

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN
PROGRAM OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ**

Hasan TÜREYEN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

YOZGAT – 2023

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN
PROGRAM OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ**

Hasan TÜREYEN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

YOZGAT – 2023

ÖZET

YÜKSEK LİSANS

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ve ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ

HASAN TÜREYEN

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. HASAN GÜNER BERKANT

Araştırmanın genel amacı, çeşitli kademelerde görev yapan yöneticilerin ve aynı okullarda görevli öğretmenlerin program okuryazarlıklarının incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Merkez ilçesinde görev yapan 121 okul yöneticisi ve 359 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Yöneticileri Öğretim Programları Okuryazarlık Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi, Kruskal Wallis-H testi ve Spearman Brown sıra farkları korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının genel olarak cinsiyet, kıdem, branş ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; program inceleme sıklığına göre ise anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının genel olarak cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul kademesi ve yönetici pozisyonuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; program inceleme sıklığına göre ise anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca program inceleme sıklığı arttıkça program okuryazarlığının arttığı görülmüştür. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

2023, XIII + 106 SAYFA

ANAHTAR KELİMELER: Öğretmenler, Okul Yöneticileri, Program Okuryazarlığı

ABSTRACT

MASTER THESIS

INVESTIGATION of CURRICULUM LITERACY LEVELS of SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

HASAN TÜREYEN

**YOZGAT BOZOK UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATES STUDIES**

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

SUPERVISOR: Prof. Dr. HASAN GÜNER BERKANT

The general aim of the study is to examine the curriculum literacy of school administrators working at various levels and the teachers working in the same schools. Correlational survey model was used in the research. The sample of the research consists of 121 school administrators and 359 teachers working in the central district of Yozgat province in the 2020-2021 academic year. "School Administrators Curriculum Literacy Scale" and "Teachers' Curriculum Literacy Scale" were used as data collection tools in the research. In the analysis of the research data, independent samples t-test, Mann Whitney U test, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD test, Kruskal Wallis-H test and Spearman Brown rank correlation test were used for independent groups. As a result of the research, it is concluded that curriculum literacy levels of school administrators and teachers are above the average. It is found that the curriculum literacy of the teachers don't differ significantly in terms of gender, seniority, branch, and school levels; but there is a significant difference according to the frequency of curriculum review. It is determined that the curriculum literacy of school administrators don't differ significantly according to gender, seniority, school level, and administration position; but there is significant difference according to the frequency of examination. In addition, it is determined that the curriculum literacy improves as the frequency of curriculum review increases. It is concluded that there is no relationship between school administrators and teachers' curriculum literacy.

2023, XIII + 106 PAGES

KEYWORDS: Teachers, School Administrators, Curriculum Literacy

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında bana engin akademik bilgisi ve tecrübesiyle rehberlik eden, her konuda desteğini esirgemeyen, çalışmamın ilerlemesi için sabırla beni cesaretlendiren, değerli görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum saygıdeğer hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a; tezime katkılarını sunan kıymetli jüri üyeleri Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL ve Sayın Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU'na; yüksek lisans ders döneminde ders aldığım değerli hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Maddi ve manevi destekleri ile beni bu günlere ulaştıran, sevgi ve fedakârlıklarıyla bana güç veren en değerlilerim Annem ve Babama; her zaman yanımda olan en büyük destekçim canım kardeşim Ali Can TÜREYEN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmaya katılarak ölçeklere içtenlikle cevap veren değerli meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

Hasan TÜREYEN

16/01/2023

İÇİNDEKİLER

Özet.....	iv
Abstract.....	v
Önsöz	vi
İçindekiler	vii
Tabloların Listesi	x
Kısaltmalar.....	xiii
1. GİRİŞ	1
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar	7
2.2. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar	18
3. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	21
3.1. Eğitim Programı Kavramı.....	21
3.2. Eğitimde Kullanılan Programlar	23
3.3. Eğitim Programının Temel Öğeleri	25
3.4. Program Geliştirme Süreci.....	28
3.5. Okuryazarlık Kavramı	30
3.6. Okuryazarlık Türleri	31
3.7. Eğitim Programı Okuryazarlığı	37
3.8. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı	37
3.9. Yöneticilerin Eğitim Programı Okuryazarlığı	41
3.10 Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı İle Yöneticilerin Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki.....	43
4.YÖNTEM	45
4.1. Araştırmanın Modeli.....	45
4.2. Evren ve Örneklem	45
4.3. Veri Toplama Araçları	47
4.4. Verilerin Toplanması	48
4.5. Verilerin Analizi	48

5. BULGULAR.....	51
5.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	51
5.2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları	51
5.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Analiz Bulguları	52
5.4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Branş Değişkenine Göre Analiz Bulguları	55
5.5. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	56
5.7. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	63
5.8. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları	63
5.9. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Analiz Bulguları	64
5.10. Okul Yöneticilerin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	66
5.11. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	68
5.12. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Yönetici Pozisyonu Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	73
5.13. Okul Yöneticilerinin ve Aynı Okulda Çalıştıkları Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	74
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	76
6.1. Sonuçlar	76
6.2. Tartışma	77
6.3. Öneriler	84

6.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	84
6.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	84
7.KAYNAKÇA.....	86
8. EKLER.....	97
ÖZGEÇMİŞ	



TABLOLARIN LİSTESİ

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1.	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	40
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	46
Tablo 4.2.	Okul Yöneticilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	46
Tablo 4.3.	Verilerin Çarpıklık (Skewness) Analiz Sonuçları.....	49
Tablo 5.1.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	51
Tablo 5.2.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	51
Tablo 5.3.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	52
Tablo 5.4.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	52
Tablo 5.5.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
Tablo 5.6.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Bilgi Alt Boyutunun Kıdem Değişkenine Göre LSD Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 5.7.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Branş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	55
Tablo 5.8.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	55
Tablo 5.9.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	56
Tablo 5.10.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	56
Tablo 5.11.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	57
Tablo 5.12.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Beceri Alt Boyutu Puanlarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	57
Tablo 5.13.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Beceri Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre LSD Analizi Sonuçları.....	58

TABLOLARIN LİSTESİ (DEVAMI)

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 5.14.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Bilgi ve Tutum Alt Boyutları ile Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	59
Tablo 5.15	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Tamamından Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 5.16.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Bilgi Alt Boyutunda Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 5.17.	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 5.18.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	63
Tablo 5.19.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	63
Tablo 5.20.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.21.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.22.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 5.23.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre LSD Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 5.24.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Bilgi, Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi ve Program Yönetim Becerisi Alt Boyutları ile Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	66
Tablo 5.25.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	67
Tablo 5.26.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi ve Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67

TABLOLARIN LİSTESİ (DEVAMI)

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 5.27.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Bilgi ve Program Yönetim Becerisi Alt Boyutları ile Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları...	68
Tablo 5.28.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5.29.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 5.30.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Tamamından Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 5.31.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıkları Bilgi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 5.32.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 5.33.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Program Yönetim Becerisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 5.34.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 5.35.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Yönetici Pozisyonu Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	73
Tablo 5.36.	Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Yönetici Pozisyonuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 5.37.	Okul Yöneticileri ve Aynı Okulda Çalıştıkları Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	74

KISALTMALAR

Kısaltmalar

OYÖPODÖ

ÖPOÖ

Açıklamalar

: Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği

: Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği



1. GİRİŞ

Ülkeler, gelişmişlik düzeylerini artırmak ve sürdürebilmek için bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ışığında meydana gelen değişimlere uyum sağlamalıdır (Bedir, 2020). Bu nedenle, sahip oldukları en değerli kaynak olan insan kaynaklarını, belirledikleri eğitim politikaları ile çağdaş bir toplum haline getirme çabası içerisindeyler (Görge, 2017). Bu bağlamda, eğitim politikaları belirlenirken bireylerin çağın şartlarına uygun bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve bu politikaların öğrencilere verilen eğitim ile işlerlik kazanması sağlanabilir.

Eğitim politikaları, toplumların kültürel, ekonomik ve siyasal gelişmelerinden etkilenir ve bu gelişmeleri de doğrudan etkiler (Fer, 2020a). Bu etkileşim sonucunda toplum ve bireylerin ihtiyaç ve beklentileri de değişmektedir. Çünkü kültürel, teknolojik ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak çağdaş toplumlarda daha kaliteli bir insan gücüne gereksinim duyulmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu da çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilen eğitim programları ile mümkün olacaktır. Çağdaş toplumlardaki gelişmeler ve değişim, eğitim sisteminin en temel öğelerinden olan eğitim programlarını etkilediği gibi, bu programları uygulayan ve yöneten öğretmenler ile öğretmenlik mesleğinin nitelikleri üzerinde de oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Özkan, 2016). Bu sebeple eğitim programları, öğretmenler ve öğretmen yeterlikleri arasında dinamik bir ilişkinin olduğu belirtilebilir.

Eğitim programlarının başarıya ulaşması; program, öğrenci ve öğretmenlerin niteliğine ve bunların birbirleri ile uyumuna bağlıdır. Ayrıca öğretmenlerin programı ve öğrencileri etkileme gücü de oldukça fazladır (Başaran ve Aksu, 2007). Bu duruma ek olarak öğretmenler, formal bir eğitim sürecinde eğitim programına uygun olarak öğrencilere eğitim ortamları hazırlamada en önemli sorumluluğa sahip kişilerdir (Gömlüksiz ve Erdem, 2018). Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilere eğitim programında belirtilen yaşantıları düzenleyerek ve tecrübe ettirerek öğrencilerin beklenen davranışları kazanmalarını sağlarlar (Wiles, 2016). Eğitim programının hedeflerinin öğrenciye aktarılmasını sağlayan öğretmenler, eğitim programları ile öğrenciler arasında köprü görevi üstlenmektedirler (Peker Ünal, 2020). Bu sayede öğretmenler, eğitim programlarını başarılı bir şekilde uygularlarsa öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarını sağlayabilir ve eğitimin kalitesini artırabilirler.

Ülkeler eğitim politikalarını gerçekleştirme sürecinde, eğitim programları sayesinde genel bir çerçeve çizerek eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan tüm bireylerin süreç sonunda kazanmaları gereken hedefleri belirlerler (Aslan, 2018). Türkiye’de eğitim programları, Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanarak ülke genelindeki tüm eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Eğitim programları, eğitim sisteminin amacını ve süreç sonunda yetiştirilmesi hedeflenen bireyin özelliklerini yansıtan bir belgedir. Eğitim programlarının uygulanmasından öğretmenler ve okul yöneticileri sorumludur (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019).

Eğitim programları ile ülke genelinde aynı amaca ulaşmak ve uygulamada bütünlük sağlamak için programların öğretmenler ve yöneticiler tarafından tam ve doğru algılanması önemlidir (Yıldırım, 2019). Eğitim programı ne kadar kapsamlı ve kaliteli hazırlanmış olursa olsun, programın etkililiği öğretmen ve yöneticilerin eğitim programını okul ve sınıf ortamında nasıl yansıttıklarına bağlıdır (Kahramanoğlu, 2019). Çünkü öğretmen ve yöneticiler eğitim programlarını, kendi anladıkları forma uygun öğretim yöntem, teknik ve materyalleri ile gerçekleştirirler. Eğitim programının uygulanabilmesi için eğitim programı uygulayıcılarının programın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Akyıldız, 2020). Bu bağlamda eğitim programının uygulanmasından sorumlu olan öğretmen ve yöneticilerin eğitim programı okuryazarı olmaları gerekmektedir.

Eğitim programı okuryazarı olan öğretmen ve okul yöneticileri, programın dört temel ögesine (kazanım, içerik, eğitim durumu ve sınama durumu) ait bilgi ve becerilere sahip olarak eğitim programını doğru anlarlar ve programı başarılı bir şekilde uygulamaya geçirirler. Aksi takdirde, öğretmen ve okul yöneticileri eğitim programının uygulanabilirliği ve amacına ulaşması için yeterli desteği sağlayamayabilirler. Eğitim programı hedeflerinin istenilen ve planlanan şekilde öğrenciler tarafından kazanılması, eğitim programının uygulanmasından sorumlu olan kişilerin bu konuda ne kadar hazırlıklı ve donanımlı olduklarına bağlıdır. Uygulama esnasında ortaya çıkan aksaklıklar eğitim programını bozabilir ya da verimsiz bir hale dönüştürebilir (Wiles, 2016). Bu yüzden öğretmen ve okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi önemli kabul edilmektedir.

Problem Durumu

Eğitim programı, toplumun önemli gördüğü bilgi, beceri ve duyguları öğrencilere kazandırmak için kullanılan, aynı zamanda toplumun üzerinde anlaştığı politika beyanı olarak resmiyet kazanmış teknik bir dokümandır (Bolat, 2017). Eğitim programlarının amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin başarılı birer uygulayıcı olmaları gerekir (Fer, 2020b). Berkant (2020) eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenleri tanımlarken, program geliştirme uzmanlarının dâhil olduğu bir komisyon tarafından hazırlanan ve eğitimden sorumlu mercilerin onayladığı programı çeşitli öğrenme ortamlarında kullanarak öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olan profesyonel kişiler olarak nitelendirmektedir. Bu bağlamda, eğitim programları öğretmenler tarafından önce doğru olarak algılanmalı ve daha sonra eğitim ortamlarında doğru olarak uygulanmalıdır (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Bu zorunluluk öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olmalarını gerekli kılmaktadır. Çünkü eğitim programı okuryazarlığı öğretmenlerin kazanmaları gereken mesleki bir beceri olarak görülmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018).

Keskin ve Korkmaz (2017) program okuryazarlığını; programa ait temel bilgilere sahip olma, eğitim programını kavrayabilme ve yorumlayabilme, programı eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilme, programı uygulayabilme ve programı çevresindeki şartlara göre uyarlayabilme becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca Berkant (2020) program okuryazarlığının, öğretmenlerin uygulamaları gereken ve programı anlama, hâkim olma ile kullanmaya yönelik becerileri içerdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları, eğitim-öğretim çalışmalarının daha başarılı olmasını ve eğitimden beklenen hedeflere ulaşılmasını sağlayabilir. Bu durumun sağlanmasında okul yöneticilerinin öğretmenlere liderlik etmeleri ve yardımcı olmaları da öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracaktır.

Okullarda uygulanan eğitim programlarına liderlik etme sorumluluğu olan okul yöneticilerinin program ile ilgili kavramları bilmesi, kavramlar arasındaki ilişkiyi yorumlayabilmesi, program ile ilgili kararlar alması ve planlamalar yapması gerekmektedir. Bu belirtilen özellikler incelendiğinde, yöneticilerin de program okuryazarı becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019). Okul yöneticileri okullarda eğitim programlarının hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşılmasında önemli roller üstlenmektedirler. Bu roller arasında eğitim programlarının sınıflarda uygulanıp uygulanmadığını denetlemek, eğitim programlarının değerlendirilmesine

katılmak, öğretmenlere eğitim programları hakkında rehberlik etmek, eğitim programlarının uygulanması için uygun bir eğitim ortamı hazırlamak ve bu sayede eğitim kalitesini artırmak gibi görevlerin bulunduğu belirtilebilir (Gülbahar, 2014).

Eğitimin kalitesini artırmak için her zaman iyi geliştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesine ve başarılı olmasına katkı sağlayacak yönetici ve eğitimcilerin olması ülke eğitiminin kalitesini artıracaktır (Sarigöz ve Bolat, 2018). Bu nedenle, yöneticilerin ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Yöneticilerin ve aynı okulda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlıklarının çeşitli değişkenlerle ve birbirleriyle olan ilişkisi nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, çeşitli kademelerde görev yapan yöneticilerin ve aynı okullarda görevli öğretmenlerin program okuryazarlıklarını çeşitli değişkenlere ve aralarındaki ilişkiye göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Branşlarına,
 - d. Görev yaptıkları okul kademesine,
 - e. Programı inceleme sıklıklarına göre anlamlı fark var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin program okuryazarlığı düzeyleri nedir?
4. Okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları arasında;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine
 - c. Görev yaptığı okul kademesine,
 - d. Programı inceleme sıklıklarına,
 - e. Yöneticilik pozisyonlarına göre anlamlı fark var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin ve aynı okulda çalıştıkları öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada ulaşılabilecek sonuçlar, çeşitli kademelerde görev yapan okul yöneticilerin ve aynı okullarda görevli öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi sayesinde eğitim programını amacına uygun şekilde algılamalarının ve uygulamalarının sağlanması açısından önemlidir. Bu araştırma ile eğitim programı okuryazarlığı becerisine sahip olmanın önemine dikkat çekilerek yöneticilere ve öğretmenlere önemli bir farkındalık kazandırılabilceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet, branş, kıdem, görev yaptığı okul kademesi ve program inceleme sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen çalışmalar ilgili alanyazında bulunmasına karşın, ulaşılabilen alanyazında yer alan öğretmenlerin ve yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerini beraberce inceleyen araştırma sayısının sınırlı sayıda olduğunun belirlenmesi, bu çalışmayı daha da önemli kılmaktadır. Bu anlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarının tespit edilmesi, ilerleyen zamanlarda program okuryazarlığı ile ilgili yapılacak olan çalışmalara da yol gösterici olabilir. Yine bu araştırmada, yöneticilerin ve aynı okulda görev yaptıkları öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, programa yönelik bakış açılarının beraberce değerlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından nasıl değiştiğini tespit etme amacını içeren bu çalışma, yönetici ve öğretmenlerin eğitim programlarının uygulanmasında ve amacına ulaşmasında yaşanan sorunlara yeni bir bakış açısı getirebilir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin veri toplama araçlarına doğru ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Yozgat il merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 121 okul yöneticisi ve çeşitli

branşlardan 359 öğretmenden Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği ve Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim Programı: Öğrenmeye istekli olan bireylere, okul içinde ve okul dışında önceden planlanan etkinlikler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2017).

Okuryazarlık: Bireylerin ve toplumların okuma, yazma, bilgi edinme ve edindikleri bilgileri en faydalı biçimde kullanma becerileri kazandırmayı amaçlayan bir kavramdır (Önal, 2010).

Eğitim Programı Okuryazarlığı: Eğitim programını anlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin temel bilgi ve beceriye sahip olma durumudur (Akyıldız, 2020).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, konuyla ilgili yurt içi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar

Kauffman vd. (2002) tarafından gerçekleştirilen “Lost at Sea: New Teachers’ Experiences with Curriculum and Assessment” adlı çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin programı ve program değerlendirmelerini nasıl deneyimlediklerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 1999–2000 öğretim yılında Massachusetts’te birinci ve ikinci sınıflarda görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin program bilgilerinin yetersiz olduğu ve kendilerine rehberlik yapılmadığına yönelik bilgiler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere rehberlik edebilecek, neyin ve nasıl öğretileceğini gösteren programlara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Nsibande ve Modiba (2012) “I just Do as Expected. Teachers’ Implementation of Continuous Assessment and Challenges to Curriculum Literacy” adlı çalışmalarında nitel araştırma yöntemleri kullanmışlar ve İsveç’teki ilköğretim öğretmenlerinin öğretme ve öğrenmenin gelişmesini sağlamak için sürekli değerlendirmenin uygulanması sırasında karşılaştıkları zorlukların doğasını ve içeriğini açıklayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada sınıf gözlemleri ve görüşmeler kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini altıncı sınıf sosyal bilgiler branşındaki sekiz öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlıklarını geliştirebilmeleri için yararlı olabilecek değerlendirme yöntemleri, içerik ve sürekli değerlendirme programının amaçları açıklanmıştır.

Rusman (2015) tarafından gerçekleştirilen “Curriculum Implementation at Elementary Schools: A study on “Best Practices” Done by Elementary School Teachers in Planning, Implementing, and Evaluating the Curriculum” adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin 2013 programını uygularken planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde aksayan yönlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Bandung şehrindeki 25 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kendi tecrübelerine göre cevap verecekleri bir anket aracılığıyla toplanan veriler betimsel analiz

yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ilkokul öğretmenlerinin 2013 programının planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini olumlu ve birçok açıdan uygulamaya değer olduğunu bulmuştur.

Bolat (2017) tarafından yürütülen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” adlı çalışmada, eğitim programı okuryazarlığı kavramını açıklamak ve eğitim programı okuryazarlık ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2016-2017 öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda öğrenim gören kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 313 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; 29 maddeden, “okuma” ve “yazma” olmak üzere iki faktörden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach’s alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Cronbach’s alpha katsayıları alt faktörlerden “okuma” alt faktörü için .888, “yazma” alt faktörü için ise .907 olarak bulunmuştur.

Aslan (2018) tarafından yapılan “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri” adlı çalışmada, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin tarama modeli ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara’daki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 311 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yürütülen “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, betimsel bir saha taraması olarak desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş 210 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, bölüm değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gömlüksiz ve Erdem (2018) tarafından tarama modelinde gerçekleştirilen “Eğitim Fakültesi ve PFE Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, eğitim programı okuryazarlığına ilişkin Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2017-2018 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 753 öğretmen adayı ile pedagojik formasyon eğitimi alan 908 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre; eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim programları okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programı okuryazarlığı çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyet ve bölüm değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran (2018) tarafından betimsel tarama modeliyle yapılan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri” adlı çalışmada, eğitim programı okuryazarlıklarına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 akademik yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören 155 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları eğitim programı öğeleri açısından kendilerini yeterli düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir.

Sarıgöz ve Bolat (2018) tarafından betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen “Examination of The Competencies of The Pre-Service Teachers Studying at The Education Faculties about The Educational Program Literacy” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 785 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adayları program okuryazarlığı ölçeğinin yazma alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sural ve Dedeşali (2018) tarafından genel tarama modeli ile yapılan “A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının bilgi ve

program okuryazarlık düzeylerini ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Pamukkale ve Sinop Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilen 895 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarında üniversite değişkenine göre Sinop Üniversitesi lehine bir sonuç elde edilmiştir. Bunun sebebinin, Sinop Üniversitesinde program derslerine yönelik daha fazla seçmeli dersin yer almasından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Aslan (2019) tarafından betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilen “An Analysis of Prospective Teachers’ Curriculum Literacy Levels in Terms of Reading and Writing” adlı çalışmada, çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 383 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının program okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları olan okuma ve yazma boyutlarında yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları belirlenmiştir. Araştırmada, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarında etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlıkları Yeterlilikleri” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının araştırılması amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki çeşitli ana bilim dallarında üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları içerisinde ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 386 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yeterli düzeyde eğitim programı okuryazarı oldukları belirlenmiştir.

Esen Aygün (2019), tarafından yordayıcı korelasyonel modelde gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Açısından Yordanması” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluk düzeylerinin yordanmasında eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Marmara Bölgesi’nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesindeki tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 708 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının iyi

düzeyde eğitim programı okuryazarı ve mesleki hazırbulunuşluklarının olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programı okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde; kadın öğretmen adayları lehine, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görenler lehine ve dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Gündoğan (2019) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme” adlı çalışmada, devlet okullarının çeşitli kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda program okuryazarlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş 48 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, hizmet öncesi eğitimde 24 lisans programı içerisinde program ile ilgili en az ders alan lisans programı Japonca Öğretmenliği, en fazla ders alan lisans programının ise Sınıf Öğretmenliği olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ve programa ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Kahramanoğlu (2019) tarafından tarama modelinde yürütülen “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Gaziantep il merkezindeki çeşitli kademelerdeki ve farklı branşlardan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 277 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyet ve okul kademe türü değişkenlerine göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin orta düzeyde öğretim programı okuryazarı oldukları tespit edilmiştir.

Mansuroğlu (2019) tarafından ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmaya, Hatay ilindeki devlet okullarında görev yapan çeşitli branş öğretmenlerinden rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 511 öğretmen katılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin eğitim programını inceleme

frekansları arttıkça, eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Saral'ın (2019) yürüttüğü “Türkiye’deki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlıklarının İncelenmesi” adlı çalışma, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan nicel bir araştırmadır. Çalışmaya, Türkiye’de devlet okullarında görev yapan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 804 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kıdemi fazla olan İngilizce öğretmenlerinin kıdemi az olan İngilizce öğretmenlerine kıyasla program okuryazarlığının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kuyubaşoğlu (2019) “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel deseni ile öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, nicel boyut için Hatay ili İskenderun ilçesinde görev yapan çeşitli kademelerdeki rastgele seçilen 550 öğretmenden, nitel boyut için ise nicel araştırmanın örneklemini oluşturan 550 öğretmen içerisinden rastgele seçilen 50 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu sonucunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu sonucunda ise öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarının yeterli ve gelişime açık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler eğitim programı okuryazarlığı için programın öğelerinin ve öğrenci özelliklerinin öğretmenler tarafından bilinmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yıldırım (2019) tarafından gerçekleştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmada, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarının belirlenmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’nin güneyinde yer alan bir bölgedeki öğretmen adayları ve öğretmenlerden oluşan 737 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda 5’li Likert tipinde 27 maddelik ve beş alt boyuttan oluşan “öğretim programı okuryazarlık ölçeği”

geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin genelinin Cronbach's alpha katsayısı .947 olarak bulunmuştur.

Yıldız (2019) tarafından ilişkisel tarama modeli ile yapılan “Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları ile Eğitim Programı Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 akademik yılında Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin eğitim fakültesindeki farklı bölümlerden yaz okuluna katılan 355 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Akyıldız (2020) tarafından yürütülen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterliğini belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Trabzon ilindeki devlet okullarında görev yapan farklı branşlardan seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 666 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda dört faktörlü 36 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin genelinin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır.

Keskin (2020) “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık seviyelerine ilişkin algılarını ve öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Keşfedici sıralı karma desen ile yürütülen bu çalışmada, Ankara ilinde farklı ilçelerde çeşitli kademelerde görev yapan 713 öğretmenden nicel veriler, 181 öğretmenden açık uçlu soru formu ve 18 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim programı okuryazarlığının “programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme” olarak dört boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirlenen bu boyutlara göre öğretim programı okuryazarlık düzeyi algılarının iyi derecede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programdan faydalanma sıklıkları arttıkça öğretim programı okuryazarlık algılarında olumlu bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2020) tarafından tarama modeli ile yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2019-2020 bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünün üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 107 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde eğitim programı okuryazarı oldukları tespit edilmiştir.

Dilek (2020) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde farklı lisans programlarında öğrenim gören 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyelerinde akademik başarı ortalamaları ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı, sınıf seviyesi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Avar Vayvay (2020) tarafından ilişkisel tarama yöntemi ile yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık seviyeleri ile kabullendikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş ilindeki basit seçkisiz yöntemle seçilen 308 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Gülpek (2020) “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık ve Beden Eğitimi Öğretimi Yeterliliği Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ve beden eğitimi öğretim yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Uludağ Üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor Bölümünden 106 öğretmen adayı ve Bursa ilinde görev yapan 128 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının oldukça iyi düzeyde program okuryazarı oldukları tespit edilmiştir.

Kasapoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme ve Geçerleme Çalışması” adlı çalışmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ilişkin algılarını ölçen bir ölçek aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Afyonkarahisar’daki devlet okullarında görev yapan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 240 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; 17 maddeden, “eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri” ve “eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri” olmak üzere iki faktörden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach’s alpha katsayıları “eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri” alt faktörü için .93 ve “eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri” alt faktörü için ise .87 olarak bulunmuştur.

Peker Ünal (2020) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ve bu düzeyleri etkileyen değişkenlerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma model kullanılan araştırma, Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde “Eğitimde Program Geliştirme” seçmeli dersini alan 66 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim programı okuryazarlık düzeyinin öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yar Yıldırım (2020) tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmada, öğretmenlerin program okuryazarlıklarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Tokat ve Kahramanmaraş illerinde görev yapan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş, açıklayıcı faktör analizi için 320 öğretmen ve doğrulayıcı faktör analizi için 541 öğretmen olmak üzere toplam 861 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda üç faktörlü ve 29 maddelik öğretmenlerin program okuryazarlıklarını ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach’s alpha katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Altuncu (2021) “Lise Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı çalışmada, tarama modeli ile lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın

örneklemini Kayseri ilinde lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 515 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Lise öğretmenlerinin program okuryazarlıkları arasında cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Boncuk (2021) tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep il merkezindeki okullarda görev yapan küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş 394 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, kıdem değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Demir ve Toraman (2021) “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri” adlı araştırmalarında, betimsel tarama modeli ile çeşitli eğitim kademelerindeki ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş Türkiye genelinde görev yapan 421 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş Şinego ve Çakmak (2021) “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında, betimsel tarama yöntemi kullanılarak öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mardin ilinde görev yapan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 158 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde kıdem, branş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sarıca (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin

kendi algılarına göre ortaya çıkarılması ve çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan çalışmada Kırşehir ilinde görev yapan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 303 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin aritmetik ortalamasının 4.29 (kesinlikle katılıyorum) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında cinsiyet ve okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tutuş (2021) tarafından gerçekleştirilen “İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve İngilizce Öğretimine Yönelik Görüşleri” adlı çalışmada, karma yöntem ile İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Elazığ ili merkez ilçesinde ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan nicel boyut için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi ile seçilen 198, nitel boyut için ise 70 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlıkları arasında cinsiyet, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir.

Yılmaz (2021) tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada; ilişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilindeki tüm okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 323 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Bayrı (2022) “Özel Eğitim Kurumlarında Görev Alan Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Durumları ve Özel Eğitim Özel Alan Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden çeşitleme deseni ile özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerinin ve özel eğitim özel alan yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Erzurum ilinde özel eğitim kurumlarında görev yapan 135 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda

öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitimde program bilgisine hâkim olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir (2022) tarafından ilişkisel tarama modeli ve betimsel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen “Ortaokul Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde ortaokul kademesinde görev yapan 595 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri arasında branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Kurt (2022) “Examination of Teachers' Perceptions of Self-Efficiency and Program Literacy” adlı çalışmalarında, ilişkisel tarama modelini kullanarak öğretmenlerin öz-yeterlik ve program okuryazarlıklarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, Burdur ili Bucak ilçesinde görev yapan basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 352 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı, görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna varılmıştır.

2.2. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar

Yar Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerini inceleyerek, okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına uygun hizmet içi eğitim programı geliştirmek ve geliştirilen programın etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmanın nitel boyutunda okul yöneticilerinin program hakkındaki ihtiyaçları belirlenerek bir hizmet içi eğitim programı geliştirmek için betimsel yöntem, nicel boyutunda ise geliştirilen programın uygulanması ve değerlendirilmesi için deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada dört farklı gruptan veri toplanmıştır. Birinci grup Orta Karadeniz Bölgesindeki benzeşik örnekleme yöntemiyle seçilen 1513 okul

yöneticilerinden, ikinci grup maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 18 okul yöneticisinden, üçüncü grup maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 16 öğretmenden, dördüncü grup ise hizmet içi eğitim programına gönüllü olan 26 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve çalışılan okul ve yöneticilik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarında problem olduğu ve bu sebeple hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonucuna varılmıştır.

Aslan (2019) tarafından yapılan “İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okuryazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi” adlı çalışmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin program okuryazarlık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa ve Adıyaman illerinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 378 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin orta düzeyde program okuryazarı oldukları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin program okuryazarlık algıları arasında görev şekli, eğitim düzeyi, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmamasına karşın, hizmet içi eğitim alma değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdamar (2020) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi” adlı çalışmada, çeşitli değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ilerlemeci felsefe bakımından incelenmiştir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini, Şanlıurfa, Diyarbakır ve Şırnak il merkezlerinde görev yapmakta olan küme oransız örnekleme yöntemiyle seçilmiş 441 sınıf öğretmeni ile 163 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi ile ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerini yeterli düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Başar ve Berilgen’in (2021) “Determination of Curriculum Literacy Levels of School Administrators” adlı araştırmalarında, tarama modeli ile okul yöneticilerinin

program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir il merkezinde görev yapan 106 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve yöneticilik pozisyonu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kalkan Çelik (2022) “Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki” adlı çalışmada, ilişkisel tarama modeli ile okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara’da görev yapan 239 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyet ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat okul müdürlerinin program okuryazarlık algılarının müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla tarama modeli kullanıldığı ve genellikle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği görülmektedir. Alanyazında yönetici ve beraber çalıştıkları öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışma, okul yöneticilerinin ve beraber çalıştıkları öğretmenlerin program okuryazarlıkları düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi açısından alanyazından farklılık göstermektedir.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; eğitim programı ve öğeleri, okuryazarlık, eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Eğitim Programı Kavramı

İlk olarak 19. yüzyılda İngilizce alanyazında kullanılan “eğitim programı” (curriculum) kavramı başlangıçta üniversitede öğrencilere okutulan dersleri veya okullarda verilen kursları ve eğitimi tanımlamak için kullanılmıştır (Strauven ve Demeuse, 2016). Söz konusu kavram tarihsel açıdan araştırıldığında ise M.Ö. birinci yüzyıla kadar dayandığı ve o tarihten itibaren kullanıldığı anlaşılmaktadır. Julius Ceaser ve askerleri, Roma’da o dönemlerde iki tekerlekli at arabalarının üzerinde yarıştıkları oval şeklindeki koşu pistini “curriculum” olarak tanımlamışlardır. Önceleri koşu yolu anlamında kullanılan curriculum kavramı zaman içerisinde somut bir kavramdan ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama dönüşmüştür. Somuttan soyuta doğru dönüşümün sonucunda “eğitim programı” kavramı “izlenen yol” anlamında eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Oliva ve Gordon, 2018). Eğitim programı kavramı hakkında bu alanda çalışan uzmanlar ve eğitim bilimciler tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır (Demirel, 2017; Wiles, 2016). Farklı tanımlamaların ortaya çıkmasında kavramın tecrübeler sonucunda zamanla gelişimi ve zenginleşmesi süreci de etkili olmuştur (Strauven ve Demeuse, 2016).

Program alanındaki ilk yazarlardan olan Franklin Bobbitt (Oliva ve Gordon, 2018) eğitim programını “bireyin becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan güdümsüz ve güdümlü yaşantıların toplamı ve becerileri açığa çıkarma sürecini tamamlamak ve mükemmelleştirmek için okulların bilinçli olarak kullandıkları yetiştirme yaşantılarının toplamı” olarak ifade etmiştir (Bobbitt, 2017). Wiles ve Bondi (2007) eğitim programını “bir gelişim süreciyle etkin hale getirilen ve öğrenciler için başarılı öğrenme yaşantılarıyla sonuçlanan arzu edilen bir takım amaç ve değerler bütünü” şeklinde tanımlamışlardır. Hewitt (2018) eğitim programını “okulların hizmet etmesi gereken sosyal, politik, kültürel ve ekonomik amaçlar ile ne öğretilmesi gerektiği, bu amaçların en iyi hangi konuları yansıtacağı, okulların nasıl organize edilmesi gerektiği, bunlara kimlerin katılması gerektiği üzerindeki tartışmaların bir yansıması” olarak ifade etmiştir. Ertürk (2013), eğitim programını “yetişek” olarak adlandırmış ve yetişegi, “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik eğitim durumlarının tümü” olarak belirtmiştir.

Varış (1996), eğitim programını “bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler” olarak tanımlamıştır. Demirel (2017) ise eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde tanımlamaktadır. Sönmez’e (2015) göre eğitim programı, “kişide gözlemlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir bütün” olarak tanımlanmıştır. Doğan (1974) eğitim programını, “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” şeklinde belirtmiştir. MEB’e (2017) göre ise eğitim programı “öğrencilere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri, değer veya özelliğin, öğretmen rehberliğinde kazandırılmasına yardımcı olan bir dokümandır”.

Eğitim programıyla ilgili çeşitli tanımlar olduğu gibi eğitim programının yapısıyla ilgili farklı yaklaşımlar da mevcuttur (Hewitt, 2018; Strauven ve Demeuse, 2016; Ornstein ve Hunkins, 2016; Oliva ve Gordon, 2018). Eğitim programı;

- Çalışma programıdır.
- Okul içi ve okul dışında öğretilen ve okulda meydana gelen her şeydir.
- Toplumsal bağlılığı artıran siyasi bir araçtır.
- Var olduğu toplum ve kültürün özelliklerini taşır.
- Sürekli çalışan bir yeniden düzenleme sürecidir.
- Okul personeline tasarlanan her şeyi kapsar.
- Okullaşmanın temelidir.
- Farklı uygulayıcıları çeşitli içeriklerle bütünleştiren uzmanlık gerektiren bir iş ve bilgi bütünüdür.
- Toplumun geliştirmeyi amaçladığı değerlerden oluşur.
- Kendine özgü bir yapı içeren bir disiplindir.

Eğitim programı kavramı şu anki durumuna gelene kadar toplumsal sorunların etkileşimini yansıtarak bu sorunların çözümlenmesi ile kademeli değişime maruz kalmıştır. Böylece belirli bir yapıya sahip olan, tanımlanabilen bir uygulama ve realist bir bilgi temeli içeren bir çalışma alanı olmuştur (Hewitt, 2018).

3.2. Eğitimde Kullanılan Programlar

Eğitim programı, öğrencilere neyi, neden, nasıl ve ne zaman öğrenmesi gerektiğini açıklayarak faydalı öğrenme çıktıları elde etmeyi ve çeşitli toplumsal talepleri ve hükümet politikalarını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Stabback, 2016). Özkan'a (2016) göre eğitim programı bireylere öğretilmesi planlanan okul içi ve okul dışı tüm etkinlikleri içermektedir. Eğitim programının yanı sıra, öğrenme ortamlarında en çok kullanılan programlar öğretim programı ve ders programıdır:

Öğretim Programı: Eğitim programı ile öğretim programı kavramları çoğu kez birbirinin yerine kullanılsa da öğretim programı, eğitim programı içerisinde yer alan daha dar kapsamlı bir kavramdır. Kişiyi kazandırılması tasarlanan bir dersin öğretimiyle ilgili okulda ya da okul dışındaki tüm faaliyetleri içeren yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2017). İşsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlaması, uygulanması ve değerlendirmesi sürecidir (Senemoğlu, 2018). Bayram'a (2021) göre belli bir öğretim kademesindeki sınıflarda ve derslerde eğitim programının kazanımlarına göre önceden planlanan hedefleri gerçekleştirmek için okulda ya da okul dışında kişilere kazandırılması düşünülen tüm etkinliklerdir. Özçelik (2016) ise öğretim programını, bir dersle ilgili eğitim durumları sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz ve bir proje tasarısı olarak tanımlamıştır.

Ders Programı: Öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim etkinliklerini sistematik biçimde düzenleyen programdır (Küçükahmet, 2001). Demirel (2017) ders programını, bir ders için ayrılan süre içerisinde planlanan hedeflerin kişilere nasıl kazandırılabilceğini gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan olarak tanımlamaktadır. Ders programı, bir dersin hedefinden içeriğine, içeriğinden eğitim durumlarına ve değerlendirmeye kadar bütün öğelerini kapsayan programdır (Gültekin, 2017).

Posner (2004), eğitim programını türlerini açıklarken işlevlerine göre beş farklı program olduğunu belirtmiştir. Bu program türleri aşağıda açıklanmıştır:

Resmi program: Programın kılavuzunu, hedefleri, ders planlarını, içeriğin işlenme sırasını, kullanılacak ders araç-gereçleri ve sınav durumlarını içeren yazılı programdır. Devletin resmi birimleri tarafından hazırlanan ve onaylanarak okullara gönderilen resmi, standart, ölçülebilen ve çerçeve niteliğindeki programlardır. Türkiye'de resmi programın

düzenlenmesinden sorumlu olan kurum MEB'e bağı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığıdır (Bedir, 2020). Her devlet resmi programlarını hazırlayarak yürürlüğe koyar ve uygulanmasını denetler. Resmi program devletin uzak, genel ve özel hedefleri doğrultusunda hazırlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Bu sebeple programın öğretmenler tarafından doğru şekilde anlaşılması ve uygulanması, başka bir deyişle öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olmaları gerekmektedir (Bolat, 2017).

Uygulamadaki program: Okullara yazılı olarak bildirilen resmi programın okullarda belirlenen misyon ve okulun bulunduğu çevre koşullarına göre öğretmenler tarafından esnetilerek uygulanan halidir. Resmi program, öğretmenin programı algılayışına ve uygulama gücüne göre bölgelerde veya okullarda farklı etkinliklerle uygulanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Okul müdürleri resmi programı uygulanabilir programa dönüştürmekten sorumludurlar. Uygulamadaki program aslında öğretmenlerin resmi programı program okuryazarlıklarına göre algılamasının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Resmi program ile uygulamadaki program arasındaki farkın yüksek olması okul ve öğrenci başarısı açısından ciddi problemlere sebep olur (Gümüşeli, 2014).

Örtük program: Resmi programda açıkça yer almayan, ancak öğrencilerin yaşantılarını etkileyen ve toplumun normlarını ve değerlerini içeren programdır. Gümüşeli'ne (2014) göre örtük program, öğretmen ve yöneticilerin resmi eğitim programını kendi değerleri, alışkanlıkları ve dünya görüşlerine göre yorumlamalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Yüksel (2002) örtük programın resmi programda açıklanan hedef ve uygulamaların dışında, okul ve okul dışında tüm öğrenme yaşantılarını kapsadığını ve öğrencilerin topluma uyum sağlamasında önemli rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin siyasi, ekonomik ve sosyal kurumların ihtiyaç ve taleplerine uygun olarak duygu, düşünce ve tutum geliştirmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Ancak eleştirel eğitimciler örtük programın yararları olsa da öğrenciye, okula ve topluma karşı zararlarını olduğunu da belirtmektedirler.

İhmal edilen program: Okulların imkânlarından, öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan çeşitli sebeplerden dolayı resmi programda olmasına rağmen bazı konuların tam işlenmediği ve ihmal edildiği programdır. Programların ihmal edilmesinde ulusal düzeyde yapılan merkezi sınavlar, araç gereç ve öğretmen olmaması, donanım eksikliği,

veli ve öğretmenlerin beklentileri ve programın ihtiyaçlara cevap vermemesi gibi faktörler de etkili olmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Ekstra program: Resmi program dışında öğrencilerin gönüllü olarak katıldığı, farklı ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanmış uygulamalardır. Ekstra program, genelde sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlikleri içermektedir (Bedir, 2020).

3.3. Eğitim Programının Temel Öğeleri

Eğitim programının kâğıt üzerine aktarılmış bir belge olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Eğitim programı; önceki ve mevcut durumu, toplumsal bileşenleri, ekonomik ve finansal yapısı, psiko-sosyal gelişimi, hedefleri, öğretimsel boyutları ve değerlendirme mantığıyla sistematik bir yapıdır (Bolat, 2021). Bu yapı birbirleriyle dinamik ilişkiler içerisinde olan dört temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar; hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirmedir (Demirel, 2017). Programın temel öğeleri birbirini etkileyen dinamik ilişkilere sahiptir (Bedir, 2020). Eğitim programı hazırlanırken temel öğeleri ortaya çıkarmak için şu sorulara cevap aranmaktadır (Görgen, 2017):

- Bireyler niçin öğrenecek/öğretilecek? (Hedef)
- Neler öğrenilecek/öğretilecek? (İçerik)
- Nasıl öğrenilecek/öğretilecek? (Öğretme-öğrenme süreci)
- Ne kadar öğrenildi? (Ölçme ve değerlendirme)

Programın temel öğelerinden ilki olan hedef, diğer öğelerin belirlenmesinde iskelet görevini üstlenir (Bedir, 2020; Ornstein, 2016). İçerik oluşturulurken, öğrenme-öğretme sürecinde benimsenen yaklaşım, strateji, yöntem, teknik gibi unsurlar belirlenirken hedefler dikkate alınır. Ölçme ve değerlendirme boyutu, hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi açısından bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır (Bedir, 2020).

Hedef (Amaç, Kazanım): Eğitim programının birinci ögesi olan hedef kavramının yanı sıra amaç, erek, kazanım, gaye, beceri, yeterlik ve yetkinlik kavramları da kullanılmaktadır (Bolat, 2021). Hedefler; öğrencilerde gözlenmesi karar verilen bilgiler, beceriler, değerler, tutumlar, ilgiler ve alışkanlıklar gibi eğitim yoluyla kazandırılması istenen özellikleri içermektedir (Demirel, 2017; Sönmez, 2015). Hedefler, öğretime yol göstermesi, eğitim durumlarının yapılmasını sağlaması ve değerlendirme durumlarına

kılavuzluk etmesi açısından önem arz etmektedir (Demirel, 2017). Ayrıca hangi ders veya çalışma kitabının seçileceği, hangi etkinliklerin uygulanacağı, öğrencilerin nasıl değerlendirileceği ve değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağı, hangi dersler veya konu alanlarının üzerinde durulacağı üzerine kararlar almada öğretmenlere bir dayanak oluşturur (Ornstein, 2016). Hedefler; toplumun, bireyin, konu alanının ve doğanın ihtiyaçları göz önünde tutularak, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi, eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilerek belirlenir (Sönmez, 2015). Eğitimde hedefler, genelden özele veya dikey olarak sıralandığında üçe ayrılır. Bunlar; uzak, genel ve özel hedefler olarak belirtilmektedir (Demirel, 2017; Sönmez, 2015):

- *Uzak hedefler*, devletin politik felsefesini yansıtan, uzun bir süreç sonunda bireylerin sahip olması istenilen özelliklerdir (Ertürk, 2013; Sönmez, 2015).

- *Genel hedefler*, devletin eğitim felsefesini içeren, uzak hedeflerle tutarlı ve uzak hedeflerin somutlaşmış halidir. MEB'in ya da okulun mezun olan bir öğrencide ulaşmak istediği özelliklerdir (Ertürk, 2013; Sönmez, 2015).

- *Özel hedefler*, genel hedeflerin bir ders özelinde öğrencilere kazandırılması istenilen özellikleridir (Ertürk, 2013; Sönmez, 2015).

Hedefler yatay olarak üç alanda sınıflandırılmaktadır. Bu alanlar; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandır (Demirel, 2017).

- *Bilişsel alan*, zihinsel becerilerin geliştirildiği ve zihinsel öğrenmelerin olduğu alandır. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme bu alanın basamaklarıdır.

- *Duyuşsal alan*, sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Bu alanın basamaklarını ise alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme oluşturmaktadır.

- *Devinişsel alan*, zihin ile kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin olduğu alandır. Bu alanın basamakları; algılama, kurulma, kılavuz ile yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratmadır.

İçerik (muhteva, konular, kapsam): Eğitim programının içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için “Ne öğretilim?” sorusuna cevap aranmaktadır (Demirel, 2017). İçeriğin, konu alanına ve konu alanının hedeflerine uygun olacak şekilde hazırlanması

gerekmektedir. Aksi takdirde hedefler ve içerik birbiriyle uyumsuz olup, içerik eğitim programı hedefleri açısından önemsiz hale gelecektir (Bolat, 2021).

İçerik, öğrenme ilkeleriyle uyumlu ve sistematik bir şekilde ele alınmalı ve düzenlenmelidir (Demirel, 2017). Başka bir ifadeyle içerik hazırlanırken, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, yakından uzağa, birbirinin ön koşulu ve çağdaş bilgi ve becerilere sahip olacak şekilde düzenlenmelidir. İçerik bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye aykırı olmamalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Öğretmenlerin; programın hedeflerine göre içerik seçme, içeriği ihtiyaçlara göre yeniden düzenleme, içeriği öğrenme ilkelerine göre yeniden sıralama görevleri vardır (Oliva ve Gordon, 2018).

Öğretme-öğrenme süreci (Eğitim durumları): Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturan, öğrencilere hedef davranışların kazandırılmasını sağlayan ve öğrenme yaşantılarının düzenlendiği ögedir (Demirel, 2017). Hedef ve içerik belirlendikten sonra “Nasıl öğreteceğiz?” sorusuna cevap aranmaktadır. Yani eğitim durumları sürecinde hangi strateji, yöntem ve tekniğin kullanılmasına karar verilmeli, öğretme-öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmalı, bu sayede öğrenciler eğitim programının hedeflerine ulaştırılmalıdır (Yavuz, 2018). Sönmez’e (2015) göre eğitim durumları, öğrencilere hedef davranışları kazandırmak için gerekli uyarıcıların hazırlanarak uygulanması olarak tanımlanmıştır. Ornstein ve Hunkins (2016), öğretmenlerin eğitim programı oluşturulurken hedefler, materyaller, içerik ve yöntemlerin planlanması da dâhil olmak üzere program oluşturma sürecinin her evresinde etkin rol almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Bolat’a (2021) göre bir öğretim yöntemi ya da tekniği seçilirken;

- Eğitim hedeflerine,
- Sınıfın fiziki özellikleri ve donanımına,
- Öğrenci sayısına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine,
- Öğretmenin yöntem veya teknik ile ilgili bilgi ve becerisine,
- Konu alanının ve konunun özelliğine,
- Ekonomik şartlara dikkat edilmelidir.

Değerlendirme (Sınama durumları): Sınama durumları, eğitim programında belirlenen hedef davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığı ile ilgili bir karara varma işi ve verilen eğitimin kalite kontrolüdür (Demirel, 2017). Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek, gerçekleşiyse derecesini belirlemek,

gerçekleşmediyse sebeplerini belirlemek ve eğitim programını geliştirmek amacıyla yapılır (Sönmez, 2015). Uygulanan öğretimin başarısı, öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyleri, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre uygun alanlara yönlendirilmesi ve eğitim durumlarının etkililiğini tespit etmek için sınama durumları eğitim sisteminde önemlidir (Bolat, 2021).

3.4. Program Geliştirme Süreci

Eğitim programı alanında, eğitim programı geliştirme ve tasarlama oldukça önemli bir konumdur. Program geliştirme, eğitim programını analiz etmek için alanda uzun süredir yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bir eğitim programı “Nasıl planlanır, uygulanır ve değerlendirilir?” sorularına yanıt verir. Aynı zamanda eğitim programı hazırlamada hangi kişiler, süreçler ve işlemler olduğunu da göstermektedir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Program geliştirmeyi hem süreç hem de ürün olarak açıklayan Hewitt (2018), program geliştirmeyi, bir etkinliğe başlangıcından sonuna kadar kılavuzluk eden ve yararlı bir sonuç elde edilen bir dizi adım, yöntem, tarif ya da formül şeklinde tanımlamaktadır. Demirel (2017), program geliştirmeyi eğitim programının dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak ifade etmiştir. Uşun (2016) ise program geliştirmeyi sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın temel öğelerinin sistem yaklaşımı içinde daha gerçekçi ve yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesine yönelik araştırma ve geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Program geliştirme süreci; programın tasarımı, uygulanması, değerlendirilmesi ve aksayan yönlerin düzeltilmesi çalışmalarını içermektedir (Fer, 2020a).

Program geliştirme sürecinin basamakları şunlardır (Demirel, 2017):

- Program geliştirme komisyonlarının oluşturulması: Programda etkili olacak yaklaşım ve felsefi temele karar verecek “program karar ve koordinasyon grubu”, programın geliştirme çalışmalarının gerçekleştirecek “program çalışma grubu” ve program çalışma grubuna ihtiyaç halinde danışmanlık yapacak uzman kişilerden oluşan “program danışma üyeleri grubu” olmak üzere üç grup oluşturulur.

- Program geliştirme çalışma planının hazırlanması: Program geliştirme çalışmalarının ne kadar sürede, hangi sırayla ve nasıl yapılacağının planlanmasıdır. Bu planlamada işlem-zaman çizelgesi, PERT-işlem ağı veya akış şeması kullanılabilir.

- İhtiyaç analizinin yapılması: İhtiyaç belirleme, program geliştirme çalışmasının en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Bir programın tasarlanması için öncelikle toplumun,

bireyin, konu alanının ve doğanın ihtiyaçları doğrultusunda bir programa ihtiyaç duyulması ve bu ihtiyaçların giderilmesi için de var olan ihtiyacın ne olduğunun belirlenmesi gereklidir. İhtiyaçların belirlenmesi, hazırlanacak eğitim programları için gerekli verilerin elde edilmesi açısından da önemlidir. Ayrıca ihtiyaç belirleme çalışmaları, uygulamadaki programın hedeflerinin ihtiyaçları gidermede etkili olup olmadığını ortaya çıkarmaya yardımcı olur.

- Aday hedeflerin belirlenmesi: İhtiyaç analizi sonuçları değerlendirilerek aday hedefler tespit edilir.

- Aday hedeflerin kesinleştirilmesi: Belirlenen aday hedefler; eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilir. Bu süzgeçlerden herhangi birine uygun olmayan hedefler elenir. Uygun olanlar ise kesinleşmiş hedefler olarak belirlenir.

- İçeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi: Hedeflere uygun olacak şekilde içerik seçilir. Ayrıca içerik seçiminde, toplumsal fayda, bireysel fayda, öğretme-öğrenme ve bilgi yapısında içeriğin kapsadığı yer dikkate alınmalıdır.

- Eğitim durumlarının düzenlenmesi: Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını ve hedefler doğrultusunda belirlenen içeriğin aktarılmasını sağlamak için öğrenme ve öğretme yaşantılarının tasarlanmasını içerir.

- Değerlendirme durumlarının belirlenmesi: Öğrencilerin belirlenen hedefleri kazanıp kazanmadığı hakkında ölçme sonuçlarının bir ölçütü karşılaştırarak karar verme işidir. Değerlendirme durumları diğer program öğeleri ile uyumlu olmalıdır. Değerlendirme sürecinin başlangıcında değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağını belirlenmesi önemlidir.

- Programın denenmesi: Taslak olarak geliştirilen programın genele uygulanmadan önce sahada test edilmesidir. Programın denenmesi, program ile ilgili alınan kararların uygulanabilir ve işlevsel olup olmadığının belirlenmesini, eksik ya da aksayan kısımların belirlenmesini ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını, programın hedef kitleye uygulanması sonucunda doğacak ve kontrolü mümkün olmayan birçok problemin önlenmesini ve kaynakların hedefe yönelik etkili ve verimli kullanılmasını sağlamaktadır.

- Programın değerlendirilmesi: Eğitim programının tüm öğelerini veya herhangi bir ögesini onaylamak, düzeltmek ya da çıkarmak için sistematik bir şekilde veri toplayarak ve bilimsel araştırma süreçleri ile analiz ederek tasarlanmış olan programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.

- Programı düzeltme ve sonucu raporlaştırma: Program değerlendirme sonuçlarına göre programda gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılması ve sonuçların raporlaştırılarak ülke genelinde programın yaygınlaştırılmasıdır.

Geliştirilen bir eğitim programının amaçlandığı gibi uygulanabilmesi ve hedeflenen öğrenme çıktılarının meydana gelmesi gerekmektedir. Program geliştirme süreci çoğunlukla uzmanlar tarafından gerçekleştirilse de öğretmenler bu sürecin önemli bir parçasıdır. Çünkü program geliştirme sürecinde öğretmenler sürecin uygulanması ve değerlendirilmesinde önemli görevler almaktadırlar (Özkan, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim programının aktarıcısı olmaktan ziyade, eğitim programının yapısal öğelerinin birbiriyle olan dinamik ilişkilerini yapılandırma ve eğitim programını öğrencilerine, sınıf ortamına ve diğer faktörlere göre düzenleme görevleri bulunmaktadır (Tan Şişman, 2017). Ayrıca öğretim programlarının amacına ulaşması için okul yöneticilerinin de etkin bir rol alması gerekmektedir (Gülbahar, 2014). Eğitim programını doğru anlayabilmek, öğretme-öğrenme sürecini tasarlayabilmek, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamları oluşturabilmek ve eğitim-öğretim sürecini en doğru şekilde değerlendirebilmek için eğitimciler program okuryazarı olmalıdırlar (Sarıgöz ve Bolat, 2018). Program okuryazarı olan eğitimciler; programın yapısını ve özelliklerini anlama, programın temel öğeleri arasındaki ilişkiyi ve birbiriyle etkileşimlerin tutarlılığını fark etme, bu öğelerin çağın gereksinimleri ve kültürel özelliklerine göre uygun olup olmadığını değerlendirme becerilerine sahiptirler (Aslan, 2019). Bu sebeple eğitimcilerin program okuryazarı olmaları gerekmektedir.

3.5. Okuryazarlık Kavramı

21. yüzyılda, teknoloji ve bilgidaki hızlı ilerlemelere bağlı olarak, olay ve olguları farklı perspektiflerde değerlendirebilen, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşan ve sorgulayan, teknolojik ürünleri günlük hayatta kolay ve etkili bir şekilde kullanabilen, meydana gelen bilgileri araştırarak eleştirel düşünebilen, ihtiyaçlara göre bağımsız öğrenebilen, esneklik ve yaratıcılık becerilerine yeterli seviyede sahip, kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Ateş ve Aşçı, 2021). 21. yüzyılda bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerin başında okuryazarlık gelmektedir (Sur, 2022).

Aşıcı'ya (2009) göre okuryazarlık; okuma ve yazma etkinlikleri sürecinde bireyin içinde bulunduğu yaşamı ve bu yaşam içinde nesne ve olayları kavraması, anlaması ve

sosyal yaşamındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesidir. Okuryazarlık, Türk Dil Kurumu'na (TDK) (2022) göre “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanmaktadır. Ancak sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler sonucunda okuryazarlık tanımı da sürekli olarak yenilenmektedir. Okuryazarlık kavramı, görsel, elektronik ve dijital ifade ve iletişim becerilerini içermektedir. Modern anlamda okuryazar olma yeteneği, teknoloji ve kültüre bağlı olduğundan giderek kapsamı genişlemektedir (Cordes, 2009). Bu bağlamda okuryazarlık kavramına okuma ve yazmanın dışında dinleme, konuşma, analitik ve eleştirel düşünebilme, bilgiyi kolay edinebilme, edindiği bilgileri iletebilme gibi beceriler eklenmektedir ve şartlar değiştikçe yeni becerilerin de eklenmesinin devam edeceği düşünülmektedir (Mete, 2020). Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde genellikle okuma ve yazma becerileriyle ilgili “okuma-yazma (reading-writing)” ve “okuryazarlık (literacy)” şeklinde iki farklı kavram karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavram genel olarak birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen okuma-yazma kavramı ile okuryazarlık kavramı arasında temel farklılıklar vardır. Bu farklılıkları Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) aşağıdaki gibi belirtmiştir.

- Okuma-yazma kod çözmeye; okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır.
- Okuma-yazma bir sınıflama; okur-yazarlık ise bir düzey belirtir.
- Okuma-yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise, şeylerdir.
- Okuma-yazmanın kavramsal açıdan tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise kavramsal açıdan tanımlanması devam etmektedir.

Okuryazarlık kavramı her ne kadar okuma ve yazma kavramlarından türetilmiş olsa da, bilginin üretilmesi, farklı ortamlara aktarılması ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler eğitim sistemlerinde çeşitli ve yeni okuryazarlık türlerinin oluşmasını sağlamıştır (Göfner, 2017; Önal, 2010).

3.6. Okuryazarlık Türleri

Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenmeyi aktifleştiren, ivme kazandıran, bilme arzusunu sürekli kılan ve daha fazla bilgiye doğru yönlendiren becerilerin kazandırılması yeni okuryazarlık türleri içerisinde değerlendirilmiştir. Bu noktada belirli düzeyde bilgi, farklılıkları görebilme, akıl yürütme, yenilikleri izleme, bilgi merkezlerinden yararlanma ve teknoloji kullanma becerilerinin kazandırılması öne çıkmıştır (Önal, 2010).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye kolay ulaşılmanın doğal bir sonucu olarak çeşitli okuryazarlık kavramları ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde birçok farklı okuryazarlık türü bulunmaktadır (Aslan, 2018). Ateş ve Aşçı (2021), okuryazarlık türlerini inceledikleri çalışmalarında yurtiçi ve yurtdışı alanyazında 79 farklı okuryazarlık türüne rastlamışlardır. Doğrudan eğitimle ilgili olan okuryazarlık türleri aşağıda açıklanmıştır:

Akademik Okuryazarlık: Kişinin bilgiyi her yönüyle anlaması ve günlük hayatta bilgiyi nerede ve nasıl kullanması gerektiğinin farkında olması, karşı karşıya kaldığı sorunları bilimsel yöntemler kullanarak çözmesi, hayatında uygulaması ve edindiği bu bilimsel bilgiyi etkili bir şekilde transfer edebilmesidir (Demir ve Deniz, 2020). Thomson (2008), akademik okuryazarlık becerisine sahip kişilerin; yazılı ve dijital akademik bir araştırmayı okuma ve anlama, araştırma için alanyazında bulunan kaynakları tarama, araştırmanın analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapma, tüm bunları akademik bir dil ve üslup kullanarak araştırmanın sonucuna ulaşma gibi evreleri gerçekleştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Akademik okuryazarlık becerileri, lisans ve lisansüstü öğrencilerinde ve bilimsel gelişmeleri takip etmek isteyen kişilerde bulunması gereken temel okuryazarlık becerisidir (Avcı, 2021a; Tunagür, 2021).

Bilgisayar Okuryazarlığı: 1980 yılından itibaren bilgisayarların günlük yaşantımıza dâhil olmasıyla birlikte bilgisayar okuryazarı (computer literate) ve bilgisayar okuryazarlığı (computer literacy) kavramları ortaya çıkmıştır (Geçer ve Dağ, 2010). Bilgisayar okuryazarlığına sahip bireyleri; bilgisayarı iyi kullanabilen, bilgidaki yenilik ve gelişmeleri takip edebilen, bilgiye kolay erişebilen, ulaştığı içeriği değerlendirebilmek için ne yapması gerektiğini bilen ve ulaşılan bilginin nasıl aktarılacağını bilen olarak belirtmiştir (Gazi, 2011). Ateş ve Aşçı (2016) tarafından bilgisayar okuryazarlığı, en çabuk ve kısa yoldan bilgiye bilgisayar aracılığıyla ulaşabilme yeteneği olarak ifade edilmiştir.

Bilimsel Okuryazarlık: Bilimsel bilgiyi algılama, tanımlama, kavrama ve yorumlayabilmenin yanı sıra günlük hayattaki olayları sorgulama ve bilimsel bir bakış açısıyla olayları değerlendirebilme şeklinde tanımlanmıştır (Benzer, 2020). Turgut'a (2005) göre bilimsel okuryazarlık, bilimin doğasını ve içeriğini, bilimselliği ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisini kavrayarak bireyin içinde bulunduğu toplumda kendini gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken bir donanımdır. Bilimsel bilgiyi öğrenmek,

bilimsel bilgiyle ilgili temel kavramlara ve süreçlere hâkim olmak ve sonuçta oluşan bilgiyi anlamak için bilimsel okuryazarlık becerisine ihtiyaç duyulmaktadır (Avcı, 2021b).

Dijital Okuryazarlık: Gilster (1997) tarafından yazılan “Dijital Okuryazarlık” isimli kitapta ilk kez kullanılan dijital okuryazarlık kavramı; bilgisayar tarafından aktarılan bilgileri öğrenme ve ihtiyaca göre bu bilgileri kullanabilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Bireyler değişen dünyaya uyum sağlayabilmek, dijital dünyada kaybolup gitmemek, gelişmelerden uzak kalmamak ve dijital olarak sosyalleşebilmek için dijital okuryazarı olmalıdır ve kendilerini buna uygun olarak yetiştirmeleri gerekir. Dijital okuryazarlık, okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre tamamlanması ve genişletilmesini sağlayan bir hayat becerisidir. Dijital okuryazarlık eğitim programının teknoloji alanıyla ilgili olarak düşünülmemelidir. İş, okul ve günlük hayatta var olan sosyal, etik ve yansıtıcı uygulamaları kapsamaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlık bilgiyi elde etmek, öğrenmek, ilişkilendirmek ve çalışmak için bilişim teknolojilerinden faydalanma becerilerini kazanmaktır (MEB, 2020).

Eleştirel Okuryazarlık: Eleştirel okuryazarlık, Paulo Freire’nin “kelime okuma” çalışmasından ilham alınarak gençlere dünyayı okumaları ve bir düşünce ve hareket döngüsü ile uğraşmaları için ortaya çıkan bir kavramdır. Bu kavramla; eğitim hedeflerini sorgulayan, alternatif ve yeni fikirler meydana getiren, eşitlik ve adalet kavramlarını önemli gören, sosyal hayata yönelik faaliyet gösteren bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Potur, 2014). Eleştirel okuryazarlık, bireylerin tüm görsel, grafiksel, yazılı, elektronik ve medyada bulunan bilgileri araştırıp yorumlayabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda eleştirel okuryazarlık; okuma ve yazmadan sonra sorgulamayı, bilginin dayandığı temel ve amacı hakkında anlamlı sorular sormayı, farklı bakış açıları geliştirmeyi, sonuçlar bulmayı ve bu sonuçların bireyler üzerinde nasıl bir etki oluşturacağını bireylere öğretmektedir (Ministry of Education of Ontario, 2013).

Erken Okuryazarlık: Erken okuryazarlık, çocukların 0-6 yaşta yani okul öncesi dönemde, ilkokulda okuma ve yazmaya hazırlık için önkoşul olan beceri, bilgi ve tutumları edinmesini kapsamaktadır (Ergül vd., 2016). Yapılan araştırmalar sonucunda erken okuryazarlık becerisinin kazanılmasının, okumayı öğrenmede karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek ve okumaya hazırlık açısından önemli olduğunu göstermektedir (Kargın vd., 2017). Erken okuryazarlık, çocukların yazılı belgelere, kelimelere ve dile ait seslere

dikkat etmelerini kapsar ve böylelikle çocukların erken dönemde hikâyelerle, kitaplarla, okuma ve yazma deneyimleri ile tanışmalarını sağlamaktadır (Özen Altınkaynak, 2019).

Görsel Okuryazarlık: Görsel okuryazarlık kavramını 1968’de ilk kez kullanan John Debes, bu kavramı insanın görme duyusu ve diğer algılama duyularının tecrübeleriyle birleştirerek geliştirilen bir grup görme yeterliliği olarak tanımlamıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Görsel okuryazarlık becerisi sayesinde öğrenciler, kendilerine sunulan görsellerde verilmek istenen mesajları daha iyi kavrayacaklardır. Bu beceriyi günlük hayatta kullandıklarında insan ilişkilerinde jest ve mimikleri daha iyi anlayabilecek, gün içerisinde görsellere dikkat edecek ve bu görselleri okuyup anlayacaklardır (Şahin vd., 2013).

Kazanım Okuryazarlığı: Öğretmenlerin eğitim programlarının felsefesine hâkim olması, kazanımları anlaması ve kazanımları öğrencilere etkili bir şekilde öğretebilmek için gerekli eğitim-öğretim ortamını sağlamak ve öğretimi gerçekleştirmek için gerekli olan bir öğretmen becerisidir. Kazanım okuryazarlığı, kazanımı anlama ve kazanımı öğrencilere öğretmeye yönelik yorumlama olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Güven, 2013).

Kültürel Okuryazarlık: Hirsh tarafından 1980’li yıllarda ilk kez kullanılan kültürel okuryazarlık, toplumların çok kültürlü olması sebebiyle önemli olan bir okuryazarlık türüdür (Ateş ve Aşçı, 2021). Bireyin yaşadığı toplumun kültürünü ve diğer toplumların kültürlerini değer, gelenek-görenek ve inançlardaki benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek anlayabilme ve takdir edebilme becerisidir (Köksal, 2010). Toplumsal bütünlüğü sağlayabilmek için bireyin hem kendi kültürünü hem de diğer toplumların kültürlerini tanıması ve bu kültürlere özgü davranış biçimi geliştirmek için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olmasıdır (Kafadar ve Şan, 2021). MEB’e (2020) göre kültürel okuryazar; farklı bir kültüre ait dil becerilerine sahiptir ve o kültüre ait atasözü, deyim, hikâye, işaret ve semboller gibi kültürü yansıtan değerleri bilir.

Kütüphane Okuryazarlığı: Kütüphane hizmetlerinden faydalanmayı, kütüphane kaynaklarını bilmeyi, kütüphaneyi faydalı olacak şekilde kullanmayı, başka bir ifadeyle kütüphane kaynaklarından bilgi tarama, uygun kaynakları seçme ve bu seçilen kaynakları değerlendirme yeteneğine sahip olmayı içermektedir. Kısaca kişilerin bilgiye ulaşmada

kütüphaneyi etkin bir şekilde kullanma becerisidir (Bawden, 2001). Gündoğan'a (2019) göre kütüphane okuryazarlığı; kütüphanedeki yazılı ve dijital ortamlardaki eserlerin nasıl tanzim edildiğini ve bireylerin basit bir şekilde eserlere ulaşabilme yöntemlerini bilmesidir.

Matematik Okuryazarlığı: Matematik okuryazarlığı, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığı bir problemi çözmek için matematiksel kavramları, süreçleri, gerçekleri ve araçları kullanma ve yorumlama kapasiteleridir (MEB, 2016). Matematik okuryazarlığının bireye, 21. yüzyılda matematiğin öneminin farkında olmasını ve anlamasını, sahip olduğu becerilerin geliştirilmesi, uzamsal ve sayısal düşüncede yorumlama yapabilmesini, kendine güven duygusunu, günlük hayat ile matematiği ilişkilendirerek problem çözme ve eleştirel analizi sağladığı belirtilebilir (Özgen ve Bindak, 2008).

Medya Okuryazarlığı: Medya okuryazarlığı en geniş anlamda medya araçlarından gelen mesajları tüm yönleriyle anlamlandırma ve medya araçlarıyla mesaj oluşturabilme ve paylaşma becerisidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Medya okuryazarlığı çeşitli konularda içeriklere ulaşma, içeriği eleştirel bir bakış açısıyla inceleme, değerlendirme ve yeni mesaj üretme becerisi olarak belirtilmektedir (Silver, 2009). Medya okuryazarlığına sahip bireylerden; medyadaki mesajları eleştirel olarak analizini yapabilme, mesaj kaynağının doğruluğunu değerlendirebilme, mesajın bireyde bırakabileceği etki konusunda farkındalığı olması, çeşitli ortam ve programlardan kendisine uygun olanı tercih edebilme becerisi beklenmektedir (Gündüz Kalan, 2011). Medya okuryazarlığının öğrenciler tarafından kazanılması için Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile MEB Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB) arasında “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İş Birliği Protokolü” 22.08.2006 tarihinde imzalanmıştır. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” da 31 Ağustos 2006 tarihinde TTKB’de görüşülerek kabul edilmiş ve bu dersin ortaokul 6, 7 veya 8. sınıfta haftada bir saat seçmeli olarak verilmesi kararlaştırılmıştır. Daha sonra bu dersin 2012 yılında alınan kararla ortaokul 7 veya 8. sınıfta haftada 2 saat ve seçmeli ders olarak alınabileceği belirtilmiştir (Altun, 2014).

Müzik Okuryazarlığı: Müziğin doğasını ve müziksel gelişmeleri anlayan, temel müzik kavramları ile ilgili bilgi sahibi olan ve bunları uygun şekilde kullanabilen bir bireyin müziğe ilişkin duygu, düşünce ve ilgi geliştirebilmesidir (Kabataş, 2017).

Okuma Becerileri Okuryazarlığı: Okuma becerileri okuryazarlığı; bireyin topluma uyum sağlama, var olan potansiyelini artırarak bilgisini geliştirme ve hedeflerine ulaşmak için yazılı materyalleri anlama ve yaşamında kullanma, onlar üzerinde düşünerek kendi düşüncesini yansıtırma becerisi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016). Okuma becerileri okuryazarlığına sahip bir bireyin; yeni öğrenmelere istekli, bireysel, sosyal ve mesleki gelişimine önem gösteren, doğru yerde ve zamanda okuma stratejilerini kullanabilen bir özellikte olması beklenmektedir. Bu bağlamda bireylerin; problemleri çözerek bilgiye ulaşma, karar alma ve okuduğu belgeyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerilerine sahip olması gerekir (Kökçü ve Demirel, 2021).

Oyun Okuryazarlığı: Oyun okuryazarlığı, çocukların ihtiyaçlarına uygun oyunların farkında olmak, onlara zenginleştirilmiş ve güvenli oyun alanları geliştirmek, oyunlar yardımıyla ilgi, düşünce ve duygularını anlamak olarak tanımlanmıştır (Oğuz Hacı ve Topal, 2021). Oyun okuryazarlığında, çocuklarda oyun oynarken meydana gelen öğrenmeye, oyun hazırlama eğitime ve oyunlar aracılığıyla çocukların nasıl öğrenebileceğine odaklanılır (Sezgin ve Elmasoğlu, 2019).

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: İlk kez Stiggins (1995) tarafından kullanılan bir kavramdır. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile öğretmenler öğrencinin başarı durumunu güvenilir bir şekilde belirler, öğretim programındaki hedeflere ulaşmak için uyguladığı yöntem ve teknikleri değerlendirmek için ölçme ilkeleri ve etik kurallar çerçevesinde uygun olan ölçme aracını nasıl kullanacağına dair becerilere sahip olurlar (Gürsoy, 2017; Huang ve He, 2016).

Tarih Okuryazarlığı: Araştırmacıların, tarihsel olayları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek, farklı kaynaklar içerisindeki birbiriyle tutarsız bilgilerin tespiti için teknolojiye destek alarak, tarihsel olayların öğrenilmesinde sebep sonuç ilişkisi kurulmasında tarihsel düşünme becerisiyle farklı yıllarda meydana gelen olayları empati yaparak ve bugün ile geçmiş tarihin karşılaştırması gibi becerileri içermektedir (Taylor ve Young, 2003). Taylor ve Young (2003) tarih okuryazarlığının alt becerilerini; bilme ve anlama, araştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, kronolojik düşünme, geçmiş ve bugün ilişkisi kurma, çelişkileri fark etme, tarihsel empati, tarihsel dil, ahlaki muhakeme, hikayeleştirme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve çok boyutlu değerlendirme olarak belirtmişlerdir.

Yukarıdaki okuryazarlık türlerinin yanı sıra, eğitim programı okuryazarlığı da eğitimcilerde olması beklenen önemli bir okuryazarlık türüdür (Erdem ve Eğmir, 2018).

3.7. Eğitim Programı Okuryazarlığı

Eğitim programı; eğitimin genel felsefesini, genel amaçlarını, özel hedefleri ve bu hedeflere ilişkin beceri ve değerleri, öğretim modelini, stratejisini, yöntem ve tekniklerini, sınama durumlarını ve ayrıca belirli bir ders için öğretmenden beklenen çeşitli görevleri içerir ve sunar (Sural ve Dedebali, 2018). Eğitim programı en basit ifadeyle öğrencilerin ne, niçin, nasıl ve ne zaman öğreneceklerinin açıklamasının yapılmasıdır (Bolat, 2017). Eğitim süreci içerisinde birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programını üç temel öge olarak içeren eğitim sisteminin etkili ve verimli olması için bu üç ögenin uyum içerisinde ve eğitim amaçları doğrultusunda ilerlemesi gerekmektedir (Abazaoğlu vd., 2016). Bu uyumun sağlanabilmesi için öğretmenlerin eğitim programını tam ve doğru anlamaları, dolayısıyla eğitim programı okuryazarı olmaları gerekmektedir (Yıldırım, 2019).

Çetinkaya ve Tabak (2019) eğitim programı okuryazarlığını, programın dört temel ögesini kavrama, yorumlama, dört ögenin birbiriyle olan ilişkisini analiz etme, sentezleme, uygulama ve uyarlama olarak belirtmiştir. Bir eğitim programının nasıl anlaşıldığı, o eğitim programını uygulanma sürecini etkileyeceğinden, bir öğretmen hem eğitim programlarının öğeleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır, hem de programın uygulanmasını ve eleştirebilmesini bilmelidir (Kasapoğlu, 2020). Eğitim programı okuryazarlığı, farklı ihtiyaçlara göre sürekli güncellenen programların eğitimciler tarafından anlaşılabilir ve uygulanabilir olmasını hedeflemektedir (Korkmaz, 2021). Akınoğlu ve Doğan (2012), eğitim öğretim sürecinde eğitim programının uygun ortamlarda ve şekillerde uygulanmasının önemine dikkat çekerek programın uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerin eğitim programının yapısını, kapsamını, ilişki ve özelliklerini ve programın hayata geçmesi için neler yapılacağını anlamalarının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

3.8. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı

Eğitim programı okuryazarlığı, eğitimcilerin mesleki yeterliklerinin artırılması ihtiyacından ortaya çıkmış bir kavramdır (Bolat, 2017). Korkmaz (2021) bu kavramı, eğitim programını uygulamanın bir amaç değil araç olduğunun farkında olan öğretmenlerin eğitim programını eleştirel bir bakış açısıyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden

yapılandırma ve düzenleme yeterliliği olarak belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenler eğitim programının pasif uygulayıcıları değil, programın uygulanmasında aktif rol alan uygulayıcılar olarak görülmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Öğretmenler okullardaki resmi eğitim programının uygulanmasından sorumlu kişilerdir (Hewitt, 2018).

Öğretmenlerin eğitim programını planlama ve uygulamadaki görevleri önemli görülmektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin eğitim programı hazırlamanın belirli hedefler, materyaller, içerik ve yöntemlerin tasarlanması dâhil her aşamasında bulunmaları gereklidir. Oliva ve Gordon'a (2018) göre öğretmenler eğitim programı geliştirme çalışmalarındaki en önemli grubu oluşturmaktadır. Çünkü öğretmenler bütün program geliştirme kurul ve komitelerinde yer almaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin görevleri eğitim programını tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmektir (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Eğitim programı uygulanırken öğretmenlerin görev yaptıkları okulun fiziki ve sosyal koşullarını bilmeleri, okulun öncelikli hedeflerini ve öğrenciler ile eğitimcilerin ihtiyaçlarını belirlemeleri gereklidir (Erdem ve Eğmir, 2018). Daha sonra öğretmenlerin eğitim programını uygulamak için ortam oluşturmaları, uygulamada başarılı olmaları için eğitim programı ve terimlerine yönelik bilgi ve farkındalıklarının olması gerekmektedir (Özkan, 2016). Bu gereklilikler öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olmasına bağlıdır (Aslan, 2018). Eğitim programı okuryazarlığı, programın temel öğelerini algılama, anlama, içselleştirme ve doğru şekilde uygulama becerisi gerektiren bir kavramdır (Mansuroğlu, 2019). Eğitim programlarının hedefleri, uygulama temelleri, programın merkezinde yer alan değerleri ve becerileri, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumları gibi boyutları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olabilmeleri için eğitim programının dayandığı felsefe, sosyal ve psikolojik gibi temelleri, programın öğeleri ve aralarındaki dinamik ilişkiyi ve programın yapısı ile ilgili özellikleri anlamaları gerekmektedir (Kahramanoğlu, 2019). Eğitim programı okuryazarlığını Yıldız (2019), program uzmanları tarafından geliştirilen ve okullara uygulanması için gönderilen eğitim programının hedeflerinin doğru anlaşılması, programın öğelerinin ve öğeler arasındaki dinamik ilişkinin analiz edilmesi, değerlendirme yapılarak yeniden düzenlenmesi, mevcut koşullara uyarlanması ve eğitim sürecine nitelikli bir şekilde uygulanması olarak düşünülebileceğini belirtmiştir.

Eğitim programları iyi uygulanmadığı zaman eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşılması güçleşir (Opoh ve Awhen, 2015). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşması öğretmenlerin niteliğine bağlı olarak değişmektedir (Özer Özkan ve Acar, 2011). Eğitim programları çok nitelikli olarak hazırlanmış olsa bile o programları sınıflarda uygulayacak olan öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları sınıf içi uygulamalarının kalitesini de belirlemektedir (Yıldız, 2019). Ayrıca eğitim programının başarılı olabilmesi öğretmenlerin eğitim programı hakkında yeterli donanım, bilgi ve uygulayabilme becerilerine sahip olmasına bağlıdır (Arı, 2010).

Öğretmen adaylarının tümü hizmet öncesi dönemde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme lisans programları için belirlenen dersler içerisinde “eğitimde program geliştirme” seçmeli dersini alabilmektedirler (YÖK, 2018). Bu dersi alarak göreve başlayan ve eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin hizmetleri esnasında da eğitim programı alanındaki değişimleri takip ederek kendilerini sürekli geliştirmeleri önemli görülmektedir (Korkmaz, 2021).

MEB (2017) öğretmen yeterliklerini, ulusal ve uluslararası gelişmelerin sonucunda öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği donanımlara sahip olarak yetişmeleri ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü geliştirmek için yenileme ihtiyacı çerçevesinde belirlemiştir. MEB (2017) öğretmen yeterliğini “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca MEB (2017), eğitim alanında planlanan amaçlara erişebilmek için bu süreci yönlendiren öğretmenlerin nitelik ve yeterliklerine bağlı olduğunu belirtmiştir. 2017 yılında yapılan öğretmenlik mesleği yeterlik yenileme çalışmaları kapsamında, 2008 yılında kabul edilen her bir öğretmenlik alanı için yeterlik belirlemek yerine, bütün öğretmen alanlarını kapsayacak genel bir alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterliği eklenmiş ve böylece bütünsel bir yapı oluşturulmuştur. Bu bağlamda güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbirleri ile etkileşim halinde 3 yeterlik alanı ve bu yeterlik alanlarıyla ilgili 11 yeterlik ile bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin yeterlik alanları ve genel yeterlikler Tablo 3.1’de verilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerler gözetir.
A2. Alan Eğitim Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçların amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi öğretim programına hâkim olmak, eğitim öğretim süreçlerini planlamak, öğrenciler için verimli ve etkili öğrenme ortamları ve materyaller hazırlamak, öğretme-öğrenme sürecini etkili bir biçimde yürütmek, değerlendirme durumlarını amaca uygun kullanma ve öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlar ile iş birliği kurma yeterlikleri program okuyazarı olan öğretmenlerde de bulunması gereken özelliklerdir. Keskin (2020) program okuyazarlığını kısaca programı anlama, yorumlama ve farklı durumlara uyarlama olarak tanımlamıştır. Bu tanıma uygun olarak Tablo 3.1’de gösterilen yeterlikler ile MEB’in belirli ölçüde öğretmenlerin program okuyazarı olmalarını hedeflediği belirtilebilir.

Eğitim programlarını uygulayan öğretmenlerin yasal mevzuatlar gereği görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için uyguladıkları programı çok boyutlu bilme, uygulayabilme, programı şartlara göre tasarlayabilme ve programa yönelik tutumunu kapsayan eğitim programı okuyazarı olmaları zorunlu hale gelmektedir (Yar Yıldırım, 2020). Yılmaz’a (2021) göre eğitim programı okuyazarı olan öğretmenlerin kazandırdıkları becerileri arasında eğitim durumları süreçlerine katkı sağlayarak öğretimi tasarlama ve zenginleştirme, eğitim programının uygulanmasında görülebilecek zorluklara karşı farkındalık sahibi olarak programın aksayan ve eksik taraflarını ortaya çıkarma ve bu sorunları giderebilme, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programını

düzenleyebilme becerileri yer almaktadır. Bu bağlamda, eğitim programı okuryazarı olan öğretmenlerin özellikleri aşağıda özetlenmiştir (Bolat, 2017; Keskin, 2020; Yar Yıldırım, 2020):

- Eğitim programının dayandığı temel felsefeye, amaçlarına, kapsamına, içeriğine ve kavramlarına hâkimdir.
- Programın temel öğelerini bilir ve bu öğelerin birbirleriyle etkileşimlerini açıklar.
- Eğitim programını doğru anlar, uygular ve değerlendirir.
- Eğitim programını okulun ve çevrenin şartlarına göre uyarlama ve uygulama becerisine sahiptir.
- Eğitim programına uygun öğrenme ortamları oluşturur.
- Eğitim programının hedeflerine uygun içerik belirler.
- Eğitim programının hedeflerine ve içeriğine uygun eğitim durumları geliştirir ve uygular.
- Eğitim durumlarına uygun yöntem ve teknik belirler. Belirlenen yöntem ve tekniği uygulama becerisine sahiptir.
- Eğitim programının hedeflerine, içeriğine ve eğitim durumlarına göre değerlendirme durumları geliştirir ve uygular.
- Eğitim programlarına ilişkin olumlu bir tutuma sahiptir.
- Eğitim programına bağlılık gösterir.
- Eğitim programı geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde görev almaya istekli olur.

3.9. Yöneticilerin Eğitim Programı Okuryazarlığı

Eğitim sisteminin en temel parçası olan okullar öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmasını sağlayan yapılardır (Memduhoğlu, 2007). Okullar eğitim programları aracılığıyla bu amaçları öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Eğitim programlarının hedeflerinin gerçekleşmesi için okul yöneticilerinin birtakım rolleri bulunmaktadır (Gülbahar, 2014). Eğitim programlarının hedeflerine uygun şekilde uygulanması okul

yönetiminin birinci derece sorumluluğundadır (Dağdeler ve Arseven, 2015). Okul yöneticileri, okulların her türlü idare edilmesinden, ihtiyaçları belirleme ve karşılamadan, problemlerin çözümünden ve hedefler doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumludurlar (Şahin, 2022). 21. yüzyılda okul yöneticilerinin öğrenme-öğretme sürecine odaklanma ve bu süreçlere yön vermeleri için öğretim lideri olmaları beklenmektedir (Can, 2013).

Okullarda yöneticilerin eğitim programı liderliği için programı tanımlama, başarı için iş birliği yapma, izlenecek yolu belirleme ve etkinlik koordine etme görevleri bulunmaktadır (Wiles, 2016). Okul yöneticilerinin eğitim programlarına liderlik edebilmesi için programın temel kavramlarına dair bilgi sahibi olması, kavramlar arasındaki etkileşimi açıklayabilmesi, programa liderlik yapabilmesi, programın ihtiyaçlara göre uygulanması için kararlar verebilmesi ve planlamalar yapabilmesi, başka bir ifadeyle eğitim programı okuryazarı olması gerekmektedir (Yar Yıldırım, 2018). Yöneticilerin eğitim programı okuryazarlığı, eğitim programını nasıl kavradıkları, eğitim programına yönelik tutumları ve eğitim programlarını hayata geçirebilmedeki beceri ve yeterlikleri kapsamında tanımlanmaktadır (Aslan, 2019). Okul yöneticilerinin eğitim programının uygulanmasında yönetim ve denetimi nasıl yaptıkları, tasarladıkları, öğretmenler arasında iş birliğini nasıl sağladıkları, araç-gereçleri nereden temin ettikleri ve öğretmen, program ve öğrenci değerlendirmelerine yönelik neler yaptıkları konuları, yöneticilerin eğitim programı okuryazarlıkları açısından önemlidir (Yar Yıldırım, 2020). Eğitim programı okuryazarı olan okul yöneticilerinin özellikleri aşağıda özetlenmiştir (Aslan, 2019; Bolat, 2017; Yar Yıldırım, 2018):

- Eğitim programının kavramlarını, hedeflerini ve temel yaklaşımını bilir.
- Eğitim programının dört temel ögesini bilir ve bu ögelerin birbirleriyle olan dinamik ilişkilerini açıklar.
- Eğitim programını benimser ve doğru uygulanmasını için liderlik eder.
- Eğitim programının uygulanabilmesi için gerekli öğrenme ortamlarını sağlar ve araç gereçleri temin eder.
- Eğitim programının, öğretmenler tarafından hedeflere uygun bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını kontrol eder.

- Eğitim programı lideri rollerini gösterir.
- Eğitim programını ihtiyaçlara göre düzenlenebilmesi için planlama yapar ve karar alır.
- Resmi program ile uygulamadaki program arasındaki farkı en aza indirmek için öğretmenler arasında iş birliği sağlar.
- Yöntem, teknik ve ölçme araçları konusunda öğretmenlere rehberlik eder.
- Eğitim programı geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde görev almaya istekli olur.

3.10 Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı İle Yöneticilerin Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki

Okulun hedeflerine ulaşması ve sürdürülebilir kaliteli bir eğitim verilmesi okul yöneticisinin yeterliklerine bağlıdır. Okul yöneticisinin vizyonu, misyonu ve değerleri, okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin amaçlarına da etkilemektedir (Şahin, 2022). Okul yöneticileri tarafından eğitim-öğretim amaçlarını açıkça gösteren bir vizyonun ve misyonun olması, eğitim programının ve öğretim faaliyetlerinin yönetilmesi, etkili bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması, öğretmenlerin çalışmalarının sürekli takip edilmesi ve uygun dönütlerin verilmesi ve öğretim programının değerlendirilmesi, okulun eğitim-öğretim faaliyetleri üzerinde doğrudan etkisi olan öğretim liderliği becerileridir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okul yöneticilerinin öğretim lideri olmaları için eğitim programı hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmaları ve uygulanması için eğitim programına dair süreçleri bilmeleri gerekmektedir. Bu da aslında eğitim programı okuryazarı olmaktır (Yar Yıldırım, 2020).

Okul yöneticileri öğretmenleri desteklemeli ve öğretmenlerin birbirleri ile iş birliği içinde çalışmalarını sağlamak zorundadır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Özellikle, öğretim faaliyetlerinin tasarlanması ve değerlendirilmesi konusunda, öğretmenlere yardım etmeli ve yönlendirici olmalı, sürecin daha etkili ve verimli olması için uygun fikir ve dönütler vermelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okul yöneticileri, öğretim liderliği görevlerini yerine getirebildikleri zaman eğitim programlarının uygulanmasına ve geliştirilmesine önemli katkılar sunacaklardır (Can, 2013). Böylece eğitim programların

uygulanmasında sorumlu olan öğretmenlere danışmanlık yapabileceklerdir (Gülbahar ve Özdemir, 2019).

Alanyazında genellikle öğretim lideri olarak okul yöneticileri belirtilse de öğretim liderinin öğretmenlerin de olabileceği belirtilmektedir. Wiles (2016), günümüzde öğretim liderlerinin en iyi öğretmenler arasından seçildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenler sadece eğitim programının uygulayıcısı değil, aynı zamanda eğitim öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla önemli bir görev üstlenmektedirler (Özdemir vd., 2018). Bu görevlerini yerine getirmelerinde eğitim programı okuryazarı olmaları büyük fayda sağlayacaktır.

Eğitim programı okuryazarı olan yönetici ve öğretmenler eğitim programlarında meydana gelen değişimleri ve yenilikleri anlar ve bu değişimleri benimseyerek sınıf düzeyinde hayata geçmesini sağlarlar. Eğitim programı okuryazarı olan eğitim çalışanları, eğitim programlarını uyarlama, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre öğrenme ortamı ve araç-gereçlerini hazırlamaya ilişkin bilgi, beceri ve tutuma sahiptirler (Erdem, 2021). Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olmalarının eğitim programlarını anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini artıracakı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmada yönetici ve öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ve okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin araştırılması önemli görülmüştür.

4.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, çeşitli kademelerde görev yapan yöneticiler ve aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlıkları ilişkisel tarama modeli ile incelenmiştir. Araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkinin düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki etkileşimin derecesini veya araştırılan bir olgunun düzeyini belirli değişkenler açısından karşılaştırarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirleyen bir araştırma türüdür (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen ve yöneticilerin program okuryazarlıkları iken; öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyetleri, kıdemleri, branşları, çalıştıkları okul türleri ve eğitim programını inceleme sıklığı ile yöneticilerin çalışma pozisyonları ise bağımsız değişkenlerdir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Merkez ilçesinde görev yapan 172 okul yöneticisi ve 2001 öğretmen oluşturmaktadır. Kalaycı'nın (2015) belirtmiş olduğu formülasyona göre %95 olasılık ve %5 hata oranı ile bu evrenden en az 118 okul yöneticisi ve 322 öğretmene ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. Buna göre, çalışmanın örneklemini oluşturan ve bu evrenden amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle seçilen 121 okul yöneticisi ve 359 öğretmenin evreni temsil etme gücünde olduğu kanaatine varılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, ekonomi, zaman ve işgücü bakımından var olan kısıtlamalar nedeniyle örneklemin pratiklik sağlayacak birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Veri toplama sürecinde pandemi koşullarının etkili olması sebebiyle araştırmacının görev yaptığı il merkezindeki okullardan destek alındığı için kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Tablo 4.1'de araştırmaya katılan öğretmenlere, Tablo 4.2'de ise okul yöneticilerine ait demografik özellikler yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	180	50.1
	Erkek	179	49.9
Kıdem	1-5 Yıl	91	25.3
	6-10 Yıl	92	25.6
	11-15Yıl	62	17.3
	16-20 Yıl	58	16.2
	21 Yıl ve Üzeri	56	15.6
Branş	Sosyal Bilimler	187	52.1
	Fen ve Matematik	78	21.7
	Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmeni	77	21.5
	RPD ve Özel Eğitim	17	4.7
Okul Türü	İlkokul ve Okul Öncesi	75	20.9
	Ortaokul	161	44.8
	Lise	123	34.3
Program İnceleme Sıklığı	Hiç İncelemem	27	7.5
	Yılda Bir Kez	158	44.0
	Her Dönem Bir Kez (Yılda İki Kez)	106	29.5
	Ayda Bir Kez	39	10.9
	Haftada Bir Kez	29	8.1

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	13	10.7
	Erkek	108	89.3
Kıdem	1-10 Yıl	26	21.5
	11-15 Yıl	21	17.3
	16-20 Yıl	26	21.5
	21 Yıl ve Üzeri	48	39.7
Yönetici Pozisyonu	Müdür	53	43.8
	Müdür Yardımcısı	68	56.2
Okul Türü	İlkokul	43	35.5
	Ortaokul	33	27.3
	Lise	45	37.2
Program İnceleme Sıklığı	Hiç İncelemem	11	9.1
	Yılda Bir Kez	47	38.8
	Her Dönem Bir Kez (Yılda İki Kez)	51	42.2
	Ayda Bir kez	12	9.9

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden kadın ve erkek öğretmen sayısının yakın olduğu, en çok 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bulunduğu, öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilimler branşında oldukları, ortaokulda görev yaptıkları ve öğretim programını yılda bir kez inceledikleri görülmektedir. Beden eğitimi, coğrafya, din kültürü, felsefe, Almanca, görsel sanatlar, Arapça, İngilizce, muhasebe, müzik, sosyal bilgiler, tarih, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe ve sosyoloji branşına sahip öğretmenler “Sosyal Bilimler” branşında; bilişim teknolojileri, biyoloji, fen

bilimleri, fizik, matematik, teknoloji tasarım, ilköğretim matematik, kimya, muhasebe ve finansman, elektronik ve sağlık hizmetleri branşındaki öğretmenler ise “Fen ve Matematik” branşında sınıflandırılmışlardır.

Tablo 4.2 incelendiğinde, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin çoğunluğunu erkek, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip oldukları, müdür yardımcısı oldukları, lisede çalıştıkları ve her dönem bir kez öğretim programını inceledikleri görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” kullanılmıştır.

Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği (OYÖPODÖ), yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Yar Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde 55 maddeden oluşmakta olup, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Fikrim Yok”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerini içermektedir. Ölçeğin alt boyutları “program yönetim becerisi”, “tutum”, “bilgi” ve “öğretim tasarımı ve planlama becerisi”dir. “Program yönetim becerisi” alt boyutu 18 maddeden, “tutum” alt boyutu 15 maddeden, “bilgi” alt boyutu 12 maddeden ve “öğretim tasarımı ve planlama becerisi” alt boyutu ise 10 maddeden oluşmaktadır. Bilgi alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60, ortalama puan 36; öğretim tasarımı ve planlama becerisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50, ortalama puan 30; program yönetim becerisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 90, ortalama puan 54; tutum alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75, ortalama puan 45; ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 55, en yüksek puan 275, ortalama puan 165’dir. Cronbach’s alpha katsayıları “program yönetim becerisi” alt boyutu için .91, “tutum” alt boyutu için .93, “bilgi” alt boyutu için .93, “öğretim tasarımı ve planlama becerisi” alt boyutu için .92, OYÖPODÖ’nün tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın verileri ile yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayılarının ise “program yönetim becerisi” alt boyutu için .97 “tutum” alt boyutu için .97, “bilgi” alt boyutu için .96, “öğretim tasarımı ve planlama becerisi” alt boyutu için .95 ve ölçeğin geneli için .98 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu kanaatine varılmıştır.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği (ÖPOÖ), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilmiştir. ÖPOÖ beşli Likert tipinde toplam 29 maddeden oluşmakta olup, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Fikrim Yok”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerini içermektedir. Ölçek “bilgi”, “beceri” ve “tutum” alt boyutlarından oluşmaktadır. “Bilgi” alt boyutunda 9 madde, “beceri” alt boyutunda 13 madde ve “tutum” alt boyutunda ise 7 madde bulunmaktadır. Bilgi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45, ortalama puan 27; beceri alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65, ortalama puan 39; tutum alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35, ortalama puan 21; ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145, ortalama puan 87’dir. Yar Yıldırım (2020) tarafından ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach’s alpha güvenirlik katsayıları “bilgi” alt boyutu için .93, “beceri” alt boyutu için .94, “tutum” alt boyutu için .92, ölçeğin tamamı için .96 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri ile yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayılarının “bilgi” boyutu için .91 “beceri” boyutu için .93, “tutum” boyutu için .89 ve ölçeğin geneli için .96 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Yozgat ili Merkez ilçesinde görev yapan okul yöneticilerinden OYÖPODÖ ile öğretmenlerden ise ÖPOÖ ile toplanmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde pandemi koşulları nedeniyle ölçekler Google Form’a dönüştürülerek örneklemdeki yönetici ve öğretmenlere e-mail ve WhatsApp aracılığıyla ulaştırılmış ve araştırmaya katılma isteğinde olanlardan veriler toplanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Örneklemden toplanan araştırma verileri kontrol edildiğinde eksik veya birden fazla işaretlenmiş seçenek olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemelerinin yapılabilmesi için Google Form’daki veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. İstatistiksel işlemlerin uygulanması sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Verilerin dağılımlarının normalliğini belirlemek için çarpıklık (skewness) değeri incelenmiştir. Verilerin çarpıklık analizi sonuçları Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Verilerin Çarpıklık (Skewness) Analiz Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Faktörler</i>	<i>Çarpıklık (Skewness)</i>	<i>Basıklık (Kurtosis)</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Medyan</i>	<i>Ranj</i>
ÖPOÖ	Ölçeğin Tamamı	-1.103	4.179	113.29	114.00	116.00
	Bilgi	-.920	3.142	35.19	36.00	36.00
	Beceri	-.722	1.874	49.48	51.00	52.00
	Tutum	-1.435	5.583	28.61	28.00	28.00
OYÖPODÖ	Ölçeğin Tamamı	-2.116	6.983	215.44	220.00	211.00
	Bilgi	-1.716	5.094	46.62	48.00	47.00
	Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	-1.841	5.766	38.73	40.00	40.00
	Program Yönetim Becerisi	-1.868	5.571	70.58	72.00	70.00
	Tutum	-1.881	5.169	59.52	60.00	57.00

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ÖPOÖ'nün genel çarpıklık katsayısı -1.103, ÖPOÖ'nün bilgi faktöründe çarpıklık katsayısı -.920, ÖPOÖ'nün beceri faktöründe çarpıklık katsayısı -.722 ve ÖPOÖ'nün tutum faktöründe çarpıklık katsayısı -1.435, OYÖPODÖ'nün genel çarpıklık katsayısı -2.116, OYÖPODÖ'nün bilgi faktöründe çarpıklık katsayısı -1.716, OYÖPODÖ'nün öğretim tasarımı ve planlama becerisi faktöründe çarpıklık katsayısı -1.841, OYÖPODÖ'nün program yönetim becerisi çarpıklık katsayısı -1.868 ve OYÖPODÖ'nün tutum faktöründe ise çarpıklık katsayısı -1.881 olarak tespit edilmiş olup, bu değerler -2.5 ila +2.5 arasında olduğundan puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Kline, 2011).

Grupların varyans homojenliğini sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu ya da bir gruptaki kişi sayısının 20'nin altında kaldığı durumlarda (Büyüköztürk, 2020) parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Bağımsız Gruplar t-testi, branş ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesinde tek yönlü ANOVA ve programı inceleme sıklığına göre analizinde ise Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar olduğunu belirlemek amacıyla belirlenmesi durumunda ANOVA sonrasında LSD testi, Kruskal Wallis-H testi sonrasında Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Yöneticilerin program okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre analizinde Mann Whitney U-testi, kıdem, okul türü ve program inceleme sıklığı değişkenlerine göre incelenmesinde ise Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılaşmanın olması durumunda ANOVA sonrasında LSD testi, Kruskal Wallis-H testi sonrasında Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Ayrıca, yöneticilerin program okuryazarlıkları ile

öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi yapılmıştır.



5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının çeşitli değişkenlere göre analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğretmenlerin ÖPOÖ'den aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 5.1'de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Bilgi	359	35.19	5.23
Beceri	359	49.48	7.91
Tutum	359	28.61	3.96
Ölçeğin Tamamı	359	113.28	15.57

Tablo 5.1 incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından alınan puan ortalamalarının 28.61 ila 113.28 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının ortalama puanı 67, bilgi alt boyutunun ortalama puanı 27, beceri alt boyutunun ortalama puanı 39 ve tutum alt boyutunun ortalama puanı ise 21'dir. Buna göre öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin puanlarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir.

5.2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.2'de verilmiştir.

Tablo 5.2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Levene Test</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi	.026	.872
Beceri	.016	.898
Tutum	1.083	.299

Tablo 5.2 incelendiğinde, bilgi ($F=.026$), beceri ($F=.016$) ve tutum ($F=1.083$) alt boyutları ile ölçeğin geneline ($F=.028$) ait puan dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Buna göre, öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.3'te sunulmuştur.

Tablo 5.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	η^2
Bilgi	Kadın	180	35.66	5.09	357	1.70	.089	
	Erkek	179	34.72	5.34				
Beceri	Kadın	180	49.52	7.57	357	.11	.912	
	Erkek	179	49.43	8.25				
Tutum	Kadın	180	29.03	3.34	357	2.05	.041*	.76
	Erkek	179	28.18	4.47				
Ölçeğin Tamamı	Kadın	180	114.22	14.33	357	1.14	.252	
	Erkek	179	112.34	16.71				

* $p<.05$

Tablo 5.3 incelendiğinde, tutum alt boyutunda alınan puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(357)=2.05$, $p<.05$]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında öğretmenlerin program okuryazarlığının tutum alt boyutunda gözlenen varyansın %76 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni tutum faktörünü geniş düzeyde etkilemektedir. Ayrıca bilgi [$t(357)=1.70$, $p>.05$] ve beceri [$t(357)=.11$, $p>.05$] alt boyutları ile ölçeğin tamamında [$t(357)=1.14$, $p>.05$] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 5.4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Boyut	Levene Test	
	F	p
Bilgi	.474	.755
Beceri	.333	.855
Tutum	.640	.634
Ölçeğin Tamamı	.089	.986

Tablo 5.4 incelendiğinde, bilgi ($F=.474$), beceri ($F=.333$) ve tutum ($F=.640$) alt boyutları ile ölçeğin geneline ($F=.089$) ait puan dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Buna bağlı olarak öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.5'te sunulmuştur.

Tablo 5.5 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında beceri [$F(4-354)=2.857$, $p>.05$] ve tutum [$F(4-354)=1.229$, $p>.05$] alt boyutları ile ölçeğin tamamında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bilgi alt boyutunda kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir [$F(4-354)=2.817$, $p<.05$]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında öğretmenlerin program okuryazarlığının bilgi alt boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kідeme bağlı olduğu düşünülebilir. Bu duruma göre kıdem değişkeni program okuryazarlığının bilgi alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 5.5'te yer almaktadır.

Tablo 5.5. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p	η^2
Bilgi	1	91	36.10	5.35	Gr.Ar	302.520	4	75.630	2.817	.025*	.031
	2	92	33.98	5.70	Gr. İç	9505.218	354	26.851			
	3	62	36.29	4.56	Top.	9807.738	358				
	4	58	35.00	4.45							
	5	56	34.66	5.33							
	Toplam	359	35.19	5.23							
Beceri	1	91	50.15	7.42	Gr.Ar	306.818	4	76.705	1.229	.298	
	2	92	48.10	8.11	Gr. İç	22100.814	354	62.432			
	3	62	49.01	6.67	Top.	22407.632	358				
	4	58	50.20	7.38							
	5	56	50.41	7.91							
	Toplam	359	49.48	7.91							
Tutum	1	91	28.78	3.80	Gr.Ar	31.068	4	7.767	.491	.742	
	2	92	28.19	3.97	Gr. İç	5600.113	354	15.820			
	3	62	28.43	4.01	Top.	5631.181	358				
	4	58	28.96	3.86							
	5	56	28.85	4.32							
	Toplam	359	28.61	3.96							
Ölçeğin Tamamı	1	91	115.04	15.09	Gr.Ar	1186.687	4	296.672	1.226	.299	
	2	92	110.29	16.27	Gr. İç	85654.761	354	241.983			
	3	62	113.74	16.18	Top.	86841.448	358				
	4	58	114.17	13.74							
	5	56	113.92	16.11							
	Toplam	359	113.28	15.57							

* p<.05 (1) 1-5 yıl, (2) 5-10 yıl, (3) 11-15 yıl, (4) 16-20 yıl ve (5) 21 yıl ve üzeri

Tablo 5.5 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında beceri [$F(4-354)=2.857$, $p>.05$] ve tutum [$F(4-354)=1.229$, $p>.05$] alt boyutları ile ölçeğin tamamında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bilgi alt boyutunda kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir [$F(4-354)=2.817$, $p<.05$]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında öğretmenlerin program okuryazarlığının bilgi alt boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kідeme bağlı olduğu düşünülebilir. Bu duruma göre kıdem değişkeni program okuryazarlığının bilgi alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 5.6'da yer almaktadır.

Tablo 5.6 incelendiğinde, kідemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin bilgi alt boyutu puanlarının, kідemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.6. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Bilgi Alt Boyutunun Kıdem Değişkenine Göre LSD Analizi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh\bar{x}$	p.
1	2	4.75*	2.29	.040*
	3	1.30	2.56	.612
	4	.87	2.61	.739
	5	1.11	2.64	.673
2	1	-4.75*	2.29	.040*
	3	-3.44	2.55	.178
	4	-3.87	2.60	.138
	5	-3.63	2.63	.169
3	1	-1.30	2.56	.612
	2	3.44	2.55	.178
	4	-.43	2.84	.880
	5	-.18	2.86	.933
4	1	-.87	2.61	.739
	2	3.87	2.60	.138
	3	.43	2.84	.880
	5	.24	2.91	.933
5	1	-1.11	2.64	.673
	2	3.63	2.63	.169
	3	0.18	2.86	.948
	4	-.24	2.91	.933

* p<.05 (1) 1-5 yıl, (2) 5-10 yıl, (3) 11-15 yıl, (4) 16-20 yıl ve (5) 21 yıl ve üzeri

5.4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Branş Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Branş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Levene Test</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi	.454	.714
Beceri	.187	.905
Tutum	.817	.485
Ölçeğin Tamamı	.407	.748

Tablo 5.7 incelendiğinde, bilgi ($F=.454$), beceri ($F=.187$) ve tutum ($F=.817$) alt boyutları ile ölçeğin geneline ($F=.407$) ait puan dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Branşı RPD ve Özel Eğitim olan öğretmenlerin sayısının ($n=17$) 30’dan az olması nedeniyle puanlar normal dağılım göstermediğinden dolayı, ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında alınan puanların branşa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Bilgi	1	187	174.05	3	2.342	.505
	2	78	184.59			
	3	77	183.08			
	4	17	210.47			
Beceri	1	187	170.50	3	5.164	.160
	2	78	178.67			
	3	77	201.14			
	4	17	194.88			
Tutum	1	187	174.22	3	2.892	.409
	2	78	176.06			
	3	77	192.57			
	4	17	204.68			
Ölçeğin Tamamı	1	187	171.69	3	3.373	.338
	2	78	181.03			
	3	77	195.16			
	4	17	198.03			

(1) Sosyal Bilimler, (2) Fen ve Matematik, (3) Sınıf ve Okul Öncesi Öğrt., (4) RPD ve Özel Eğitim

Tablo 5.8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branş değişkenine göre program okuryazarlıkları arasında bilgi ($X^2=2.342$, $p>.05$), beceri ($X^2=5.164$, $p>.05$) ve tutum ($X^2=2.892$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçeğin tamamında ($X^2=3.373$, $p>.05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

5.5. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.9’da verilmiştir.

Tablo 5.9. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Boyut	Levene Test	
	F	p
Bilgi	.587	.557
Beceri	.130	.878
Tutum	2.368	.095
Ölçeğin Tamamı	.460	.632

Tablo 5.9 incelendiğinde, bilgi ($F=.587$), beceri ($F=.130$) ve tutum ($F=2.368$) alt boyutları ile ölçeğin geneline ($F=.460$) ait puan dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Buna bağlı olarak öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.10’da yer almaktadır.

Tablo 5.10. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	SS	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p	η^2
Bilgi	1	75	35.30	5.71	Gr.Ar	51.295	2	25.648	.936	.393	
	2	161	34.79	5.09	Gr. İç	9756.443	356	27.406			
	3	123	35.64	5.11	Top.	9807.738	358				
	Toplam	359	35.19	5.23							
Beceri	1	75	50.86	8.70	Gr.Ar	318.713	2	159.357	2.568	.078	
	2	161	48.50	7.62	Gr. İç	22088.919	356	62.048			
	3	123	49.91	7.67	Top.	22407.632	358				
	Toplam	359	49.48	7.91							
Tutum	1	75	28.77	4.72	Gr.Ar	31.275	2	15.638	.994	.371	
	2	161	28.29	3.58	Gr. İç	5599.906	356	15.730			
	3	123	28.93	3.93	Top.	5631.191	358				
	Toplam	359	28.66	4.13							

	Toplam	359	28.61	3.96						
	1	75	114.94	17.80	Gr.Ar	844.172	2	422.086	1.747	.176
Ölçeğin	2	161	111.59	14.77	Gr. İç	85997.276	356	241.565		
Tamamı	3	123	114.48	15.04	Top.	86841.448	358			
	Toplam	359	113.28	15.57						

(1) İlkokul ve Okul Öncesi, (2) Ortaokul, (3) Lise

Tablo 5.10 incelendiğinde, bilgi alt boyutunda $[F(2-358)=.936, p>.05]$, beceri alt boyutunda $[F(2-358)=2.568, p>.05]$, tutum alt boyutunda $[F(2-358)=.994, p>.05]$ ve ölçeğin tamamında $[F(2-358)=1.747, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.6. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.11’de verilmiştir.

Tablo 5.11. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Boyut	Levene Test	
	F	p
Bilgi	4.664	.001*
Beceri	1.513	.198
Tutum	5.569	.000*
Ölçeğin Tamamı	2.675	.032*

*p<.05

Tablo 5.11 incelendiğinde, beceri alt boyutunda ($F=1.513; p>.05$) dağılımların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında program inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.12. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Beceri Alt Boyutu Puanlarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Program İnceleme										
	Sıklığı	N	$\bar{x}$	SS	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p	η^2
Beceri	1	27	44.74	11.18	Gr.Ar	1341.260	4	335.315	5.635	.000*	.06
	2	158	48.69	7.22	Gr. İç	21066.372	354	59.510			
	3	106	49.98	7.05	Top.	22407.632	358				
	4	39	51.87	7.92							
	5	29	53.13	8.48							

	Toplam	359	49.48	7.91
--	--------	-----	-------	------

* p<.05 1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez, (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez (5) Haftada bir kez

Tablo 5.12 incelendiğinde, program inceleme sıklığına göre beceri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [F(4-354)=5.635, p<.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında öğretmenlerin program okuryazarlığı beceri alt boyutunda gözlenen varyansın %6 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Bu duruma göre program inceleme sıklığı program okuryazarlığının beceri alt boyutunu orta düzeyde etkilemektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 5.13'te sunulmuştur.

Tablo 5.13. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Beceri Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre LSD Analizi Sonuçları

(I) Program İnceleme Sıklığı	(J) Program İnceleme Sıklığı	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh\bar{x}$	p
1	2	-3.95*	1.60	.014*
	3	-5.24*	1.66	.002*
	4	-7.13*	1.93	.000*
	5	-8.39*	2.06	.000*
2	1	3.95*	1.60	.014*
	3	-1.28	.96	.185
	4	-3.17*	1.37	.022*
	5	-4.44*	1.55	.005*
3	1	5.24*	1.66	.002*
	2	1.28	.96	.185
	4	-1.89	1.44	.192
	5	-3.15	1.61	.052
4	1	7.13*	1.93	.000*
	2	3.17*	1.37	.022*
	3	1.89	1.44	.192
	5	-1.26	1.89	.50
5	1	8.39*	2.06	.000*
	2	4.44*	1.55	.005*
	3	3.15	1.61	.052
	4	1.26	1.89	.50

* p<.05 1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez, (3) Yılda bir kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez (5) Haftada bir kez

Tablo 5.13 görüldüğü gibi, haftada bir ve ayda bir kez program inceleyen öğretmenlerin program okuryazarlıklarının beceri alt boyutu puanlarının yılda bir ve yılda iki kez programı inceleyen öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Programı yılda bir kez ve daha fazla inceleyen öğretmenlerin program okuryazarlıklarının beceri alt boyutu puanlarının hiç incelemeyen öğretmenlerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5.13'te görüldüğü üzere bilgi alt boyutu, tutum ve ölçeğin tamamında program inceleme sıklığı değişkenine göre varyansların homojen olmadığı tespit edildiğinden ($p<.05$), öğretmenlerin program okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.14'te verilmiştir.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Bilgi ve Tutum Alt Boyutları ile Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Program İnceleme Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Bilgi	1	27	128.15	4	36.455	.000*
	2	158	158.41			
	3	106	190.16			
	4	39	218.85			
	5	29	256.53			
Tutum	1	27	161.85	4	11.685	.020*
	2	158	162.62			
	3	106	194.67			
	4	39	203.72			
	5	29	206.09			
Ölçeğin Tamamı	1	27	130.07	4	24.441	.000*
	2	158	162.70			
	3	106	192.63			
	4	39	205.42			
	5	29	240.41			

* $p<.05$ (1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez, (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez (5) Haftada bir kez

Tablo 5.14 incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlıkları puanları arasında bilgi alt boyutunda ($X^2=36.455$, $p<.05$), tutum alt boyutunda ($X^2=11.685$, $p<.05$) ve ölçeğin tamamında ($X^2=24.441$, $p<.05$) program inceleme sıklığına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.15, Tablo 5.16 ve Tablo 5.17'de yer almaktadır.

Tablo 5.15 Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Tamamından Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Ölçeğin Tamamı	1	27	77.43	2090.50	1712.50	.102	
	2	158	95.66	15114.50			
	1	27	48.50	1309.50	931.50	.005*	.24
	3	106	71.71	7601.50			
	1	27	25.96	701.00	323.00	.008*	.33
	4	39	38.72	1510.00			
	1	27	20.19	545.00	167.00	.000*	.49
	5	29	36.24	1051.00			
	2	158	123.30	19482.00	6921.00	.017*	.15
	3	106	146.21	15498.00			
	2	158	94.41	14916.50	2355.50	.023*	.16
	4	39	117.60	4586.50			
	2	158	87.82	13876.00	1315.00	.000*	.27
	5	29	127.66	3702.00			
	3	106	71.32	7559.50	1888.50	.425	
	4	39	77.58	3025.50			
	3	106	63.89	6772.50	1101.50	.019*	.20
	5	29	83.02	2407.50			
	4	39	31.53	1229.50	449.50	.149	
	5	29	38.50	1116.50			

* p<.05 (1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez, (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez (5) Haftada bir kez

Tablo 5.15 incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin tamamından aldıkları puanlar bakımından, hiç incelemeyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine ($U=931.50$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=323.00$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile haftada bir kez inceleyenler arasında haftada bir kez inceleyenler lehine ($U=167.00$, $p<.05$); yılda bir kez inceleyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine ($U=6921.00$, $p<.05$); yılda bir kez inceleyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=2355.50$, $p<.05$); yılda bir kez inceleyenler ile haftada bir kez inceleyenler arasında haftada bir kez inceleyenler lehine ($U=1315.00$, $p<.05$) ve yılda iki kez inceleyenler ile haftada bir kez inceleyenler arasında haftada bir kez inceleyenler lehine ($U=1101.50$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %15 ila %49 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Ölçeğin tamamına ait sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin program inceleme sıklığı

fazla olanların program okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı az olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 5.16 Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Bilgi Alt Boyutunda Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Bilgi	1	27	77.76	2099.50	1721.50	.106	
	2	158	95.60	15105.50			
	1	27	48.72	1315.50	937.50	.005*	.24
	3	106	71.66	7595.50			
	1	27	24.09	650.50	272.50	.001*	.41
	4	39	40.01	1560.50			
	1	27	19.57	528.50	150.50	.000*	.53
	5	29	36.81	1067.50			
	2	158	123.02	19437.00	6876.00	.013*	.15
	3	106	146.63	15543.00			
	2	158	92.26	14576.50	2015.50	.001*	.24
	4	39	126.32	4926.50			
	2	158	86.03	13592.50	1031.50	.000*	.35
	5	29	137.43	3985.50			
	3	106	69.88	7407.50	1736.50	.137	
	4	39	81.47	3177.50			
	3	106	62.49	6624.00	953.00	.002*	.27
	5	29	88.14	2556.00			
	4	39	31.04	1210.50	430.50	.090	
	5	29	39.16	1135.50			

* p<.05 (1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez , (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez (5) Haftada bir kez

Tablo 5.16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin program okuryazarlıklarının bilgi alt boyutunda hiç incelemeyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine (U=937.50, p<.05); hiç incelemeyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine (U=272.50, p<.05); hiç incelemeyenler ile haftada bir kez inceleyenler arasında haftada bir kez inceleyenler lehine (U=150.50, p<.05); yılda bir kez inceleyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine (U=6876.00, p<.05); yılda bir kez inceleyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine (U=2015.50, p<.05); yılda bir kez inceleyenler ile haftada bir kez inceleyenler arasında haftada bir kez inceleyenler lehine (U=1031.50, p<.05) ve yılda iki kez inceleyenler ile haftada bir kez inceleyenler arasında haftada bir kez inceleyenler lehine (U=953.00, p<.05) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bilgi alt boyutunda gözlenen varyansın %15 ila %53 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Bilgi alt boyutuna ait sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin program inceleme sıklığı fazla olanların

program okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı az olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Tutum	1	27	91.26	2464.00	2086.00	.852	
	2	158	93.30	14741.00			
	1	27	57.93	1564.00	1186.00	.165	
	3	106	69.31	7347.00			
	1	27	29.30	791.00	413.00	.134	
	4	39	36.41	1420.00			
	1	27	25.37	685.00	307.00	.162	
	5	29	31.41	911.00			
	2	158	122.92	19422.00	6861.00	.011*	.16
	3	106	146.77	15558.00			
	2	158	94.48	14928.00	2367.00	.022*	.16
	4	39	117.31	4575.00			
	2	158	90.42	14286.00	1725.00	.031*	.16
	5	29	113.52	3292.00			
	3	106	72.02	7634.50	1963.50	.637	
	4	39	75.65	2950.50			
	3	106	67.06	7108.00	1437	.584	
	5	29	71.45	2072.00			
	4	39	34.35	1339.50	559.50	.939	
	5	29	34.71	1006.50			

* p<.05 (1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez , (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez (5) Haftada bir kez

Tablo 5.17’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin program okuryazarlıklarının tutum alt boyutunda programı yılda bir kez inceleyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine (U=6861.00, p<.05); yılda bir kez inceleyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine (U=2367.00, p<.05) ve yılda bir kez inceleyenler ile haftada bir kez inceleyenler arasında haftada bir kez inceleyenler lehine (U=1725.00, p<.05) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, tutum alt boyutunda gözlenen varyansın %16 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Tutum alt boyutuna ait sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin program inceleme sıklığı fazla olanların program okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı az olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

5.7. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okul yöneticilerinin program okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 5.18’de yer almaktadır.

Tablo 5.18. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Bilgi	121	46.62	8.13
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	121	38.73	6.88
Program Yönetim Becerisi	121	70.58	12.31
Tutum	121	59.52	11.22
Ölçeğin Tamamı	121	215.45	35.49

Tablo 5.18 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından alınan puan ortalamalarının 38.73 ila 215.45 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının ortalama puanı 165, bilgi alt boyutunun ortalama puanı 36, öğretim tasarımı ve planlama becerisi alt boyutunun ortalama puanı 30, program yönetim becerisi alt boyutunun ortalama puanı 54 ve tutum alt boyutunun ortalama puanı ise 45’tir. Buna göre okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına ilişkin puanlarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir.

5.8. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Okul yöneticilerin program okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5.19. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Levene Test</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi	2.575	.111
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	1.538	.217
Program Yönetim Becerisi	3.616	.060
Tutum	3.170	.078
Ölçeğin Tamamı	3.144	.079

Tablo 5.19 incelendiğinde, bilgi ($F=2.575$), öğretim tasarımı ve planlama becerisi ($F=1.538$), programın yönetim becerisi ($F=3.616$) ve tutum ($F=3.170$) alt boyutları ile ölçeğin geneline ait ($F=.079$) puan dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Fakat kadın yönetici sayısı ($n=13$) 30'dan az olması nedeniyle puanlar normal dağılım göstermediğinden dolayı, ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında alınan puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5.20' de verilmiştir.

Tablo 5.20. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Bilgi	Kadın	13	58.85	765.00	674.00	.812	
	Erkek	108	61.26	6616.00			
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	Kadın	13	64.88	843.50	651.50	.666	
	Erkek	108	60.53	6537.50			
Program Yönetim Becerisi	Kadın	13	56.00	728.00	637.00	.581	
	Erkek	108	61.60	6653.00			
Tutum	Kadın	13	55.96	727.50	636.50	.576	
	Erkek	108	61.61	6353.50			
Ölçeğin Tamamı	Kadın	13	58.46	760.00	669.00	.782	
	Erkek	108	61.31	6621.00			

Tablo 5.20 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının bilgi ($U=674.00$, $p>.05$), öğretim tasarımı ve planlama becerisi ($U=651.50$, $p>.05$), program yönetim becerisi ($U=637.00$, $p>.05$) ve tutum ($U=636.50$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçeğin tamamında ($U=669.00$, $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir

5.9. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.21'de verilmiştir.

Tablo 5.21. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>F</i>	<i>Levene Test</i>	<i>p</i>
Bilgi	6.261		.001*
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	2.991		.034*

Program Yönetim Becerisi	2.867	.040*
Tutum	2.177	.094
Ölçeğin Tamamı	2.915	.037*

* p<.05

Tablo 5.21 incelendiğinde, tutum ($F=2.177$) alt boyutuna ait puan dağılımının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının tutum boyutu puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5.22. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p	η^2
Tutum	1	26	58.03	9.79	Gr.Ar	1267.04	3	422.34	3.570	.016*	.08
	2	21	55.00	14.51	Gr. İç	13841.15	117	118.30			
	3	26	57.65	13.84	Top.	15108.19	120				
	4	48	63.31	7.19							
	Toplam	121	59.52	11.22							

* p<.05 (1) 1-10 Yıl, (2) 11-15 Yıl, (3) 16-20 Yıl, (4) 21 Yıl ve üzeri

Tablo 5.22 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlığının tutum alt boyutunda kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$F(3-120)=3.570$, $p<.05$]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında yöneticilerin program okuryazarlığının tutum alt boyutunda gözlenen varyansın %8 oranında kідeme bağlı olduğu düşünülebilir. Bu duruma göre kıdem yöneticilerin program okuryazarlığının tutum alt boyutunu orta düzeyde etkilemektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD analizi sonuçları Tablo 5.23’te sunulmuştur.

Tablo 5.23. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre LSD Analizi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh\bar{x}$	p
1	2	3.03	3.19	.343
	3	.38	3.01	.899
	4	-5.27*	2.64	.049*
2	1	-3.03	3.19	.343
	3	-2.65	3.19	.407
	4	-8.31*	2.84	.004*
3	1	-.38	3.01	.899
	2	2.65	3.19	.407
	4	-5.65*	2.64	.035*
4	1	5.27*	2.64	.049*
	2	8.31*	2.84	.004*
	3	5.65*	2.64	.035*

* p<.05 (1) 1-10 Yıl, (2) 11-15 Yıl, (3) 16-20 Yıl, (4) 21 Yıl ve üzeri

Tablo 5.23 incelendiğinde, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin tutum alt boyutunun kıdemi 1-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan yöneticilerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.21'e göre, yöneticilerin program okuryazarlıkları ölçeğinin bilgi ($F=6.261$, $p<.05$), öğretim tasarımı ve planlama becerisi ($F=2.991$, $p<.05$), program yönetim becerisi ($F=2.867$, $p<.05$) alt boyutları ile ölçeğin tamamına ($F=2.915$, $p<.05$) ait puan dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir. Yöneticilerin program okuryazarlıklarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.24'te verilmiştir.

Tablo 5.24. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Bilgi, Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi ve Program Yönetim Becerisi Alt Boyutları ile Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	S.O	Sd	X^2	p
Bilgi	1	26	61.73	3	3.612	.306
	2	21	61.79			
	3	26	50.19			
	4	48	66.11			
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	1	26	61.21	3	.591	.899
	2	21	56.36			
	3	26	60.46			
	4	48	63.21			
Program Yönetim Becerisi	1	26	60.65	3	1.305	.728
	2	21	53.60			
	3	26	62.21			
	4	48	63.77			
Ölçeğin Tamamı	1	26	59.62	3	3.374	.337
	2	21	52.36			
	3	26	57.12			
	4	48	67.64			

(1) 1-10 Yıl, (2) 11-15 Yıl, (3) 16-20 Yıl, (4) 21 Yıl ve üzeri

Tablo 5.24 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları puanları arasında bilgi ($X^2=3.612$, $p>.05$), öğretim tasarımı ve planlama ($X^2=.591$, $p>.05$) ve program yönetim becerisi ($X^2=1.305$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçeğin tamamında ($X^2=3.374$, $p>.05$) kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.10. Okul Yöneticilerin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan

dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.25'te verilmiştir.

Tablo 5.25. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Levene Test</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi	3.934	.022*
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	2.162	.120
Program Yönetim Becerisi	4.607	.012*
Tutum	2.479	.088
Ölçeğin Tamamı	3.129	.047*

* $p < .05$

Tablo 5.25 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının öğretim tasarımı ve planlama becerisi ($F=2.162$) ve tutum ($F=2.479$) alt boyutları puan dağılımının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p > .05$). Buna bağlı olarak yöneticilerin program okuryazarlıklarının görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.26'da verilmiştir.

Tablo 5.26. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi ve Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Okul Kademesi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>V.K</i>	<i>K.T</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	1	43	37.18	8.42	Gr.Ar	168.802	2	84.401	1.805	.169	
	2	33	39.15	6.35	Gr. İç	5517.198	118	46.756			
	3	45	39.88	5.31	Top.	5686.000	120				
	Toplam	121	38.72	6.88							
Tutum	1	43	57.16	14.05	Gr.Ar	371.724	2	185.862	1.488	.230	
	2	33	60.69	9.51	Gr. İç	14736.475	118	124.885			
	3	45	60.91	8.97	Top.	15108.198	120				
	Toplam	121	59.52	11.22							

(1) İlkokul ve Okul Öncesi, (2) Ortaokul, (3) Lise

Tablo 5.26 incelendiğinde, öğretim tasarımı ve planlama becerisi [$F(2-120)=1.805$, $p > .05$] ve tutum [$F(2-120)=1.488$, $p > .05$] alt boyutlarında okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5.25'e göre, okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları ölçeğinin bilgi ($F=3.934$, $p < .05$), program yönetim becerisi ($F=4.607$, $p < .05$) alt boyutlarında ve ölçeğin

tamamına ($F=3.129$, $p<.05$) ait puan dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir. Yöneticilerin program okuryazarlıklarının görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.27’de verilmiştir.

Tablo 5.27. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Bilgi ve Program Yönetim Becerisi Alt Boyutları ile Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Okul Kademesi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Bilgi	1	43	53.87	2	3.710	.156
	2	33	60.65			
	3	45	68.07			
Program Yönetim Becerisi	1	43	59.88	2	1.335	.513
	2	33	56.47			
	3	45	65.39			
Ölçeğin Tamamı	1	43	55.79	2	1.485	.476
	2	33	64.17			
	3	45	63.66			

(1) İlkokul, (2) Ortaokul, (3) Lise

Tablo 5.27 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlığı puanları arasında bilgi ($X^2=3.710$, $p>.05$) ve program yönetim becerisi ($X^2=1.335$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçeğin tamamında ($X^2=1.485$ $p>.05$) okul kademesine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5.11. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.28’de verilmiştir.

Tablo 5.28. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Levene Test</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilgi	6.884	.000*
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	5.232	.002*
Program Yönetim Becerisi	4.248	.007*
Tutum	4.612	.004*
Ölçeğin Tamamı	5.820	.001*

* $p<.05$

Tablo 5.28’e göre, okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları ölçeğinin bilgi ($F=6.884$, $p<.05$), öğretim tasarımı ve planlama becerisi ($F=5.232$, $p<.05$), program

yönetim becerisi ($F=4.248$, $p<.05$) ve tutum ($F=4.612$, $p<.05$) alt boyutları ile ve ölçeğin tamamında ($F=5.820$, $p<.05$) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir. Yöneticilerin program okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.29’da verilmiştir.

Tablo 5.29. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Program İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Program İnceleme Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Bilgi	1	11	24.23	3	21.062	.000*
	2	47	54.61			
	3	51	70.82			
	4	12	78.00			
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	1	11	21.27	3	20.324	.000*
	2	47	59.48			
	3	51	66.11			
	4	12	81.67			
Program Yönetim Becerisi	1	11	19.32	3	20.755	.000*
	2	47	58.74			
	3	51	66.72			
	4	12	83.75			
Tutum	1	11	17.64	3	25.157	.000*
	2	47	58.41			
	3	51	67.09			
	4	12	85.00			
Ölçeğin Tamamı	1	11	16.50	3	24.224	.000*
	2	47	58.71			
	3	51	67.79			
	4	12	81.88			

* $p<.05$ 1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez , (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez

Tablo 5.29 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları puanları arasında bilgi ($X^2=21.062$, $p<.05$), öğretim tasarımı ve planlama becerisi ($X^2=20.324$, $p<.05$), program yönetim becerisi ($X^2=20.755$, $p>.05$) ve tutum ($X^2=25.157$, $p<.05$) alt boyutları ile ölçeğin tamamında ($X^2=24.224$, $p<.05$) program inceleme sıklığına göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.30, Tablo 5.31, Tablo 5.32, Tablo 5.33 ve Tablo 5.34’te yer almaktadır.

Tablo 5.30 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları bakımından ölçeğin tamamında hiç incelemeyenler ile yılda bir kez inceleyenler arasında yılda bir kez inceleyenler lehine ($U=53.50$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine ($U=56.00$, $p<.05$); hiç

incelemeyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=6.00$, $p<.05$) ve yılda bir kez inceleyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=163.00$, $p<.05$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %29 ila %77 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Ölçeğin tamamına ait sıra ortalamaları dikkate alındığında okul yöneticilerinin program inceleme sıklığı fazla olanların program okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı az olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 5.30. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Tamamından Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Ölçeğin Tamamı	1	11	10.86	119.50	53.50	.000*	.53
	2	47	33.86	1591.50			
	1	11	11.09	122.00	56.00	.000*	.53
	3	51	35.90	1831.00			
	1	11	6.55	72.00	6.00	.000*	.77
	4	12	17.00	204.00			
	2	47	45.38	2133.00	1005.00	.167	
	3	51	53.29	2718.00			
	2	47	27.47	1291.00	163.00	.025*	.29
	4	12	39.92	479.00			
	3	51	30.60	1560.50	234.50	.208	
	4	12	37.96	455.50			

* $p<.05$ (1) Hiç incelemem (2) Yılda bir kez, (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez

Tablo 5.31. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıkları Bilgi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Program İnceleme Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Bilgi	1	11	14.95	164.50	98.50	.001*	.42
	2	47	32.90	1546.50			
	1	11	13.82	152.00	86.00	.000*	.46
	3	51	35.31	1801.00			
	1	11	7.45	82.00	16.00	.002*	.65
	4	12	16.17	194.00			
	2	47	42.20	1983.50	855.50	.013*	.25
	3	51	56.23	2867.50			
	2	47	27.50	1292.50	164.50	.025*	.29
	4	12	39.79	477.50			
	3	51	31.28	1595.50	269.50	.507	
	4	12	35.04	420.50			

* $p<.05$ (1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez , (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez

Tablo 5.31’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının bilgi alt boyutunda hiç incelemeyenler ile yılda bir kez inceleyenler arasında yılda bir kez

inceleyenler lehine ($U=98.50$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine ($U=86.00$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=16.00$, $p<.05$); yılda bir kez inceleyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine ($U=855.50$, $p<.05$) ve yılda bir kez inceleyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=164.50$, $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bilgi alt boyutunda gözlenen varyansın %25 ila %65 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Bilgi alt boyutunun sıra ortalamaları dikkate alındığında okul yöneticilerinin program inceleme sıklığı fazla olanların program okuryazarlıkları bilgi alt boyutu puanlarının program inceleme sıklığı az olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 5.32. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	1	11	13.36	147.00	81.00	.000*	.47
	2	47	33.28	1564.00			
	1	11	12.95	142.50	76.50	.000*	.49
	3	51	35.50	1810.50			
	1	11	6.95	76.50	10.50	.001*	.71
	4	12	16.63	199.50			
	2	47	46.49	2185.00	1057.00	.299	
	3	51	52.27	2666.00			
	2	47	27.71	1302.50	174.50	.040*	.27
	4	12	38.96	467.50			
	3	51	30.33	5747.00	221.00	.119	
	4	12	39.08	469.00			

* $p<.05$ (1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez, (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez

Tablo 5.32 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının öğretim tasarımı ve planlama becerisi alt boyutunda hiç incelemeyenler ile yılda bir kez inceleyenler arasında yılda bir kez inceleyenler lehine ($U=81.00$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine ($U=76.50$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=10.50$, $p<.05$) ve yılda bir kez inceleyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=174.50$, $p<.05$) anlamlı farklılık

tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, öğretim tasarımı ve planlama becerisi alt boyutunda gözlenen varyansın %27 ila %71 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Öğretim tasarımı ve planlama becerisi alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında okul yöneticilerinin program inceleme sıklığı fazla olanların program okuryazarlıklarının öğretim tasarımı ve planlama becerisi alt boyut puanlarının program inceleme sıklığı az olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 5.33. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Program Yönetim Becerisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Program Yönetim Becerisi	1	11	12.27	135.00	69.00	.000*	.50
	2	47	33.53	1576.00			
	1	11	12.05	132.50	66.50	.000*	.51
	3	51	35.70	1820.50			
	1	11	7.00	77.00	11.00	.001*	.71
	4	12	16.58	199.00			
	2	47	45.82	2153.50	1025.50	.210	
	3	51	52.89	2697.50			
	2	47	27.39	1287.50	159.50	.020*	.30
	4	12	40.21	482.50			
	3	51	30.13	1536.50	210.50	.085	
	4	12	39.96	479.50			

* p<.05 (1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez , (3) Yılda iki kez(her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez

Tablo 5.33 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının program yönetim becerisi alt boyutunda hiç incelemeyenler ile yılda bir kez inceleyenler arasında yılda bir kez inceleyenler lehine (U=69.00, p<.05); hiç incelemeyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine (U=66.50, p<.05); hiç incelemeyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine (U=11.00, p<.05) ve yılda bir kez inceleyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine (U=159.50, p<.05) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, program yönetim becerisi alt boyutunda gözlenen varyansın %30 ila %71 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Program yönetim becerisi alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında okul yöneticilerinin program inceleme sıklığı fazla olanların program okuryazarlıkları program yönetim becerisi alt boyutu puanlarının program inceleme sıklığı az olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 5.34'e göre, okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının tutum alt boyutunda hiç incelemeyenler ile yılda bir kez inceleyenler arasında yılda bir kez inceleyenler lehine ($U=56.50$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile yılda iki kez inceleyenler arasında yılda iki kez inceleyenler lehine ($U=65.50$, $p<.05$); hiç incelemeyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=6.00$, $p<.05$) ve yılda bir kez inceleyenler ile ayda bir kez inceleyenler arasında ayda bir kez inceleyenler lehine ($U=148.00$, $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, tutum alt boyutunda gözlenen varyansın %33 ila %78 oranında program inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Tutum alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında okul yöneticilerinin program inceleme sıklığı fazla olanların program okuryazarlıkları tutum alt boyu puanlarının program inceleme sıklığı az olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Tablo 5.34. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Tutum Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Tutum	1	11	11.14	122.50	56.50	.000*	.53
	2	47	33.80	1588.50			
	1	11	11.95	131.50	65.50	.000*	.51
	3	51	35.72	1821.50			
	1	11	6.55	72.00	6.00	.000*	.78
	4	12	17.00	204.00			
	2	47	45.47	2137.00	1009.00	.168	
	3	51	53.22	2714.00			
	2	47	27.15	1276.00	148.00	.010*	.33
	4	12	41.17	494.00			
	3	51	30.16	1538.00	212.00	.085	
	4	12	39.83	478.00			

* $p<.05$ (1) Hiç incelemem, (2) Yılda bir kez, (3) Yılda iki kez (her dönem bir kez), (4) Ayda bir kez

5.12. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Yönetici Pozisyonu Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının yönetici pozisyonuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce puan dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.35'te verilmiştir.

Tablo 5.35. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Yönetici Pozisyonu Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Boyut	Levene Test	
	F	p

Bilgi	5.814	.017*
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	4.606	.034*
Programın Yönetim Becerisi	6.790	.010*
Tutum	4.620	.034*
Ölçeğin Tamamı	5.479	.021*

* p<.05

Tablo 5.35'e göre, okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları ölçeğinin bilgi (F=5.814, p<.05), öğretim tasarımı ve planlama becerisi (F=4.606, p<.05), program yönetim becerisi (F=6.790, p<.05) ve tutum (F=4.620, p<.05) alt boyutları ile ve ölçeğin tamamına (F=5.479, p<.05) ait puan dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının yönetici pozisyonu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5.36'da yer almaktadır.

Tablo 5.36. Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarının Yönetici Pozisyonuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Yönetici Pozisyonu	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Bilgi	Müdür	53	67.54	3579.50	1455.50	.066	
	Müdür Yrd.	68	55.90	3801.50			
Öğretim Tasarımı ve Planlama Becerisi	Müdür	53	63.71	3376.50	1658.50	.443	
	Müdür Yrd.	68	58.89	4004.50			
Program Yönetim Becerisi	Müdür	53	65.25	3458.00	1577.00	.233	
	Müdür Yrd.	68	57.69	3923.00			
Tutum	Müdür	53	67.57	3581.00	1454.00	.064	
	Müdür Yrd.	68	55.88	3800.00			
Ölçeğin Tamamı	Müdür	53	68.04	3606.00	1429.00	.051	
	Müdür Yrd.	68	55.51	3775.00			

Tablo 5.36 incelendiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının bilgi (U=1455.50, p>.05), öğretim tasarımı ve planlama becerisi (U=1658.50, p>.05), program yönetim becerisi (U=1577.00, p>.05) ve tutum (U=1454.00, p>.05) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında (U=1429.00, p>.05) yönetici pozisyonu değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

5.13. Okul Yöneticilerinin ve Aynı Okulda Çalıştıkları Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve aynı okulda çalıştıkları öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Brown Sıra Farkları analizi sonuçları Tablo 5.37'de verilmiştir.

Tablo 5.37. Okul Yöneticileri ve Aynı Okulda Çalıştıkları Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

OYÖPODÖ	ÖPOÖ	N	Spearman Brown Korelasyon	p
Toplam Puan	Toplam Puan	121	.014	.877

Tablo 5.37 incelendiğinde, okul yöneticileri ve aynı okulda çalıştıkları öğretmenlerin program okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Spearman Brown $R=0.14$, $p>.05$).

6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin ve aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre eğitim programı okuryazarlıklarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş, ulaşılan sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla tartışılmış ve elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının genel olarak ortalama puanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

2. Öğretmenlerin cinsiyetinin eğitim programı okuryazarlıklarına genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yalnızca ölçeğin tutum alt boyutunda kadın öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğretmenlerin kıdeminin eğitim programı okuryazarlıklarına genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece ölçeğin bilgi alt boyutunda, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

4. Öğretmenlerin branşının eğitim programı okuryazarlıkları üzerinde genel olarak etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin eğitim programı okuryazarlıkları üzerinde genel olarak etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

6. Öğretmenlerin program inceleme sıklığının eğitim programı okuryazarlıkları üzerinde bilgi, beceri, tutum alt boyutlarında ve genel olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program inceleme sıklığı arttıkça öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının yükseldiği görülmüştür.

7. Okul yöneticilerinin eğitim programı okuryazarlıklarının genel olarak ortalama puanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin eğitim programı okuryazarlıkları üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

9. Okul yöneticilerinin kıdemlerinin eğitim programı okuryazarlıkları üzerinde genel olarak etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece ölçeğin tutum alt boyutunda,

kıdemi fazla olan yöneticilerin eğitim programı okuryazarlıklarının kıdemi az olan yöneticilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

10. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademelerinin eğitim programı okuryazarlıklarına genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. Okul yöneticilerinin program inceleme sıklığının eğitim programı okuryazarlıkları üzerinde bilgi, öğretim tasarımı ve planlama becerisi, program yönetim becerisi, tutum alt boyutlarında ve genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Program inceleme sıklığı arttıkça yöneticilerin eğitim programı okuryazarlıklarının yükseldiği görülmüştür.

12. Okul yöneticilerinin yönetici pozisyonlarının eğitim programı okuryazarlıklarına genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

13. Okul yöneticilerinin ve aynı okulda görev yapan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

6.2. Tartışma

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarda ortalama puanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Aslan (2018), Erdem ve Eğmir (2018), Gömleksiz ve Erdem (2018), Kana vd. (2018), Sural ve Dedebali (2018), Çetinkaya Tabak (2019), Gündoğan (2019), Kuyubaşoğlu (2019), Keskin (2020) Altuncu (2021), Boncuk (2021), Demir ve Toroman (2021), Güneş Şinego ve Çakmak (2021), Sarıca (2021), Tutuş (2021), Yılmaz (2021), Aydın ve Kurt (2022), Bayrı (2022) ve Demir (2022) öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında program okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonucunun aksine Kauffman vd. (2002) öğretmenlerin program bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları düzeylerinin ortalama puanın üzerinde olmasının sebebinin, öğretmenlerin eğitim programlarını benimsemelerinden ve eğitim programı hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarından kaynaklandığı varsayılabilir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre tutum alt boyutundan etkilendiği, diğer alt boyutlardan ve ölçeğin genelinden etkilenmediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Aslan (2018), Keskin (2020), Altuncu (2021), Boncuk (2021), Güneş Şinego ve Çakmak (2021), Demir ve Toroman (2021), Sarıca (2021), Tutuş (2021), Yılmaz (2021), Aydın ve Kurt (2022), Bayrı

(2022) ve Demir (2022) öğretmenleri ile; Aslan (2019), Dilek (2020) ve Peker Ünal (2020) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlemedişlerdir. Araştırmanın sonucunun aksine, Kahramanoğlu (2019) ve Saral'ın (2019) öğretmenler ile, Sarıgöz ve Bolat (2018), Gömleksiz ve Erdem (2018), Erdem ve Eğmir (2018) ve Esen Aygün'ün (2019) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Erdamar (2020) ise öğretmenler ile yaptığı çalışmasında erkekler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu çalışmada eğitim programı okuryazarlığı tutum alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Gündoğan (2019) ve Keskin (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitim programına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmamasının sebebi, öğretmenlerin hizmet öncesi lisans eğitimlerinde cinsiyet ayrımı yapılmaksızın program okuryazarlığı konusunda aynı eğitimi almaları etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının kıdem değişkenine göre bilgi alt boyutundan etkilendiği, diğer alt boyutlardan ve ölçeğin genelinde etkilenmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde Aslan (2018), Kahramanoğlu (2019), Aslan ve Gürlen (2019), Erdamar (2020), Keskin (2020), Mansuroğlu (2020), Demir ve Toraman (2021), Güneş Şinego (2021), Tutuş (2021), Yılmaz (2021) ve Demir (2022) öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında ölçeğin genelinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. Sarıca (2021) çalışmasında kıdem değişkeninin eğitim programı okuryazarlığında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasının sonucunda 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin düşük puanlar aldığını ve kıdem yılı arttıkça eğitim programı okuryazarlığını seviyesinin de arttığını tespit etmiştir. Demir (2022) çalışmasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin 1-5 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özkan (2016) ise çalışmasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin kıdem yılı ile program terimleri bilgi ve farkındalıkları arasında negatif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani öğretmenlerin kıdem yılı artması program bilgi ve farkındalıklarının azalmasına neden olmaktadır. Bu sonuç, araştırmanın sonucunda kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kıdemi 6-10 yıl olanlardan bilgi alt boyutuna göre eğitim programı okuryazarlıklarının daha yüksek olmasının nedenini desteklemektedir. Bu durum, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitim

fakültelerinde “program geliştirme”, “ölçme değerlendirme” ve “öğretim ilke ve yöntemleri” gibi dersleri kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yakın zamanda almış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Gündoğan (2019) çalışmasında öğretmenlerin program bilgi durumlarını incelediğinde çoğunluğun programın hedeflerine ve felsefesine hâkim olduğunu belirlemiştir. Kıdem değişkeninin genel olarak etkili olmamasının sebebi olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgilerinin yeni olmasına karşın tecrübeli öğretmenlerin yıllardır öğretim programını uygulamalarından kaynaklı olarak programa hâkim olmalarının birbirini dengelemesi düşünülebilir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının branş değişkenine göre alt boyutlar ve ölçeğin genelinden etkilenmediği belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde Aslan (2018), Mansuroğlu (2019), Altuncu (2021), Güneş Şinego (2021), Aydın ve Kurt (2022) öğretmenler ile; Sural ve Dedebali (2018), Aslan (2019) ve Peker Ünal (2020) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdem ve Eğmir (2018), yaptıkları çalışmalarında Türkçe öğretmenliği bölümü ile matematik bölümü arasında Türkçe öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Gömleksiz ve Erdem (2018), Türkçe ve sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının diğer bölümlere göre yüksek düzeyde, beden eğitimi ve spor bölümü ile muhasebe bölümü öğretmen adaylarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2022), eğitim programı okuryazarlığının Türkçe, matematik ve fen bilimlerinde yüksek düzeyde, bilişim teknolojileri, müzik ve görsel sanatlarında düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Çetinkaya ve Tabak (2019) sınıf öğretmenlerinin, Esen Aygün (2019) ise sınıf eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının lehine eğitim programı okuryazarlıklarında diğer branşlara göre anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Gündoğan (2019) çalışmasında yenilenen öğretmen yetiştirme programlarını incelemiş ve öğretmenlerin hizmet öncesinde programla ilgili almış oldukları dersleri tespit etmiştir. Bu bağlamda programla ilgili dersleri en fazla sınıf öğretmenliği bölümündeki, en az Japonca öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının aldığını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada branş değişkeninin eğitim programı okuryazarlığına etkili olmamasının sebebi, branş fark etmeksizin bütün öğretmenlerin yıllık plan ve günlük ders planı yapma zorunluluklarından kaynaklanıyor olabilir. Tüm öğretmenler yıllık ve günlük ders planını, okulun fiziki ve çevre şartlarını, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hazırlamakta ve eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler. Bu durum, branş ayırt etmeden bütün

öğretmenlerin eğitim programını tanımlarını ve uygulamalarını, dolayısıyla eğitim programı okuryazarı olmalarını sağladığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının okul kademesi değişkenine göre ölçeğin genelinde etkilenmediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Demir ve Toraman (2021) ve Tutuş (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre program okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kahramanoğlu (2019) öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre eğitim programı okuryazarlıklarında, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler ile ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. İlkokul öğretmenlerinin programı anlama ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtma düzeylerinin yüksek olmasının sebebi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun etkinlik planlama, materyal hazırlama ve eğitim programını öğrenci düzeyine göre düzenlemekte daha başarılı olmaları ile açıklanabilir (Tutuş, 2021). Aydın ve Kurt (2022) çalışmalarında ölçeğin genelinde ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyinin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada görev yapılan okul kademesi değişkeninin eğitim programı okuryazarlığında etkili olmamasının sebebi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde programla ilgili aldıkları eğitimlerin birbirine denk olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre eğitim programı okuryazarlıklarında anlamlı bir fark olmaması, görev yaptıkları kademe değişse bile eğitim programına yönelik sorumluluklarının aynı olması ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin ölçeğin genelinde ve bilgi, beceri ve tutum alt boyutlarında program inceleme sıklığı arttıkça eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Mansuroğlu (2019) öğretmenlerin eğitim programı inceleme sıklığı değişkeninin okuma alt boyutunda etkili olmadığını, yazma ve ölçeğin tamamında etkili olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler neyi, niçin, ne zaman öğreteceklerini bilmeleri ve planlı bir şekilde yapmaları ve böylelikle programa bağlılık sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için eğitim programlarının düzenli olarak takip etmelidirler. Öğretmenlerin sorumluluğu öğretim programlarını doğru anlamak ve programa bağlı kalarak eğitim-

öğretim etkinliklerini uygulamaktır (Döş, 2020). Yapılan bu çalışmada program inceleme sıklığı değişkeninin eğitim programı okuryazarlığında etkili olmasının sebebi, eğitim programını sık inceleyen öğretmenlerin programın hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve sınama durumları hakkında bilgi sahibi olmalarından ve böylelikle programı sık inceleyerek eğitim programı okuryazarı olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarda ortalama puanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Başer ve Berilgen (2021) ile Kalkan Çelik (2022) okul yöneticileri ile yaptıkları çalışmalarında okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yar Yıldırım (2018) ve Aslan (2019) ise okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bu araştırmada okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının ortalama puanın üzerinde olmasının sebebinin, okul yöneticilerinin eğitim programları hakkında bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin algılarının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin eğitim programı okuryazarlıklarında cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Aslan (2019), Başar ve Berilgen (2021) ile Kalkan Çelik (2022) yöneticiler ile yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlememişlerdir. Bu sonucun aksine, Yar Yıldırım (2018) yaptığı çalışmasında yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmak isteyenlerin sayısı erkek öğretmenlere göre sayısı çok daha azdır (Aydoğan, 2018). Yapılan bu çalışmada cinsiyet değişkeninin yöneticilerin eğitim programı okuryazarlığında etkili olmamasının sebebi, araştırmaya katılan yöneticilerin lisans eğitimlerinde program ile ilgili benzer eğitimi almış olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin eğitim programı okuryazarlıklarının genel olarak kıdem değişkeninden etkilenmediği, ancak tutum alt boyutunda kıdemi fazla olan yöneticiler lehine sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir. Aslan (2019) ile Başar ve Berilgen (2021) okul yöneticileri ile yaptıkları çalışmalarında kıdem değişkeninin yöneticilerin eğitim programı okuryazarlıklarında etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yar Yıldırım (2018) yöneticilerin kıdeminin program okuryazarlıkları üzerinde tutum ve

bilgi alt boyutlarında anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak Yar Yıldırım (2018) tecrübe ve deneyim arttıkça programa yönelik bilgi ve tutumun artabileceğini ifade etmiştir. Kalkan Çelik (2022) çalışmasında yönetici program okuryazarlığı ölçeğinde en fazla puanın tutum alt boyutunda elde edildiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçların elde edilmesi, yöneticilerin kademelerdeki artış ile program okuryazarlığına yönelik tutumda olumlu değişimlere yol açtığını göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademelerinin program okuryazarlıkları üzerine genel olarak etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Başar ve Berilgen (2021) ile Kalkan Çelik'in (2022) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre program okuryazarlıklarında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Araştırmanın aksine, Yar Yıldırım'ın (2018) yaptığı çalışmada ise okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre program okuryazarlıklarında lise kademesinde görev yapan yöneticiler ile anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan yöneticiler arasında anaokulu, ilkokul ve ortaokul yöneticileri lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre lisede görev yapan okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlığını artırmak için hizmet içi eğitim programı almaları gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin program inceleme sıklığı eğitim programı okuryazarlıklarında genel olarak ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir etkiye yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin programı inceleme sıklığı fazla olanların eğitim programı okuryazarlıklarının program inceleme sıklığı az olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin resmi program ile uygulanan program arasındaki farkı en aza indirmek için öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını kontrol etmeleri gerekebilir. Bümen vd. (2014) öğretim programına bağlılığı, tasarlanan programın paydaşlar tarafından aslına sadık kalarak uygulanması olarak tanımlamışlardır. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) yaptıkları çalışmalarında öğretim programı okuryazarlığı ile öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Programa bağlılığı etkileyen faktörler dikkate alındığında, programı okuma, bilme ve anlama önemli görülmektedir. Dolayısıyla program paydaşlarının eğitim programı okuryazarı olmaları gerekir (Bay vd., 2017).

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin yönetici pozisyonlarının eğitim programı okuryazarlıkları üzerinde genel olarak bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Aslan (2019) ile Başer ve Berilgen'in (2021) yaptıkları çalışmalarda yönetici pozisyonu değişkenine göre yöneticilerin eğitim programı okuryazarlıklarında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma okul müdürlerinin eğitim programı liderlik görevleri kapsamında eğitim programlarının uygulanmasını desteklemek ve denetlemek, öğrenciler için uygun öğrenme ortamları oluşturmak ve öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlamak gibi görevleri müdür yardımcıları ile paylaşmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Kalkan Çelik (2022) ise araştırmasında okul yöneticilerinin eğitim programı okuryazarlıklarında program yönetim becerisi ve tutum alt boyutlarında müdürler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuca göre okul müdürlerinin müdür yardımcılarında göre program yönetim sürecinde daha etkin rol aldığı ve programa yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu düşünülebilir. Yar Yıldırım da (2018) benzer şekilde yönetici pozisyonu değişkenine göre okul müdürlerinin program yönetim becerisinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticileri ve aynı okulda görev yapan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu duruma, yönetici ve öğretmenlerin programla ilgili çalışmalardaki koordinasyon eksiklikleri yol açmış olabilir. Başer ve Berilgen (2021) ile Kalkan Çelik (2022) yöneticiler ile yaptıkları çalışmalarında yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek, Yar Yıldırım (2018) ve Aslan (2019) ise orta düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aslan (2018), Erdem ve Eğmir (2018), Gömleksiz ve Erdem (2018), Kana vd. (2018), Sural ve Dedebali (2018), Çetinkaya Tabak (2019), Gündoğan (2019), Kuyubaşoğlu (2019), Keskin (2020) Altuncu (2021), Boncuk (2021), Demir ve Toroman (2021), Güneş Şinego ve Çakmak (2021), Sarıca (2021), Tutuş (2021), Yılmaz (2021), Aydın ve Kurt (2022), Bayrı (2022) ve Demir (2022) öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında program okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Erdamar (2020) okul yöneticilerinin algılarına göre sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlara göre hem okul yöneticilerinin hem de aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olması birbirlerini eğitim programı okuryazarlığı konusunda etkilemediği varsayılarak aralarında bir ilişki olmadığı düşünülebilir.

6.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik iler sürülen öneriler aşağıda yer verilmiştir.

6.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın sonucunda kadın öğretmenlerin ÖPOÖ'nün tutum alt boyutunda erkek öğretmenlere göre eğitim programı okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlere eğitim programına yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitim verilebilir.

- ÖPOÖ'nün bilgi alt boyutunda kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olmasından dolayı kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere eğitim programı tanıma ve anlama konularında hizmet içi eğitim verilebilir.

- Eğitim programını sık inceleyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek olmasından dolayı eğitim programını hiç incelemeyen veya nadiren inceleyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim programlarını daha fazla incelemelerini sağlayacak farkındalık eğitimleri verilebilir.

- Kıdemi fazla olan okul yöneticilerinin OYÖPODÖ'nün tutum alt boyutunda kıdemi az olan okul yöneticilerine göre program okuryazarlıklarının yüksek olmasından dolayı kıdemi az olan okul yöneticilerine eğitim programları hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.

6.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Yozgat ilindeki okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Benzer konularda çalışmalar diğer illerdeki okul yöneticileri ve öğretmenleri kapsayan daha geniş bir örnekleme yapılabilir.

- Bu çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarını cinsiyet, kıdem, branş, görev yaptıkları okul kademesi ve program inceleme sıklığı değişkenler açısından incelenmiştir. Benzer çalışma mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte, öğrenim düzeyi gibi farklı değişkenlerle gerçekleştirilebilir.

- Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda okul yöneticiler ve aynı okullarda görev yapan

öğretmenlerin program okuryazarlıklarındaki ilişki nitel araştırma yöntemleri ile araştırılabilir.

- Araştırmanın ilgili alanyazın taraması bölümünde ulaşılabilen kaynaklara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim programı okuryazarlıklarını inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Alanyazını zenginleştirmek için okul yöneticilerinin eğitim programı okuryazarlıklarını inceleyen nitel ve karma yöntemler kullanarak yeni araştırmalar yapılabilir.



7.KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.
- Akınoğlu, O. ve Doğan, S. (2012). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14 Eylül 2012, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Altun, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(9), 5-15.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Arı, A. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilköğretim programını tanıma düzeyleri. *Education Sciences*, 5(3), 1156-1168.
- Arseven A. ve İbrahim Dağdeler (2015). İlkokul öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2015(33).
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi*. Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research* 7(4), 973-979. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070408>.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, M. ve Aşçı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri. M. E. Deniz ve Ü. Polat (Eds.), *VII. TURKCESS 2021 Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi* (s.456-472). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Avar Vayvay, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Avcı, Y. E. (2021a). Eğitimde akademik okuryazarlık. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-II* (1. Baskı ss. 41-51.). Ankara: Pegem Akademi
- Avcı, Y. E. (2021b). Eğitimde bilimsel okuryazarlık. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-II* (1. Baskı ss. 17-38.). Ankara: Pegem Akademi
- Aydın, R. ve Kurt, S. (2022). Examination of teachers' perceptions of self-efficiency and program literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 90-117.
- Aydoğan, A. G. (2018). *Okul Yöneticilerini öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: Polatlı örneği*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başar, T. ve Berilgen, S. (2021). Determination of curriculum literacy levels of school administrators. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 348-361.
- Başaran, S. T.ve Aksu, M. (2007). Anadolu öğretmen liseleri: avantajları, sınırlılıkları ve gelişme için öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 157-179.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bay, E., Kahramanoğlu R., Döş B. ve Turan Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>.
- Bayram, A. (2021). Eğitimle ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (16. baskı, ss.1-19). Anı Yayıncılık.
- Bayrı, S. (2022). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ve özel eğitim özel alan yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bedir, G. (2020). Program geliştirmede temel kavramlar ve aşamalar. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine*. (1. baskı, ss.1-25). Anı Yayıncılık.
- Benzer, E. (2020). Bilimsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişki: fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 10-23.
- Berkant, H. G. (2020). Program geliştirme ve öğretme-öğrenme. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine*. (1. baskı, ss.265-302). Anı Yayıncılık.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* (çev. M. E. Rüzgar). Ankara: Pegem Akademi
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>

- Bolat, Y. (2021). Eğitim programı okuryazarlığının açıklama, keşfetme ve anlama. Y. Bolat (Ed.), *Eğitim programı okuryazarlığı* (1. Baskı, ss. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Cordes, S. (2009). *Broad horizons: The role of multimodal literacy in 21st century library instruction*. In World library and information congress: 75th IFLA general conference and council, 23-27 August 2009, Milan, Italy.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Demir, S., ve Deniz, H. (2020). Akademik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1366-1379. doi: 10.24106/kefdergi.4008
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (25. baskı). Pegem Akademi.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara University Journal of faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7(1), 361-385. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000408

- Döş, B. (2020). Program okuryazarlığı ve etkili plan yapma. E. Bay ve R. Kahramanoğlu (Ed.), *Etkili öğretim stratejileri*. (ss. 131-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erdem, C. (2021). Etken öğretmenliğin inşasında temel bir yeterlik olarak eğitim programı okuryazarlığı. Y. Bolat (Ed.), *Eğitim programı okuryazarlığı* (1. Baskı, ss. 60-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206. DOI: 10.21565/oelegitimdergisi.246307
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Esen Aygün, H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.009>
- Fer, S. (2020a). *Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış*. (2. baskı) Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370232>
- Fer, S. (2020b). *Öğretim tasarımı*. (4. Baskı) Anı Yayıncılık.
- Gazi, A. Z. (2011). Bilgi toplumunda bilgi, internet ve bilgisayar okuryazarlığı: öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 127-140.
- Geçer, Y. A. K. ve Dağ, Y. D. F. (2010). Bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Kocaeli üniversitesi örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 20-44.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Göfner, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N. ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitim programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7964>

- Görge, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. (4. Baskı, ss. 1-18) Ankara: Anı Yayıncılık
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Gülbahar, B. ve Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss.2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gündüz Kalan, Ö. (2011). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi *Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 1(39), 59-73.
- Güneş şinego, S. ve Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Gürbüz, S. ve şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- Güven, N. D. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hewitt, T. W. (2018). Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Öğretiyoruz (S. Karagöz, Çev.) S. Arslan, (Ed.), *Çağdaş Eğitim Programı* (ss. 293-309). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hewitt, T. W. (2018). Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Öğretiyoruz (Z. Demirtaş, Çev.) S. Arslan, (Ed.), *Eğitim Programı: Bakış Açısı* (ss. 17-39). Ankara: Nobel Yayınları.

- Huang, J., ve He, Z. (2016). Exploring assessment literacy. *Higher Education of Social Science*, 11(2), 18-27.
- Kabataş, M. (2017). Müzik okuryazarlığı ve informal müzik eğitimi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 49, 243-252. DOI: [10.16992/ASOS.12552](https://doi.org/10.16992/ASOS.12552)
- Kafadar, T. ve Şan, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021(59), 214-234.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kalaycı, Ş. (2015). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kalkan Çelik, C. (2022). *Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. ve Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 233-245. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14202>
- Kargın, T., Güldenöğlü, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87. DOI: 10.21565/oelegitimdergisi.299868
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., ve Peske, H. G. (2002). “Lost at sea”: New teachers’ experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin “program okuryazarlığı” kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Kline, R. B. (2011). *Methodology in the Social Sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Korkmaz, G. (2021). Eğitimde program okuryazarlığı. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-II* (1. Baskı ss. 1-14.). Ankara: Pegem Akademi.

- Kökçü ve Demirel. (2021). Eğitimde okuma becerileri okuryazarlığı. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-I* (1. Baskı ss. 117-133.). Ankara: Pegem Akademi
- Köksal, H., (2010). Türkiye de Tarih Öğretimi Tartışmaları ve Tarih Öğretiminde Kültür Okuryazarlığı. *Toplumsal barış İçin Eğitimin Yeniden yapılandırılması Uluslararası Sempozyumu*, 19-20 Haziran 2010, İstanbul, Türkiye.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28), 0-298.
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Küçükahmet, L. (2001), *Öğretim ilke ve yönetimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- MEB, (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 06.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 06.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*.
<http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1> adresinden 06.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2020). *Uzaktan eğitimde çoklu okuryazarlık*.
https://golyakaiho.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/81/05/746734/dosyalar/2020_12/19003319_6e381317b8d8a16459f5218294b362b5.pdf adresinden 06.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*. 36(176), 86-96.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 109-120. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.40368>
- Ministry of Education of Ontario (2006). *Literacy for learning-The report of the expert panel on literacy in grades 4 to 6*. Ontario: Ministry of Education.
http://eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/ExpPanel_456_Literacy.pdf adresinden 06.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Nsiband, R. N. ve 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.

- Oğuz Hacet, S. ve Topal, M. (2021). Eğitimde eğitsel oyun okuryazarlığı E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-II* (1. Baskı ss. 453-468.). Ankara: Pegem Akademi.
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (K. Gündoğdu, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Opoh, O.E. ve Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in crossriverstate of Nigeria. *Journal of Educationand Practice*, 6(19), 145-151.
- Ornstein, A. C. (2016). Eğitim programlarıyla ilgili kararların temeli olarak felsefe. (N. T. Bümen, Çeviri Ed.). *Eğitim programlarında güncel sorunlar*. (ss.1-2). Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çeviri Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özçelik, D. A. (2016). *Eğitim programları ve öğretim*. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve F. Sezgin. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266- 282.
- Özen Altıncakaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Özer Özkan Y. ve Acar M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 89-101.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040713>
- Peker Ünal, D. (2020). Eğitime adanmış yarım asır Prof. Dr. Tayip Duman'a armağan. D. Peker Ünal ve F. Demir (Editörler), *Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri*. (1.baskı, ss. 642-656). Pegem Akademi.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- Rejoice N. Nsibande ve Maropeng M. Modiba (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>

- Rusman, M. P. (2015). Curriculum implementation at elementary schools: A study on “best practices” done by elementary school teachers in planning, implementing, and evaluating the curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(21), 106-112.
- Saral, N. Ç. (2019). *Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.776214>
- Sarıgöz, O., ve Bolat, Y., (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal Of Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0566>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, A. A. ve Elmasoğlu, K. (2019). Geleneksel ve popülerin ötesinde yeni bir okuryazarlık oyun okuryazarlığı. M.Girgin ve S. Aktay (Eds), *1. Uluslararası Oyun Kongresi*, (s.106-117). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Silver, A. (2009). Foreword: a European approach to media literacy: moving toward an inclusive knowledge society. *Comunicar*, 16(32), 11-13.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and Critical Issues in Curriculum And Learning*, 2016(2), 1-41.
- Stiggins, R.J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Strauven, M. ve Demeuse, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya* (çev. Y. Budak). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve türkiye’deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467.
- Sural, S. ve Dedebali N. C. (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.
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143. DOI: 10.16916/aded.16026
- Şahin, M. (2022). Eğitimde yönetici yetkinlikleri. *Educatione*, 1(2), 340-361.
- Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “eğitim programı” kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1301-1315. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330259>
- Taylor, A. I., ve Young, C. M. (2003). *Making history: A guide for the teaching and learning of history in Australian schools*. Curriculum Corporation.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2022). *Yazım kılavuzu*. www.tdk.gov.tr adresinden 12.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Thomson, C. E. (2008). *Changing words and worlds? a phenomenological study of the acquisition of an academic literacy*. Doctorate Thesis, Rhodes University, 1- 367.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(87), 435-450.
- Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden bilimin doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutlarının gelişimine etkisi*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutuş, F. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık
- Wiles, J. (2016). Eğitim program liderliği (çev. İ. Kaşarcı). M. B. Acat, Ed., *Etkili program liderliğinin tanımlanması* (ss.1-12). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2007). *Curriculum development, a guide to practice*. (7th ed.). Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Yar Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Development of teachers’ curriculum literacy scale: validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.590695

- Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yar Yıldırım, V. ve Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yavuz, M. (2018). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Yavuz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. (1. Baskı, ss. 1-26) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.22596/2019.0402.1.28>
- Yıldız, S. (2019). “Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki”, *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44): 5177-5191. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1767>
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimler ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, G. ve Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- YÖK, (Yüksek Öğretim Kurulu) (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 20.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme: yaklaşımlar, modeller, standartlar*. (2. baskı). Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126). 31-37.

8. EKLER

EK-1 Öğretmen Program Okuryazarlık Anketi

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Sizin vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Sizlerden istenilen ölçekteki her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, her bir maddede **kendi durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği (x) işareti koyarak** belirtmenizdir. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Lütfen **yanıtsız soru bırakmayınız**. Ayırdığınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hasan TÜREYEN
Fen Bilimleri Öğrt.

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Yaş : () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

Kıdem : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 ve üzeri

Eğitim Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Mezun Olunan Program: () Eğitim Fakültesi () Pedagojik Formasyon () Diğer

Branş :

Çalıştığınız Okul Türü: () İlkokul () Ortaokul () Lise

Öğretim programını yılda kaç kez incellersiniz?

() Hiç incelemem () Yılda 1 kez () Her Dönem 1 kez (Yılda 2 kez) () Ayda 1 kez () Haftada 1 kez

Görev Türü: () Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli

No	MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
2	Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim.					
3	Öğretim programlarının içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibiyim.					
4	Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim.					
5	Öğretim programlarının gerektirdiği öğretim ortamları hakkında bilgi sahibiyim.					
6	Öğretim programlarının gerektirdiği ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
7	Öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim.					
8	Öğretim programları geliştirme konusunda bilgi sahibiyim.					
9	Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim.					
10	Okul veya sınıf içerisinde yapılan eğitim, öğretim projelerini öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim.					
11	Velilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					

EK-1 Öğretmen Program Okuryazarlık Anketi (Devamı)

12	Öğrencilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
13	Öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim.					
14	Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarını ayarlayabilirim.					
15	Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim.					
16	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarının hata ve eksikliklerini belirleyebilirim.					
17	Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen, öğretmen- yönetici ve öğretmen-veli iletişimini sağlayabilirim.					
18	Öğretim programlarında meydana gelen değişiklikleri öğretim sürecine yansıtabilirim.					
19	Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim.					
20	Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarına uygunluğunu denetleyebilirim.					
21	Öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilirim.					
22	Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (yöneticilere, öğrencilere, velilere) açıklayabilirim.					
23	Kurul toplantılarında diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle birlikte öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüş alışverişi yapmayı desteklerim.					
24	Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim.					
25	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarında zamanı etkili kullanmaya özen gösteririm.					
26	Öğretim programlarının işlevselliğini sağlamak için zümre ve öğretmenler arası iş birliği yapılabilmesini desteklerim.					
27	Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaya özen gösteririm.					
28	Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim.					
29	Öğretim programlarının öğretim yılı içerisinde yetiştirilmesi için zaman kayıpları olmaması konusunda önlemler almayı kendi görevlerim arasında görürüm.					

Ek-2 Yöneticilerin Program Okuryazarlık Anketi

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada, yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Sizin vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Sizlerden istenilen ölçekteki her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, her bir maddede **kendi durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği (x) işareti koyarak** belirtmenizdir. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Lütfen **yanıtsız soru bırakmayınız**. Ayırdığınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hasan TÜREYEN
Fen Bilimleri Öğrt.

Cinsiyet : () Kadın () Erkek
Yönetici Pozisyonunuz: () Müdür () Müdür Yardımcısı
Yaş : () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri
Kıdem : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 25 ve üzeri
Eğitim Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Mezun Olunan Program: () Eğitim Fakültesi () Pedagojik Formasyon () Diğer
Branş :
Çalıştığınız Okul Türü: () İlkokul () Ortaokul () Lise
Öğretim programını yılda kaç kez incelersiniz?
() Hiç incelemem () Yılda 1 kez () Her Dönem 1 kez (Yılda 2 kez) () Ayda 1 kez () Haftada 1 kez
Görev Türü: () Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli

No	MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
2	Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim.					
3	Öğretim programlarının içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibiyim.					
4	Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim.					
5	Öğretim programlarının gerektirdiği öğretim ortamları hakkında bilgi sahibiyim.					
6	Öğretim programlarının gerektirdiği ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
7	Öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim.					
8	Öğretim programları geliştirme konusunda bilgi sahibiyim.					
9	Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim.					
10	Öğretim programlarının dayandığı felsefeye uygun öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
11	Öğretim programlarını uygulamada yardımcı olabilecek veri tabanları, kitap, dergi gibi araç-gereçlere ulaşma konusunda bilgi sahibiyim.					
12	Öğretim programlarını uygularken öğretmenlere yerel olanaklardan yararlanmaları için yardım edebilecek düzeyde bilgi sahibiyim.					
13	Öğretmenlerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
14	Velilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
15	Öğrencilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					

Ek-2 Yöneticilerin Program Okuryazarlık Anketi (Devamı)

16	Okulda öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim.					
17	Okul içinde yapılan projeleri öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim.					
18	Okul içinde yapılan projeler için ihtiyaç analizi yapabilirim.					
19	Okul içinde yapılan projelerin hedeflerini belirleyebilirim.					
20	Okul içinde yapılan projelerin içeriğini düzenleyebilirim.					
21	Okul içinde yapılan projeler için eğitim durumları hazırlayabilirim.					
22	Okul içinde yapılan projelerin değerlendirmesini yapabilirim.					
23	Öğretim programlarının değerlendirilmesi için öğretmenlerle birlikte kriterler geliştirebilirim.					
24	Öğretim programlarının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlayabilirim.					
25	Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarının ayarlanabilmesi için öğretmene yol gösterebilirim.					
26	Proje ve performans gibi görevlerin kriterlerinin belirlenmesinde öğretmenlere rehberlik yapabilirim.					
27	Öğretim programlarının öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli kaynakları (web tabanlı, kitap vs.) sağlayabilirim.					
28	Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim.					
29	Öğretim programlarının güçlü-zayıf yönlerini belirleyebilirim.					
30	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarının hata ve eksikliklerini belirleyebilirim.					
31	Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli iletişimini sağlayabilirim.					
32	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık hedeflerin (kazanımların) değerlendirmesini yapabilirim.					
33	Öğretim programlarının uygulanmasında yıllık hedeflerin (kazanımların) değerlendirmesini yapabilirim.					
34	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik edebilirim.					
35	Hedeflere uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilirim.					
36	Öğretim programlarında meydana gelen değişikliklerin bir yönetici olarak öğretim sürecine yansıtılması için liderlik yapabilirim.					
37	Öğretim programlarının uygulanması süresince ortaya çıkan aksaklıkları gidermek amacıyla öğretmenlere etkili rehberlik yapabilirim.					
38	Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim.					
39	Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarına uygunluğunu denetleyebilirim.					
40	Öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilirim.					
41	Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (öğretmenlere, öğrencilere, velilere) açıklamayı kendime iş edinirim.					
42	Öğretim programları sürecinin verimliliği için yaratıcılığı teşvik eden bir okul iklimi oluşturma isteği gösteririm.					
43	Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüş alışverişi yapmayı desteklerim.					
44	Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim.					
45	Öğretmenlerden öğretim programlarına ilişkin izledikleri çalışmalar hakkında sürekli bilgi almayı tercih ederim.					
46	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarında zamanın etkili kullanılması için kurallar oluşturmaya görev kabul ederim.					
47	Öğretim programlarının işlevselliğini sağlamak için zümre ve öğretmenler arası işbirliği yapılabilmesini desteklerim.					

Ek-2 Yöneticilerin Program Okuryazarlık Anketi (Devamı)

48	Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin güncel bilgilerin okuldaki uygulamalara aktarılmasını görev olarak kabul ederim.					
49	Okul personeli öğretim programlarını uygularken, onlara kaynaklardan yararlanmalarının önemini açıklamayı görev bilirim.					
50	Okul personeli öğretim programlarını uygularken, onları kaynaklardan yararlanma konusunda desteklerim.					
51	Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasını takip ederim.					
52	Okuldaki zamanımın çoğunu öğretimsel etkinliklerle (sınıf ziyaretleri, öğretmen toplantılarına katılma, öğrencilerle konuşma vb.) geçirmeyi kendime görev bilirim.					
53	Öğretmenlerin öğretim programlarındaki politikaları benimsemelerine yardım ederim.					
54	Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim.					
55	Öğretim programlarının öğretim yılı içerisinde yetiştirilmesi için zaman kayıpları olmaması konusunda önlemler almayı kendi görevlerim arasında görürüm.					

EK-3 Etik Komisyon Başvuru Değerlendirme Formu



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN ADI	Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıklarının İncelenmesi	
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☐ Niteliksel Çalışma ☐ Diğer	
	GELEN EVRAK SAYISI	E-16119052-199-682	
	YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü	
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Öğrenci Hasan TÜREYEN Yozgat Merkez Ortaokulu	
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)		
VARSA	RAPORTÖR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm, Telefon, E-Posta)		Tarih/İmza
	DIŞ UZMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm, Telefon, E-Posta)		Tarih/İmza

KARAR BİLGİLERİ	KARAR NO:18/07	TARİH: 20.01.2021
	Yukarıda bilgileri verilen Etik Komisyonu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca <u>bulunmadığına/bulunduğuna</u> karar verilmiştir.	
	Değerlendirme Sonucu	
	☒	Uygundur
	☐	Düzeltilme gereklidir (Açıklayınız)
☐	☐ Düzeltmeleri görmek istiyoruz ☐ Düzeltmeleri görmemize gerek yok	
☐	Uygun değildir (Açıklayınız)	
Açıklama		

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yönergesi
----------------------	--

ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

Ek-4 Etik Kurul Komisyon Kararı



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Proje Koordinasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-95799348-050.01.04-3204
Konu : Etik Komisyonu 18. Toplantı Kararları

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Etik Komisyonu'nun 20.01.2021 tarih ve 18 sayılı toplantısında almış olduğu kararla, Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT tarafından sunulan "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıklarının İncelenmesi" isimli araştırma projesi Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yönergesi kapsamında değerlendirilerek uygun görülmüş olup, ilgili yürürlüğe tebliğ edilmesini arz ederim.

Prof. Dr. İrfan KOCA
Proje Koordinasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü

Ek: Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT Değerlendirme Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 4TU3-8AM9-86L3

Belge Doğrulama Adresi : <https://ebysorgu.bozok.edu.tr>

Adres: Yozgat Bozok Üniversitesi Erdoğan Akdağ Kampüsü Bilim Teknoloji ve
Uygulama Araştırma Merkez Binası Giriş Kat, Atatürk Yolu 7. Km 66900 Yozgat
Telefon No : 3542421111 Fax No : 3542421117
e-Posta : Internet Adresi : <http://www.bozok.edu.tr/>
Kep Adresi : bozokuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin : Merve SERBEST
İşçi
Dahili No:



EK-5 Araştırma İzni



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-55005497-605.01-20788382
Konu : Araştırma İzni

17/02/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
22/08/2017 tarih ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.
b) Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28/01/2021 tarih ve E-68447441-199.4256
sayılı yazısı.

Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan TÜREYEN "Okul Yöneticilerinin ve
Öğretmenlerin Program Okur Yazarlıklarının İncelenmesi " konulu anket yapma izin isteğine ait ilgi (b)
yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırmanın, ilgi (a) Genelge, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel
Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim öğretim
faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esas olmak koşuluyla; 2020-2021 eğitim öğretim yılı
nda İl merkezindeki tüm resmi ve özel okulların yönetici ve öğretmenleri ile anket yapılmasında
herhangi bir sakınca bulunmamakta olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R

İzzet ERCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Kontrol Çizelgesi (1 sayfa)
2-İlgi sayılı yazılar (29 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karatepe Mah Hoca Ahmetiyesi Cad.no.57 66100 yozgat MEM 2.
Kat No:43 ARGE
Telefon No : 0 (354) 280 66 21
E-Posta: arge66@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi için: Ahmet Koçaslan VHKL
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.yozgat.meh.gov.tr Faks:3542806669



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 582b-a35f-3c23-8637-63dd kodu ile teyit edilebilir.

EK-6 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İzni

Ölçek İzni

Gelen Kutusu x

 **Hasan Türeyen**
Alıcı: vedayarıldirim

24 Kas 2020 20:26

  

Merhaba Veda Hocam,

Bozok Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Program Okuryazarlıklarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezimde öğretmen ve yönetici program okuryazarlığı ölçeklerinizi izninizle tezimde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.
Hasan Türeyen

 **VEDA YAR YILDIRIM**
Alıcı: ben

24 Kas 2020 23:56

  

Merhaba,

Her iki ölçeği de tezinizde kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim...

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı : TÜREYEN, Hasan

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği (2005-2009)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD (2019-2023)

Bilimsel Faaliyetleri : Türeyen, H. (2020). Determination of teacher's opinions about force and energy unit of secondary school 7th grade science course [Ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi kuvvet ve enerji ünitesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi]. *Eğitim Yansımaları*, 4(1), 25-37.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref/issue/53463/710667>

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı (2010 - ...)