedeflerinin AMOS ile Regresyon analizi.....	72
Şekil 11	POY, PB ve ÖÖSY arasındaki aracılık modellemesi.....	73
Şekil 12	POY, PB ve başarı hedefleri arasındaki aracılık modellemesi.....	74
Şekil 13	ÖÖSY, BH, POY ve PB arasındaki ilişki modeli 1	75
Şekil 14	ÖÖSY, BH, POY ve PB arasındaki ilişki modeli 2	77
Şekil 15	Araştırma modeli 1	85
Şekil 16	Araştırma Modeli 2	86

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Program okuryazarlık ölçeği.....	106
Ek 2. Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri Ölçeği	107
Ek 3. Programa bağlılık ölçeği	109
Ek 4. Başarı hedefleri ölçeği	110
Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri	111



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
BH	: Başarı Hedefleri
GH	: Games Howell Testi(Liberal Çoklu Karşılaştırma)
ISTE	: Uluslararası Eğitim Standartları Derneği
LSD	: Least Significant Difference(En Önemsiz Anlamlı Farklılık)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖÖSYY	: Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri
PB	: Programa Bağlılık
POY	: Program Okuryazarlık
TDK	: Türk Dil Kurumu
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitimin öznesi insandır. İnsanın yaşadığı dönem ve coğrafya maruz kaldığı eğitim sistemini de farklılaştırmaktadır. Ülkelerin teknolojik gelişmelerinden, kültürel değerlerine kadar birçok faktör eğitim sistemlerinin asıl unsurlarını belirlemektedir. Çünkü ülkelerin gelecek hedeflerini gerçekleştirecek ihtiyaç duyulan insan gücü, eğitim programları ile sistemli biçimde hayata geçmektedir. Erden (1998^a) eğitim sistemini öğretmenler, idareciler, öğrenciler, veliler ve daha birçok fiziksel paydaşlardan oluşan bir sistem olarak tanımlamakta ve bu sistemin öğretim programı ile işlevsellik kazandığını belirtmektedir. Demirel (2009) eğitim programını, “*okulda ve okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak öğretim programını ise “*okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar*” olarak tanımlamaktadır. Varış (1997) ise öğretim programını “genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programının başarıya ulaşması öğretim programının başarılı olmasından geçmektedir. Öğretim programının başarısı ise büyük oranla öğretmenin-eğitimcinin programın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması ile ilgilidir (Akyıldız, 2020). Programların bütün öğrencilerin dikkatini çekecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmasından öğretmenler sorumludur (Stabback, 2016). Başka bir ifadeyle öğretmen programın etkili ve verimli olmasının garantörüdür (Ryu, 2015). Çünkü öğretmenler öğretim programının en temel uygulayıcılarıdır (Erden, 1998b).

Öğretim programı öğretmen tarafından kullanılmadan anlam kazanamaz. Öğretmenin bilgi, beceri, fiziksel, sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel ve kişisel değerlendirmeleri programlara değer katabileceği gibi engeller de oluşturabilir. Öğretmenin bu tarz kişisel özellikleri programın şekillenmesinde önemli rol

oynamaktadır(Posner, 1995). Posner'a (1995) göre toplumsal yaşamın içinde bulunduğu dönemdeki olaylar ve sonuçları da programlara yansımaktadır. Savaşlar, kıtlık, ekonomik zorluklar, siyasi gelişmeler ve hastalıklar gibi nedenler programları şekillendirebilmektedir. Örneğin Afrika ülkelerinde yaşanan iç savaşlar nedeniyle, bazı bölgelerde hazırlanan programlarda barış ve demokrasi eğitimine ağırlık verilirken; bazı bölgelerde sağlık ve hijyen eğitimine ağırlık verilmiştir (Demeuse & Christine, 2016).

Buna göre öğretmen mesleğe başladığında programın gerekliliklerini dönemin ihtiyaçlarının yanında bölgesel ihtiyaçları da gözетerek, okul imkânları ve kendi bilgi ve becerileri ölçüsünde yerine getirebilmektedir. Kısıtlı imkânlar, kalabalık sınıf ortamları, gürültülü okullar ve plansız uygulamalar öğretimi olumsuz etkilemektedir. Bütün imkânların olduğu bir ortamda da öğretmen yukarıdaki niteliklerde değil ise programlar istenilen başarıya ulaşamayacaktır (Wiles, 2016). Çünkü öğretmenin kalitesi tüm dünyada eğitim sistemlerinin kalitesi ile ilişkilidir (Ekinci, Yıldırım, Bindak, Öter, Özdaş ve Akın 2014; Seferoğlu, 2004). Öğretmen ne kadar yeterliyse öğrencide kalıcı öğrenmeler oluşacak, buna bağlı olarak da programın başarıya ulaşma oranı artacaktır (Karacaoğlu, 2008).

Programlar hazırlanırken her ne kadar bu nedenler gözетilerek hazırlansa da planlanan ile uygulamadaki olan program arasında da öğretmen, okul imkânları ve bölgesel nedenlerden dolayı farklılıklar olabilmektedir (Marsh & Willis, 2007; Munby, 1990). Çünkü her öğretmen gerçekte ne anladıysa ve ne biliyorsa onu sınıfa yansıtmaktadır. Sonuç olarak da öğretmene özgü öğretim programı ortaya çıkmaktadır (Kahramanoğlu, 2019). İşte burada öğretmenin uygulama görevinin yanında uyarlama görevi de ön plana çıkmaktadır. Fakat bu durumda iki görüşün var olduğunu görmekteyiz. Birinci görüşteki öğretmen, programı uygulama konusunda sınırsız olarak yetkiye sahip, toplumun, ailenin sosyal çevrenin kısıtlamaları olmadan istediği konuyu merkeze alan ve gerekli materyallerin hazırlanmasında ihtiyaç duyacağı imkânlarla sahip birçok şeye tek karar verici otoriter konumundadır. İkinci anlayıştaki öğretmen ise çalışma ve uygulamalarında merkezi bir kontrol olduğunu ve konu seçiminden öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulanışına kadar hiçbir yerde öğretmenin etkisinin olmadığına inanmaktadır. Öğretmen bu iki görüşün ortasında bir yer belirlemeli ve buna göre öğretimini gerçekleştirmelidir. Yani öğretmen hem merkeziyetçi hem de bölgesel,

toplumsal, çevresel ve fiziksel imkânları doğrultusunda programları uyarlayarak uygulamalıdır(Marsh & Willis, 2007).

Öğretim programının öğrenci başarısı üzerinde kümülatif olarak olumlu etki yaptığı ifade edilmektedir(Kahramanoğlu, 2019). Öğrencinin başarılı olması dolayısıyla programın da başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Başarılı olmak isteyen öğretmenin öğretim programı uygularken kişisel özelliklerinden bir tanesi daha ön plana çıkmaktadır. Bu da öğretim programı okuryazarlık becerisidir. Çünkü merkezi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın öğretmen bu planların neyi açıkladığını ve sınıfta nasıl uygulayacağını bilmiyorsa program hedefine ulaşamayacak ve boşa gidecektir (Marsh & Willis, 2007). Başka bir ifadeyle bir eğitim programının verimli ve etkili olabilmesi için eğitimcilerin içinde olduğu durumu yorumlayabilmesi ve uyguladığı programın bileşenlerinin farkında olması gerekmektedir. Bu da eğitimcinin öğretim programı okuryazarlığı becerisine sahip olmasından geçmektedir (Karagülle vd., 2019).

TDK'ya (2022) göre okuryazarlık; *“okuması yazması olan eğitim görmüş kimse”* olarak tanımlanmışsa da günümüzde birçok kavramın değişmesi ile bu kavramın da değiştiğini görmekteyiz. Okuryazar sayılabilmek için eskiden adını soyadını yazıp imza atabilmek yeterli iken günümüzde okuryazarlık için gerekli bilgi ve becerilerin gelişmesi ile birçok ülke bu tanımlı değiştirmeye başlamıştır (Güneş, 1994). Son yıllardaki okuryazarlık, bilgiye dayalı anlam oluşturma ve düşünmeyi betimlemek olarak karşımıza çıkmaktadır. Snaveley & Cooper'a (1997) göre okuryazarlık ilgili olunan alana ilişkin gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmaktır. Aşıcı'ya (2009) göre ise *“tüm ilişkilerde, sosyal hayatın tamamında anlamlı etkileşimin, eylemden ziyade iletişimi, tutumu, zihinsel becerileri, dili kullanmayı içeren”* bir kavramdır. Önal, (2010) ise okuryazarlığı *“güncel bilgiye sahip olmak ve bu bilgiyi davranışlarına yansıtmak, ifade edebilmek, yeni düşünceler üretmek, çevreyi anlamlandırmak, sistemleri kullanabilmek ve yeni anlamlar oluşturmak”* olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlar çerçevesinde öğretim programı okuryazarlığı; öğretim programı kavramlarının bilgisine sahip olma, kavramlar arasındaki ilişkileri anlamlandırma, kararlar alabilme, programın yönetimi ve uygulamalar yapabilme (sınıfa uygun öğretim yöntemini, zaman, yöntem, materyal ve öğrenme ortamı seçme gibi.) program hakkında eleştirel bakış açısıyla program ve öğeleri(amacı, hedefleri, uygunluğu, hazırlığı,

uygulanışı, değerlendirilmesi ve felsefesi) hakkında yorumlamalar ve değerlendirmeler yaparak programı kendine rehber olarak kullanması şeklinde tanımlanabilmektedir (Nsibande & Modiba, 2012; Roth, 1992). Bir öğretim programının amaç, uygulama esasları beceri ve değerleri, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme gibi öğeleri göz önüne alındığında okuryazar olan bir öğretmenin, programın dayandığı sosyal, felsefi ve psikolojik temellerin ipuçlarını, program öğeleri ve aralarındaki ilişkiyi son olarak da programın yapısal boyutlarının da farkında olması gerekmektedir (Kahramanoğlu, 2019). Hazırlanan programların başarıya ulaşması eğitimcinin programı uygulama kabiliyetine bağlıdır (Arı, 2010).

Ülkeler ihtiyaçları doğrultusunda aldığı kararları bütün sistemlerine uygularlar. Bu durumdan eğitim sisteminin de etkilenmesi beklenen bir sonuçtur. Hatta bu değişimlerin en kilit noktası eğitim sistemleridir. Bir sistemin başarılı olmasını sağlayacak tek etmen ise programlardır (Özdemir, 2009). Öğretmen, veli ve öğrencilere yol göstererek eğitim etkinliklerine yön vermek, imkânların en verimli şekilde kullanılmasını sağlamak, israfi önlemek, aynı eğitim kademelerinde eşitlik sağlamak için bu programların bilimsel yöntemlerle uzmanlar tarafından hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında program sistemin en ana unsurudur (Çaydaşı Karadağ, 2019).

Ülkemizde programa bağlılık kavramının son birkaç yıla kadar açıkça kullanıldığı görülmesine de programın nasıl ve ne düzeyde uygulandığına dair araştırmalar görülmektedir. Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) “programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi”, Butakın ve Özgen, (2007); Zengin, (2010), “öğretim programı uygulamasının değerlendirilmesi” gibi çalışmalar ile aslında programa bağlılık seviyesinin araştırıldığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde programa bağlılık ile ilgili farklı tanımlamaların olduğunu görmekteyiz. Tanımlarda programın istenilen ölçüde uygulanma derecesi (Biglan & Taylor, 2000; Lipsey, 1999), Öğretim programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi (Büyükbaş, 1995; Caner & Tertemiz, 2010; Century vd., 2010; Dusenbury vd., 2003; Fullan & Pomfret, 1997; Güneş & Baki, 2011; Keith vd., 2010; O'Donnell, 2008; Yaşar & Sözbilir, 2012), programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi (Butakın & Özgen, 2007; Cantrell vd., 2013; Carroll vd., 2007; Gerstner & Finney, 2013; Mihalic,

2004; Zengin, 2010) gibi tanımlamaların kullanıldığı görülmüştür. Programa bağlılık kavramını Bümen vd. (2014) ise “programların uygulayan paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” olarak tanımlamışlardır. Hedeflenen ile uygulanan şekli arasındaki benzerlik düzeyi programa bağlılık düzeyini göstermektedir (Bay vd., 2017).

Günümüzdeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşamı etkilediği gibi eğitim programlarını dolayısıyla da programa bağlılığı da etkileyeceği barizdir (Arslan & Özpınar, 2008; Bulut, 2008; Seferoğlu, 2007). Bunu da yukarıda da belirtildiği gibi ülkeler eğitim programları ile kontrol etmek istemektedirler. Bu amaçlarla hazırlanmış programın başarısı da ülkelerin gelişmelere ayak uydurma düzeyinin de göstergesi olacaktır. Programın başarısı ve istenilen etkiyi görebilmek ancak programa bağlılık ile ortaya çıkabilecektir (Arthur & Blitz, 2000). Programa bağlılık düzeyinin araştırılması ile programın uygulanma seviyesinin yanında oluşabilecek hata, eksiklik ve başarısızlıkların da belirleneceğini görülmektedir (Bümen vd., 2014; Sanchez vd., 2007). Bu sayede merkezi programların daha gerçekçi bir biçimde değerlendirilebilecektir. Çünkü hatalardan arındırılmış, eksiklikleri giderilmiş bir öğretim programı etkili öğrenme yaşantılarının oluşmasında önem arz etmektedir (Erden, 1998a). Yapılan araştırmalarda öğrenme yaşantılarının oluşmasında, programa bağlılığın yüksek olduğu durumların düşük olduğu durumlara göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Clements vd., 2015; Elliott & Mihalic, 2004; Gresham vd., 1993; Layzer vd., 2014). Başka bir ifadeyle yapılan araştırmalar zayıf bir programın, kaliteli biçimde uygulanmasının, merkezde çok iyi hazırlanmış olan bir programın düşük kalitede uygulanmasından daha etkili olacağını ortaya koymaktadır (Report vd., 2000). Ayrıca O'Donnell, (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Lee & Chue'da (2013) Singapur'daki öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada başarılı programlarda programa bağlılığın yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Programa bağlılık ve program okuryazarlığı birbirini tamamlayan kavramlar ve beceriler olarak görebiliriz. Program okuryazarlık becerisi olmayan bir öğretmenin programa bağlılığından söz edemeyiz. Alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılmış bazı araştırmalar (Altun & Şahin, 2009; Camuzcu & Duruhan, 2011; Kaymakci, 2015) öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisine sahip olmadıklarını, bu nedenle de bağlılıklarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Bunu yanında öğretmenlerin

okuryazarlık becerisinin yüksek olduğunu belirten araştırmalar (Aslan, 2018; Gülpek, 2020; Kuyubaşoğlu, 2019) da mevcuttur.

Öğretmenin programa bağlılığı için okuryazarlık becerisine, okuryazarlık için ise öğretmenlik mesleği kriterlerinden nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci yeterliklerine sahip olduğu söylenebilir. Hedeflere göre içeriğin düzenlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, dönüt, düzeltme ve pekiştireçlerin belirlenmesi, öğrenci katılımını sağlayarak öğrenci merkezli bir strateji uygulaması, sınıf ve okul şartlar gözetilerek konuya en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, sınıfın düzenlenmesi, araç gereçlerin uygun biçimde kullanılması ve öğrenciye gerekli sürenin verilmesi, öğrenciyi güdüleme ve akıl yürütme süreçlerinin iyi yönetilmesi bu yeterliklerdendir (Demirel & Altun, 2009).

Öğretmenlik mesleği kriterleri ülkemizde ve dünyada sürekli olarak tartışma konusu olagelmıştır (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlik mesleğini bu kriterler doğrultusunda geliştirme çabaları da halen devam etmektedir (Kaplan & İpek, 2002). Öğretmen öğrenme aracı, öğrenmeyi örgütleyen, düzenleyen, sağlayan ve toplumsal kültürün aktarılmasında büyük önem taşıyan en kritik pozisyondaki kişidir. Öğretmenlik kutsal bir meslek olmakla birlikte zorlu bir iştir. Son yıllarda yapılan büyük anketlerden biri de herkesin öğretmenlik yapabileceği görüşüdür. Öğretmenlik hata kaldırmayan ender mesleklerden biridir (Özbek vd., 2007). Öğretmenlik için özel bilgi, beceri ve en önemlisi de ilgi gerekmektedir. Bu nedenle de her öğretmenin sahip olması gereken belirli nitelikler bulunmaktadır (Cemaloğlu, 2014).

Öğretmenin asli görevi sınıf içinde etkili öğrenmeyi sağlamaktır (Çiltaş & Akıllı, 2011). Bunu etkili yapabilmek için de öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin öğretmen tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu durumda öğretmenin asıl görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalananarak, öğrenme yaşantılarını düzenleyip, istendik davranışları oluşturma ve bu davranışların kazanılıp kazanılmadığını denetleme olarak tanımlanabilir (Fidan & Erden, 1994). Bu tanımlamalar halen geçerli olsa da öğretmenin güncel görevi bilginin saniyeler içinde ulaşılabilir olduğu günümüzde artık salt bilgi aktarmak değil, öğrencilerin ihtiyacı olan bilgilere nasıl ulaşacaklarına rehberlik etme olacaktır (Uzunboylu & Hürsen, 2011). Fakat öğretmenlerin yukarıdaki görevlerini yerine getirmeleri için öncelikle kendilerinin bilgiye nasıl ulaşacağını bilmeleri

gerekmektedir (Fırat Durdukça vd., 2017). Hatta bilgiye sahip olması ile de yetinmeyip kendini sürekli olarak geliştirmesi ve güncel tutması çok önemlidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki görüşleri sınıf içindeki eğitim-öğretim faaliyetlerine de yansıtacak ve bu sayede daha kaliteli bir öğretim gerçekleşecektir (Pigge, 1978).

Önen vd.'e (2008) göre günümüzde öğretmen, öğrenme yaşantılarını, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine göre düzenleyip gerçekleştirdiği takdirde başarılı olacaktır. Çağdaş öğretim yaklaşımında öğretmen bilgi aktaran değil, doğru bilgiye nasıl ve nereden ulaşacağını gösteren bir rehber rolündedir (Uzunboylu & Hürsen, 2011). Anlatım, soru cevap ve gösterip yaptırma geleneksel yöntemlere, proje tabanlı öğrenme, rol oynama, dramatizasyon ve benzetişim de çağdaş yöntemlere örnek olarak gösterilebilir. Geleneksel yöntemlerde merkezde öğretmen, çağdaş yöntemlerde ise bilgiyi yorumlayan merkezdeki kişi öğrencidir (Sağlam, 2005). Fakat öğretmenlerin genellikle yeterli öğretim yöntem ve teknikleri bilgisine sahip olmadıklarından daha sıklıkla öğretmen merkezli geleneksel yöntemleri kullandıklarını belirten araştırmalar (Altıparmak & Nakipoğlu, 2004; Bozpolat vd., 2016; İlter, 2014; Önen vd., 2008; Sakallı vd., 2007; O. Yaşar & Şeremet, 2010; Arslantaş, 2011; Gönen & Kocakaya, 2006; Kayabaşı, 2012) görülmektedir. Öğretmen yalnızca öğretim yöntemi bilgisini geliştirmekle yetinmemelidir. MEB'inde (2009) belirlemiş olduğu öğretmen yeterliklerinden de anlaşılacağı gibi öğretmen derse hazırlık, planlama, alan bilgisi, iletişim becerisi, öğretim materyallerini doğru kullanma, beden dili ve etkili ses kullanımı, zaman yönetimi, sınıf yönetimi ve dersi değerlendirme becerilerine de sahip olmalı, sürekli olarak güncel tutmalı ve geliştirmelidir.

Öğretmenin toplumsal pozisyonu bu denli önemliyken öğretmenler; sosyal, siyasi ve ekonomik nedenlerden dolayı her geçen gün öğretme gayretlerinden ve çalışmalarından uzaklaşmaktadırlar (Putnam & Borko, 2000). Öğretmenin farklı birçok soruna çözüm üretecek bir robot olmadığı da bilinmelidir. Öğretmenden beklenen niteliklerin çok olması, istenen özelliklerin tamamına ulaşılmasını güçleştirmektedir. Bir öğretmen sınıf yönetiminde daha başarılıyken, diğer bir öğretmen değerlendirme konusunda başarılı olabilir. Bu durumda önemli olan nokta, her iki öğretmenin de kendisindeki eksikliğin farkında olması ve iyi yönleri olan kişiler ile etkileşimde bulunarak bilgi ve beceri konusunda paylaşımlar için istekli olmasıdır (Seferoğlu, 2004).

Başarılı bir öğretmen, çıktılarının yani öğrencilerinin başarısı ile de ölçülebilmektedir. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenin robot olmadığı da düşünülürse başarı her öğretmen için farklı anlamlara da gelebilir (Aydın vd., 2014). Bir öğretmen için sadece yüksek not başarı olarak sayılabilecekken, başka bir öğretmen için davranışların kazanılmış olması sınav notlarından daha da değerli olabilir. Her ikisinde de önemli olan başarı hedeflerinin var olmasıdır.

Hedef, bireyi başarılı olması için motive eden bir unsurdur. Bu şekilde motivasyonu yükselen birey başarılı olabilmek için elinden geleni yapmaya çalışır (Alparslan, Taş & Yastioğlu, 2017). Pintrich & Schunk (1996) ortaya attıkları başarı hedef teorisine göre bir hedefi olan kişilerin yeteneklerini artırma, öğrenmeye ağırlık verme, kendini ve çevresini geliştirmeye daha istekli olduklarını belirtmektedirler. Başarı hedef yöneliminde başlarda yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan “öğrenme yönelimi” ile bulunan ortamda yeteneklerini kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amaçlı “performans yönelimi” olmak üzere ikili yönelimden söz edilmiştir (Pintrich & Schunk, 1996). Elliot ve Harackiewicz (1996) ise “öğrenme yönelimi” performans yaklaşma yönelimi” ve “performans kaçınma yönelimi” olarak üçlü bir modelden oluşabileceğini dile getirmiştir. Öğrenme yönelimi gösteren kişiler içsel olarak motive olup, öğreneceği konuya hakim olmaya çalışırlar ve o öğrenimle uygun davranışlar geliştirirler (Lemyre, Roberts & Ommundsen, 2002). Bu kişiler risk almaktan korkmaz, işlerini daha dikkatli ve aynı işi yapanlardan daha iyi yapmaya çalışırlar (Cüceloğlu, 1997). Performans yaklaşma yöneliminde olan bireyler ise, başarılı olabilmek için uygun kararlar almaya ve geliştirmeye çalışırken, kaçınma yöneliminde olanlar olumsuz kararlardan ya da kararlarının sonucunun olumsuz olması korkusundan dolayı karar almaktan kaçınırlar (Elliot & Harackiewicz, 1996). Öğrenme ve yaklaşma eğilimdeki bireyler daha çok kendisindeki özellikleri artırarak başarılı olmaya çalışırken, kaçınma eğiliminde olanlar başkaları başarısız olduğunda kendilerini daha başarılı hissederler (Lemyre vd., 2002).

Öğretmenlerde bu yönelimler açısından değerlendirildiğinde seçtikleri yönelimle doğru orantılı olarak kariyer gelişimi sağladıkları görülmektedir. Akın vd., (2008) öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim açısından olumlu, kaçınma eğiliminde olanların ise kişisel ve mesleki gelişim bakımından olumsuz bir algıda oldukları tespit edilmiştir (Akın vd., 2008). Öğrenme eğiliminde olan öğretmenler kendilerini geliştirmek için uğraşlar içerisinde olurken, kaçınma eğiliminde

olanlar ise başkalarının başarısızlıklarını beklemekte veya yenilikleri denemekten kaçınmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında başarı hedefleri kişisel ve mesleki yeterliklerini de etkileyen güçlü bir etmen olarak görülmektedir (Alpaslan vd., 2017).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, programa bağlılıkları, öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- 1- Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, programa bağlılıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri;
 - a. Ne düzeydedir?
 - b. Cinsiyet, görev, kurum, kıdem, gelir durumu ve branşa göre farklılaşma göstermekte midir?
- 2- Öğretmenlerin program okuryazarlık ile programa bağlılıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin programa okuryazarlık ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında ilişki anlamlı var mıdır?
- 4- Öğretmenlerin program okuryazarlık ile başarı hedefleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 5- Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile başarı hedefleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 7- Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 8- Bağımlı değişkenlerin arasında aracılık etkisi olan değişken var mıdır?
- 9- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, programa bağlılıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında çoklu olarak ilişki var mıdır?

Araştırmada alanyazın taraması sonucunda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

Hipotez 1: Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, programa bağlılıkları arasında öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin aracılık etkisi vardır.

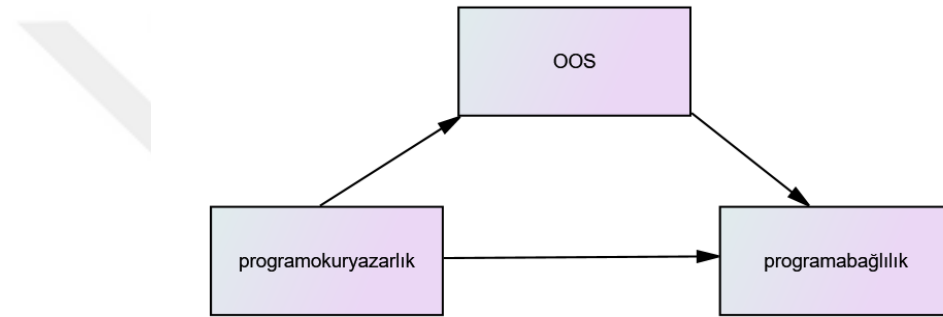
Hipotez 2: Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, programa bağlılıkları arasında öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin aracılık etkisi vardır.

Hipotez 3: Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri programa bağlılığı program okuryazarlığı üzerinden etkilemektedir.

Hipotez 4: Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve başarı hedefleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir.

Şekil 1

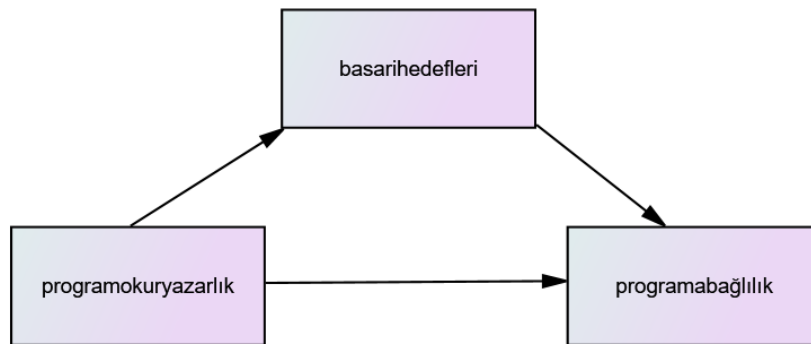
Test edilecek yapısal model 1



Yukarıda oluşturulan modelde program okuryazarlığının programa bağlılık üzerindeki etkisinde öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin aracılık rolünün olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu nedenle bu modelde öğrenme öğretme süreci yeterlikleri aracılık değişken olarak planlanıp hem doğrudan hem de dolaylı etki hesaplanacaktır.

Şekil 2

Test edilecek yapısal model 2

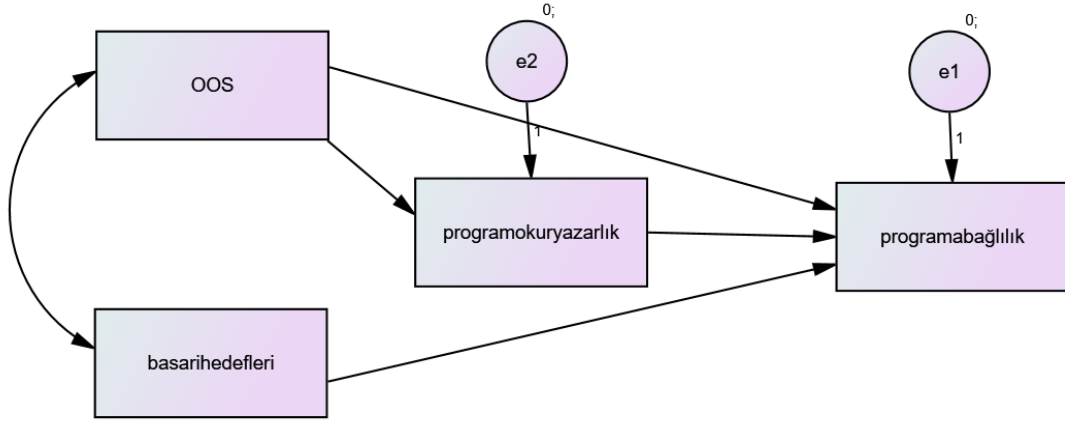


Yukarıda oluşturulan modelde ise program okuryazarlığının programa bağlılık üzerindeki etkisinde başarı hedeflerinin aracılık rolünün olup olmadığı araştırılmaktadır.

Bu nedenle bu modelde başarı hedefleri aracılık değişken olarak planlanıp hem doğrudan hem de dolaylı etki hesaplanacaktır.

Şekil 3

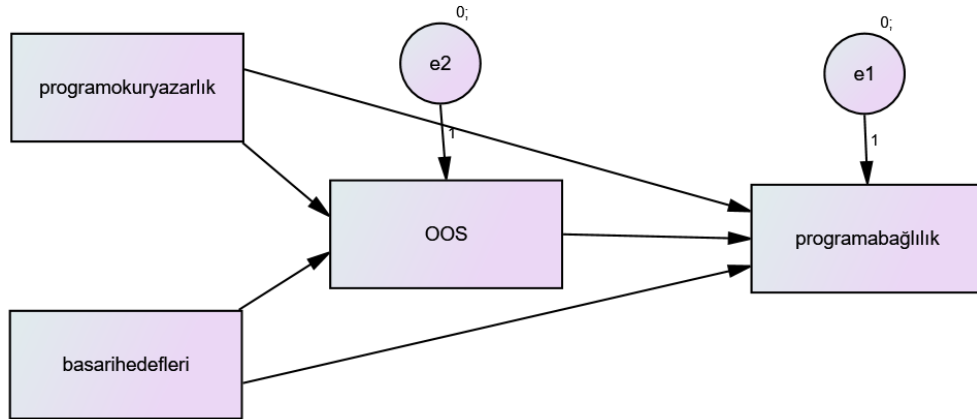
Test edilecek yapısal model 3



Öğretmenlerin başarı hedefleri ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri programa bağlılığı program okuryazarlık üzerinden etkilemektedir hipotezini doğrulamak için oluşturulmuştur. ÖÖSY ile Başarı hedefleri arasındaki kovaryans dikkate alınmıştır.

Şekil 4

Test edilecek yapısal model 4



Yukarıdaki model öğretmenlerin başarı hedefleri ve program okuryazarlıkları programa bağlılığı öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilemektedir hipotezini doğrulamak için oluşturulmuştur. Program okuryazarlık ile başarı hedefleri arasındaki ilişki bulunmadığından kovaryans çizilmemiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yaşanan hızlı bilgi paylaşımı, hızlı bilgi üretimi ve bunun sonucu olarak da hızlı bilgi tüketimi toplumları sürekli olarak değişime zorlamaktadır. Bu değişime ayak uydurmak bile üst düzey zihinsel becerileri gerekli kılmaktadır (Pehlivan & Önder, 2020). Toplumları bu değişime ayak uydurma görevi de belirlenen politikalar doğrultusunda eğitim sistemine düşmektedir. Eğitim sistemi de bu değişimi hazırlamış olduğu öğretim programları ile hayata geçirmeye çalışmaktadır. Bilimsel yöntemlerle hazırlanmış olan öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenler, toplumların belirlemiş olduğu bütün hedefleri gerçekleştirmede en kritik rolleri üstlenen kişilerdir. Öğretmenlerin, kültürün oluşması ve sonraki kuşaklara aktarma (Şanal & Güçlü, 2005), bireyleri entelektüel olarak geliştirme ve her yeni nesli geleceğe hazırlama (Hargreaves, 2009) motivasyonu yükseltme ve başarıyı artırma (Darling-Hammond, 2000; Tschannen vd., 1998) nitelikli öğrenme ve öğretme ortamı sunma (Başarır vd., 2014) ve en önemlisi de genel anlamda nitelikli eğitimi gerçekleştirme (Şişman, 2011) gibi görevleri bulunmaktadır.

Eğitim programlarının hedeflerini gerçekleştirebilmesi, öğretmenlerin kişisel özelliklerini geliştirmesinin yanında uygulayacakları öğretim programını tanımaları, anlamaları, planlamaları ve uygulamalarını gerektirmektedir. Sayılan bu özellikler program okuryazarlık becerisini tanımlamaktadır. Başka bir deyişle her öğretmenin nitelikli program okuryazarı olması beklenmektedir. Bu da program okuryazarlığı kavramının ülkenin makro çapta hedeflerini yerine getirmesinde en önemli kavramlardan biri olduğunu göstermektedir. Çünkü program her ne kadar kaliteli hazırlanmış olsa da öğretmen o programı anlayamıyorsa programı uygulamayacak ve program hedeflerine ulaşamayacaktır. Öğretmenin program okuryazarlık yeterlikleri ile programın etkililiği bu nedenle oldukça yakından ilişkili iki kavramdır (Taşdemir, 2006). Bu araştırma ile hem bu kavramın açıklanması hem de öğretmenlerin okuryazarlık beceri düzeyleri ortaya konulacağından önemlidir.

Öğretmenlerin program okuryazarı olsa bile programa bağlılıkları programın hedeflerine ulaşması için ön koşuldur. Programa bağlılık; eğitimcinin hazırlanan öğretim programını, programı hazırlayanların amaçladığı şekilde uygulama düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Pence vd., 2008; Bümen vd., 2014). Programa bağlılık, programın hedeflerine ulaşmasının yanında programın kendisinin de değerlendirilmesi için önem arz

etmektedir. Eğer programa bağıllık öğretmen istekli olsa bile zor ise, programın sahadaki verimliliğinin zayıf olduğı sonucuna ulaşılabilir ve bu durumda programın yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Dusenbury vd., 2003). Ayrıca programın öğretmenler tarafından ne kadar içselleştirildiğinin araştırılması, harcanan emek, zaman ve paranın boşa gitmemesi bakımından önemlidir (Dikbayır & Bümen, 2016).

Öğretmenin program okuryazarlık becerisinin yanında öğrenme öğretme süreci yeterliklerine de sahip olması beklenir. Bu doğrultuda MEB'in (2009) yapmış olduğı öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi çalışmaları ile öğretmen için "kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim", "öğrenciyi tanıma", "öğrenme ve öğretme süreci", "öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme", "okul, aile ve toplum ilişkileri" ve "program içerik bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik ve 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlemiştir. Öğretmenden beklenen bu yeterlikler birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğundan bir bütün olarak ele alınmalıdır (Seferoğlu, 2004). Öğretmenin derse hazırlık, planlama, alan bilgisi, öğretim materyallerini doğru kullanma, etkili ses kullanımı beden dilinin yerinde kullanımı, iletişim, zaman ve sınıf yönetimi ve ders sonunda dersi değerlendirme gibi öğrenme-öğretme süreci yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (MEB, 2009). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin bu yeterlikleri ile ilgili az sayıda çalışmalara rastlanmaktadır (Konokman Yavuz & Yelken Yanpar, 2013). Araştırmaların genel olarak öğretmen yeterlikleri başlıkları ile yapıldığı görülmektedir (Başbay & Bektaş, 2009; Çıltaş & Akıllı, 2011; Seferoğlu, 2004; Tuğluk & Kürtmen, 2018) Bu araştırmanın öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın son değişkeni olan başarı hedefleri yukarıda da belirtildiği gibi seçilen yönelime göre öğretmenlerin kariyer gelişimini etkilemektedir (Akın vd., 2008). Öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin kendilerini daha da geliştirme yolunda çabaladıkları, kaçınma yönelimini seçenlerin ise başkalarının başarısızlıkları ile başarılı hissettikleri (Alpaslan vd., 2017) bilindiğinden öğretmenlerin başarı hedeflerinin araştırılması önem arz etmektedir.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin program okuryazarlıkları, programa bağıllıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri düzeylerinin belirlenmesi, bu değişkenler arasında nasıl bir ilişki ya da ilişkilerin olduğunun tespit

edilmesi öncelikle paydaşların çalışmalarına ve MEB veya YÖK tarafından öğretmen eğitimi alanında yapılacak geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının alanyazındaki bu konularda yapılan veya yapılacak olan araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1.5. Sınırlılıklar

1.6. Tanımlar

Eğitim programı: Okulda ve okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2009).

Öğretim programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Demirel, 2009).

Program okuryazarlık: Öğretim programı kavramlarının bilgisine sahip olma, kavramlar arasındaki ilişkileri anlamlandırma, kararlar alabilme, programın yönetimi ve uygulamalar yapabilme (sınıfa uygun öğretim yöntemini, zaman, yöntem, materyal ve öğrenme ortamı seçme gibi.) program hakkında eleştirel bakış açısıyla program ve öğeleri (amacı, hedefleri, uygunluğu, hazırlığı, uygulanışı, değerlendirilmesi ve felsefesi) hakkında yorumlamalar ve değerlendirmeler yaparak programı kendine rehber olarak kullanması” şeklinde tanımlanabilmektedir (Nsibande & Modiba, 2012; Roth, 1992).

Programa Bağlılık: Programların uygulayan paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması (Bümen ve diğ., 2014).

Öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri: Derse hazırlık, planlama, alan bilgisi, öğretim materyallerini doğru kullanma, beden dili ve etkili ses kullanımı, iletişim becerisi, sınıf yönetimi, zaman yönetimi ve dersi değerlendirme becerileri (MEB, 2009).

Başarı hedef yönelimi: İçsel olarak motive olup, öğreneceği konuya hakim olmaya çalışma ve o öğrenimle uygun davranışlar geliştirme (Lemyre ve diğ., 2002). Risk almaktan korkmama, işlerini daha dikkatli ve aynı işi yapanlardan daha iyi yapmaya çalışma olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taramasına yer verilmektedir.

2.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitim insanlığın varoluşundan beri süregelen, günümüzde her toplumda da devamlılığı önemli görülen bir olgudur (Varış, 1997). Yaşanılan dönem ve toplum, toplumun sahip olduğu inanç ve değerler ve yaşanılan yüzyılın getirdiği yenilik, teknolojik gelişmeler eğitim tanımının farklılaşmasındaki ana etmenlerdir (Berkant, 2020). Ayrıca eğitimi her felsefi sistem ve psikolojik yaklaşım da değişik şekillerde tanımlanmaktadır. İdealistler tanrıya ulaşma süreci, realistler için insanı topluma göre yetiştirme süreci, Marksistler için bireyi üretimde bulundurma süreci ve pragmatistler için yaşantılar yoluyla bireyde istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2009).

Birçok eğitimciye (Demirel, 2007; Ertürk, 1972; Varış, 1997) göre, eğitim tanımı “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değiştirme süreci*” olarak görülmektedir. Karşlı (2002) ise bu tanımı güncelleyerek eğitimi “*bireyin doğuştan getirdiği gizil güçleri ortaya çıkararak bunları yeteneğe dönüştürme sürecidir*” olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre ise “toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması sürecidir (Senemoğlu, 2002). Toplumun varlığını sürdürebilmesi için kendi kültür özelliklerinin yeni kuşaklara aktarma süreci olarak da bilinen “Kültürleme” eğitimin en geniş tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim bir kültürleme sürecidir (Fidan & Erden, 1994).

Eğitimin birçok farklı tanımı yapılsa da eğitimde sürecin önemi bütün tanımlarda vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar eğitimin anne karnından başlayarak insanın ölümüne kadar olan süreci kapsadığını ortaya koymuştur (Berkant, 2020).

Öğretim ise okullarda yapılan planlı, denetimli ve örgütlenmiş öğrenimi sağlama etkinlikleridir (Erden, 1998b). Öğretim eğitimin tanımında geçen “kasıtlı” kelimesinin anlamını ortaya koymak için yapılan etkinliklerdir. Başka bir ifadeyle öğretim “yaşam

boyu süren eğitimin okullarda planlı programlı yapılan kısmını ifade etmektedir” (Oral & Yazar, 2017). Eğitimde olduğu gibi öğretim kavramında da farklı tanımlamalar olduğunu görmekteyiz. Demirel (2009) öğretimi, davranış değişikliğinin ve öğretme faaliyetlerinin okullarda planlı programlı olarak yapılması, Açıkgöz (2003) öğrenmeyi başlatmak, sürdürmek ve gerçekleştirmek için planlı etkinlikler, Senemoğlu (2018) ise öğrenmenin desteklenmesi ve sağlanması için bütün olayların planlanması, planların uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamışlardır. Öğretim, öğrenmeyi kılavuzlama, okul etkinliklerini düzenleme, eğitimin genel amaçlarından olan istenilen davranışların kazanılması için bütün süreçlerin düzenlenmesi anlamına gelmektedir (Berkant, 2020).

2.2. Eğitim Programı

Eğitim programı(curriculum) kavramının geçmişi milattan önceye dayanmaktadır. Latince kökenli bir kelime olan “koşmak, yürütmek” anlamına gelen “currere” kelimesinden türetilerek “koşu pisti” anlamına gelen “curriculum” kelimesi şeklinde ortaya çıkmıştır (Bobbitt, 2017; Ellis, 2015; Wiles, 2016). Curriculum, kelimesinin eğitim bilimleri alanında kullanımı ise izlenen yol, rota anlamındadır. Bir süre sonra tek başına kullanımı yaygınlaşmış ve eğitim programlarının özelliklerini yansıtır hale gelmiştir (Bobbitt, 2017). Alanyazın incelendiğinde “yetişek” ve “izlence” gibi kullanımlar görülse de “eğitim programları” en yaygın kullanılan kavramdır.

Eğitim programı tanımları incelendiğinde tek bir tanım üzerinde birleşilmediği görülmektedir. Posner’a (1995) göre bu farklılığın sebebi çözülmesi gereken sorunların çeşitliliğinin fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Ertürk’e (1984) göre belirli bir zaman diliminde belirli öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik düzenli eğitim durumlarının tamamı olarak tanımlanan eğitim programları, Erden’e (1998b) göre “kişide istendik davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan bütün faaliyetleri içeren plan”, Varış’a (1997) göre “milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için eğitim kurumlarındaki planlanan bütün etkinlikler”, Demirel’e (2009) göre ise öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. En basit tabiri ile öğrencilerin neyi, neden, ne zaman ve nasıl öğrenmesi gerektiğinin bir açıklamasıdır. MEB’in (2009) tanımına göre ise öğretmenler rehberliğinde öğrencilere kazandırılması istenen temel bilgi ve becerilerin toplamıdır.

Eğitim programları sayesinde öğrencilerin faydalı öğrenme çıktıları elde etmesinin yanında aslında toplumun ihtiyacı ve hükümet politikalarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Stabback, 2016).

Yukarıdaki nedenlerden dolayı eğitim programlarının, bireylerin entelektüel gelişimini, yaşanan döneme ayak uydurmasını, hızla değişen ekonomik durumlara karşı hazırlamak gibi birçok görevi bulunmaktadır (Yates & Young, 2010). Bu nedenle toplumların kalkınmasında eğitim programları önemli bir araç halini almaktadır (Özdemir, 2012). Bu önemde görevlerin en iyi nasıl gerçekleştirildiği birçok ülkede sürekli tartışma konusu olmaktadır (Yates & Young, 2010).

2.3. Öğretim Programı

Eğitim programının içerisinde önemli bir ağırlığa sahip öğretim programını ilk tanımlayan kişi Franklin Bobbit'e (1918) göre öğretim programı "sınıfta olan her şey, sınıftaki tüm öğretim etkinlikler" olarak açıklanmaktadır. Demirel (2009) öğrenene okul içinde ve dışında kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili bütün faaliyetleri kapsayan yaşantılar düzeneği şeklinde, Senemoğlu'na (2002) göre ise bir ders kapsamında öğrencilere kazandırılacak hedef, hedeflerin içerdiği davranışlar (içerik), bu davranışların kazandırılması için öğrenme-öğretme durumları ve davranışların ne düzeyde kazandırıldığını ortaya çıkaracak ölçme durumlarını kapsayan, gelişime dönük birçok faktörle etkileşim içerisinde yer alan öğeler bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Öğretim programları tasarlanırken kuramsal çerçevede program geliştirme aşamaları izlenmektedir (Demirel, 2007; Varış, 1997). Bu nedenle bu bölüm program geliştirme başlığı altında daha detaylı olarak incelenmiştir.

2.4. Program Geliştirme

Hızlı değişen ve gelişen dünyada ülkeler bu gelişmelere eğitim programları sayesinde ayak uydurabilmektedirler (Oliva, 2009). Bir eğitim programı birbiriyle ilişkili amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır (Oral & Yazar, 2017). Program geliştirme bu dört temel öğenin arasındaki dinamik olarak gerçekleşen ilişkilerin bütünüdür (Demirel, 2009). Eğitim programları dinamik olmalı ve sürekli gelişimi hedeflemelidir (Stabback, 2016). Çünkü bir eğitim programı yaşanan dönemin değişimlerini, ihtiyaçlarını gözetmeli ve buna uygun bireyler yetiştirmeyi

hedeflemelidir (Çelik, 2006). En geniş tanımı ile program geliştirme bir eğitim programının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucuna göre yeniden düzenlenebilen geniş boyutlu ve sürekli bir araştırma değerlendirme sürecidir (Erden, 1998a).

Program geliştirme Küçükahmet'e (2006) göre "niçin, ne, nasıl öğretelim ve ne kadar öğrettik" sorularına yanıt aramaktadır. Program geliştirme çalışma gruplarının oluşturulması ile başlamaktadır. Çalışma grupları bir çalışma planı hazırlamasını gerçekleştirir. Sonrasında sırasıyla ihtiyaç saptama, aday hedeflerin belirlenmesi, aday hedeflerinin kesinleştirilmesi, içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi, eğitim durumlarının düzenlenmesi, değerlendirme yollarının belirlenmesi, programın denenmesi, programın değerlendirilmesi ve sonucun raporlaştırılması ile program geliştirme süreci tamamlanmış olur(Demirel, 2009).

Programın başarısı öğrenci başarısı ile ölçülmektedir. Öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşma düzeyi programın da başarısı ile paralellik göstermektedir. İstenilen başarı ve hedefler gerçekleştirilmemişse program gözden geçirilip yeniden geliştirme çalışmalarına dönülmelidir(Senemoğlu, 2009).

2.5. Program Okuryazarlığı

En basit tanımıyla okuma yazma yazılı metinlerin alfabe bilgisi ile okunup yazılmasıdır(Longman, 2003). Fakat insanlığın gelişmesinde bilgi edinme, paylaşma ve yaygınlaştırma için en kritik beceri olan okuma-yazma becerisini tek cümleyle açıklamak son yıllarda oldukça zorlaşmıştır(Güneş, 2000). Okuma yazma basit kod çözümleme anlamına gelse de bu çözümlemeyi yapanlar okuryazar olarak adlandırılmamaktadır. Okuryazarlık kavramı okuma ve yazma becerisinden çok daha fazla anlam içermektedir. Kişinin içinde yaşadığı hayatı anlamlandırma becerisi okuryazar olduğu anlamına gelmektedir(Aşıcı, 2009). 2000'li yılların başından itibaren de toplumsal ihtiyaçlar, çoklu okuryazarlık gibi kavramları hayatımıza geçirmiştir(Grisham & Wolsey, 2006). Günümüzde okuryazarlık, anlamlandırma ve anlam kurma gibi daha üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanmaktadır(Coşkun vd., 2013).

Ülkemizde de okuryazarlık konusunda son yıllarda araştırmalar yoğunlaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü, 2020'de hazırlamış olduğu "uzaktan eğitimde çoklu okuryazarlık" kitabı ile öğretmenlerin bu

konulara dikkatini çekmeye çalışmıştır. MEB'e (2020) göre teknolojinin gelişmesi ve sosyal hayatın hızla gelişimi kültürel, görsel, medya, sağlık, bilgisayar, duygusal, ahlaki ve veri okuryazarlıkları günümüzün en önemli okuryazarlık becerileridir. Bunlardan bazılarını açıklayacak olursak;

- ✓ Görsel Okuryazarlık: bireylerin duyuşal deneyimlerle gördüklerini birleştirek geliştirdikleri görebilme yetkinliğidir.
- ✓ Veri Okuryazarlığı: ihtiyacı olan veriye farklı şekillerde nasıl ulaşacağını bilgisine ve bu verilerden istatistiksel analizler yapabilme yetkinliğine sahip olma.
- ✓ Medya Okuryazarlığı: çeşitli şekillerde mesajlara erişme, analiz etme, oluşturma ve değerlendirme yetkinliğidir.
- ✓ Dijital Okuryazarlık: bilgiye erişmek, tanımlamak ve yaygınlaştırmak için teknolojiden en maksimum şekilde yararlanma yetkinliğidir.
- ✓ Sağlık Okuryazarlığı: kişinin ihyacı olan sağlık hizmetlerini karşılamak için var olan bütün yolların bilgisinin kazandırılması (MEB, 2020).

Yukarıdakilerden de anlaşılacağı gibi okuma yazma var olan bir beceriyi tanımlarken, okuryazarlık geliştirilebilir bir yeteneği ifade etmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Bu okuryazarlık türlerine ilaveten öğretim programı okuryazarlığı son yıllarda kavramlaşmış ve araştırma konusu olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretim programı okuryazarlığı alanyazında program okuryazarlığı şeklinde adlandırılmaktadır. Program okuryazarlığı, öğretim programı kavramlarının bilgisine sahip olma, kavramlar arasındaki ilişkileri anlamlandırma, kararlar alabilme, programın yönetimi ve uygulamalar yapabilme (sınıfa uygun öğretim yöntemini, zaman, yöntem, materyal ve öğrenme ortamı seçme gibi.) program hakkında eleştirel bakış açısıyla program ve öğeleri(amacı, hedefleri, uygunluğu, hazırlığı, uygulanışı, değerlendirilmesi ve felsefesi) hakkında yorumlamalar ve değerlendirmeler yaparak programı kendine rehber olarak kullanması" şeklinde tanımlanabilmektedir (Nsibande & Modiba, 2012; Roth, 1992). Keskin ve Korkmaz (2017) ise program okuryazarlığını bir öğretmenin eğitim programları hakkında teorik bilgisine sahip olma, yorumlama, eleştirel bir bakış açısıyla içinde bulunduğu duruma uyarlama olarak tanımlamıştır. Program okuryazarlığının amacı öğretmenlerin gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurup, farklı eğitim anlayışları, kazanımları, içerik ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile değişim

gösteren öğretim programlarının öğretmenler tarafından eksiksiz biçimde anlaşılması ve uygulanmasını sağlamaktır (Adams & Garrett, 1969).

Program okuryazarı olabilmek için bir öğretmenin programı anlama, tanımlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmesi beklenmektedir (Akyıldız, 2020). Program okuryazarlığı gibi bir yeterlik alanında okuryazar olabilmek için kişinin aşağıdaki özelliklere sahip olması beklenir(Önal, 2010):

- ❖ Gerçekleri görebilme ve dile getirebilme,
- ❖ Yaşadığı çevreyi bireysel olarak anlamlandırabilme,
- ❖ Bilgiyi kullanıp yeni düşünceler üretebilme,
- ❖ Sistemleri kullanma, birleştirip bunlardan yeni anlamlar ortaya çıkarabilme,
- ❖ Edinilen bilgiyi davranışlara yansıtıp kullanabilme,
- ❖ Güncel bilgi ve becerilere sahip olabilmedir.

Mevlana'nın da dediği gibi “sen ne söylersen söyle, söylediklerin karşındaki kişinin anladığı kadardır”. Buradan hareketle merkezde öğretim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, öğretmen, bu yeterliklere sahip değilse kendi bildiği kadarını sınıfa yansıtacaktır. Hatta öğretmenin bilgi eksikliği varsa ya da programdaki değişiklikleri içselleştirememişse bu değişimleri uygulamaya direnç gösterecektir (Demeuse & Christine, 2016; Doğan & Semerci, 2016; Güneş & Baki, 2011). Hazırlanan programların uygulamaya konulmasındaki sorunların başında öğretmenlerin programı doğru bir şekilde algılamayıp, içselleştirmemesi gelmektedir. Öğretmenlerin programdan ne anladıkları, ne algıladıkları, programa karşı tutumları, programı uygulamadaki bilgi ve beceri düzeyleri program okuryazarlık becerisinin önemini ortaya koymaktadır (Akinoğlu & Doğan, 2012).

Öğretim programlarının uygulamaya konması ile ilgili sorunların başında Ornstein ve Hunkins'de (2017) belirttiği gibi program geliştirme uzmanlarının program geliştirirken daha çok teoride kaldığını ve teori ile pratiği birleştirmede sorunlar yaşadığını, buna karşın uygulayıcıların yani öğretmenlerin ise daha çok pratiğe önem vererek teoriyi göz ardı ettiğini belirtmektedir. Böyle bir durumda doğal olarak amaçlanan yani resmi program ile uygulanan program arasında farklılıklar oluşmaktadır. Program okuryazarlığı becerisi bu farkın en aza indirilmesine olanak sağlar. Program okuryazarı olan bir öğretmen öğrenme yaşantılarını programı baz alarak düzenleyeceği

için resmi program ile uygulamadaki program arasındaki benzerlik maksimum düzeye erişecektir. Bu da merkezi programın başarıya ulaşmasını sağlayacaktır(Aslan & Gürten, 2019; Çetinkaya & Tabak, 2019).

Öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için programın tanımaları anlamalarının yanında programın bileşenlerini bilmeleri, bu bileşenleri öğretim ortamına aktarmaları gerekmektedir(Bolat, 2017). Bu bileşenler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Eğitim programlarının Bileşenleri

Bileşenler		Bileşen seviyesi
1	Genel Hedefler	Öğrenenlerin Eğitimdeki amaçları nelerdir?
2	Özel Hedefler/ yeterlikler	Hangi amaçlar takip ediliyor/atanıyor?
3	İçerik	Öğrenmek için ne gerekli?
4	Yaklaşım ve Faaliyetler	Nasıl öğrenmeleri gerekli
5	Gruplama ve Konum	Nerede ve kiminle öğrenecekler?
6	Zaman	Ne zaman öğrenecekler? Ne kadar zamanı var?
7	Yardımlar ve Kaynaklar	Ne ile öğrenecekler?
8	Öğretmen rolleri	Öğretmenler öğrenme öğretme süreçlerini nasıl teşvik/organize eder ve kolaylaştırır?
9	İşbirliği	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmenler arasında özellikle hangi tr ilişki gereklidir?
10	Değerlendirme	Eğitimdeki ilerleme ve kazandırılan yeterlikler nasıl değerlendirilir?

Tablo 1’de verilen bileşenler farklı eğitim sistemlerinde farklı bölünmeler gösterebilir. Her ne kadar farklılık gösterse de bileşenlerin eğitim programındaki önemini ancak program okuryazarlık becerisi gelişmiş öğretmenler anlayabilecektir. Program okuryazarlık becerilerinin hangi yeterlikleri içerdiği Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2**Program Okuryazarlık Yeterlikleri**

Hedef
Hedef davranışların anlatmak istediğini anlayabilme
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.
Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilme
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme
Öğrenci seviyesine uygun hedefler yazabilme
Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme
Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme
İçerik
Hedefe uygun içerik seçebilme
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk tespit edebilme
İçeriğin öğrenci seviyesin uygunluğunu denetleyebilme
İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme
Hedefe uygun içerik yazabilme
İçeriği konu alanını hedeflerine göre tasarlayabilme
Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme
Öğrenme-Öğretme Süreci
Hedeflere uygun öğretim yönetimi belirleyebilme
Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme
Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme
Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme
Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme
Öğrenme-Öğretme süreçlerine uygun eğitim materyallerini tasarlayabilme
Öğrenme-Öğretme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme
Ölçme ve Değerlendirme
Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme
Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme
Ölçme araçlarını okuyabilme
Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme
Hedefe uygun soru yazabilme
Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilme
Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme

Tablo 2’de verilen beceriler eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin program okuryazarlık becerileridir. Bu beceriler farklı alanlarla çoğaltılabilir (Bolat, 2017).

Sonuç olarak program okuryazarlık becerisinin yükselmesi öncelikle eğitim kalitesini doğrudan olarak olumlu etkileyecektir. Program hazırlayıcıların programları daha doğru değerlendirmesine ve bu nedenle de eğitim öğretim bakımından, ulusal ve uluslararası boyutta ülkemizin koymuş olduğu hedeflere ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır (Erdamar, 2020). Program okuryazarlık becerisi çok önemli yer kapsasa da programa bağlılık tutumunun öğretmende durumunda en verimli sonuca ulaşacaktır.

2.6. Programa Bağlılık

Öğretim programına bağlılık; hazırlanan resmi program ile uygulanan programın benzerliği olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021). Başka bir tanımda öğretmenlerin programı tasarlayıp hazırlayanların amaçladığı biçimde uygulama düzeyi olarak karşımıza çıkmaktadır (Pence vd., 2008). En geniş tanımında ise öğretim programlarının hedeflenen uygulama şekli açısından, paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması şeklinde ifade edilmektedir (Bümen vd., 2014).

Öğretmenlerin program okuryazarı olması programların başarıya ulaşmasında tek başına yeterli değildir. Resmi program ile uygulamadaki program arasındaki farkın en aza indirilmesi için öğretmenin resmi programa bağlı kalması da gerekmektedir. Programa bağlılık düzeyinin belirlenmesi, hazırlanmış olan programların girdi ve çıktıları arasındaki ilişkiyi açıklama, süreç hakkında dönüt vererek programın etkililiği ve verimliliği hakkında gerçekçi sonuçlar getireceğinden değerlendirmede hata oranını düşürecektir (Bümen vd., 2014).

Öğretmen her ne kadar programa bağlı olmaya çalışsa da resmi program ile uygulamadaki program arasında öğretmen yeterlikleri, programın yapısal özellikleri, okul imkanları, bölge imkanları, öğrenci özellikleri vb. gibi bir takım nedenlerden dolayı farklılıklar oluşabilmektedir (Marsh & Willis, 2007). Bu konuda Yazıcılar ve Bümen (2015) yaptıkları çalışmada merkezde hazırlanan programların aynı şekliyle uygulamaya konulmasının zor hatta imkânsız olduğunu ifade ederek, öğretmenlerin programları uyarılama kavramına dikkat çekmişlerdir. Öztürk (2011) ise bu tartışmada öğretmenlerin sadece uygulayıcı pozisyonundan çıkarılması ve öğretmene göre özerlik

kazandırılmasının gerekli olduğunu savunmaktadır. Shen vd. (2008) ise programa bağlılık ve uyarılma kavramlarının birbiri ile zıt kavramlar olmadığını hatta iyi bir plan ve yapılanma ile programın başarıya ulaşmasında önemli olduklarını belirtmektedirler.

Merkezde hazırlanmış bir programa bağlılık gitgide zorlaşıyorsa program hazırlanırken bazı etmenlerin göz ardı edildiği, bu nedenle de programın sahadaki verimliliğinin zayıf olduğunu sonucu çıkmaktadır. Bu durumun aksine programa bağlılık yüksek düzeyde iken istenilen başarı yakalanamıyorsa, programın yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Dusenbury vd., 2003). Görüldüğü gibi öğretim programına bağlılık hazırlanan programın değerlendirilebilmesi için büyük önem arz etmektedir. Bağlılığın düşük olduğu bir durumda hem programın değerlendirilmesi hem de öğrenci başarısının değerlendirilmesi gerçek sonuçlar vermeyecektir (Bay vd., 2017a).

Dusenbury vd.,'ne (2003) göre programa bağlılık kavramının ölçülmesinde beş tane kriter bulunmaktadır. Bunlar;

- a. **Uyum gösterme:** program öğelerinin belirli zaman diliminde en verimli şekliyle uygulanmasıdır.
- b. **Süre/Doz:** Programın uygulama süresi, uygulanmasının sayısı ile uygulanma sıklığıdır.
- c. **Uygulamadaki kalite:** Programda önerilen yöntemlerin uygulayıcılar tarafından uygulama şeklidir.
- d. **Katılım gösterenlerin verdiği tepki:** Program paydaşlarının yeniliklere karşı tavırlarıdır.
- e. **Program ile ilgili farklılıklar:** Programın diğer programlarla benzerlik gösteren veya farklı kılan özellikleridir.

Son yıllarda öğrenci merkezli yaklaşımlara ağırlık verilmişse de yapılan araştırmalar öğretmen merkezli yapının devam ettiğini göstermektedir (Bümen vd., 2014). Ayrıca değişimlere sadece kâğıt üzerinde bağlı kalınması, programın asıl hedeflerine ulaşmasında, programın değerlendirilmesinde ve öğrencide istenilen davranışların kazandırılmasında eksiklikler ortaya çıkaracaktır (Kovaleski vd., 1999). Bu nedenle de öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri programların başarısı için kilit rol oynamaktadır.

2.7. Öğrenme Öğretme Süreci ve Yeterlikleri

Öğretmen, öğrenmeyi örgütleyen, düzenleyen, sağlayan ve toplumsal kültürün aktarılmasında büyük önem taşıyan en kritik durumdaki öğrenme aracıdır. Bunu etkili yapabilmek için öğretmenlerin bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. MEB (2009) öğretmen yeterliklerini üç ana başlıkta toplamıştır. Bunlar:

Mesleki bilgi: Öğretmenlerin kendi alanlarında araştırmacı ve eleştirel bir bakış açısıyla yüksek bir kuramsal bilgiye sahip olması, alan eğitiminin yanında yeterli düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip olması ve görevlerini yerine getirirken hak ve sorumluluklarının farkında olarak yasalara uygun davranmaları gerekmektedir.

Mesleki beceri: Eğitim ve öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme-öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olması anlamına gelmektedir.

Tutum ve Değerler: Milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye ile etkileşim, iletişim ve iş birlikteliği, kişisel ve mesleki gelişim bu bağlamda kazanılması önemle üzerinde durulan yeterliklerdendir.

Öğretmenlerin ihtiyacı olan bilgiye ulaşabilmesi, bilgiyi toplayıp örgütleyebilmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirerek sentezlemesi ve hayata geçirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde bu niteliklerin geliştirilmesi gözetilerek programların düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Erten, 2015). Bu nedenlerle Uluslararası Eğitim Standartları Derneği (ISTE), yukarıdaki öğretmen niteliklerine güncelleme yaparak yedi başlıkta toplamıştır (ISTE, 2022). Bunlar;

Öğrenen: Öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak yeni yaklaşım ve uygulamaları öğrenmesi, geliştirmesi ve uygulaması anlamına gelmektedir.

Lider: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek ve başarıyı desteklemek için liderlik yapabilmek.

Vatandaş: Öğrencilerin dijital dünyaya olumlu katkılarda bulunması için yol gösterici olmak.

İşbirlikçi: Meslektaşları ile gelişim ve değişimler için işbirliği içerisinde olabilmek

Tasarımcı: Öğrenci odaklı ve bireysel farklılıkları gözетerek öğrenme ortamlarını tasarlayabilmek.

Kolaylaştırıcı: Öğrencilerin ISTE standartlarına ulaşabilmek amacıyla teknoloji desteğı ile öğretimi kolaylaştırmak.

Analist: Eldeki verileri en iyi şekilde analiz ederek öğrencilerde öğrenme hedeflerine ulaşabilmektir.

Yukarıdakilerden de anlaşılacağı gibi öğretmen olmak zor bir iştir. Son yıllarda yapılan en büyük yanlışlık biraz alan bilgisi olan bir kişinin öğretmenlik yapabileceğinin sanılmasıdır (Cemaloğlu, 2014). Öğretmenlik hata kaldıramayan nadir mesleklerden biridir (Özbek vd., 2007). Öğretmen ancak ve ancak yukarıdaki yeterliklerin büyük bir kısmına sahip olursa etkili bir öğrenme öğretme yaşantıları oluşturabilir ve bu sayede toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan güçlenmesini ve refah seviyesinin artmasını sağlayabilir (Göktaş & Yetim, 2014).

Yukarıdaki yeterliklerden en önemlisi olarak görülen öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin yeterliklerini sürekli geliştirmesi ve bu gelişimleri sınıf içerisinde yürüttüğü öğrenme yaşantılarına yansıtması yoluyla kaliteli bir eğitim sağlanabilir (Pigge, 1978). Yani öğretmen öğrenme yaşantılarını çağdaş öğretim yöntemlerine uygun şekilde düzenleyip gerçekleştirdiği oranda başarılı olacaktır (Önen vd., 2008). Çağdaş öğretim yöntemlerinde öğrenci merkezde ve yalnızca bilgiyi alan değil yorumlayan kişidir. Geleneksel yöntemlerde ise öğretmen merkezdedir. Geleneksel yöntemlere anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırma gibi öğretim yöntemleri örnek gösterilirken çağdaş öğretim yöntemlerine proje tabanlı öğrenme, rol oynama, dramatizasyon ve benzetişim gibi yöntemler örnek gösterilebilir (Sağlam, 2005). Buna rağmen araştırmalar (Bozpolat vd., 2016; İlter, 2014; Önen vd., 2008; Sakallı vd., 2007) öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve teknik bilgileri zayıf olduğundan geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin yukarıdaki özelliklerden ne kadarına sahip olduğu ve ne kadarını sınıfa yansıttığı bu denli önemli iken; sosyal, siyasi ve ekonomik gelişmelerden dolayı her geçen gün öğretme gayretlerinden ve çalışmalarından uzaklaşmaktadırlar (Putnam & Borko, 2000). Öğretmenlerden beklenen niteliklerin çok olması da gerçekçi bir yaklaşım

olarak görülmeyebilir. Bir öğretmen öğretim sürecinde başarılı iken başka bir öğretmen sınıf yönetiminde başarılı olabilir. Fakat ISTE'nin (2022) güncel standartlarında olduğu gibi öğretmenlerin, eksikliklerinin farkında olması ve bu konularda iyi olan meslektaşları ile işbirlikçi bir yaklaşımla etkileşimde bulunarak bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve güncel tutması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004).

2.8. Başarı Hedefleri

Hedef motivasyonu yükselten başarı için en önemli unsurdur. Motivasyonu yükselen birey başarı için yüksek gayret gösterecektir (Alparslan vd., 2017). Bir hedefi olan kişilerin yeteneklerini artırma, öğrenmeye ağırlık verme, kendini ve çevresini geliştirmeye daha istekli oldukları görülmektedir (Pintrich & Schunk, 1996).

Başarı yönelimi kuramı, 1998 yılında Dweck & Leggett (1998) tarafından ortaya atılmış ve bireylerin bir işi yapma ya da kendini geliştirme konusunda kendilerine koydukları hedefler doğrultusunda motive olma düzeylerini, nasıl motive olduklarını ve nasıl davranışlara yöneldiklerini incelemiştir. Başarı hedefi kuramı başarı davranışlarının nedenleri ile ilgilenmektedir (Ames, 1992). Başarı hedefleri-yönelimleri “öğrenme yönelimi” ve “performans yönelimi” olarak iki grupta incelenmiştir. Öğrenme hedeflerinde birey güçlü bir motivasyonla, ihtiyacı olan bilgiyi tam olarak içselleştirmesi, özümlemesi ve bu sayede öğrenmesi anlamına gelmektedir. Bu durum bireyin tamamen kendisi ile ilgilidir (Pintrich vd., 2003). Performans yönelimi ise diğer bireylerle rekabet içerisinde olan, diğerlerinden daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışan ve eksik görünmekten kaçındığı için çalışan ve başarısızlığı kabul etmeyen bireylerin yaşadığı durumlardır. Bu yaklaşımda sosyal karşılaştırma daha önemlidir (Ağbuğa, 2014; Nichols vd., 2003). Elliot & Harackiewicz (1996) ise performans yönelimini “performans yaklaşma yönelimi” ve “performans kaçınma yönelimi” olarak iki grupta incelenmesinin daha doğru olacağını savunmaktadır. Performans yaklaşım yöneliminde bireyler başarılı olabilmek için uygun kararlar almaya ve kendilerini geliştirmeye çabalarlarken, kaçınma yöneliminde olan bireyler alacakları kararların ya da kararların sonuçlarının olumsuz olması korkusuyla karar almaktan kaçınmaktadırlar. Genel olarak yaklaşma yönelimleri; başarı, başarının korunması ve geliştirilmesini amaç edinmişken, kaçınma yönelimlerinde başarısızlık durumlarında yaşanacak olumsuz durum ve duygulardan kaçınmak için çalışma söz konusudur.

2001 yılında Elliot ve McGregor (2001) başarı yönelimlerine “2 x 2 başarı hedef yönelimleri” adlı çalışmalarıyla bir boyut daha kazandırmışlardır. Yazarlara göre öğrenme yönelimi de performans yönelimi gibi iki boyutta incelenmelidir. Bu nedenle öğrenme yönelimlerini öğrenme yaklaşım ve öğrenme kaçınım hedefleri olarak iki gruba ayırmışlardır. Elliot ve McGregor’a (2001) göre öğrenme yaklaşımda olan birey, bir konu üzerine araştırma, anlama ve öğrenmeye çabalarken, öğrenme kaçınım yöneliminde olan birey ise konuyu tam anlamıyla öğrenememe, yanlış anlama ve hata yapmaktan kaçınma gibi davranışlar göstermektedir.

2.9. İlgili Araştırmalar

İncelenen araştırmalar geçmişten günümüze doğru olmak üzere kronolojik sıralama ile sıralanmıştır.

2.9.1. Program Okuryazarlığı ile ilgili Yapılan Araştırmalar

2.9.1.1. Program Okuryazarlığı ile ilgili Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bolat (2017) lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmada “eğitim programı okuryazarlığı ölçeği” geliştirmiştir. Ölçek 15 maddelik “okuma” ve 14 maddelik “yazma” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Oluşturulan bu ölçeğin öğretmen ve öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının saptanabileceğini ve bu sayede bu ihtiyaçların giderilmesi için gerekli adımların atılabileceğini belirtmektedir.

Kuloğlu ve Tutuş (2022) İngilizce öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarını karma yöntem kullanarak ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve okul türüne yönelik grupların farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bunun yanında İngilizce öğretim programının okumada yeterli fakat konuşmada yetersiz olduğu bu nedenle de yoğun bir program uygulanırken sorunların oluştuğunu belirlemişlerdir.

Aslan (2018) ortaokul öğretmenleri ile yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin yüksek bir program okuryazarlık puanlarına sahip olduklarını ve cinsiyet, mezun olunan okul, branş ve meslekteki hizmet süresi değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Yıldırım (2018) hazırlamış olduğu doktora tezinde okul yöneticilerinin program okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi

ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Yapılan alışma sonucuna göre yapılan hizmet içi eğitimin, okul yöneticilerine program okuryazarlığı becerisini kazandırdığını belirtmektedir.

Sural ve Dedebali (2018) iki üniversitede ğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada dördüncü sınıfların ve sosyal bilimler eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma tespit etmişlerdir. Ayrıca Gömleksiz ve Erdem (2018) eğitim fakültesinde okuyan ğretmen adayları ve formasyon öğrencileri ile yaptıkları çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören ve kadın adayların daha yüksek program okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Erdem ve Eğmir (2018) eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada 3.72 ölçek ortalaması tespit etmişlerdir. Ölçeğin “Yazma” boyutunda kadınların erkeklerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca not ortalamasına göre yazma alt boyutunda not ortalaması yüksek öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit etmişlerdir.

Kana vd. (2018) Türkçe bölümünde okuyan ğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada ğretmen adaylarının içerik boyutunda kendilerinin en düşük seviyede yeterliğe sahip olduklarını, lme değerlendirme boyutunda ise kendilerinin yüksek seviyede yeterli gördüklerini belirlemişlerdir. Ayrıca sınıf düzeyi ve akademik başarı artıkça program okuryazarlığı ortalamalarında anlamlı artış olduğunu belirlemişlerdir.

Aslan ve Gürlen (2019) ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden planlama alt boyutunda anlamlı derecede daha düşük puanlar aldıklarını belirlemişlerdir.

Kuyubaşıoğlu (2019) ğretmenlerle yapmış olduğu yüksek lisans tezinde öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerini yüksek düzeyde tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlere göre kazanımlar ğrenci merkezli eğitimi vurgulayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) ğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin, yeterli düzeyde program okuryazarı olduklarını fakat yazma alt boyutunda en düşük ortalamalara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Erdamar (2020) ise sınıf öğretmenleri ve ilkokul yöneticileri ile yapmış olduğu doktora tezinde program okuryazarlık becerilerine

ilişkin algılarını ilerlemeci felsefe bağlamında analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri kendilerini yeterli görmektedirler.

Keskin (2020) öğretmenlerle yapmış olduğu doktora tezinde program okuryazarlığını “programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme” şeklinde tanımlayarak bu dört boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları cinsiyet, fakülte, görev yapılan okul, mesleki kıdem, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte türü ve lisansüstü eğitimi alıp almadığına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

2.9.1.2. Program Okuryazarlık ile ilgili Yurt dışında yapılan araştırmalar

Ariav (1988) öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin program bilgilerinin geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Kendi geliştirmiş olduğu “SALTAL” ismi verilen form aracılığıyla program analiz edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin program analizi yapmaları programa karşı farkındalığı artırmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin de düşük olduğunu tespit etmiştir.

Kouffman vd. (2002) göreve yeni başlayan öğretmenlerle yapmış oldukları araştırmada öğretim programları konusunda, gerekli ön bilgilendirmenin yapılmadığı, yönlendirmelerin ve hazırlanan program ile ilgili yeterli düzeyde açıklamaların yapılmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin program okuryazarlığının düşük olduğu da araştırma bulguları arasında.

Remillard (2005) öğretmenlerle bir öğretim programının kullanımı, program materyalleri gibi olguların kavramsallaştırılmasını hedeflediği araştırmasında öğretmen-program ilişkisinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durarak önerilerini sıralamıştır. Nsiband ve Modiba’nın ise (2012) ilköğretim öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerinin nasıl daha yukarı çekilebileceğine dair öneriler sunmuştur.

Opoh ve Awhien’in (2015) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yapılan programları yorumlama ve uygulamaya geçirmede sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Programın sistemdeki başarısızlığının ana sebebi de öğretmenlerin bu yetersizliklerinin olduğunu ve öğretmenlere program okuryazarlık düzeyinin artırılmasının gerektiğini belirtmiştir.

Program okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaların bu kavram adı altında son yıllarda yapılmaya başladığı görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda öğretmenlerle yapılan çalışmaların daha az olduğu, ağırlığın eğitim fakültelerinde okuyan  ğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar program okuryazarlığının ülkemizde yüksek yurtdışında da düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın ülkemizdeki algıların genelde olumlu olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun daha iyi açıklanması için daha fazla araştırılması gerekmektedir.

2.9.2. Programa Bağlılık ile ilgili Yapılan Araştırmalar

2.9.2.1. Programa Bağlılık ile ilgili Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bümen vd. (2014) doküman incelemesi yoluyla yapmış oldukları çalışmada programa bağlılığın önemi vurgulanarak bu kavramla ilgili çalışmalar ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda  ğretim programlarına bağlılığın artması için gerekli olan etkenleri belirtmişlerdir.

Bay vd. (2017) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada programa bağlılığı etkileyen faktörler hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre en fazla okul- evre faktörünün vurgulandığını ve sonrasında sırayla program,  ğretmen, sistem,  ğrenci, kaynak ve materyal faktörlerinin geldiğini belirlemişlerdir.

Burul (2018) ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında program tasarım yaklaşımı tercihlerinin programa bağlılıkları ile olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu ve cinsiyet, mezun olunan okul ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmanın olmadığını tespit edilmiştir.

Gelmez Burakgazi (2019) yapmış olduğu araştırmada 1960-1970 yılları arasındaki eğitim alanında yapılan programa bağlılık araştırmalarını dönemsel süreç içerisinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmalarında programların uygulanmasını etkileyen özellikler ile programın daha nitelikli olması için kriterleri belirtmiştirlerdir.

 aydaşı Karadağ (2019) sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin görüşleri ve programa bağlılıklarını

değerlendirerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Programa bağlılık ile değer eğitimi arasında bir ilişki bulunmadığını raporlanmıştır.

Gürbüz (2020) müzik öğretmenleri ile yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini ve bağlılık durumları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Müzik öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu ve bu düzeyler arasında kademe ve kıdem değişkenlerine yönelik farklılaşmaların olduğunu tespit etmiştir.

Arslan Çelik (2020) 7. Sınıf İngilizce öğretmenlerinin İngilizce eğitim programına bağlılık düzeyleri ve bunları etkileyen unsurları incelemiştir. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Kabaş (2020) sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin ilk okuma yazma programına bağlılık düzeylerini ve öz yeterlik düzeyleri ile olan ilişkisini incelenmesini amaçlamıştır. Bu iki kavram arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Ardahan (2020) Kuzey Kıbrıs kolejinde Türkçe öğretmenleri ile yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe öğretim programına bağlılıkları incelemiştir. Öğretmenlerin konu hakimiyeti, program bilgisi ve öğrenciye yönelik yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliklerinin programa bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Can (2020) sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin eğitim inançları ve programa bağlılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Cinsiyet, kıdem ve ders verilen sınıf düzeyi değişkenlerine göre grupların farklılaşmadığını ve ilerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik eğitim inançları ile programa bağlılık arasında yüksek bir ilişki tespit etmiştir.

Aslan ve Erden (2020) ortaokul öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin programa bağlılıkları eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine farklılaşma gösterirken cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

Karakuyu ve Oğuz (2021) ilk ve ortaokul öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıklarını ve bazı değişkenlere göre durumunu

incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini yüksek bulurken, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan ve ilk okulda görev yapan öğretmenlerin lehine bir farklılık tespit etmişlerdir.

Arslan Çelik ve Gelmez Burakgazi (2021) yapmış oldukları Meta-Sentez çalışmasında programa bağlılıkla ilgili yapılmış olan yedi makale, üç bildiri ve bir tez olmak üzere 11 çalışmayı incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretim programına bağlılığı etkileyen farklı unsurların olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) öğretmenlerin program okuryazarlık, program yönelimleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile programa bağlılıkları arasında yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

2.9.2.2. Programa Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Botvin vd. (2001) New York'ta 29 okul ve 81 öğretmen ile programdaki temel noktaları ele aldığı çalışmalarında programa bağlılığın, ergenlerin madde kullanımında etkili olduğu düşünülen biliş, tutum ve kişilik özelliklerine olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Bununla beraber öğretmenlerin başkaları tarafından gözlemlendiklerini düşündüğünde programa bağlılığın yükseldiğini belirtmişlerdir.

Pence vd. (2008) anaokulu öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin programa bağlı kaldıklarında kolaylıklar sağladığından kendilerini rahat ve gayretli hissettiklerini tespit etmişlerdir.

Cantrell vd. (2013) ise yine öğretmenlerle uygulamanın bağlılığı başlığı ile yapmış oldukları araştırmada 9. Sınıf öğretmenlerinin 11. Sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek uygulama bağlılığına sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

O'Donnell ve Lynch (2008) yapmış oldukları çalışmada fen bilimleri ünitelerinin öğretim yöntemleri ile programın etkili olmasının programa bağlılık düzeylerinin aracılık etkisini incelemiştir. Çoklu regresyon ile analiz sonucunda öğretim strateji ve yöntemleri ile programa bağlılık arasında bir ilişki tespit etmişlerdir.

Burke vd. (2011)'nin programa bağlılığın akademik başarı ve davranışları ile olan ilişkiyi araştırdığı çalışmada öğrencilerin akademik olarak gelişim göstererek, sınıf içi

disiplin sorunlarının daha aza indiğini yani istenmeyen davranışların önlendiğini ortaya koymuşlardır.

Programa bağlılık konusunda yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların son yıllarda, programa bağlılığın başka kavramlarla olan ilişkisi boyutlarında genişlediği görülmektedir. Fakat bu konuda halen çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür.

2.9.3. Öğrenme Öğretme Süreci yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar

2.9.3.1. Öğrenme Öğretme Süreci yeterlikleri ile ilgili Yurt içinde yapılan araştırmalar

Seferoğlu (2004) yapmış olduğu çalışmada 2002’de yayınlanmış olan “eğitme ve öğretme yeterlikleri”ni incelemiştir. Bu inceleme sonucunda önerilerde bulunmuştur. Başbay ve Bektaş (2009) ise çokkültürlülük kavramı bakımından öğrenme öğretme süreci ortamının tasarlanması ve öğretmenlerin de sahip olması gereken özellikleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada “çokkültürlü yeterlikler” belirlenmiştir.

Tuncer, Dikmen, Şimşek, Bahadır ve Akmençe’nin (2019) pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendileri ve uygulama öğretmenlerine ilişkin yeterlik algıları, mesleki bilgi ve becerileri, mesleğe ilişkin tutum ve değerlerine ilişkin düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yavuz (2011) öğretmen adayları ile yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin altındaki nedenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının genel olarak kendilerini yeterli gördüklerini ve görüşler arasında cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığını belirlemiştir.

Dilci (2012) sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bu yeterlikleri konusunda kendilerini “kısmen yeterliyim” düzeyinde gördüklerini belirlemiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin kendilerini

anlamalı derece kadınlardan daha yeterli gördüklerini ve kıdem değişkenine göre de anlamalı farklılaşmadıklarını belirlemiştir.

Konokman Yavuz ve Yelken Yanpar (2013) eğitim fakültesi 4. Sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri görüşleri ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmelerinin nedeni öz yeterlik inancına sahip olma, deneyimli olmalarına; yetersiz görmelerinin nedeni ise derslerin ağırlıkla teorik olmasına ve deneyimsiz olmalarına bağlanmıştır.

Atık Kara ve Sağlam (2014) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlik meslek bilgisi dersinin adaylara öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlik kazandırması yönünden değerlendirilmesi yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre meslek derslerinin performans göstergelerini sağladığı görülmüştür. Öğrenme öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin adaylardan yarısına kazandırılmış olduğunu da ifade etmişlerdir.

Kubat (2015) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada adayların öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini incelemiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları üzerindeki çalışmaya göre, öğretmen adaylarının çoğunun güncel öğretim yöntemlerini bilmediği ve bireysel farklılıkları gözetmeyen öğrenme süreci oluşturma içerisinde olduklarını belirlemiştir.

Fırat Durdukça vd. (2017) öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada adayların öğretim tekniği seçme yeterliklerini ölçme ve bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretim tekniği seçme yeterlik algılarına yönelik güvenilir bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bununla beraber Tuğluk ve Kürtmen (2018) yapmış oldukları çalışmada 2006 ve 2017 yılında yayımlanmış olan “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve strateji belgesinin” öğretmen yeterlikleri bakımından incelemişler ve önerilerde bulunmuşlardır.

2.9.3.2. Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Meirink vd. (2009) çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinlikleri ile eğitim reformlarına inançlarındaki değişimleri incelemiştir. Reformlarla inançları uyumlu olmayan öğretmenler yöntemlerden memnun olmadıklarından alternatif yöntemler uyguladıklarını belirlemişlerdir.

Guasch vd. (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öğretme öğrenme ortamı yeterliklerine ışık tutmayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda sanal ortamlarda öğretmen yeterliklerini geliştirmek amacıyla bir öğretmen yetiştirme metodolojisi geliştirmişlerdir.

Kleinsasser (2014) yapmış olduğu çalışmada 1985 yılına kadar olan öğretmen yeterliğine ilişkin makalelerini incelemiştir. Makaleleri öğretmenlerin anlayış, yorumlamaları, öngörülerini bakımından sınıflandırmıştır. Bu araştırmanın öğretmen yeterliği konusunda yapılacak araştırmalara makul bir zemin oluşturduğunu savunmaktadır.

Girvan vd. (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin görevlerinin ilk yıllarında deneyimsel öğrenmeyi değerlendirmiştir. Öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları yöntemler öğretmenin öz yeterliklerine, gözlemlerine ve araştırma sonucuna göre sınıf uygulamalarında anlamlı değişikliklere yol açtığını belirtmektedir.

Sampson (2017) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde sorgulama becerisinin nasıl kazandırılacağı üzerinde durmuştur. Araştırmada öğrenme öğretme sürecini geliştirmek için birtakım önerilerde bulunmuştur.

Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde yalnızca öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci yeterliklerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Çalışmaların çoğunluğu öğretmen yeterlikleri ya da program değerlendirme boyutundadır.

2.9.4. Başarı Hedefleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.9.4.1. Başarı Hedefleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üzbe ve Bacanlı (2015) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada başarı hedeflerinin bazı değişkenlere göre açıklanabilirliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre benlik saygısı yüksek bireylerin engelleme stratejilerine daha az başvurduğunu tespit etmişlerdir.

Tuncer ve Bahadır (2017) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada başarı yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma faktörlerinde erkek öğretmen adaylarından yüksek ortalamalara sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Ürün Karahan (2016) öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada okumaya yönelik tutum ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Başarı hedefleri ve bazı değişkenlerin, okumaya yönelik tutumun %26 lık kısmını açıkladığını tespit etmişlerdir.

Gözler vd. (2017) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada adayların başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin arasındaki ilişki ve cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmaların olduğunu ve başarı yöneliminin mesleki kaygının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir.

Erhan (2018) yapmış olduğu doktora tezinde akademisyenlerin motivasyon kaynaklarının ve değerlerinin çoklu başarı hedefleri üzerindeki etkileri incelemiştir. Akademisyenlerin ustalık başarı hedeflerinde motivasyon kaynaklarının pozitif yönde etkili olduğunu ve buna benzer birçok ilişki tespit etmiştir.

Arslan (2021) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet, öğretim türü, ekonomik durum, mezun olunan lise değişkenlerinde farklılıklar görülmüşken, ikamet yeri, anne baba eğitim durumu değişkenlerine yönelik farklılaşmanın olmadığını belirlemişlerdir.

2.9.4.2. Başarı Hedefleri ile ilgili Yurt dışında yapılan araştırmalar

Malmberg (2008) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmasında başarı hedef yönelimlerinin öğretmen çalışmaları sırasında değişip değişmediğini ve motivasyonel yörengelerin akademik sonuçlarla nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre bireyselleştirme modellerinin kullanılmasıyla başarı hedeflerinin zamanla arttığı ve çalışmaların üçüncü yılında zirveye ulaştığını belirlemişlerdir. Başka bir sonuca göre ise yansıtıcı düşünme, öğretmenin içsel motivasyonu ve öğretmenin kontrol-beklenti ve inançları öğretme hedef yönelimi ile doğru orantılı ilerlemektedir.

Nitsche vd. (2011) 495 öğretmen adayı ve 224 öğretmen ile yapmış oldukları çalışmada başarı yönelimlerine, kavramsal ve metodolojik yaklaşımla bazı değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre performans yaklaşımı hedefleri, öz yeterliği pozitif yönde etkilediğini, performans kaçınmanın ise olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir.

Thronsen ve Turmo (2013) ilköğretim matematik öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin başarı hedef yönelimlerini ve öğrenci başarısı ile olan ilişkileri belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre performans yönelimi ile performans öğretim uygulamaları arasında güçlü bir pozitif ilişki ve ustalık yönelimi ile öğretme yeterliği arasında da pozitif ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Janke vd. (2019) “başarı hedef yönelimi” adında ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek geliştirme çalışmalarında 502 Almanca öğretmeniyle yapılan çalışmanın ilk boyutunda yapı geçerliğini test etmişler ve sonrasında 650 Avusturyalı öğretmenle yaptıkları ikinci boyutta geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı geliştirmişlerdir.

V.George, ve W.Richardson (2019) Avusturalya’da yaşayan 257 öğretmenle yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin motivasyonunu beklenti, yapı, öz yeterlik gibi değişkenlerle olan ilişkisini belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre ustalık hedefi gösteren öğretmenlerin beklenti, yapı ve öğrencileri ile olan ilişkilerinde olumlu bir şekilde etkilediğini belirlemişlerdir.

Dickhäuser vd. (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin başarı hedef yönelimlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre okul değişkeninde performans kaçınma

yönelimleri anlamlı farklılaşmıştır. Bütün bu incelenen çalışmalara genel olarak bakıldığında başarı hedeflerinin-yönelimlerinin geniş bir çalışma alanında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Başarı hedefleri ile yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde ülkemizdeki araştırmaların genellikle öğretmen adayları ile yapıldığı dikkat çekerken yurtdışındaki çalışmalar da öğretmenlerin de katılımcı oldukları çalışmalar görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda ağırlığın demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı boyutlarında olduğu görülmektedir. Son yıllarda başarı hedefleri ile başka bağımlı değişkenler (motivasyon vb.) arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Araştırmanın bölümünde araştırmada kullanılan araştırma modeli, araştırma evreni, örneklem seçimi ve nedenleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli *“iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli”* olarak (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2009) tanımlanmıştır.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini ülkemizde MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Elâzığ ve Afyonkarahisar illerinde, il merkezinde MEB’e bağlı okullarda görev yapan bütün öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçilmesinde “kolay örnekleme” yönteminden yararlanılmıştır.

Kolay örnekleme, tesadüfi olmayan yöntemlerden biridir. Kolay örneklemede örneklem araştırmacının imkân ve yargılarınca belirlendiği örnekleme yöntemidir. Kolay örneklemenin avantajlı yönü, veriler evrenden hızlı, kolay ve en ekonomik şekilde toplanmasıdır (Malhotra, 2004). Alanyazında “Uygun örnekleme” ve “ulaşılabilir örnekleme” olarak da geçmektedir. Kolay örneklemede, araştırmacılar katılımcıları, araştırmaya uygun, araştırmacının erişimi kolay ve en önemlisi araştırmaya katılımı gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter & Forzano, 2012). Kolay örnekleme sosyal bilimlerde en sık kullanılan örnekleme yöntemidir. Kurtuluş (2004) ülkemizde yapılan çalışmaların yaklaşık % 90’ında kolay örnekleme yöntemi kullanıldığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Örnekleme İlişkin Demografik Veriler*

Demografik özellikler		f	%
İl	Elâzığ	327	45,9
	Afyonkarahisar	385	54,1
Cinsiyet	Erkek	308	43,3
	Kadın	404	56,7
Görev	Yönetici	56	7,9
	Öğretmen	656	92,1
Kademe	İlkokul	202	28,4
	Ortaokul	173	24,3
	Lise	337	47,3
Kıdem	1-5 Yıl	65	9,1
	6-10 Yıl	107	15
	11-16 Yıl	162	22,8
	17 Yıl ve üstü	378	53,1
Gelir Durumu	6000-7000 tl	518	72,8
	7001-8000 tl	104	14,6
	8001 tl ve üstü	90	12,6
Branş	Kimya	17	2,4
	Müzik	11	1,5
	İngilizce	61	8,6
	Sınıf Öğretmeni	186	26,1
	Beden Eğitimi	30	4,2
	Felsefe	18	2,5
	Meslek Öğretmeni	22	3,1
	Matematik	76	10,7
	Edebiyat	9	1,3
	Fizik	21	2,9
	Tarih	32	4,5
	Rehber Öğretmen	10	1,4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	4,1
	Biyoloji	16	2,2
	Görsel Sanatlar	5	,7
	Türkçe	67	9,4
	Teknoloji ve Tasarım	10	1,4
	Sosyal Bilgiler	9	1,3
	Fen	21	2,9
	Bilişim Teknolojileri	3	,4
	Almanca	1	,1
	Coğrafya	11	1,5
	Çocuk Gelişimi	4	,6
	Sağlık Meslek Öğretmeni	1	,1
	Müdür Yardımcısı	1	,1
	Bilişim Teknolojileri	10	1,4
	Özel Eğitim	12	1,7
	Yanıt Vermeyenler	19	2,7
	Toplam	712	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,9'u (327 kişi) Elazığ'da, %44,1'i (385 kişi) Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmaktadır. Bununla

birlikte %43,3'ü (308 kişi) erkek, %56,7'si (404 kişi) kadındır. Yine tablodan anlaşılabacağı üzere yönetici pozisyonunda olanların oranı %7,9 (56 kişi) iken öğretmen olarak görev yapanların oranı %92,1 (656 kişi)'dir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarına göre dağılımlarına bakıldığında %28,4'ü (202 kişi) İlkokul, %24,3'ü (173 kişi) ortaokul ve %47,3'ü de liselerde görev yapmaktadır. Bu kişilerin %53,1 (378 kişi) gibi büyük çoğunluğu 17 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Bunu %22,8 (162 kişi) ile 11-16 yıl, %15 (107 kişi) ile 6-10 yıl ve %9,1 (65 kişi) ile de 1-5 yıl arasında kıdeme sahip kişiler takip etmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde en düşük öğretmen maaşı 6000 tl civarında olduğu bilinmektedir. Bu nedenle gelir durumuna en düşük öğretmen maaşı ve 1000'er tl lik bir farklılıkla gruplar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin %72,8 (518 kişi) lik büyük bir kesimi 6000-7000 tl arasında gelire sahiptir. Bunun yanında %14,6'sı (104 kişi) 7001-8000 tl arasında, %12,6'sı da (90 kişi) 8001 tl ve üzeri gelire sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına bakıldığında ise en büyük grubu %26,1 (186 kişi) ile sınıf öğretmenleri oluştururken, bunu matematik %10,7 (76 kişi), Türkçe %9,4 (67 kişi) ve İngilizce öğretmenleri %8,6 (61 kişi) ile takip etmiştir. Genel olarak bakıldığında grupların bölüm değişkeni haricinde dengeli bir dağılım gösterdiği de söylenebilir.

3.3. Veri toplama Araçları

Bu araştırmada “Başarı Hedefleri Ölçeği”, “Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ölçeği”, “Öğretim Programları Okuryazarlık Ölçeği” ve “Öğretim Programlarına Bağlılık Ölçeği” olmak üzere dört ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin ve boyutlarının bu araştırma kapsamında da güvenilirlik analizleri yapılmış ve Tablo 2’de verilmiştir. Ölçeklerde nicel karşılaştırma yapabilmek için cinsiyet, yaş, kıdem, kademe, gelir durumu ve branş değişkenleri eklenmiştir. Kullanılan ölçeklere ait cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.*Ölçekler ve alt boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri*

Ölçekler	Boyutları	Cronbach's Alpha
Program okuryazarlık Ölçeği	Program Hedefleri	,853
	Program İçeriği	,932
	Öğrenme-Öğretme süreci	,954
	Ölçme ve Değerlendirme	,941
	Tüm ölçek	,975
Öğrenme öğretme süreci yeterlikleri Ölçeği	Öğretimi planlama	,914
	Öğrenme Ortamı ve Materyal	,922
	Ders Dışı Etkinlikler	,919
	Öğretimi Çeşitlendirme	,907
	Sınıf Yönetimi	,909
	Tüm ölçek	,974
Programa bağlılık Ölçeği	Tüm ölçek	,881
Başarı hedefleri Ölçeği	Uсталık	,846
	Performans kaçınma	,765
	Performans yaklaşım	,853
	Tüm ölçek	,771

Tablo 4'teki değerler incelendiğinde bütün ölçeklerin cronbach's alpha değerleri ,771 ile ,975 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu bu değerlerden anlaşılmaktadır.

3.3.1. Program Okuryazarlık Ölçeği (POY)

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla Akyıldız Tarafından 2020 yılında geliştirilmiştir. Program okuryazarlık ölçeği 36 madde ve dört alt bölümden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert görünümündedir. Ölçekte katılım dereceleri “Hiçbir zaman”(1), “Nadiren” (2), “Bazen” (3), “Çoğunlukla” (4) ve “Her zaman” (5) şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin tamamının cronbach alpha değeri ,97 olduğundan oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek faktörlerinin güvenilirlik katsayıları “öğretim hedefleri” boyutunda ,84, “program içeriği” boyutunda ,90, “öğrenme-öğretme süreci” boyutunda ,94 ve “ölçme ve değerlendirme” boyutunda ,93 olduğu görülmektedir.

3.3.2. Öğrenme Öğretme süreci yeterlikleri Ölçeği(ÖÖSY)

Ölçek Şahan & Zöğ (2017) tarafından 2017 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirildiği grup öğretmen adaylarıdır. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” dikkate alınmıştır. Bu genel yeterliklerin altında bulunan “Öğretme-Öğrenme Süreci” yeterliğinin gereklilikleri ölçek maddeleri olarak belirlenmiştir. Ölçek 5 alt boyut ve toplamda 41 maddeden oluşmaktadır. Bunlar “Öğretimi Planlama” boyutunda 8 madde, “Öğrenme Ortamı ve Materyal” boyutunda 12 madde, “Ders Dışı Etkinlikler” boyutunda 7 madde, “Öğretimi Çeşitlendirme” boyutunda 8 madde ve “Sınıf Yönetimi” boyutunda ise 6 madde olarak yer almaktadır. Maddelere katılım dereceleri “çok yetersizim” (1), “yetersizim”(2), “kısmen yeterliyim” (3), “yeterliyim” (4), “çok yeterliyim”(5) şeklinde 5’li likert biçimindedir.

Ölçeği geliştirenler tüm ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik değeri ,94 olarak hesaplanmıştır. Boyutlarına bakıldığında ise öğretimi çeşitlendirme boyutunda ,90, sınıf yönetimi boyutunda ,85, ders dışı etkinlikler boyutunda ,91, öğrenme ortamı ve materyal boyutunda ,94 ve öğretimi planlama boyutunda ,95 olarak ölçeğin alt boyutlarının da güvenilir olduğu belirtilmektedirler.

3.3.3. Programa Bağlılık Ölçeği (PB)

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Yaşaroğlu & Manav (2015) tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 16 olumlu 4 olumsuz olmak üzere toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü olarak geliştirilen ölçek beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeklerin maddelerine katılma dereceleri (1)“Kesinlikle katılmıyorum”, (2)“Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değerlerinin ,896 olduğu görülmektedir.

3.3.4. Başarı Hedefleri Ölçeği(BH)

Öğretmenlerin başarı hedeflerini ölçmek amacıyla Demirtaş ve Arslan (2018) tarafından 2018 yılında geliştirilmiştir. 12 madde 3 boyuttan oluşan ölçek, beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeklerin maddelerine katılma dereceleri (1)“Kesinlikle katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değerlerinin .73 olduğu görülmektedir.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırma süreci araştırma konusunun kesinleşmesi sonrasında genel amacı gerçekleştirecek ölçeklerin bulunması ve yazarlardan izin alınması(bkz.Ek.5) ile başlamış, araştırma soruları ve amaçlarının belirlenmesi, alanyazı taraması, veri toplama için izinlerin alınması ve verilerin toplanması, yapısal eşitlik modellerinin kurulması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve bulguların tartışılmasını içermektedir. Bu süreçlerin tamamında alınan kararlar tez izleme komitesinin ve uzmanların görüşü alınarak verilmiştir. Sürecin etkili olabilmesi için aralıklı olarak izleme-değerlendirmeler yapılmış, öneri doğrultusunda değişiklikler uygulanmıştır. Araştırma sürecinde planlama-uygulama-kontrol etme ve önlem alma(PUKÖ) döngüsüne dikkatli biçimde bağlı kalınmıştır.

Araştırma verileri için 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elâzığ ve Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüklerinden araştırma izinleri alınmıştır(bkz. s.109-111). İzinlerin alınması sonrasında veriler önceden belirlenmiş Elâzığ il merkezinde 40 ve Afyonkarahisar il merkezinde 56 MEB'e bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde araştırmacı tarafından toplanmıştır. MEB izni alınmış olsa da her okula gidildiğinde o okulun yöneticisi ile görüşülmüş ve sözlü olarak da izin alınmıştır. Bu süreçte Afyonkarahisar'da bir ilkököl haricinde bütün okullardan gerekli araştırma izni alınarak veri toplama süreci ilerlemiştir. Okul yöneticilerinden izin alınması sonucunda öğretmenler odasında, koridorda ve bahçede yani okulun içerisinde görülen her öğretmene araştırma amacı anlatılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere veri toplama aracı verilmiş ve bir-iki günlük süre sonunda kendilerinden ya da öğretmenler odasından geri toplanmıştır. Her ne kadar gönüllü olarak katılmış olsalar da öğretmenlerin 14'ü ölçeklerin bütün maddelerine aynı cevabı vermiştir. Bu nedenle bu veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Veriler toplanması sonrasında veri girişleri yapılmış ve analizlere geçilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Veriler lisanslı programlar aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada ilk olarak ters kodlamalı maddeler dikkate alınmıştır. Bunu takiben kayıp veri olup olmadığı tespit edilmiş, az sayıda da olsa kayıp veri olduğu görülmüş ve kayıp veri ataması olarak ortalama metodu kullanılarak kayıp veri ataması yapılmıştır. Analiz öncesinde ilk olarak

normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği gözlemlendiğinden parametrik testlere başvurulmuştur. Parametrik testlerde ise homojenlik testi olarak levene testi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2010) ve Ergün (1995) varyansların eşit olduğu durumlarda (Equal variances assumed) değerleri, varyansların eşit olmadığı durumlarda ($p < 0.05$) (Equal variances not assumed) (Unequal) değerlerinin raporlaştırılmasının gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle de bağımsız gruplar t testi için varyansların homojen olmadığı t değeri, Anova analizinde ise welch testi değeri dikkate alınmış ve raporlaştırılmıştır. Gruplar arası farklılıkları belirlemek amacıyla iki yanıtı değişkenlerde (cinsiyet, görev, il) Bağımsız Gruplar T-testi, üç veya daha fazla yanıtı değişkenlerde ise (kademe, kıdem ve gelir durumu) Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizinde farklılaşan gruplar homojenlik varsayımı sağlanmışsa Least Significant Difference (LSD) testi ile sağlanmamışsa Games Howell (GH) testi ile belirlenmiştir. Ayrıca Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu (2007) gruplardaki sayısının 30'un altında olması durumunda non-parametrik testlere başvurulması gerektiğini belirtmektedir. Bundan yola çıkarak araştırmada n sayısı 30'un altında kalan gruplarla analizler parametrik olmayan testler aracılığıyla yapılmıştır. Bu analizlerin yanında yüzde frekans, güvenirlik analizleri (Cronbach's Alpha), ilişkisel bağlamın belirlenebilmesi için Pearson Korelasyonu ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın genel amacında belirlenen “öğretmenlerin program okuryazarlık, programa bağlılık, öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri arasındaki ilişki nasıl, ne düzeyde ve bağımsız değişkenlerin aracılık etkisi bulunmakta mıdır?” sorularına yanıt bulabilmek için yapısal eşitlik modellemesinin (YEM) yapılması planlanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmakta ve gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri nedensellik bağlamında model olarak test edilmesini ve geliştirilmesini sağlamaktadır. (Fraenkel & Wallen, 2009). YEM doğrusal regresyon analizi ile benzese de ek olarak faktör yapıları arasındaki hataları ve bu hatalar arasındaki ilişkileri de ortaya çıkarmaktadır (Raykov & Marcoulides, 2012). YEM'de bağımsız değişken egzogen, bağımlı değişken ise endojen değişken olarak tanımlanmaktadır. Aracı değişken ise hipotetik değişken olarak adlandırılmaktadır. Aracılık modelleri bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkiyi inceleyen, tam ve kısmi aracılık olarak tanımlanan modellemelerdir. Aracılık modellemeleri bağımsız ve

bağımlı değişkenlerin arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koymaz. Bağımsız değişkenin aracı değişken ile aracı değişkenin de bağımlı değişkenle arasındaki ilişkiyi analiz eder. Başka bir ifadeyle bağımsız ve bağımlı değişkenlerin arasındaki gizli olan ilişkiyi inceler(Yılmaz & İlhan Dalbudak, 2018).

Verilerin analizinde karşılaştırmalı analizlerde parametrik-nonparametrik analizlerden hangi analiz yöntemini seçeceğimizi belirleyen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Ayrıca YEM yapılması için de birinci varsayım olarak normallik gelmektedir. Örneklem sayısının büyük olması nedeniyle normallik analizi için verilerin Basıklık(Kurtosis) ve Çarpıklık(Skewness) değerlerini ölçülmüştür. Basıklık ve çarpıklık analizine yönelik sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık değerleri

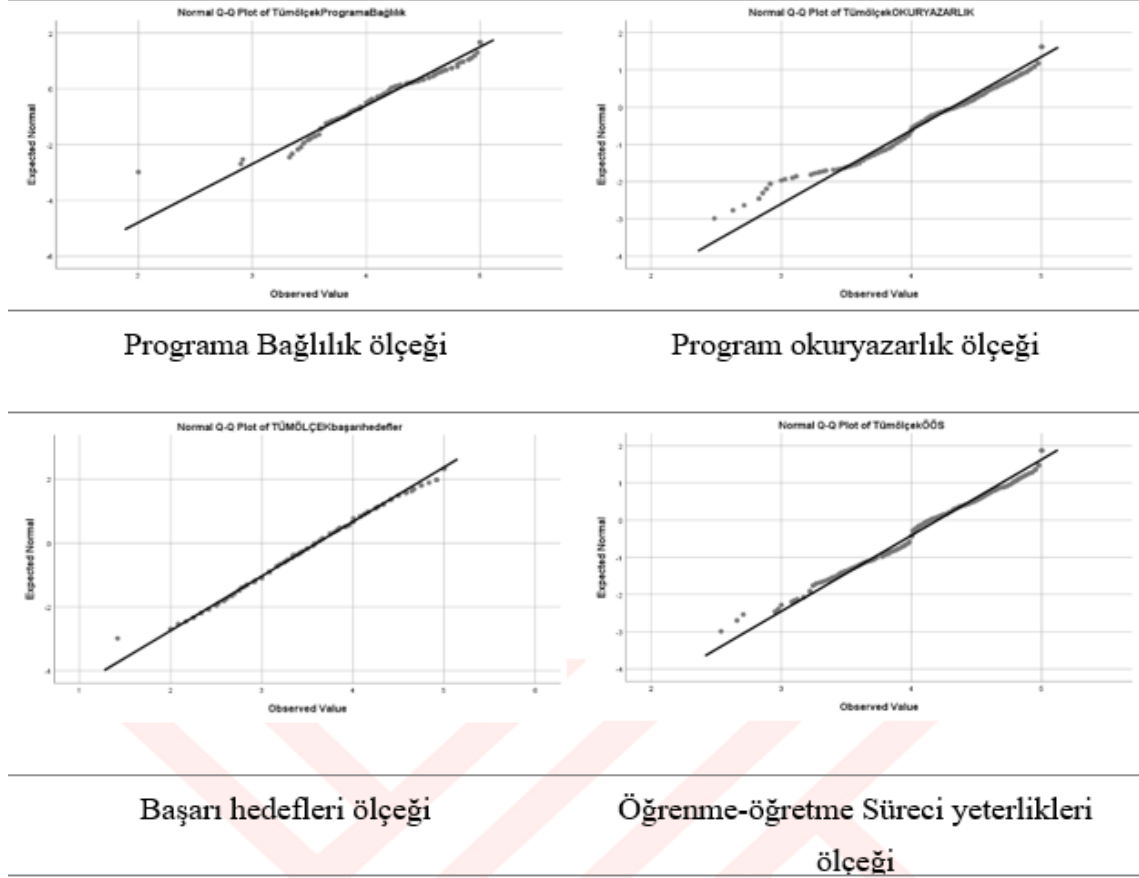
Ölçekler	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Program okuryazarlık	,297	-,621
Programa Bağlılık	-,296	-,203
Öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri	-,202	-,255
Başarı hedefleri	,025	,057

Tablo 5 incelendiğinde değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir. Değerlerin bu şekilde olması Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre verilerin normallik varsayımını karşılaması için yeterlidir. Normallik varsayımının karşılanmasından dolayı araştırmada sadece parametrik testlere başvurulmuştur.

YEM ve Regresyon analizlerinin bir diğer varsayımı da doğrusallıktır. Tabachnick & Fidell (2013) bu analizleri yapabilmek için bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasında ilişkinin doğrusal olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle Q-Q plot grafikleri oluşturulmuş ve Şekil 2’te verilmiştir.

Şekil 5

Q-Q plot Grafikleri



Şekil 2 teki grafikler incelendiğinde verilerin doğrusallığı da sağladığı da görülmektedir. Bu nedenle araştırmada regresyon ve YEM analizlerinin yapılmasında bir engel bulunmamaktadır. Araştırmada YEM ve aracılık yapılırken başka bir sayıltı ise uç değerlerin çıkarılmasıdır. YEM analizlerine geçilmeden önce uç değer analizleri yapılmış ve uç değer gösteren katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. 712 kişilik örneklem grubu uç değerlerin çıkarılması ile 695'e düşmüş, yapısal eşitlik modellemeleri bu örneklem ile yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın genel amacı öğretmenlerin program okuryazarlık, programa bağlılık, öğrenme-öğretme süreci ve başarı hedefleri arasındaki ilişkilerdir. İlişki analizinden önce araştırmanın alt amaçları için öğretmenlerin program okuryazarlık, programa bağlılık, öğrenme öğretme süreci ve başarı hedefleri düzeyleri ve bu düzeyler arasında demografik özelliklere göre farklılaşmanın olup olmadığı analiz edilmiştir. Alt amaçlar ayrı başlıklar halinde analiz edilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri nedir? ve bu düzeyler arasında sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşma var mıdır? alt sorusuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle ölçekten ve boyutlarından alınan ortalama puanlar hesaplanmış ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Program okuryazarlık ölçeğine ve alt boyutlarına ait ortalamalar

Alt boyutları		<u>X</u>
Öğretim programı okuryazarlık	Program hedefleri	4,34
	Program içeriği	4,26
	Öğrenme-öğretme süreci	4,27
	Ölçme değerlendirme	4,37
	Tüm ölçek	4,31

Tablo 6 incelendiğinde program okuryazarlık ölçeğinin boyutları ve tüm ölçek boyutunda bütün ortalamaların 4,20-5 puan arasında yani “her zaman” boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Araştırmada bir başka alt amaçlardan olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyet, kademe, görev, gelir durumu, kıdem ve il değişkenlerine göre farklılaşma var mıdır? sorusuna yanıt bulmak için il, cinsiyet ve görev değişkenlerine bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir. Tablodan alan kazanabilmek için Afyonkarahisar yazımı eski kullanımı olan “Afyon” olarak yazılmıştır.

Tablo 7*İl, cinsiyet ve görev değişkenlerine yönelik t-testi sonuçları*

Alt boyutlar							levene		T testi	
			N	$\bar{X}$	SS	S	F	p	t	p
İ L	Program hedefleri	Elâzığ	327	4,33	,49	710	,114	,735	-,537	,592
		Afyon	385	4,35	,49					
	Program içeriği	Elâzığ	327	4,27	,52	710	3,081	,080	,315	,753
		Afyon	385	4,26	,61					
	Öğrenme-öğretme süreci	Elâzığ	327	4,28	,52	710	3,733	,054	,399	,690
		Afyon	385	4,26	,63					
	Ölçme değerlendirme	Elâzığ	327	4,34	,55	710	,736	,391	-	,219
		Afyon	385	4,39	,53					
	Tüm ölçek	Elâzığ	327	4,30	,48	710	3,164	,076	-,169	,865
		Afyon	385	4,31	,52					
C İ N S İ Y E T	Program hedefleri	Erkek	308	4,32	,48	710	,159	,690	-,863	,389
		Kadın	404	4,35	,50					
	Program içeriği	Erkek	308	4,25	,51	710	6,073	,014*	-,680	,497
		Kadın	404	4,28	,61					
	Öğrenme-öğretme süreci	Erkek	308	4,27	,51	710	8,301	,004*	,131	,896
		Kadın	404	4,27	,64					
	Ölçme değerlendirme	Erkek	308	4,37	,50	710	8,228	,004*	-,128	,898
		Kadın	404	4,37	,56					
	Tüm ölçek	Erkek	308	4,30	,45	710	5,797	,016*	-,359	,719
		Kadın	404	4,31	,53					
G Ö R E V	Program hedefleri	Yönetici	56	4,26	,50	710	,201	,654	-	,230
		Öğretmen	656	4,35	,49					
	Program içeriği	Yönetici	56	4,20	,55	710	,001	,972	-,852	,395
		Öğretmen	656	4,27	,57					
	Öğrenme-öğretme süreci	Yönetici	56	4,23	,57	710	,178	,673	-,571	,568
		Öğretmen	656	4,27	,59					
	Ölçme değerlendirme	Yönetici	56	4,35	,52	710	,003	,958	-,235	,814
		Öğretmen	656	4,37	,54					
	Tüm ölçek	Yönetici	56	4,26	,49	710	,040	,841	-,672	,502
		Öğretmen	656	4,31	,50					

("“*” işareti anlamlılık işaretidir)

Tablo 7 den de anlaşılacağı üzere program okuryazarlık ölçeğinin tamamı ve tüm alt boyutlarında il, cinsiyet ve görev değişkenlerine göre görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır.

Araştırmada kademe ve kıdem değişkenlerine yönelik farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Her değişken için tüm ölçek ve bütün alt boyutlara tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar ayrı ayrı tablolatırılmıştır. Bu nedenle kademe değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*Kademe değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları*

KADEME (ilkokul=1, Ortaokul=2, Lise=3 şeklinde kodlanmıştır)										
Alt boyutlar	Değişken ler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LS D)
Program hedefleri	İlkokul	202	4,43	G. Arası	2,427	2	1,214	4,982	,007*	1-2
	Ortaokul	173	4,30	G. İçi	172,726	709	,244			1-3
	Lise	337	4,30	Toplam	175,153	711				
	Toplam	712	4,34	Levene (F=1,401 p=,247)						
Program içeriği	Değişken ler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LS D)
	İlkokul	202	4,39	G. Arası	4,687	2	2,343	7,242	,001*	1-2
	Ortaokul	173	4,23	G. İçi	229,443	709	,324			1-3
	Lise	337	4,21	Toplam	234,130	711				
	Toplam	712	4,26	Levene (F=2,188 p=,113)						
Öğrenme öğretme süreci	Değişken ler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LS D)
	İlkokul	202	4,41	G. Arası	5,857	2	2,928	8,614	,000*	1-2
	Ortaokul	173	4,26	G. İçi	241,040	709	,340			1-3
	Lise	337	4,19	Toplam	246,897	711				
	Toplam	712	4,27	Levene (F=2,133 p=,119)						
Ölçme değerlendirme	Değişken ler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P	Fark (LS D)
	İlkokul	202	4,48	G. Arası	3,458	2	1,729	5,956	,003*	1-2
	Ortaokul	173	4,30	G. İçi	205,804	709	,290			1-3
	Lise	337	4,34	Toplam	209,262	711				
	Toplam	712	4,37	Levene (F=802 p=,449)						
Tüm Ölçek	Değişken ler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LS D)
	İlkokul	202	4,43	G. Arası	4,109	2	2,054	8,201	,000*	1-2
	Ortaokul	173	4,27	G. İçi	177,623	709	,251			1-3
	Lise	337	4,25	Toplam	181,732	711				
	Toplam	712	4,31	Levene (F=2,452 p=,087)						

(GH=Games Howell, LSD=Least Significant Difference)

Tablo 8'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları kademelerine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bütün boyutlarda ve tüm ölçekte anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Yine tablodan Least Significant Difference (LSD) testine göre bu farklılaşmanın ilkokulda görev yapan öğretmenlerle sırasıyla ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Program hedefleri, program içerikleri, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme boyutları ve tüm ölçek kapsamında aynı farklılaşma olduğu tabloda görülmektedir. Grup ortalamalarına

bakıldığında hepsinde ilkököl öğretmenlerinin lehine bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle ilkököl öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan kıdem değişkenine yönelik farklılaşmanın olup olmadığı Anova analizi test edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Kıdem değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları

KIDEM (1-5 yıl=1, 6-10 yıl=2, 11-16 yıl =3, 17 yıl ve üzeri=4 şeklinde kodlanmıştır)										
Alt boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Program hedefleri	1-5 yıl	65	4,46	G. Arası	1,490	3	,497	2,025	,109	
	6-10 yıl	107	4,39	G. İçi	173,663	708	,245			
	11-16 yıl	162	4,32	Toplam	175,153	711				
	17 yıl ve üstü	378	4,31							
	Toplam	712	4,34	Levene (F=,801 p=,493)						
Program içeriği	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
	1-5 yıl	65	4,40	G. Arası	2,705	3	,902	2,759	,041*	1-4
	6-10 yıl	107	4,33	G. İçi	231,424	708	,327			
	11-16 yıl	162	4,28	Toplam	234,130	711				
	17 yıl ve üstü	378	4,21							
Toplam	712	4,26	Levene (F=1,107 p=,346)							
Öğrenme öğretme süreci	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
	1-5 yıl	65	4,39	G. Arası	3,300	3	1,100	3,197	,023*	1-4
	6-10 yıl	107	4,37	G. İçi	243,597	708	,344			
	11-16 yıl	162	4,29	Toplam	246,897	711				
	17 yıl ve üstü	378	4,21							
Toplam	712	4,27	Levene (F= 1,617 p=,184)							
Ölçme değerlendirme	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P	Fark
	1-5 yıl	65	4,32	G. Arası	,455	3	,152	,515	,672	
	6-10 yıl	107	4,41	G. İçi	208,806	708	,295			
	11-16 yıl	162	4,34	Toplam	209,262	711				
	17 yıl ve üstü	378	4,38							
Toplam	712	4,37	Levene (F=2,478 p=,060)							
Tüm Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
	1-5 yıl	65	4,39	G. Arası	1,396	3	,465	1,827	,141	
	6-10 yıl	107	4,38	G. İçi	180,335	708	,255			
	11-16 yıl	162	4,31	Toplam	181,732	711				
	17 yıl ve üstü	378	4,27							
Toplam	712	4,31	Levene (F=1,625 p=,182)							

(GH=Games Howell, LSD=Least Significant Difference)

Tablo 9 da incelendiğinde anlaşılabacağı gibi kıdem değişkenine yönelik yapılan anova analizi sonucunda “program içeriği” ve “öğrenme- öğretme süreci” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testine göre bu farklılaşma 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 17 yıl ve üstü öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Grup ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Yani göreve yeni başlayan öğretmenlerin program içeriği ve öğrenme öğretme süreci okuryazarlıkları 17 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksektir. Tablodan çıkarılacak bir diğer sonuç da program hedefleri, ölçme değerlendirme alt boyutları ve tüm ölçek nezdinde anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin eğitim programına bağlılık düzeyleri nedir? ve bu düzeyler arasında sosyodemografik özelliklere göre farklılaşma var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır. Bu nedenle öncelikle ölçekten alınan ortalama puan hesaplanmıştır. Ölçekten alınan ortalama puan 4,28 olarak “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu ortalamadan öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıkları arasında farklılaşma olup olmadığı analiz edilmiştir. İl, cinsiyet ve görev değişkenlerine yönelik yapılan t-testi sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

İl, cinsiyet ve görev değişkenlerine yönelik t testi sonuçları

Programa bağlılık		N	$\bar{X}$	SS	S	Levene		T testi	
						F	p	t	p
İl	Elâzığ	327	4,27	,47	710	,439	,508	-,733	,464
	Afyon	385	4,29	,47					
Cinsiyet	Erkek	308	4,24	,49	710	1,513	,219	-2,150	,032*
	Kadın	404	4,31	,45					
Görev	Yönetici	56	4,26	,49	710	1,128	,289	-,357	,721
	Öğretmen	656	4,28	,47					

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin programa bağlılıkları arasında il, cinsiyet ve görev değişkenlerine yönelik yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Görüş ortalamalara

bakıldığında bu farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin programa bağlılıkları erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksektir. Yine tablodan anlaşılabileceği üzere il ve görev değişkenlerine yönelik analizlerde gruplar arasında farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıkları arasında kıdem ve kademe durumuna göre farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ile araştırılmak istenmiş ve yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Kademe ve Kıdem durumuna yönelik ANOVA analizi sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kademe	İlkokul	202	4,32	G. Arası	,599	2	,300	1,318	,268
	Ortaokul	173	4,24	G. İçi	161,091	709	,227		
	Lise	337	4,28	Toplam	161,690	711			
	Toplam	712	4,28	Levene (F=1,821p=,163)					
Değişkenler		N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Kıdem	1-5 yıl	65	4,32	G. Arası	1,442	3	,481	2,124	,096
	6-10 yıl	107	4,37	G. İçi	160,248	708	,226		
	11-16 yıl	162	4,29	Toplam	161,690	711			
	17 yıl ve üstü	378	4,25						
	Toplam	712	4,28	Levene (F=,594p=,619)					

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin programa bağlılıklarının kademe ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci yeterlikleri ne düzeydedir? ve bu düzeyler arasında sosyodemografik özelliklere göre farklılaşma var mıdır? alt sorusuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle ölçekten ve alt boyutlarından alınan ortalama puanlar hesaplanmış ve Tablo 12’te verilmiştir.

Tablo 12

Öğrenme-Öğretme Süreci yeterlikleri ölçeklerine ait ortalama

Alt boyutları		$\bar{X}$
Öğrenme- Öğretme Süreci Yeterlikleri	Öğretimi Planlama	4,26
	Öğrenme Ortamı	4,21
	Ders Dışı Etkinlikler	4,07
	Öğretimi Çeşitlendirme	4,36
	Sınıf Yönetimi	4,32
	Tüm ölçek	4,20

Tablo 12’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ortalamalarının “ders dışı etkinlikler” alt boyutunda “yeterliyim”, diğer bütün alt boyutlar ve tüm ölçek boyutunda “çok yeterliyim” seviyesinde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre öğretim süreci yeterlikleri yüksek seviyededir denilebilir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci yeterliklerine göre bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmek istenmiştir. Bu nedenle de il, cinsiyet ve görev değişkenlerinde farklılaşmanın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

İl, Cinsiyet ve Görev değişkenlerine Ait T-testi sonuçları

	Alt boyutlar						Levene		T testi	
			N	$\bar{X}$	SS	S	F	p	t	p
İL	Öğretimi Planlama	Elâzığ	327	4,25	,48	710	1,399	,237	-,212	,832
		Afyon	385	4,26	,49					
	Öğrenme Ortamı	Elâzığ	327	4,20	,49	710	1,116	,291	-,142	,887
		Afyon	385	4,21	,52					
	Ders dışı etkinlikler	Elâzığ	327	4,09	,62	710	,144	,705	,899	,369
		Afyon	385	4,05	,63					
	Öğretim çeşitlendirme	Elâzığ	327	4,33	,55	710	,651	,420	-1,38	,168
		Afyon	385	4,38	,53					
	Sınıf Yönetimi	Elâzığ	327	4,32	,52	710	7,050	,008*	,111	,912
		Afyon	385	4,31	,58					
	Tüm ölçek	Elâzığ	327	4,20	,46	710	2,286	,131	,467	,640
		Afyon	385	4,19	,50					
CİNSİYET	Öğretimi Planlama	Erkek	308	4,19	,48	710	2,153	,143	-	,001
		Kadın	404	4,31	,48				3,315	*
	Öğrenme Ortamı	Erkek	308	4,18	,52	710	,668	,414	-	,283
		Kadın	404	4,22	,50				1,073	
	Ders dışı etkinlikler	Erkek	308	4,11	,61	710	,011	,918	1,423	,155
		Kadın	404	4,04	,63					
	Öğretim çeşitlendirme	Erkek	308	4,35	,51	710	6,639	,010	-,235	,814
		Kadın	404	4,36	,57					
	Sınıf Yönetimi	Erkek	308	4,32	,55	710	,341	,560	,054	,957
		Kadın	404	4,31	,56					
	Tüm ölçek	Erkek	308	4,18	,48	710	,911	,340	-,797	,426
		Kadın	404	4,21	,49					
GÖREV	Öğretimi Planlama	Yönetici	56	4,16	,52	710	,103	,749	-	,143
		Öğretmen	656	4,26	,48				1,468	
	Öğrenme Ortamı	Yönetici	56	4,25	,52	710	,009	,923	,607	,544
		Öğretmen	656	4,20	,51					
	Ders dışı etkinlikler	Yönetici	56	4,20	,61	710	,037	,847	1,632	,103
		Öğretmen	656	4,06	,62					
	Öğretim çeşitlendirme	Yönetici	56	4,33	,53	710	,081	,776	-,427	,669
		Öğretmen	656	4,36	,54					
	Sınıf Yönetimi	Yönetici	56	4,29	,66	710	2,814	,094	-,357	,721
		Öğretmen	656	4,32	,55					
	Tüm ölçek	Yönetici	56	4,21	,51	710	,083	,774	,157	,875
		Öğretmen	656	4,19	,48					

Tablo 13 ‘te de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci yeterliklerine göre il, cinsiyet ve görev değişkenlerine yönelik yapılan bağımsız gruplar t testi

sonuçlarına göre “öğretimi planlama” alt boyutunda cinsiyet değişkeni hariç bütün değişkenlerde anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Öğretimi planlama alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma grup ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle kadın öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlikleri erkeklere göre daha anlamlı düzeyde yüksektir($p<.05$).

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci yeterliklerine göre kademe ve kıdem değişkenlerine yönelik farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Her değişken için tüm ölçek ve bütün alt boyutlara tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar ayrı ayrı tablolastırılmıştır. Bu nedenle kademe değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Kademe değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları

KADEME (ilkokul=1, Ortaokul=2, Lise=3 şeklinde kodlanmıştır)											
Alt boyutlar		Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
Öğretimi Planlama		İlkokul	202	4,36	G. Arası	2,859	2	1,430	6,070	,002*	1-2
		Ortaokul	173	4,22	G. İçi	166,991	709	,236			1-3
		Lise	337	4,21	Toplam	169,851	711				
		Toplam	712	4,26	Levene (F=,013 p=,987)						
Öğrenme Ortamı		Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
		İlkokul	202	4,34	G. Arası	5,064	2	2,532	9,851	,000*	1-2
		Ortaokul	173	4,17	G. İçi	182,248	709	,257			1-3
		Lise	337	4,14	Toplam	187,312	711				
	Toplam	712	4,21	Levene (F=,629p=,533)							
Ders Dışı etkinlikler		Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
		İlkokul	202	4,24	G. Arası	8,340	2	4,170	10,896	,000*	1-2
		Ortaokul	173	4,04	G. İçi	271,344	709	,383			1-3
		Lise	337	3,99	Toplam	279,684	711				
	Toplam	712	4,07	Levene (F=1,367p=,255)							
Öğretim çeşitlendirme		Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
		İlkokul	202	4,47	G. Arası	3,470	2	1,735	5,876	,003*	1-2
		Ortaokul	173	4,29	G. İçi	209,335	709	,295			1-3
		Lise	337	4,33	Toplam	212,805	711				
	Toplam	712	4,36	Levene (F=,961 p=,383)							
Sınıf Yönetimi		Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P	Fark (GH)
		İlkokul	202	4,43	G. Arası	3,504	2	1,752	5,657	,004*	1-2
		Ortaokul	173	4,27	G. İçi	219,588	709	,310			1-3
		Lise	337	4,27	Toplam	223,092	711				
	Toplam	712	4,32	Levene (F=3,025 p=,049*)							
Tüm Ölçek		Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P	Fark (LSD)
		İlkokul	202	4,32	G. Arası	4,476	2	2,238	9,534	,000*	1-2
		Ortaokul	173	4,17	G. İçi	166,416	709	,235			1-3
		Lise	337	4,14	Toplam	170,892	711				
	Toplam	712	4,20	Levene (F=1,024 p=,360)							

(GH=Games Howell, LSD=Least Significant Difference)

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme yeterliklerine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre kademe değişkenine göre bütün alt

boyutlar ve tüm ölçek boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan LSD testine göre bu farklılığın ilkökul öğretmenleri ile sırasıyla ortaokul ve lise öğretmenleri arasında olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Görüş ortalamaları incelendiğinde farklılığın ilkökul öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle ilkökul öğretmenlerinin öğretimi planlama, öğrenme ortamı, ders dışı etkinlikler, öğretimi çeşitlendirme, sınıf yönetimi ve genel olarak öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı biçimde yüksektir.

Araştırmada öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri bakımından kıdem değişkenine yönelik farklılaşmanın olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Bu nedenle de ölçeğin tamamına ve bütün alt boyutlara tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Kıdem değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları

Kıdem (1-5 yıl=1, 6-10 yıl=2, 11-16 yıl=3, 17 yıl ve üzeri=4 şeklinde kodlanmıştır)										
Alt boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
Öğretimi Planlama	1-5 yıl	65	4,35	G. Arası	2,581	3	,860	3,641	,013*	1-4
	6-10 yıl	107	4,37	G. İçi	167,270	708	,236			2-3
	11-16 yıl	162	4,23	Toplam	169,851	711				2-4
	17 yıl ve üzeri	378	4,22							
	Toplam	712	4,26					Levene (F=2,045p=,106)		
Öğrenme Ortamı	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
	1-5 yıl	65	4,29	G. Arası	2,748	3	,916	3,513	,015*	2-4
	6-10 yıl	107	4,31	G. İçi	184,564	708	,261			
	11-16 yıl	162	4,23	Toplam	187,312	711				
	17 yıl ve üzeri	378	4,15							
	Toplam	712	4,21					Levene (F=,523p=,667)		
Ders Dışı etkinlikler	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
	1-5 yıl	65	4,15	G. Arası	1,365	3	,455	1,158	,325	
	6-10 yıl	107	4,14	G. İçi	278,319	708	,393			
	11-16 yıl	162	4,08	Toplam	279,684	711				
	17 yıl ve üzeri	378	4,03							
	Toplam	712	4,07					Levene (F=,372p=,773)		

Tablo 15 Devamı

	Değişke nler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Öğretim çeşitlendirme	1-5 yıl	65	4,30	G. Arası	,586	3	,195	,652	,582	
	6-10 yıl	107	4,41	G. İçi	212,219	708	,300			
	11-16 yıl	162	4,33	Toplam	212,805	711				
	17 yıl ve üzeri	378	4,36							
	Toplam	712	4,36					Levene (F=2,216 p=,085)		
Sınıf Yönetimi	Değişke nler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P	Fark
	1-5 yıl	65	4,30	G. Arası	,650	3	,217	,689	,559	
	6-10 yıl	107	4,35	G. İçi	222,443	708	,314			
	11-16 yıl	162	4,35	Toplam	223,092	711				
	17 yıl ve üzeri	378	4,29							
	Toplam	712	4,32					Levene (F=,692 p=,557)		
Tüm Ölçek	Değişke nler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P	Fark (LSD)
	1-5 yıl	65	4,28	G. Arası	2,001	3	,667	2,796	,039*	2-4
	6-10 yıl	107	4,28	G. İçi	168,891	708	,239			
	11-16 yıl	162	4,21	Toplam	170,892	711				
	17 yıl ve üzeri	378	4,15							
	Toplam	712	4,20					Levene (F=,993 p=,395)		

(LSD=Least Significant Difference)

Tablo 15 incelendiğinde kıdem değişkenine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçlarına göre “öğretimi planlama”, “öğrenme ortamı” ve tüm ölçek boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Öğretimi planlama alt boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için yapılan LSD testine göre farklılığın 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerle, 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Görüş ortalamalarına bakıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksek ortalamalara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bir diğer farklılık da 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle sırasıyla 11-16 yıl ve 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Görüş ortalamaları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bir farklılık olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlikleri 11-16 yıl ve 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksektir.

Tablodan çıkarılacak başka bir sonuç da öğrenme ortamı alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğudur. Bu farklılaşma LSD testine göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Görüş ortalamaları 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bir farklılık oluştuğunu göstermektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler öğrenme ortamı yeterliklerinde 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksek ortalamalara sahiptirler.

Tablodan anlaşılabacağı gibi tüm ölçek boyutunda da anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın 6-10 yıl kıdeme sahip kişiler ile 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu yine tablodan anlaşılmaktadır. Görüş ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksektir. Diğer bütün alt boyutlarda (ders dışı etkinlikler, öğretimi çeşitlendirme ve sınıf yönetimi) gruplar arasında anlamlı farklılaşma görülmemektedir.

4.4. Öğretmenlerin Başarı Hedeflerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin başarı hedefleri ne düzeydedir? ve bu düzeyler arasında sosyodemografik özelliklere göre farklılaşma var mıdır? alt sorusuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle ölçekten ve alt boyutlarından alınan ortalama puanlar hesaplanmış ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Başarı hedeflerine Yönelik ortalamalar

Alt boyutları		$\bar{X}$
Başarı hedefleri	Ustalık	3,51
	Performans Kaçınma	2,74
	Performans Yaklaşım	4,55
	Tüm ölçek	3,60

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin başarı hedefleri hakkında performans kaçınma alt boyutu ters kodlanmadığından genel bir yorum yapılamamaktadır. Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin ustalık hedefleri “katılıyorum”, performans kaçınma hedefleri “kararsızım”, performans yaklaşım hedefleri “tamamen katılıyorum” ve tüm ölçek “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin ustalık, performans yaklaşım ve tüm ölçek ortalamalarının yüksek olması ve bunun yanında performans kaçınma

ortalamalarının da düşük olmasından dolayı öğretmenlerin başarı hedeflerini yüksek olarak tanımlayabiliriz.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin başarı hedeflerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmek istenmiştir. Bu nedenle il, cinsiyet ve görev değişkenlerinde farklılaşmanın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

İl, Cinsiyet ve Görev değişkenlerine yönelik T-testi sonuçları

Alt boyutlar						levene		T testi		
		N	$\bar{X}$	SS	S	F	p	t	p	
İL	Ustalık	Elâzığ	327	3,66	1,01	710	,162	,688	3,659	,000*
		Afyon	385	3,38	1,04					
	Performans Kaçınma	Elâzığ	327	2,84	1,05	710	14,108	,000*	2,274	,023*
		Afyon	385	2,67	,92					
	Performans Yaklaşım	Elâzığ	327	4,55	,53	710	,294	,588	,080	,936
		Afyon	385	4,55	,49					
	Tüm ölçek	Elâzığ	327	3,68	,60	710	2,747	,098	3,487	,001*
		Afyon	385	3,53	,55					
CİNSİYET	Ustalık	Erkek	308	3,64	,98	710	2,661	,103	2,878	,004*
		Kadın	404	3,41	1,06					
	Performans Kaçınma	Erkek	308	2,89	1,00	710	2,492	,115	3,489	,001*
		Kadın	404	2,63	,96					
	Performans Yaklaşım	Erkek	308	4,51	,57	710	3,525	,061	- 1,957	,051
		Kadın	404	4,58	,45					
	Tüm ölçek	Erkek	308	3,68	,59	710	1,273	,260	3,096	,002
		Kadın	404	3,54	,56					
GÖREV	Ustalık	Yönetici	56	3,86	,97	710	,768	,381	2,645	,008*
		Öğretmen	656	3,48	1,04					
	Performans Kaçınma	Yönetici	56	2,73	,91	710	,333	,564	-,096	,924
		Öğretmen	656	2,74	,99					
	Performans Yaklaşım	Yönetici	56	4,55	,55	710	,838	,360	-,052	,958
		Öğretmen	656	4,55	,50					
	Tüm ölçek	Yönetici	56	3,71	,48	710	4,040	,045*	1,774	,080
		Öğretmen	656	3,59	,59					

Tablo 17 incelendiğinde başarı hedefleri ölçeğine yönelik yapılan t-testi analizine göre ustalık hedefleri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Görüş ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın Elâzığ’da yaşayan öğretmenlerin lehine olduğunu görmekteyiz. Yani Elâzığ’da yaşayan öğretmenler ustalık hedefleri boyutunda Afyonkarahisar’da yaşayan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek ortalamalara sahiptirler. Bunun yanında performans kaçınma alt boyutunda da anlamlı farklılaşma tablodan anlaşılmaktadır. Görüş ortalamaları bu farklılığın

Afyonkarahisar’da yaşıyan öğretmenlerin lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca il değişkeninde tüm ölçek boyutunda da anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılığın Elazığ’da yaşıyan öğretmenlerin lehine olduğu tablodan çıkarılacak bir sonuçtur. Tablodan çıkarılacak son sonuç ise performans yaklaşımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olmadığıdır.

Tablodan anlaşılacağı gibi cinsiyet değişkenine yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre ustalık, performans kaçınma ve tüm ölçek boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ustalık hedefleri ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle erkek öğretmenlerin ustalık hedefleri kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bunun yanında performans kaçınma alt boyutunda ise anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Görüş ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Performans kaçınma da düşük ortalama düşük kaçınma olarak anlamlandırılmaktadır. Yani kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre düşük ortalamalara sahip olduğundan kadın öğretmenlerin performans kaçınma davranış hedefleri daha azdır diyebiliriz. Son olarak tüm ölçek boyutunda da anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılık ortalamalara göre erkek öğretmenlerin lehinedir. Erkek öğretmenler başarı hedeflerinde kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya yani daha yüksek bir başarı hedefi belirlemeye daha açıktır. Bunlara ek olarak performans yaklaşımında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir.

Tablo 17’de görüldüğü gibi görev değişkenine yönelik t testi sonuçlarına göre ise ustalık boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Görüş ortalamaları bu farklılığın yönetici pozisyonunda çalışan öğretmenlerin lehine olduğunu göstermektedir. Yönetici pozisyonunda olan öğretmenler, öğretmen olarak görev yapanlara göre daha yüksek bir başarı hedefi olan kişilerdir diyebiliriz. Bunun haricinde diğer alt boyutlarda ve tüm ölçek boyutunda anlamlı farklılaşmanın olmadığı da yine tablodan anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin başarı hedefleri arasında kıdem ve kademe göre farklılaşma olup olmadığı analiz edilmek istenmiştir. Bu nedenle her değişkene tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Kademe değişkenine yönelik yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18*Kademe Değişkenine Yönelik ANOVA Analizi Sonuçları*

KADEME (ilkokul=1, Ortaokul=2, Lise=3 şeklinde kodlanmıştır)										
Alt boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
Uсталık	İlkokul	202	3,29	G. Arası	18,294	2	9,147	8,649	,000*	1-3 2-3
	Ortaokul	173	3,46	G. İçi	749,807	709	1,058			
	Lise	337	3,67	Toplam	768,102	711				
	Toplam	712	3,51	Levene (F=2,677p=,069)						
Performans Kaçınma	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (LSD)
	İlkokul	202	2,50	G. Arası	16,686	2	8,343	8,700	,000*	1-2 1-3
	Ortaokul	173	2,87	G. İçi	679,908	709	,959			
	Lise	337	2,82	Toplam	696,594	711				
	Toplam	712	2,74	Levene (F=3,021p=,058)						
Performans Yaklaşım	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (GH)
	İlkokul	202	4,56	G. Arası	2,107	2	1,053	4,090	,017*	2-3
	Ortaokul	173	4,46	G. İçi	182,634	709	,258			
	Lise	337	4,60	Toplam	184,741	711				
	Toplam	712	4,55	Levene (F=7,106 p=,001*)						
Tüm Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (GH)
	İlkokul	202	3,45	G. Arası	7,599	2	3,799	11,402	,000*	1-3
	Ortaokul	173	3,60	G. İçi	236,249	709	,333			
	Lise	337	3,69	Toplam	243,848	711				
	Toplam	712	3,60	Levene (F=4,315 p=,014*)						

(GH=Games Howell, LSD=Least Significant Difference)

Tablo 18’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin başarı hedefleri arasında bütün alt boyutlar ve tüm ölçek nezdinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Uсталık alt boyutundaki farklılaşma LSD testine göre liselerde görev yapan öğretmenlerle sırasıyla ortaokul ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Görüş ortalamaları incelendiğinde lise öğretmenlerinin lehine bir farklılığın oluştuğunu görmekteyiz. Lise öğretmenlerinin ustalık hedefleri istatistiksel olarak ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinden anlamlı biçimde yüksektir.

Tablodan çıkarılacak başka bir sonuç ise performans kaçınma alt boyutunda da anlamlı farklılaşmanın olduğudur. LSD testine göre bu farklılaşma ilkokulda görev yapan öğretmenlerle sırasıyla lise ve ortaokul öğretmenleri arasındadır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin kaçınma ortalamalarının düşük olması düşük kaçınma olarak anlaşılmaktadır. Yani ilkokulda görev yapan öğretmenler lise ve ortaokulda görev

yapan öğretmenlere göre düşük ortalamalara sahip olduğundan ilkokul öğretmenlerinin performans kaçınma hedefleri daha azdır diyebiliriz.

Tablo 18'e göre performans yaklaşım alt boyutunda da anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Homojenlik varsayımının sağlanmadığı ($p < ,05$) görüldüğünden gruplar arasındaki farklılaşma Games Howell (GH) testi ile analiz edilmiştir. GH testine göre farklılaşma ortaokulda görev yapan öğretmenlerle liselerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Görüş ortalamaları farklılığın liselerde görev yapan öğretmenlerin lehine olduğunu göstermektedir. Yani liselerde görev yapan öğretmenlerin performans yaklaşma hedefleri ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı biçimde yüksektir.

Son olarak öğretmenlerin tüm ölçek boyutunda yani genel olarak başarı hedeflerinde kademe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Homojenlik varsayımının sağlanmadığı görüldüğünden yapılan GH testine göre bu farklılık ilkokulda görev yapan öğretmenlerle liselerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Görüş ortalamaları liselerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Başka bir ifadeyle liselerde görev yapan öğretmenler başarı hedefleri açısından ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahiptirler. Ayrıca tabloda görüldüğü gibi performans kaçınma ortalamaları ile performans yaklaşım ortalamalarının ters orantılı olması araştırmanın güvenilirliğinin başka bir kanıtı olarak da görülebilir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin başarı hedefleri arasında kıdem değişkenine göre farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmak istenmiş ve yapılan analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19*Kıdem değişkenine yönelik ANOVA analizi sonuçları*

Kıdem (1-5 yıl=1, 6-10 yıl=2, 11-16 yıl=3, 17 yıl ve üzeri=4 şeklinde kodlanmıştır)										
Alt boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Ustalık	1-5 yıl	65	3,32	G. Arası	4,647	3	1,549	1,436	,231	
	6-10 yıl	107	3,57	G. İçi	763,455	708	1,078			
	11-16 yıl	162	3,43	Toplam	768,102	711				
	17 yıl ve üzeri	378	3,56							
	Toplam	712	3,51					Levene (F=,543p=,653)		
Performans Kaçınma	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
	1-5 yıl	65	2,68	G. Arası	1,956	3	,652	,664	,574	
	6-10 yıl	107	2,74	G. İçi	694,638	708	,981			
	11-16 yıl	162	2,67	Toplam	696,638	711				
	17 yıl ve üzeri	378	2,79							
	Toplam	712	2,74					Levene (F=,028p=,994)		
Performans Yaklaşım	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
	1-5 yıl	65	4,64	G. Arası	1,904	3	,635	2,458	,062	
	6-10 yıl	107	4,63	G. İçi	182,837	708	,238			
	11-16 yıl	162	4,56	Toplam	184,741	711				
	17 yıl ve üzeri	378	4,51							
	Toplam	712	4,55					Levene (F=,769p=,512)		
Tüm Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
	1-5 yıl	65	3,55	G. Arası	,943	3	,314	,916	,433	
	6-10 yıl	107	3,65	G. İçi	242,905	708	,343			
	11-16 yıl	162	3,55	Toplam	243,848	711				
	17 yıl ve üzeri	378	3,62							
	Toplam	712	3,60					Levene (F=,638p=,591)		

(GH=Games Howell, LSD=Least Significant Difference)

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin başarı hedefleri tüm ölçeğinde ve bütün boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

4.5. Öğretmenlerin program okuryazarlık ile programa bağlılıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile programa bağlılıkları arasında ilişki var mıdır alt sorusuna yanıt bulabilmek için iki ölçek arasında, pearson korelasyon analizi,

regresyon ve YEM modellemeleri yapılmıştır. Regresyon analizinin de ön sayıtlarından biri olan pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Okuryazarlık ve Programa Bağlılık Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Program okuryazarlığı	695	,489	,000**
Programa bağlılık			

(*=%05, **=%01 düzeyinde anlamlılık)

Tablo 20’de de görüldüğü gibi program okuryazarlığı ile programa bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki vardır.

Veri analizi bölümünde de açıklandığı üzere basıklık çarpıklık değerlerinin istenilen düzeyde olmasından normallik varsayımının karşılandığı, Q-Q plot grafiklerinden ise doğrusallık ön sayıtlarının sağlandığı görüldüğünden regresyon analizinin yapılabileceği anlaşılmaktadır. Korelasyon analizinde çıkan anlamlı ilişkiyi daha iyi açıklamak için program okuryazarlığı ile programa bağlılık arasında basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 21’te verilmiştir.

Tablo 21

Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	S. hata	β	t	p
Sabit	2,008	,148		13,579	,000*
Programa bağlılık	,538	,034	,507	15,676	,000*

R= ,507 R²=,257 F=,245,722 p=,000

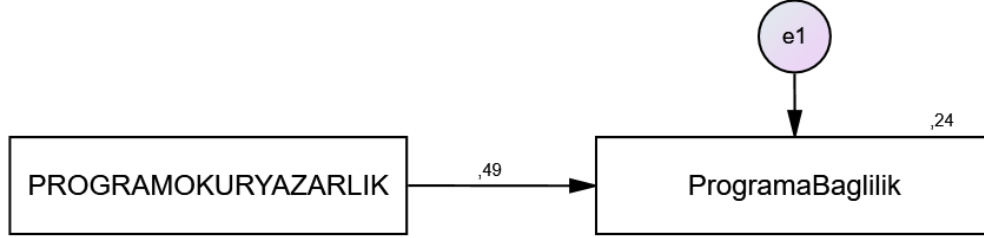
(Sabit=Program okuryazarlık)

Tablo 21’de görüldüğü gibi program okuryazarlık ve programa bağlılık arasındaki regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=245,722; p< ,01). Yine tablodan anlaşılabileceği üzere Program okuryazarlık ölçeği, programa bağlılık puanlarına ait varyansın yaklaşık %25,7’sini açıkladığı (R²=,257) görülmüştür.

Araştırmanın bu bölümünde AMOS programı ile bu farklılık modellenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6

AMOS ile Regresyon analizi



Şekil 6’da da görüldüğü gibi program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında AMOS ile yapılan analiz sonucunda standardize edilmiş puanların anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir($p<0,001$). Modelden de anlaşılacağı üzere program okuryazarlık puanlarının yüzde 23,9’luk ($R^2=.239$) kısmını açıkladığı görülmektedir.

4.6. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık İle Öğrenme Öğretme Süreci (ÖÖSY) Yeterlikleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında ilişki var mıdır alt sorusuna bu kısımda yanıt aranmıştır. Bu nedenle iki ölçek arasındaki ilişki için pearson korelasyon analizi, regresyon ve AMOS modellemesi yapılmıştır. Regresyon analizinin de ön sayıltılarından biri olan pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Okuryazarlık ve ÖÖSY Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Program okuryazarlığı	695	,668	,000**
Öğrenme-Öğretme süreci yeterlikleri			

(*=%05, **=%01 düzeyinde anlamlılık)

Tablo 22’te de görüldüğü gibi program okuryazarlığı ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki vardır. Korelasyon analizinde çıkan anlamlı ilişkiyi daha iyi açıklamak için program okuryazarlığı ile ÖÖSY arasında basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	S. hata	β	t	p
Sabit	1,448	,123		11,769	,000*
ÖÖSY	,684	,029	,668	23,614	,000*
R= ,668 R ² =,446 F=557,599 p=,000					

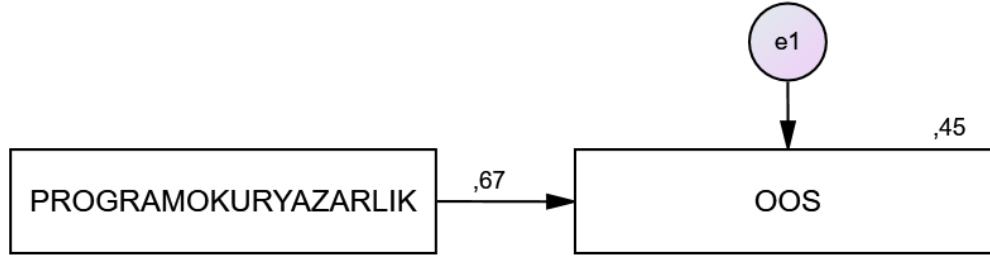
(Sabit=Program okuryazarlık)

Tablo 23’te görüldüğü gibi program okuryazarlık ve ÖÖSY arasındaki regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=557,599$; $p<,01$). Yine tablodan anlaşılacağı üzere Program okuryazarlık ölçeği, ÖÖSY puanlarına ait varyansın yaklaşık %44,6’sini açıkladığı ($R^2=,446$) görülmüştür.

Araştırmada regresyon analizine ek olarak bu farklılık modellenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar şekil 7’de verilmiştir.

Şekil 7

POY ile ÖÖSY AMOS ile Regresyon analizi



Şekil 7’de de görüldüğü gibi program okuryazarlık ile ÖÖSY arasında amos ile yapılan analiz sonucunda standardize edilmiş puanların anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir($p<0,001$). Modelden de anlaşılacağı üzere program okuryazarlık puanlarının yüzde 44,6’luk ($R^2=,446$) kısmını açıkladığı görülmektedir.

4.7. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları İle Başarı Hedefleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile başarı hedefleri arasında ilişki var mıdır alt sorusuna yanıt bulabilmek için iki ölçek arasında, pearson korelasyon analizi, regresyon ve AMOS modellemesi yapılmıştır. Regresyon analizinin de ön sayıltılarından biri olan pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Program okuryazarlık ve başarı hedefleri arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

Değişken	N	r	p
Program okuryazarlığı Başarı hedefleri	695	,073	,026*

(*=%05, **=%01 düzeyinde anlamlılık)

Tablo 24'te de görüldüğü gibi program okuryazarlığı ile başarı hedefleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzey bir ilişki vardır.

Korelasyon analizinde çıkan anlamlı ilişkiyi daha iyi açıklamak için program okuryazarlığı ile başarı hedefleri arasında basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	S. hata	β	t	p
Sabit	4,120	,113		36,361	,000
Başarı hedefleri	,060	,031	,073	1,938	,053

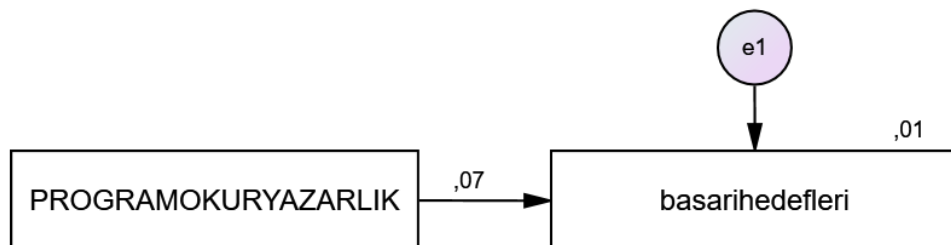
R= ,073 R²=,005 F=3,757 p=,053

(Sabit=Program okuryazarlık)

Tablo 25'de de görüldüğü gibi program okuryazarlık ve başarı hedefleri arasındaki regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=3,757; p< ,01). Araştırmada ayrıca AMOS programı ile bu farklılık modellenmeye çalışılmış, sonuçlar şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8

POY ile Başarı Hedefleri AMOS İle Regresyon Analizi



Şekil 8’de de görüldüğü gibi program okuryazarlık ile başarı hedefleri arasında AMOS ile yapılan analiz sonucunda standardize edilmiş puanlar anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir($p>0,001$).

4.8. Öğretmenlerin Programa Bağlılıkları İle Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?

Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında ilişkiyi açıklayabilmek için pearson korelasyon analizi, regresyon ve AMOS modellemesi yapılmıştır. Regresyon analizinin de ön sayıltılarından biri olan pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Programa bağlılık ve ÖÖSY arasında Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

Değişken	N	r	p
Programa bağlılık	695	,496	,000**
Öğrenme Öğretme süreci yeterlikleri			

(*=%05, **=%01 düzeyinde anlamlılık)

Tablo 26’da da görüldüğü gibi programa bağlılık ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki vardır.

Korelasyon analizinde çıkan anlamlı ilişkiyi daha iyi açıklamak için programa bağlılık ile ÖÖSY arasında basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	S. hata	β	t	p
Sabit	2,215	,140		15,850	,000
ÖÖSY	,495	,033	,496	15,042	,000*

R= ,496 R²=,246 F=226,256 p=,000

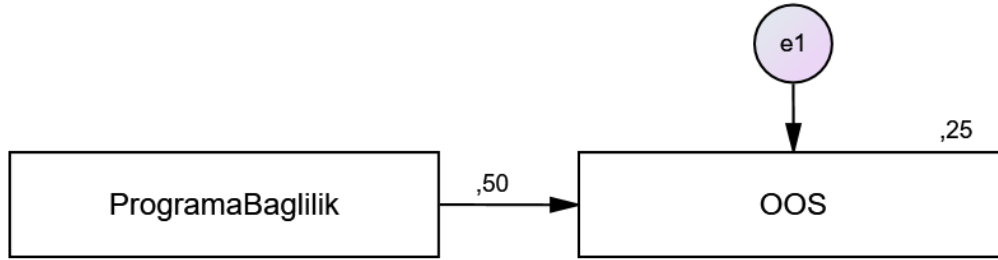
(Sabit=Programa bağlılık)

Tablo 27’de de görüldüğü gibi program okuryazarlık ve ÖÖSY arasındaki regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=226,256$; $p<,01$). Yine tablodan anlaşılabileceği üzere Programa bağlılık ölçeği, ÖÖSY puanlarına ait varyansın yaklaşık %24,6’sini açıkladığı ($R^2=,246$) görülmüştür.

Araştırmada AMOS programı ile bu farklılık modellenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9

PB ile ÖÖSY AMOS ile Regresyon analizi



Şekil 9’da da görüldüğü gibi programa bağlılık ile ÖÖSY arasında AMOS ile yapılan analiz sonucunda standardize edilmiş puanların anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir($p<0,001$). Modelden de anlaşılacağı üzere program okuryazarlık puanlarının yüzde 24,6’luk ($R^2=.246$) bir kısmını açıkladığı görülmektedir.

4.9. Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile başarı hedefleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile başarı hedefleri arasında ilişkiyi açıklayabilmek için pearson korelasyon analizi, regresyon ve AMOS modellemesi yapılmıştır. Regresyon analizinin de ön sayıltılarından biri olan pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Programa bağlılık ve başarı hedefleri arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

Değişken	N	r	p
Programa bağlılık Başarı Hedefleri	695	-,002	,477

(*=%05, **=%01 düzeyinde anlamlılık)

Tablo 28’de de görüldüğü gibi programa bağlılık ile başarı hedefleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

4.10. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında ilişki var mıdır alt sorusuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle iki ölçek arasındaki ilişki için pearson korelasyon analizi, regresyon ve AMOS modellemesi yapılmıştır. Regresyon analizinin de ön sayıltılarından biri olan pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

ÖÖSY ile başarı hedefleri arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

Değişken	N	r	p
Öğrenme Öğretme süreci yeterlikleri Başarı hedefleri	695	,160	,000**

(*=%05, **=%01 düzeyinde anlamlılık)

Tablo 29’dan anlaşılabacağı gibi öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzey bir ilişki vardır.

Korelasyon analizinde çıkan anlamlı ilişkiyi daha iyi açıklamak için ÖÖSY ile başarı hedefleri arasında basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

PB ile ÖÖSY Regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	S. hata	β	t	p
Sabit	3,764	,110		34,364	,000
ÖÖSYY	,127	,030	,160	4,261	,000*

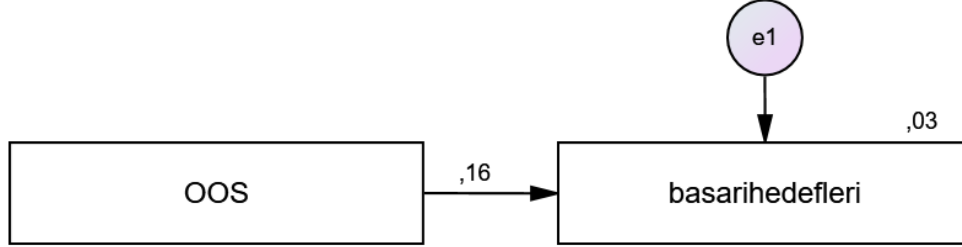
R= ,160 R²=,026 F=18,157 p=,000

(Sabit=Programa bağlılık)

Tablo 30 incelendiğinde ÖÖSY ile başarı hedefleri arasındaki regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=18,157; p<,01). Yine tablodan anlaşılabacağı üzere ÖÖSY puanlarının, başarı hedefleri puanlarına ait varyansın yaklaşık %2,6’sini açıkladığı (R²=,026) görülmüştür. AMOS programı ile bu farklılık modellenmeye çalışılmış, sonuçlar şekil 10’da verilmiştir.

Şekil 10

ÖÖSY ile başarı hedeflerinin AMOS ile Regresyon analizi



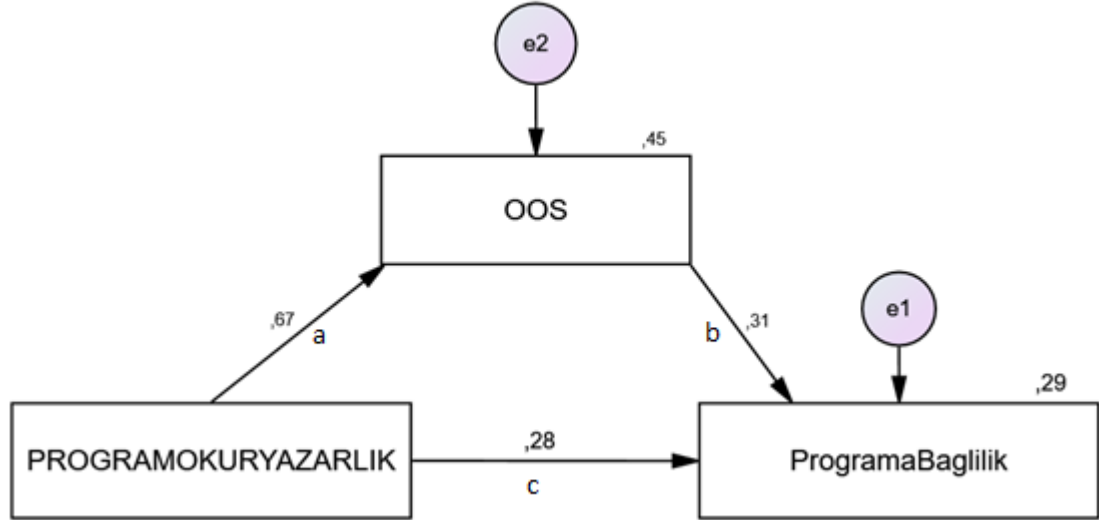
Şekil 10'a göre ÖÖSY ile Başarı Hedefleri arasında AMOS ile yapılan analiz sonucunda standardize edilmiş puanların anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p < 0,001$). Modelden de anlaşılacağı üzere program okuryazarlık puanlarının yüzde 2,6'luk ($R^2 = ,026$) bir kısmını açıkladığı görülmektedir.

4.11. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları, Programa Bağlılıkları Arasında Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerinin Aracılık Etkisi Var Mıdır?

Araştırmanın hipotezlerinden olan aracılık etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Bağımlı değişkenlerin arasındaki ikili ilişkilerin ortaya konmasının ardından bağımlı değişkenlerin arasında aracılık etkisi gösteren değişkenlerin olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmada yukarıda da belirlenen ve alanyazından desteklenen ilişkilere göre program okuryazarlık ile programa bağlılık arasındaki anlamlı ilişkinin başka bir değişkenle aracılık edilerek etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. İlk olarak araştırma değişkenlerinden öğrenme-öğretme süreci yeterliklerinin aracılık etkisi ölçülmüştür. Analiz için çoklu normallik varsayımının da sağlandığı görüldüğünden (multivariate=,283) program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında ÖÖSY'nin aracılık etkisinin olup olmadığı AMOS Programı ile analiz edilmiş, model şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11

POY, PB ve ÖÖSY arasındaki aracılık modellemesi



Tablo 31

POY-ÖÖSY ve PB Aracılık analizi sonuçları

	Sonuç Değişkenleri			
	ÖÖSY		Programa bağlılık	
	β	SH	β	SH
Program okuryazarlık (c yolu)			,476	,000*
R ²			,239	
Program okuryazarlık (a yolu)	,652	,028*		
R ²	,446			
Program okuryazarlık (c' yolu)			,277	,042*
ÖÖSY (b yolu)			,305	,043*
R ²			,291	
Dolaylı etki			,199*	(,137 - ,258)

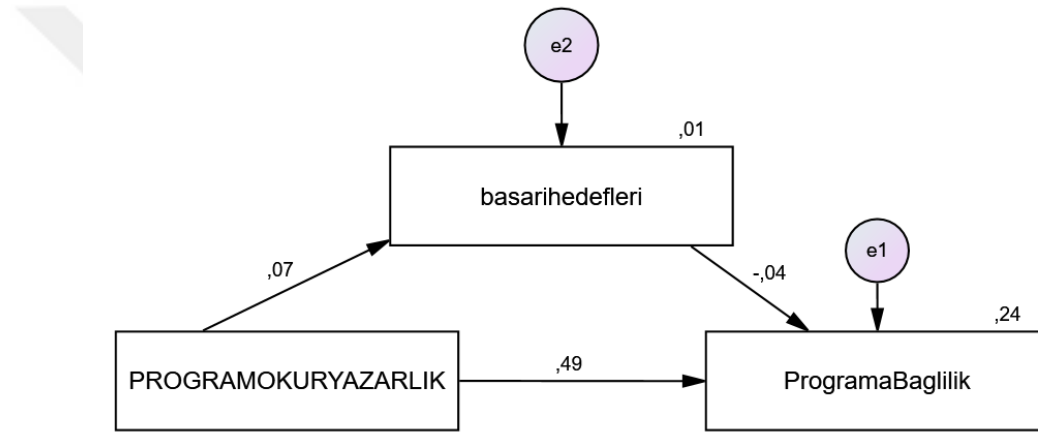
Program okuryazarlığın programa bağlılık üzerinde toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=,476$; $p<,05$). Program okuryazarlık ile ÖÖSY arasında pozitif bir yol katsayısı, regresyon katsayısı elde edilmiştir ($\beta=,652$; $p<,05$). Program okuryazarlık ile programa bağlılık arasındaki dolaylı etki ,199 ve %95 güven aralığı ,137- ,258 olarak elde edilmiş ve bu aralık 0 değerini içermediği için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Özetle program okuryazarlığın programa bağlılık üzerindeki etkisinin bir bölümünün öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile gerçekleştiği ifade edilebilir.

4.12. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları, Programa Bağlılıkları Arasında Başarı Hedeflerinin Aracılık Etkisi Var Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın hipotezlerinden olan aracılık etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Çoklu normallik varsayımının da sağlandığı görüldüğünden(multivariate=-2,030) program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında başarı hedeflerinin aracılık etkisinin olup olmadığı AMOS Programı ile analiz edilmiş, model şekil 12’de verilmiştir.

Şekil 12

POY, PB ve başarı hedefleri arasındaki aracılık modellemesi



Tablo 32

POY-başarı hedefleri ve PB Aracılık analizi sonuçları

	Sonuç Değişkenleri			
	Başarı hedefleri		Programa bağlılık	
	β	SH	β	SH
Program okuryazarlık (c yolu)			,476	,000*
R ²				,239
Program okuryazarlık (a yolu)	,090	,046*		
R ²		,005		
Program okuryazarlık (c' yolu)			,479	,032*
Başarı hedefleri (b yolu)			-,030	,026*
R ²				,241
Dolaylı etki			-,003*	(-,009- ,002)

Program okuryazarlığın programa bağlılık üzerinde toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (β =,476; p <,05). Program okuryazarlık ile başarı hedefleri arasında pozitif bir yol katsayısı, regresyon katsayısı elde edilmiştir (β =,090; p <,05).

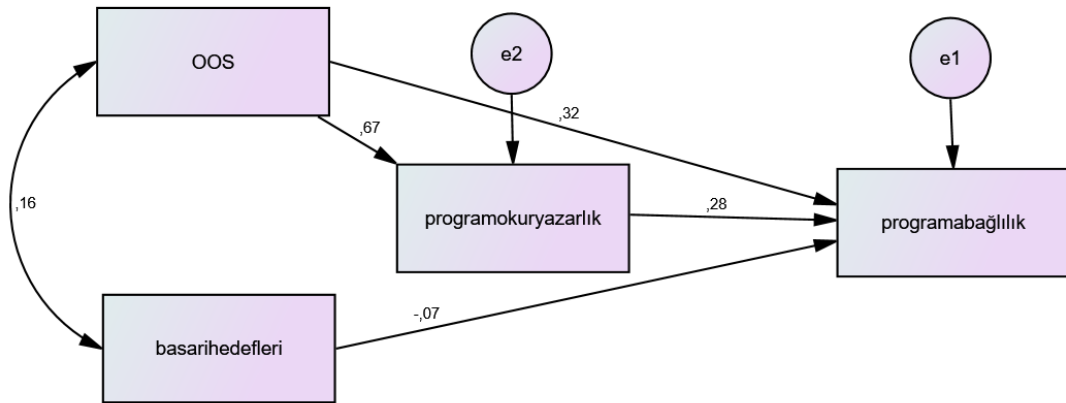
Program okuryazarlık ile programa bağlılık arasındaki dolaylı etki $-.003$ ve %95 güven aralığı $-.009-.002$ olarak elde edilmiş ve bu aralık 0 değerini içerdiği için istatistiksel olarak anlamlı bir aracılık etkisi yoktur.

4.13. Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri İle Başarı Hedefleri Programa Bağlılığı Program Okuryazarlığı Üzerinden Etkilemektedir

Araştırmanın bir diğer hipotezi olan “Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri programa bağlılığı program okuryazarlığı üzerinden etkilemektedir” hipotezinin testi için AMOS programı ile bir model oluşturulmuş ve model şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 13

ÖÖSY, BH, POY ve PB arasındaki ilişki modeli 1



Şekil 13’te oluşturulan modelde ÖÖSY ile Başarı hedefleri arasında ilişki önceki analizlerde belirlendiği için kovaryans oluşturulmuştur. Başarı hedefleri ile program okuryazarlık arasında ilişkinin olmadığı görüldüğünden başarı hedeflerinin ÖÖSY ile kovaryans üzerinden programa bağlılık ile etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Bu modelin kabul sınırlarını Tablo 33’de açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 33*Model analiz ve Uyum kriterleri sonuçları*

	CMIN/DF	CFI	GFI	NFI	TLI	RMSEA	SRMR
Kabul edilebilir sınır	$\leq 4-5$	$\geq 0,95$	$\geq 0,85-0,89$	$\geq 0,85-0,95$	$\geq 0,90-0,95$	0,06-0,08	$<0,08$
İyi uyum	≤ 3	$\geq 0,97$	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$	$\leq 0,05$	$<0,07$
Ölçüm	1,424	,999		,998	,975	,025	,0109
Uyum durumu	İyi	iyi	-	iyi	iyi	iyi	iyi
CMIN=1,424, Df=1, p=,233							

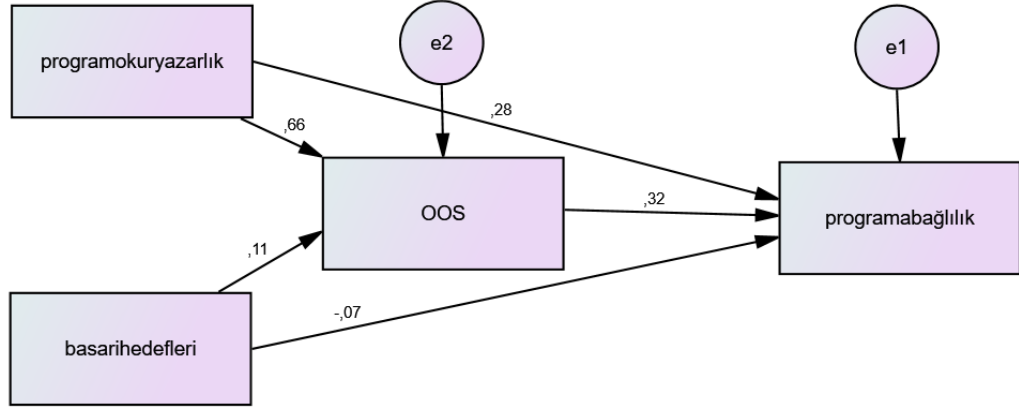
Şekil 13 incelendiğinde öğrenme öğretme süreci yeterlikleri başarı hedefleri ile program okuryazarlığı üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir hipotezi için oluşturulan model ve yol katsayıları görülmektedir. Modelin kabul edilip edilmediğini görebilmek için uyum kriterlerine bakılmıştır. Analizler ölçek ortalamalarıyla yani gözlenen değişkenlerle yapıldığı için AMOS programı GFI değerini hesaplamamıştır. Tablo 33 incelendiğinde diğer bütün uyum kriterlerinin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Oluşturulan model kabul edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri program okuryazarlık becerileri üzerinden program bağlılığı etkilemektedir hipotezi kabul edilmiştir.

4.14. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Ve Başarı Hedefleri Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri İle Başarı Hedefleri Programa Bağlılığı Üzerinden Etkilemektedir

Araştırmanın bir diğer hipotezi olan “öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve başarı hedefleri program bağlılığı öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilemektedir” hipotezi test edilmek istenmiştir. Bu nedenle AMOS ile oluşturulan analiz modeli şekil 14’te verilmiştir.

Şekil 14

ÖÖSY, BH, POY ve PB arasındaki ilişki modeli 2



Şekil 11 incelendiğinde oluşturulan model ve standartlaştırılmış yol katsayıları görülmektedir. Oluşturulan modelin kabul edilmesi için uyum değerlerine bakılması gerekmektedir. Kabul edilen uyum değerlerinin sınırları ve ölçüm sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

AMOS Uyum Kriterleri Sonuçları

	CMIN/DF	CFI	GFI	NFI	RMSEA	SRMR
Kabul edilebilir sınır	≤ 4-5	≥ 0,95	≥ 0,85-0,89	≥ 0,85-0,95	0,06-0,08	<0,08
İyi uyum	≤ 3	≥ 0,97	≥ 0,90	≥ 0,95	≤0,05	<0,07
Ölçüm	3,752	,996	-	,994	,063	,030
Uyum durumu	Kabul edilebilir	iyi	-	iyi	Kabul edilebilir	iyi
CMIN=3,752, Df=1, p=,053						

Tablo 34’ teki değerlere bakıldığında uyum kriterlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Oluşturulan model kabul edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve başarı hedefleri program bağlılığı öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilemektedir hipotezi kabul edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları kullanılan her ölçeğin tekil değerlendirme yapılabilmesi için ayrı ayrı sınıflandırılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları İle İlgili Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular ele alınmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında program okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen ve öğretmen adayları ile ve sadece son birkaç yılda sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Kana vd. (2018), Çetinkaya & Tabak (2019) ve Erdem & Eğmir, (2018) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada, Aslan & Gürlen, (2018) ortaokul öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmada, Boncuk (2021), Sarıca (2021), Demir & Toraman, (2021) ve Kuloğlu ve Tutuş (2022) farklı öğretim kademeleri ve branşlarda görev yapan öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Buna karşın Dilek (2020) öğretmen adayları ile ve Kahramanoğlu (2019) öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak bakıldığında öğretmenlerin programları anlama, tanımlama, uygulama ve değerlendirme yapabilme yeteneklerinin yüksek olduğu algısı içerisinde oldukları görülmektedir. Bu durumda öğretim programlarının değerlendirilmesinde daha doğru sonuçlar elde edilmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri arasında il, cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış olan araştırmalar (Aslan, 2018; Boncuk, 2021; Demir & Toraman, 2021; Dilek, 2020; Dilşat, 2021; Erdem & Eğmir, 2018; Güleş, 2022; Güneş Şınego & Çakmak, 2021) cinsiyet değişkeni açısından benzer sonuç tespit edilmiştir. Buna ek olarak Kuloğlu ve Tutuş (2022) İngilizce öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara erişerek bulgumuzu desteklemişlerdir. Buna karşın Gömleksiz ve Erdem (2018) yaptıkları araştırmada kadınların lehine bir sonuç tespit

etmişlerdir. İl değişkenine göre bakıldığında Sarıca (2021) yaptığı araştırmada il, ilçe ve köy yerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde eğitim kademesi(ilkokul, ortaokul, lise) arttıkça programa okuryazarlık becerisinin düştüğü araştırma sonuçları arasındadır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin daha fazla program okuryazarlık becerilerine sahip olduğu ve bu ortalamanın sırayla ortaokul ve lise olarak azaldığı belirlenmiştir.

Araştırmadan tespit edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin program okuryazarlığının “program içeriği” ve “öğrenme-öğretme süreci” alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaştığıdır. Bu farklılık göreve yeni başlayan öğretmenlerin lehinedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler 17 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre bu iki okuryazarlık boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Program okuryazarlık kavramının henüz yeni bir kavram gibi görülmesi ve kıdemi yüksek öğretmenlerin bu kavramlara uzak kalması bu farklılığın nedeni olarak görülebilir. Sağ ve Sezer (2012) yaptıkları araştırmada kıdem arttıkça program okuryazarlık becerilerine daha fazla ihtiyaç duyulduğunu tespit etmişlerdir. Buna karşın Yıldırım (2018) okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada kıdemi yüksek olan yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerini daha yüksek tespit etmiştir. Sarıca (2021) kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Demir ve Toraman (2021), Güneş Şinigo ve Çakmak, (2021) ise farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

5.1.2. Öğretmenlerin Programa Bağlılıkları İle İlgili Sonuçlar

Programa bağlılık öğretmenlerin programı tasarlayıp hazırlayanların amaçladığı biçimde uygulama düzeyi olarak karşımıza çıkmaktadır (Pence vd., 2008). Araştırmanın bu boyutunun sonucu, öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek seviyede olduğudur. Öğretmenler hazırlanan programlara yüksek düzeyde bağlı bir şekilde eğitim verdikleri algısı içerisindeyler. Bilim dünyasında son yıllarda rağbet görmeye başlayan bu konu üzerine yapılan birçok araştırma(Boncuk, 2021; Bümen & Yazıcılar, 2020; Burul, 2018; Ö. Can, 2020; Çaydaşı Karadağ, 2019; Kabaş, 2020; Karakuyu & Oğuz, 2021; G. Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021) bulgumuzu desteklemektedir. Dikbayır ve Bümen (2016) yaptıkları araştırmada programa bağlılığı derslerde kullanılan yöntem ve

teknikleri gözlemleyerek gerçekte bağlılığın birtakım nedenlerden dolayı düşük olduğunu, hatta bazı boyutlarda (ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olmaması nedeniyle kullanmama gibi) hiç olmadığını tespit etmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda (Güven, 2010; Şahin & Turanlı, 2005; Yapıcı & Demirdelen, 2007) kitapların yetersiz olduğu daha önceden ortaya konmuştu. Gürbüz (2020) ise müzik öğretmenleri ile yapmış olduğu tezinde müzik öğretmenlerinin programa bağlılıklarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum programa bağlılıkta bölüm açısından farklılaşmaların olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle bazı eğitim programlarının, öğretmenlerin programa bağlılığını güçleştirilmesi nedeniyle gözden geçirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri arasında il, görev, kademe, kıdem ve gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşmanın olmadığı, cinsiyet değişkeninde ise kadın öğretmenlerin lehine bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Programa bağlılık ile ilgili yapılan araştırmalarda (Aslan & Erden, 2020; Boncuk, 2021; Can, 2020; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Karakuyu & Oğuz, 2021), araştırmamızın aksine öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmanın olmadığı belirten araştırmalar görülmektedir. Buna karşın Karakuyu ve Oğuz (2021) yaptıkları araştırmada kıdem değişkeninde kıdemi en yüksek öğretmenlerin programa bağlılığının yüksek olduğunu, Boncuk (2021) ise öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada yeni başlayan ve en fazla kıdeme sahip öğretmenlerin programa bağlılıklarının daha yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada görev yapılan kademeye göre farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Güleş (2022) yapmış olduğu araştırma sonucunda bu sonucumuzu desteklerken Karakuyu ve Oğuz (2021) ise ilkökul öğretmenlerinin lehine bir farklılaşmanın olduğunu belirtmişlerdir.

5.1.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterliklerine İlgili Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlarından bir diğeri de öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek seviyede olduğudur. Öğretmenler öğretim süreci yeterliklerinde kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedirler. Can & Gündüz (2021) öğretmenlerle, Konokman Yavuz ve Yelken Yanpar (2013) ise öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Yeşil (2008) ve Kubat (2015) ise öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri bakımından yeterli düzeyde olduklarını belirtmektedir.

Saracaoğlu vd. (2011) de lise öğretmenleri ve öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yüksek bir algı içerisinde olduklarını fakat öğrenci tarafından tam tersi olarak görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Bununla beraber Karacaoğlu (2009) ilk ve ortaokul öğretmenleri ile gözlem yoluyla yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin kısmen yeterli düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin bu algısının nedeni olarak, var olan durum değil de olması gereken durumu gözeterek sorulara yanıt vermeleri gösterilebilir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme yeterlikleri arasında öğretimi planlama alt boyutunda cinsiyet değişkeni haricinde il ve görev değişkenlerinde farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Öğretimi planlama değişkeninde kadın öğretmenlerin lehine bir farklılaşma görülmektedir. Öğretimi planlamada kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha fazla yeterliğe sahip oldukları algısı içerisinde. Çubukçu ve Girmen (2008) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada öğretimi planlamada araştırma sonucumuzla paralel bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada genel olarak cinsiyet değişkeninde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Konokman Yavuz ve Yelken Yanpar (2013) ve Yavuz (2011) öğretmen adayları ile Yıldırım & Yıldırım (2020) ise öğretmenlerle yapmış oldukları araştırmada cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma bulgumuzu desteklemiştir. Dilci (2012) de planlama yeterliğinde anlamlı farklılaşmanın olmadığını fakat sınıf yönetimi yeterliğinde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğunu belirtmektedir. Can ve Gündüz (2021) ise sınıf yönetiminde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir.

Öğrenme öğretme süreci yeterliklerinde öğretmenlerin kademe değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretimi planlama, öğrenme ortamı, ders dışı etkinlikler, öğretimi çeşitlendirme, sınıf yönetimi ve genel anlamda öğrenme öğretme yeterlikleri bakımından ilkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek yeterliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre de öğrenme öğretme süreci yeterliklerinde de anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretimi planlama ve öğrenme ortamı yeterliğinde kıdem yükseldikçe yeterlik ortalamasının düştüğü belirlenmiştir. Genel anlamda öğrenme-öğretme ortamı yeterliklerine bakıldığında da yine kıdemi en yüksek (17 yıl ve üzeri) öğretmenlerin 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük ortalamalara

sahip oldukları belirlenmiştir. Yıldırım ve Yıldırım (2020) araştırma sonucumuzun aksi yönünde, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını, Dilci (2012) ise sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada farklılığın olmadığını belirtmişlerdir.

5.1.4. Öğretmenlerin Başarı Hedefleri ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin başarı hedefleri genel anlamda yüksek bulunmuştur. Bunu yanında öğretmenlerin, başarmak için uygun kararlar alma ve kendilerini geliştirmeye çabalama olarak tanımlanan performans yaklaşım hedeflerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ürün Karahan (2016) öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının başarı hedeflerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir. Başarı hedefleri yönelimi araştırmalarına bakıldığında hem sınırlı sayıda hem de ağırlıklı öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle aşağıdaki tartışmalarda öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin başarı hedefleri arasında ustalık boyutunda il bazında farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Araştırmada Elazığ'da görev yapan öğretmenlerin Afyon'da görev yapan öğretmenlerden daha fazla ustalık hedefleri, performans kaçınma puanlarının ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ustalık hedefleri benimseyen öğretmenlerin performans kaçınma davranışı göstermeleri beklenmez. Dolayısıyla performans kaçınma puanlarının düşük olması ustalık hedeflerinin yüksekliğini destekleyen bir durum olarak görülebilir. Sonuç olarak bu iki bulgu birbirini desteklenmektedir.

Öğretmenlerin başarı hedefleri ustalık boyutunda cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma söz konusudur. Gözler vd. (2017) ise öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada araştırmamızın aksine kadın öğretmen adaylarının öğrenme-yaklaşım boyutunda anlamlı farklılaştığını belirlemiştir. Bunun yanında performans kaçınmada ise kadın öğretmenlerin lehine bir farklılaşma olduğu fakat tüm başarı hedeflerine bakıldığında ise erkek öğretmenlerin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Arslan (2021) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada araştırma sonucumuzla paralel bir sonuçtan bahsederken, Gözler vd. (2017) ise öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada performans kaçınmada cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin başarı hedefleri arasında yönetici pozisyonunda görev yapan öğretmenlerin başarı hedeflerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak görev yapılan pozisyonun yükselme olanaklarının olması düşünülebilir.

Görev yapılan kademeye göre lise öğretmenlerinin ustalık hedefleri ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca ilkokulda görev yapan öğretmenlerin en düşük kaçınma puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yeni karar almaktan daha az çekindiklerini göstermektedir. Bununla birlikte lisede görev yapan öğretmenlerin performans yaklaşım (kendini geliştirme, yeni kararlar almaktan korkmama) hedefleri ortaokulda görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu ise öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığıdır.

5.1.5. Bağımlı Değişkenlerin Aralarındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Araştırmada program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Güleş (2022) öğretmenlerle yaptığı tez araştırmasında araştırmamızla benzer bulgulara erişmiştir. Buna karşın Yılmaz & Kahramanoğlu (2021) ve Boncuk (2021) yüksek bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Aradaki bu ilişkiyi daha iyi açıklamak için yapılan regresyon analizi sonucunda program okuryazarlık ölçeğinin programa bağlılık puanlarının %25,7 sini açıkladığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle program okuryazarlığındaki yapılacak bir birimlik değişim programa bağlılığı da yüzde 25,7 oranında etkileyecektir. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) programa bağlılık puanlarının %21'inin program okuryazarlık puanları ile açıklandığını belirtmiştir. Boncuk (2021) da yapmış olduğu araştırmada hem program okurluğu hem de yazarlığının programa bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Genel olarak bakıldığında “öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerinin yükselmesi ile doğal bir sonuç olarak programa bağlılık da yükselecektir” sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada bir diğer ilişki sonucu program okuryazarlık ile öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizinde program okuryazarlık ölçek puanlarının, öğrenme öğretme süreci yeterlik puanlarının yaklaşık olarak %44,6'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Program okuryazarlıkla ilgili son olarak başarı hedefleri arasında bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizine göre bu ilişki anlamlı pozitif yönlü ve düşük bir

ilişki olarak belirlenmiştir. İlişki olsa da regresyon analizi sonucuna göre ölçeklerin birbirini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizine göre programa bağlılık puanlarının, öğrenme-öğretme süreci yeterlik puanlarının %24,6'sını açıkladığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin programa bağlılıkları ile başarı hedefleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Son ikili ilişki olarak öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi ile programa bağlılığın öğrenme öğretme süreci yeterlikleri puanlarının %2,6'lık kısmını açıkladığı belirlenmiştir.

5.1.6. Bağımlı Değişkenler Arasında Aracılık Etkisine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin hem program okuryazarlığı hem de programa bağlılığı etkilediği tespit edilmişti. Bu nedenle yapılan analiz sonucunda program okuryazarlık ile programa bağlılık arasındaki anlamlı ilişkide öğrenme-öğretme süreci yeterliklerinin aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle program okuryazarlığının programa bağlılığa etkisinin bir kısmının öğrenme öğretme süreci yeterlik düzeyi ile gerçekleştiği bulunmuştur. Bu sonuç bize öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci yeterliklerinin yükselmesi ile programa bağlılıklarının artacağını göstermektedir.

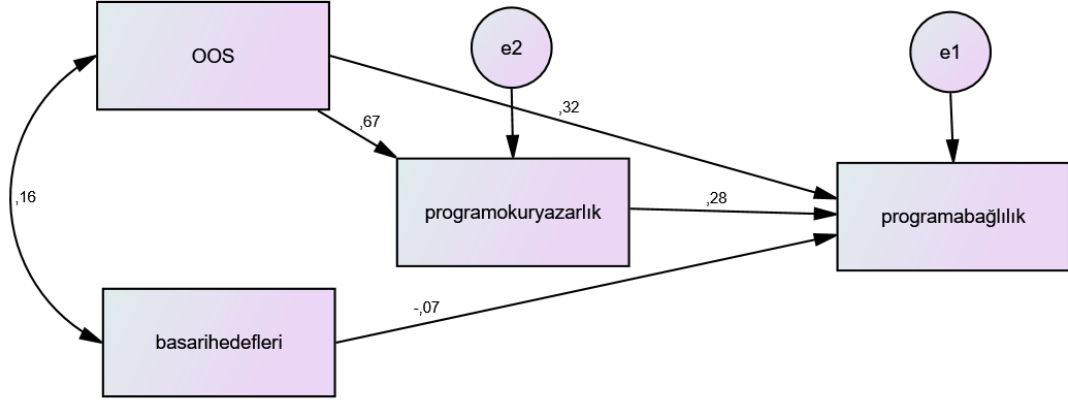
Araştırmada başarı hedeflerinin program okuryazarlık ve programa bağlılığı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Başarı hedeflerinin program okuryazarlık ve programa bağlılık arasında aracılık etkisinin olmadığı fakat okuryazarlık ile başarı hedefleri arasında regresyon analizi ile sınırda anlamsız çıkan ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda program okuryazarlık becerisi ve başarı hedefleri yüksek olan öğretmenlerin, programa bağlılık düzeylerinin yüksek olacağı düşünülebilir.

5.1.7. Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için araştırma sonuçları ve alanyazın taranarak bütün değişkenleri içeren aşağıdaki model oluşturulmuştur.

Şekil 15

Araştırma modeli 1

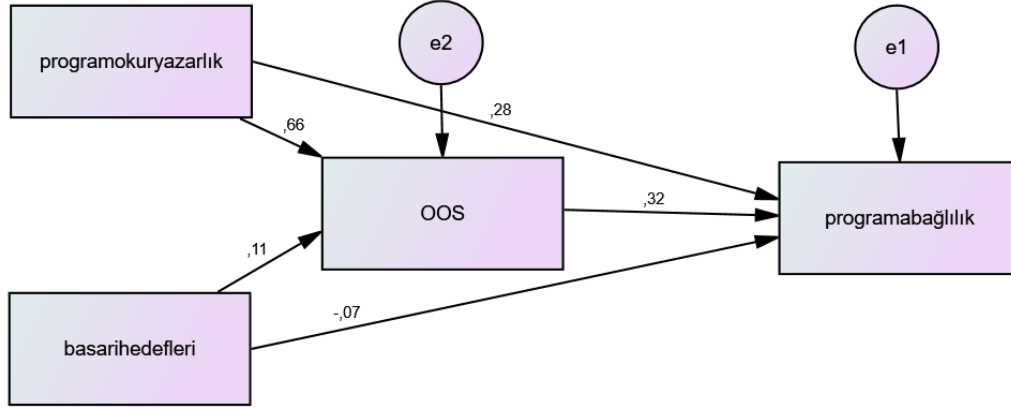


Yukarıdaki gibi oluşturulan modelin, analiz sonucunda bütün uyum değerlerinin iyi seviyede olduğu görüldüğünden model kabul edilmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılıkları başarı hedefleri ve öğrenme öğretme süreci yeterliklerinden hem direkt olarak hem de program okuryazarlıkları üzerinden etkilenmektedir. Başarı hedefleri programa bağlılığı anlamlı etkilemese de eksi yönde bir ilişkinin olduğu modelden de anlaşılmıştır. Anlamlı olmasa da kişisel başarı hedefleri olan öğretmenlerin programa bağlılıkları eksi yönde ilişki içerisinde gibi gözükmemektedir. Fakat oluşturulan modelde başarı hedeflerinin öğrenme öğretme süreci ile beraber program okuryazarlık üzerinden etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kişisel başarı hedefleri yükseldikçe öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, bu sayede program okuryazarlıkları ve sonuç olarak da programa bağlılıkları etkilenmektedir. En genel tanımla öğretmenlerin başarı hedefleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve program okuryazarlık becerilerinin artırılması programa bağlılığı olumlu yönde etkileyecek ve artıracaktır.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait oluşturulan diğer bir model de aşağıdaki gibidir.

Şekil 16

Araştırma Modeli 2



Oluşturulan bu modelde ise analiz sonuçları modelin “kabul edilebilir” uyum indekslerine sahip olduğunu gösterdiğinden model kabul edilmiştir. Bu modelde programa bağlılık, program okuryazarlık ve başarı hedeflerinden hem direkt olarak hem de öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilenmektedir. Bu modelde de başarı hedefleri direkt olarak programa bağlılık ile ilişkisinde negatif yol katsayı almış olsa da öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden anlamlı biçimde pozitif yönlü etkilediği görülmüştür. Ayrıca program okuryazarlık becerisi de öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir. En genel tanımla program okuryazarlık becerisi gelişmiş, başarı hedefleri olan bir öğretmenin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri de gelişecek ve bu da programa bağlılığı artıracaktır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına göre uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ❖ Program okuryazarlık becerilerinde kıdem yükseldikçe becerilerin düştüğü belirlenmiştir. Kıdemi yüksek öğretmenlerde farkındalık yaratacak bilgilendirici etkinlikler yürütülebilir.
- ❖ Öğretmenlerin program okuryazarlık becerileri programa bağlılığı etkilediğinden öğretmenlere program okuryazarlığı konusunda seminer, hizmet içi eğitim,

çalıştay verilmesi programa bağlılığı, dolayısıyla öğretim programlarının amacına ulaşmasına önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

- ❖ Öğretmenlerin eğitim yılı sonunda uyguladıkları programları belirlemek için programda yapılacakları içeren performans çizelgesi ile hem programa bağlılığın düzeyi hem de programın eksiklikleri tespit edilerek düzeltmeler yapılabilir.
- ❖ Program okuryazarlığı, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin programa bağlılığı etkilediği belirlenmiştir. Eğitim programlarının doğru uygulanması doğru değerlendirilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle de yeni öğretmenlik yasası ile yapılacak uzman ve başöğretmen sınav sorularına bu yeterliklerle ilgili sorular eklenmesi görevdeki öğretmenlerin bu konularda bilgilenmesi açısından daha etkili olabilir.
- ❖ Öğretmenlerin başarı hedefleri, programa bağlılıkları ve program okuryazarlık becerilerinde gelir seviyesine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yüksek gelir seviyesinde olan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu nedenle programa bağlılığın yükselmesi için öğretmenlerin gelir düzeyinin yükseltilmesi gerekmektedir.
- ❖ Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin olumlu olumsuz görüşlerinin ve önerilerinin alınabileceği bir web sitesi kurulabilir. Bunun öğretmenleri çözümün bir parçası olarak daha aktif kılacağından öğretim programına etkisinin daha fazla olması sağlanabilir.
- ❖ Öğretmenlerin kişisel başarı hedefleri programa bağlılığı etkilediği görüldüğünden öğretmenlerin kişisel gelişimine yönelik de eğitimler verilebilir.
- ❖ Programa bağlılığı ölçen daha nesnel ölçüt ve standartlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ❖ İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinde eğitim kademesi yükseldikçe program okuryazarlık becerisinin düştüğü belirlenmiştir. Bu nedenle liselerde görev yapan öğretmenlerin bu becerilerinin neden düşük olduğu konusunda araştırmalara ihtiyaç vardır.

- ❖ Programa bağlılığın yüzde 25’lik kısmını program okuryazarlığı açıklayabilmektedir. Açıklanamayan kısımların hangi olgularla açıklandığı konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.
- ❖ Program okuryazarlık, SY, Başarı hedefleri ve programa bağlılık konularında yapılan çalışmaların birçoğunun anket ve ölçek ile yapıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan deneysel araştırmalar ile nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılabilir.
- ❖ Araştırma Afyonkarahisar ve Elâzığ illerindeki öğretmenlerle yapılmıştır. Farklı il ve bölgelerle aynı araştırma yapılabilir.
- ❖ Programa bağlılığı ğretmen özellikleri, program özellikleri, bölgesel sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu etkenlerin programa bağlılıkla ilişkisini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- A.Meirink, J., C.Meijer, P., Verloop, N., & C.M.Bergen, T. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89–100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, S. & Garrett, J. L. (1969). *To be a teacher: An introduction to education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 Başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117.
- Akın, A., Gündüz, H. B., & Çetin, B. (2008). Öz-duyarlık ile tükenmişlik: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. 15. *Ulusal Psikoloji Kongresi*, 3-5 Eylül, İstanbul.
- Akınoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program Okuryazarlığı. 21. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül 2012, Marmara Üni- Versitesi, İstanbul.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönde Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 73, 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Alparslan, M. A., Taş, A. M., & Yastioğlu, S. (2017). Bireysel ve sosyal başarı motivasyonunu açıklayan temel değerler: bir alan araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 133–151.
- Alpaslan, G., H., B., & Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189–211.
- Altıparmak, M., & Nakipoğlu, M. (2004). Biyoloji öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının uyguladıkları öğretim yaklaşımları hakkındaki görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 101-107.
- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ardahan, F. Y. (2020). 1- 5 . Sınıflarda Uygulanan Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ve Programa Bağlılık. Yüksek lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

- Ariav, T. (1988). *Growth In Teachers' Curriculum Knowledge Throuhg The Process Of Curriculum Analysis*.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251–274.
- Arslan, A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 394–411.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul ingilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan Çelik, F. M., & Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim Programına Bağlılık Araştırmalarına Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması. *Yuzuncı Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796–824. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Arslantaş, İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Arthur, W., & Blitz, C. (2000). Bridging the gap between science and practice in drug abuse prevention through needs assessment and strategic community planning. *Journal of Community Psychology*, 28, 241–255.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9–26.
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175–199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2018). Secondary School Teachers' Level of Curriculum Literacy. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 2–15. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.

- Atik Kara, D., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(3), 28–86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m>
- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmanlı Gürbüzöğlü, S., & Göksu, V. (2014). Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 425-435.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91–110.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30–43.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Özpolat Turan, E. (2017). Programa bağlılığı Etkileyen Faktörlerin Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 110–137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Berkant, H. G. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme; Kuramdan Uygulama Örneklerine*. Anı yayıncılık.
- Biglan, A., & Taylor, T. K. (2000). Increasing the use of science to improve child- rearing. *Journal of Primary Prevention*, 21, 207–226.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. MA: Riverside Press.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121–138.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program Okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88–108. <http://www.anadoluturkegitim.com>
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T., & Ifill-Williams, M. (2001). Drug abuse prevention among minority adolescents: Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention. *PreventionScience*, 2(1), 1-13.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521–546.

- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & Del Gaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 201–218.
- Burul, C. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi.
- Butakın, V., & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82–94.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 219–228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bümen, N. T., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Büyükbaş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 1–3.
- Büyüköztürk, Şener. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- C.Kleinsasser, R. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168–179. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- Camuzcu, S., & Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15–29.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin Sanal Sınıf Yönetimi Yeterlikleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 49–68. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.875435>
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerin eğitim inançlarının ve öğretim programın bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Caner, A., & Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(5), 155-187.

- Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C., & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26–58.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- Cemaloğlu, N. (2014). Türkiye de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı Var olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Education*, 3, 199-218.
- Clements, D. H., Sarama, J., Wolfe, C. B., & Spitler, M. E. (2015). Sustainability of a scale- up intervention in early mathematics: A longitudinal evaluation of implementation fidelity. *Early Education and Development*, 26, 427–449.
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K., & Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çaydaşı Karadağ, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek lisans tezi.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1–15.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 38(1), 296-309.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296–309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 64-72–72.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. 123–142.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

- Demeuse, M., & Christine, S. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme (Y. Budak, Çev.)*. Pegem Akademi.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 0–2. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Altun, E. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z., & Arslan, N. (2018). Teachers' achievement goals: A mixed method. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 710–720. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060414>
- Dickhäuser, O., Janke, S., Daumiller, M., & Dresel, M. (2020). Motivational school climate and teachers' achievement goal orientations: A hierarchical approach. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 391–408.
- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194(42), 166–183.
- Dilek, Ç. (2020). Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi [Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi]. In *Journal of Physics A: Mathematical and Theoretical*. <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>
- Dilşat, P. Ü. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *April*, 147–165.
- Doğan, D., & Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Ekinci, A., Yıldırım, M., Bindak, R., Öter, Ö. M., Özdaş, F., & Akın, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 723-734.

- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501.
- Elliott, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5(1), 47-53.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri (A. Arı Ed.)*. Eğitim Yayınevi.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim Yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ılerlemeci felsefe bağlamında analizi*. Doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.
- Erdem, C., & 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. (1998a). *Eğitimde program değerlendirme (3 bs.)*. Anı yayıncılık.
- Erden, M. (1998b). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım yayınları.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları SPSS For Windows*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Erhan, T. (2018). *Akademisyenlerin motivasyon kaynaklarının ve değerlerinin çoklu başarı hedefleri üzerinde etkileri*. Doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının Akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi. Fırat üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme (5.baskı)*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N., & Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Meteksan Matbaacılık.
- Fırat Durdukça, Ş., Yardımcıel, E., Beşeren, H., & Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 397-411.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How To Design And Evaluate Research In Education (7th Ed.)*.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1997). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.

- Gelmez Burakgazi, S. (2019). Curriculum Fidelity: Opening the Black Box. *Başkent University Journal of Education*, 2019(2), 236–249.
- Gerstner, J. J., & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment*, 8, 15–28.
- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>
- Göktaş, Z., & Yetim, A. A. (2014). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Gömleksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-44.
- Gözler, A., Bozgeyikli, H., & Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189–211.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2012). *Research Methods for the Behavioral Sciences (4th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gresham, F. M., Gansle, K. A., & Noell, G. H. (1993). Treatment integrity in applied behavior analysis with children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(2), 257–263.
- Grisham, D. I., & Wolsey, T. D. (2006). Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community: Students, literacy and technology interest. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(8), 648-660.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199–206. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018>
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Güneş, B., & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192–205.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499–507.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ocak Yayınları.
- Güneş Şinego, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi*, 27(27), 233–256. <https://doi.org/10.29228/kesit.51337>
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 85–95.
- Hargreaves, L. (2009). *The status and prestige of teachers and teaching*. International handbook of research on teachers and teaching Springer, Boston, MA.
- İlter, İ. (2014). Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 562–576.
- ISTE. (2022). *ISTE Standarts*.
- Janke, S., Bardach, L., Oczlon, S., & Lüftenegger, M. (2019). Enhancing feasibility when measuring teachers' motivation: A brief scale for teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, 83, 1–11.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları*. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827–840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H., & Elkıran, Y. M. (2018). *Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri*. 80, 233–245.
- Kaplan, A., & İpek, S. (2002). Matematik Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 69–73.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70–97.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Ankara İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 62–78.

- Karagülle, S., Varki, E., & Hekimoğlu, E. (2019). An Investigation of the Concept of Program Literacy in the Context of Applicability and Functionality of Educational Program. *Eğitim Yansımaları*, 3(2), 85–97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/50553/535626>
- Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85–103. <https://doi.org/10.29129/inujgse.915003>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşlı, M. D. (2002). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(27).
- Kaymakci, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilimler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293–309. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3901>
- Keith, R. E., Hopp, F. P., Subramanian, U., Wiitala, W., & Lowery, J. C. (2010). Fidelity of implementation: Development and testing of a measure. *Implementation Science*, 5(99), 1–11.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi (Doktora Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin “program okuryazarlığı” kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Sözlü Bildiri, Muğla*.
- Konokman Yavuz, G., & Yelken Yanpar, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 175–188.
- Kouffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). Lost at sea: New teachers’ experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records*, 104(2), 273–300.
- Kovaleski, J. F., Gickling, E. E., Morrow, H., & Swank, H. (1999). High versus low implementation of instructional support teams: A case for maintaining program fidelity. *Remedial and Special Education*, 20, 170–183.
- Kubat, U. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Yeterlikleri. *Journal of Turkish Studies*, 10(15). <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.8939>

- Kuloğlu, A. & Tutuş, F. (2022). Curriculum literacy levels of english teachers: Amixed method research. *International Journal of Progressive Education*, 18 (4).
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurtuluş, K. (2004). *Pazarlama Araştırmaları* (7. Baskı.). Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, M. S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28.
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Mersin Üniversitesi.
- Layzer, C., Rosapep, L., & Barr, S. (2014). A peer education program: delivering highly reliable sexual health promotion messages in schools. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), 70–77.
- Lee, Y. J., & Chue, S. (2013). The value of fidelity of implementation criteria to evaluate school-based science curriculum innovations. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2508–2537. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.609189>.
- Lemyre, P., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sports personship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120–136.
- Lipsey, R. E. (1999). *The role of Foreign Direct Investment in International Capital Flows*.
- Longman. (2003). *Dictionary of Contemporary English*. Pearson Longman, UK, Harlow.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing Research an Applied Orientation*, 4. Edition. Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Malmberg, L.-E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18(5), 438–452.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues (3rd ed.)*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.
- MEB. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği. 1. Basım.
- MEB. (2020). *Uzaktan Eğitimde Çoklu Okuryazarlık*.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83–86 and 99–105.
- Munby, H. (1990). Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 18–30.
- Nichols, W. D., Jones, J. P., & Hancock, D. R. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, 24, 57–85.

- Nitsche, S., Dickhäuser, O., S.Fasching, M., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574–586.
- Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012). "I just do as expected". Teachers' implementation of Continuous Assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629–645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33–84.
- O'Donnell, C. L., & Lynch, S. J. (2008). Fidelity of implementation to instructional strategies as a moderator of curriculum unit effectiveness. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, march*.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing The Curriculum*. Pearson Education, New York.
- Opoh, O. E., & Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Oral, B., & Yazar, T. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Vivar: Pearson Education.
- Önal, I. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101–121.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G., & Gürdal, A. (2008). Hizmet içi Eğitime Katılan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim Tekniklerine İlişkin Bilgilerindeki Değişimin Tespiti: Tekirdağ Örneği. *KEFAD*, 9(1), 45–57.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221–232.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi – Journal Of Theoretical Educational Science*, 5(3).
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.

- Pehlivan, R., & Önder, E. (2020). *Öğretmen Mesleki Yeterlik Değerlendirme Kriterlerinin Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) İle Analizi*. 11(3), 831–845.
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language rich curriculum. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, 39, 329-341.
- Pigge, F. L. (1978). Teacher Competencies: Need, Proficiency, and Where Proficiency Was Developed. *Journal of Teacher Education*, 29(4), 70-76.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002248717802900419>
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319–337.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. Humanities Social.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, 29(1), 4–15.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Rewiev Of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Report, F., No, G., Gottfredson, G. D. Gottfredson, D. C., Czeh, E. R., Cantor, D., & Hantman, I. (2000). A National Study of Delinquency Prevention in School: Final Report. *Nature*, 21042(96), 546.
- Roth C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf> adresinden 03.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Rüştü Yeşil. (2008). Aday Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme İlkelerini Uygulama Yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 637-652.
- 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., & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2).
- Sağlam, M. (2005). Öğretimi etkileyen etmenler. İçinde Gültekin, M. (Edt). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1317.

- Sakallı, M., Hürsen, Ç., & Özçınar, Z. (2007). The frequent use of teaching strategies/methods among teachers according to the teacher candidates observation. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1–8.
- Sampson, D. (2017). *Teaching and learning analytics to support teacher inquiry*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1109/educon.2017.7943109>
- Sanchez, V., Steckler, A., Nitirat, P., Hallfors, D., Cho, H., & Brodish, P. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of reconnecting youth. *Health Education Research*, 22(1), 95-107.
- Saracaoğlu, S., Gencel Evin, İ., & Çengel, M. (2011). Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Lise Öğretmenlerinin. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2(2), 77–99.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları Üzerine Bir Çalışma. In *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (Vol. 22, Issue 1). <https://doi.org/10.29299/kefad.776214>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim (Teacher competencies and professional development). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(October), 40–45.
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 99–111.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*(20. Baskı). Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Anı yayıncılık.
- Shen, J., Yang, H., Cao, H., & Warfield, C. (2008). The fidelity—Adaptation relationship in non-evidence-based programs and its implication for program evaluation. *Evaluation*, 14(4), 467–481.
- Snavely, L., & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9–13.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı yayıncılık.
- Stabback, P. (2016). [UNESCO] What makes a good curriculum? *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*, 2.
- Sural, S. C., & Dedeşali, N. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Şahan, H. H., & Zöğ, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları ile Öğretim-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve*

- Oğretim Dergisi*, 7(4), 583–610. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.021>
- Şahin, S., & Turanlı, N. (2005). Liselerde okutulmakta olan lise I. sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 327–341.
- Şanal, M., & Güçlü, M. (2005). Yenileşme dönemi eğitimcilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 137–154.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287–307.
- TDK. (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (03.05.2022 tarihinde erişilmiştir)
- Thronsen, I., & Turmo, A. (2013). Primary mathematics teachers' goal orientations and student achievement. *Instructional Science*, 41.
- Tschannen, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuncer, M. & Bahadır, F. (2017). Öğretmen adaylarının üstbiliş becerileri algıları ve başarı yönelimlerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, insan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1326-1343.
- Tuncer, M., Dikmen, M., Şimşek, M., Bahadır F. & Akmençe, E. (2019). Öğretmenlik mesleği yeterlikleri açısından aday öğretmenlerin kendilerine ve uygulama öğretmenlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Turkish studies educational sciences*, 14(6), 3453-3469
- Tüfekçi, N., & Tüfekçi, Ö. K. (2006). Bankacılık Sektöründe Farklı Olma Üstünlüğünün ve Müsteri Sadakatinin Yarattığı Değer: Isparta İlinde bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 170-183.
- Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(30). <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ürün Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının başarı hedef yönelimleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 783–794.
- Üzbe, N., & Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33–50.
- V.George, S. W.Richardson, P. (2019). Teachers' goal orientations as predictors of their self-reported classroom behaviours: An achievement goal theoretical perspective. *International Journal of Educational Research*, 98, 345–355.

- Van Den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In Van den Akker, J., Kuiper, W. and Hameyer, U. (Eds.), Curriculum Landscapes and Trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler-Teknikler*. Alkım yayınları.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği (M. B. Acat, çev. ed.)* (N. Yayıncılık (ed.)).
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2).
- Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2012). 9.sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *International Journal of Social Science*, 5(7), 789–807.
- Yaşar, O., & Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675-702.
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Curriculum fidelity scale: the study of validity & Reliability. *The Journal Of International Education Science.*, 4, 247–258.
- Yates, L., & Young, M. (2010). Globalisation, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45(1).
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/377/4/Muñoz_Zapata_Adriana_Patricia_Artículo_2011.pdf
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. T. (2015). Öğretmenlerin Öğretim Programlarını Uyarlama Süreci Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. 24. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi “Herkes İçin Sürdürülebilir Eğitim”*. Niğde,.
- Yıldırım, E., & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin investigation of lesson planning competencies of primary and secondary. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 7–37.
- Yıldırım, V. Y. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Doktora Tezi)*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178–187.

- Yılmaz, V., & İlhan Dalbudak, Z. (2018). Aracı değişken etkisinin incelenmesi: yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 517–534.
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121–160



EKLER

Ek 1. Program okuryazarlık ölçeği

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

boyutlar “Program Hedefleri (1-6 arası maddeler)”, “Program İçeriği(7-15 arası tüm maddeler)”, “Öğrenme-Öğretme (16-27) Süreci” ve “Ölçme ve Değerlendirme(28-36 arası maddeler)” olarak adlandırılmıştır.

EK 2. Öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ölçeği

<i>Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilikleri</i>		Çok yetersizim	Yetersizim	Kısmen yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim
1	Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama	☐	☐	☐	☐	☐
2	Ders planında bireysel farklılıkları dikkate alma	☐	☐	☐	☐	☐
3	Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtme	☐	☐	☐	☐	☐
4	Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme	☐	☐	☐	☐	☐
5	Dersi planlarken diğer öğretmenlerle işbirliği yapma	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ders planında amaca uygun etkinlikleri belirtme	☐	☐	☐	☐	☐
7	Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtme	☐	☐	☐	☐	☐
8	Ders planında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtme	☐	☐	☐	☐	☐
9	Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alma	☐	☐	☐	☐	☐
10	Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanma	☐	☐	☐	☐	☐
11	Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alma	☐	☐	☐	☐	☐
12	Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat etme	☐	☐	☐	☐	☐
13	Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etme	☐	☐	☐	☐	☐
14	Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanma	☐	☐	☐	☐	☐
15	Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşma	☐	☐	☐	☐	☐
16	Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma	☐	☐	☐	☐	☐
17	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenleme	☐	☐	☐	☐	☐
18	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleme	☐	☐	☐	☐	☐
19	Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alma	☐	☐	☐	☐	☐
20	Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojik kaynakları etkili kullanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
21	Ders dışı etkinlikler için plân hazırlama	☐	☐	☐	☐	☐
22	Ders dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat etme	☐	☐	☐	☐	☐
23	Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenleme	☐	☐	☐	☐	☐
24	Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma	☐	☐	☐	☐	☐
25	Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin etme	☐	☐	☐	☐	☐
26	Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma	☐	☐	☐	☐	☐
27	Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleme	☐	☐	☐	☐	☐
28	Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurma	☐	☐	☐	☐	☐
29	Öğretim yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alma	☐	☐	☐	☐	☐
30	Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilme	☐	☐	☐	☐	☐
31	Bireysel öğrenme planları yapma	☐	☐	☐	☐	☐
32	Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirme	☐	☐	☐	☐	☐
33	Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verme	☐	☐	☐	☐	☐
34	Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma	☐	☐	☐	☐	☐
35	Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama	☐	☐	☐	☐	☐
36	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlama	☐	☐	☐	☐	☐
37	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma	☐	☐	☐	☐	☐
38	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma	☐	☐	☐	☐	☐
39	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme	☐	☐	☐	☐	☐
40	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etme	☐	☐	☐	☐	☐

41	Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik etme	☐	☐	☐	☐	☐
----	--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ölçek bu ana yeterlik başlığı altında sıralanmış olan “Öğretimi Planlama” (1-8 arası 8 madde), “Öğrenme Ortamı ve Materyal” (9-20 arası 12 madde), “Ders Dışı Etkinlikler” (21-27 arası 7 madde), “Öğretimi Çeşitlendirme” (28- 35 arası 8 madde) ve “Sınıf Yönetimi” (36-41 arası 6madde) ve olmak üzere 5 alt bölüm ve 41 yeterlilik maddesinden oluşmaktadır. 5li Likert tipinde geliştirilen ölçekte yer alan maddelere ilişkin yeterlik düzeyleri “Çok Yetersizim”, “Yetersizim”, “Kısmen Yeterliyim”, “Yeterliyim” ve “Çok Yeterliyim” olarak derecelendirilmiştir.



Ek 3. Programa bağılılık ölçeği

<u>Programa bağılılık</u>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm	☐	☐	☐	☐	☐
3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim	☐	☐	☐	☐	☐
6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim	☐	☐	☐	☐	☐
11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım	☐	☐	☐	☐	☐
12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem	☐	☐	☐	☐	☐
15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm	☐	☐	☐	☐	☐
18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐

Ölçek Tek faktörlüdür.

Ek 4. Başarı hedefleri ölçeği

<u>Başarı hedefleri ölçeği</u>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Başkalarına göre daha iyi öğretmen olduğumu görünce kesinlikle memnun olurum	☐	☐	☐	☐	☐
2	Kabiliyetim dışındaki metotların beni gülünç duruma düşürmesinden kaçınırım.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Hedefim, öğretmen olarak yeteneklerimi sürekli geliştirmektir	☐	☐	☐	☐	☐
4	Öğrettiklerim hakkında yeni şeyler öğrenmek için daha da fazla çalışmak niyetindeyim	☐	☐	☐	☐	☐
5	Yetersiz görünebileceğim egzersizlerden kaçınmaya devam edeceğim	☐	☐	☐	☐	☐
6	Öğrettiğim konu hakkında her zaman yeni şeyler öğrenmek benim için önemlidir	☐	☐	☐	☐	☐
7	Benim tutumum diğerlerinden daha iyi öğretmen olmaktır	☐	☐	☐	☐	☐
8	Her zaman meslektaşlarımdan daha iyi olmak için çalışacağım	☐	☐	☐	☐	☐
9	Her ne kadar zor olursa olsun, öğrettiğim konuyla ilgili olarak yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğretmen olarak, diğerlerinden daha iyi bir performans göstermek hayatım için önemlidir	☐	☐	☐	☐	☐
11	Yetersiz görünebileceğim şeyleri öğretmekten kaçınmak isterim	☐	☐	☐	☐	☐
12	Yetersiz görünebileceğim bir şeyi öğretmekten kaçındığım zaman rahatlamış hissederim	☐	☐	☐	☐	☐
Konuyla ilgili yukarıdakilerden farklı görüşlerinizi arka sayfaya yazınız.....						

Ölçek 12 madde 1. Faktör ustalık (1-7-8-10) 2. Faktör performans kaçınma (5-2-11-12)
3. Faktör performans yaklaşımı (3-4-6-9) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri

ölçek izni ➤ Gelen Kutusu x

2 Nis 2021 Cum 13:53

Ramazan Tanaş
sayın Hasan Hüseyin ŞAHAN hocam, ben öğr.Gör.Ramazan TANAŞ. Fırat üniversitesinde eğitim programları ve öğretim Bilim Dalında doktora yapmaktayım. dokt...

2 Nis 2021 Cum 14:48

HasanHuseyinSAHAN
Alıcı: ben

Merhabalar Ramazan Hocam,

Sözünü ettiğiniz ölçeği tabi ki araştırmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ilgili makaleyi birlikte ürettiğimiz doktora öğrencimle birlikte geliştirdik. Makalede ölçeğe ilişkin değerleri, alt boyutları ve maddeleri bulabilirsiniz. İyi çalışmalar....

20 Nis 2021 Sal 09:47

Ramazan Tanaş
sayın Zeynep DEMİRTAŞ hocam, ben öğr.Gör.Ramazan TANAŞ. Fırat üniversitesinde eğitim programları ve öğretim Bilim Dalında doktora yapmaktayım. doktora t...

20 Nis 2021 Sal 10:20

Zeynep Demirtaş
Alıcı: ben

Merhaba Ramazan Hocam,
Başarı Hedefleri Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin son hali makalenin ekinde yer almaktadır.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ramazan Tanaş <ramazantanas@gmail.com>, 20 Nis 2021 Sal, 09:47 tarihinde şunu yazdı:

Re: ölçek kullanım izni(Öğretim Programına bağlılık) ➤ Gelen Kutusu x

10:31 (1 dakika önce)

Cihat YAŞAROĞLU
Alıcı: Ramazan

Merhaba Ramazan hocam
Ekte göndermiş olduğum ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Cihat YAŞAROĞLU, PhD

Gönderen: Ramazan TANAŞ
Gönderildi: Sunday, May
Kime: cihat.yasaroglu <c...>
Konu: ölçek kullanım izni(öğretim Programına bağlılık)

2 Nis 2021 Cum 13:36

Ramazan Tanaş
sayın Salih AKYILDIZ hocam, ben öğr.Gör.Ramazan TANAŞ. Fırat üniversitesinde eğitim programları ve öğretim Bilim Dalında doktora yapmaktayım. doktora tezi...

2 Nis 2021 Cum 14:49

Salih akyıldız <sakyildiz61@gmail.com>
Alıcı: ben

Ramazan hocam merhaba. Makalede ölçeğin son hali ve gerekli olan istatistiksel veriler var. Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolay gelsin. Başarılar..

Ramazan Tanaş
2 Nis 2021 Cum, 13:37 tarihinde şunu yazdı:

İZİN BELGELERİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.11.2021-108687



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-36344051
Konu : Araştırma İzni

05.11.2021

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
ELAZIĞ

İlgi : a) 20/10/2021 tarih ve 99867 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 04/11/2021 tarih ve 36171347 sayılı onayı.

Danışmanlığını Prof. Dr. Murat TUNCER 'ın yaptığı, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Ramazan TANAŞ 'ın, "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okur-Yazarlık Düzeyleri, Öğretim Programlarına Bağlılıkları, Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterlilikleri ve Başarı Hedefleri Arasındaki İlişki" konulu doktora tez anket çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (a) yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) onayda belirtilen resmi kurum ve kuruluşlarda görev yapan öğretmenlere yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve uygulanacak anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Feyzi GÜRTÜRK
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket (3 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/elazig-meb>

Adres :

Telefon No : 0 () _____

E-Posta:

Kapı Adresi : mebi@elazig.gov.tr

İnternet Adresi:

Bilgi İçin:

Unvanı: Müdür

Pasaport:



ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
14.04.2021	09	5	Sorumlu Araştırmacı : Prof. Dr. Murat TUNCER Yardımcı Araştırmacı: Ramazan TANAŞ

KARAR

"Öğretmenlerin Öğretim Programı Okur-Yazarlık Düzeyleri, Öğretim Programına Bağlılıkları, Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterlilikleri ve Başarı Hedefleri Arasındaki İlişkiler" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Prof. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Doç.Dr. Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Doç.Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Sekreteri: Pınar ARSLAN			İmza



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-49809702-605.01-36562751
Konu : Ramazan TANAŞ'ın Araştırma İzni

09/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 20/10/2021 tarihli ve E-11611387-044-99879 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ramazan TANAŞ'ın "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okur-Yazarlık Düzeyleri, Öğretim Programlarına Bağlılıkları, Öğrenme-Öğretme Stresi Yeterlilikleri ve Başarı Hedefleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğünüzle bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ilgi (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapması, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapmalarını Müdürlüğünüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/11/2021

Nurullah KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgili Yazı ve Ekleri (25 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge Karanzen İş
Merkezi/AFYONKARAHİSAR
Telefon No : (0 272) 214 24 28
E-Posta: afyonstratiji@gmail.com
Kop Adresi : mteb@afon.kop.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mteb-sbys>
Belgi İsmi : TOLGA YEŞİLÇAYIR
Ünvan : Müdür
İmza Adresi : <http://afyonsega.meb.gov.tr/>
Faks : (0 272) 21 37 605

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.afyonsega.meb.gov.tr/adresimiz> 71CB-E0F1-3555-A97C-8B79 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

