



## ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK YETERLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME A STUDY ON TEACHERS' LEVELS OF CURRICULUM LITERACY

Recep KAHRAMANOĞLU\*

### Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, branş, hizmet yılı ve görev yaptığı kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modelindedir. Araştırmaya basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, Gaziantep merkez ilçelerinde görev yapan 277 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği (ÖPOÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, anova ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri toplamda ve alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ÖPY alt boyutunda ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerle ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler arasında, ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeylerinin bütün alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazarlık, Öğretim Programı Okuryazarlığı, Öğretmen.

### Abstract

The aim of this study is to determine teachers' educational literacy levels for curriculum literacy. In addition, this study investigated whether there was a significant difference in the educational program literacy levels of the teachers according to gender, branch, years of service and the school type (level). In the study, the survey was designed using the quantitative method. 277 teachers from Gaziantep central districts participated in the study with random sampling method. The study uses the 'Curriculum Literacy Scale', developed by the researcher, as a data collection tool. In the research, independent groups t test, anova and arithmetic mean were used in data analysis. According to the results of the research, a statistically significant difference was found in favor of female teachers in total and sub-dimensions of curriculum literacy levels according to the gender variable of teachers. According to the stage variable of the teachers, the curriculum literacy levels were examined in the sub-dimension of the structural features of the curriculum (SFC). The results concluded that there was a significant difference between the teachers working at the elementary school level and the teachers working at the middle school level, in favor of the primary school teachers. It was found out that the teachers' level of proficiency in curriculum literacy was moderate in all sub-dimensions and in the total scale.

**Keywords:** Literacy, Curriculum Literacy, Teacher.

### 1. Giriş

Öğretim programı kavramını ilk olarak kullanan ve tanımlayan kişi Franklin Bobbit'tir (1918). Bobbit öğretim programını "sınıfta olan her şey, sınıftaki tüm öğretim etkinlikleri" olarak ele almıştır. Ancak çağdaş program teoremcisi Au (2007) öğretim programını "Sınıf içerisinde belirli bilinçlendirme faaliyetleri ve bilgiye ulaşma aracı" olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlarda iki farklı program anlayışı yanı paradigması ortaya çıkmaktadır. Bobbit tarafından yapılan tanım geleneksel program geliştirme paradigmasını temsil ederken, Au tarafından yapılan tanım ise çağdaş program geliştirme paradigmasını temsil etmektedir. Dolayısıyla geçmişten günümüze program geliştirme alanında bir paradigim değişimi olduğu gözlemlenmektedir.

1960'ların sonuna doğru eğitim programları alanında meydana gelen kriz ve sonrasında bir paradigma değişimi yaşanmıştır. Bunun nedeni olarak Tyler akılcılığının/mantıksallığının kavramsal bazı nedenlerden dolayı bitmiş olması ve tarihsel olarak yeniden ele alınma ihtiyacının oluşmasıdır. Kridel'a (2010) göre 1960'lı yıllarda Vietnam savaşı, Çinde meydana gelen buhran dönemi, doğu medeniyetlerinin batıda daha fazla yer alması gibi kültürel değişimler eğitim programları alanına da etkide bulunmuş ve program paradigmasında değişim başlamıştır. Bu noktada ortaya atılan kavram "Yeniden Kavramsallaştırma"dır. Yeniden kavramsallaştırma hareketinin lideri William Pinar'dır (Klohr, 1980). Pinar

\* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi



(2010) eğitim programları alanına yeni bir model getirmemiştir ancak o geleneksel ve kavramsal deneyicilerin elde ettikleri başarılı sonuçların birleştirilerek program geliştirme alanına adapte edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Geleneksel program geliştirmede ihtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, içeriklerin seçimi, organize edilmesi, öğrenme-öğretme durumlarının seçilmesi, organize edilmesi ve değerlendirme bulunmaktadır. Geleneksel program geliştirmecilere göre program bir plandır ve belirli prosedürleri olmalıdır. Dolayısıyla öğretim programı bir ders planı olarak ele alınmıştır. Geleneksel anlayışta program öğrencilerden çok programı uygulayan öğretmenlere yönelik geliştirildiği için temel araştırmalar ve teorilerden daha çok ne öğretileceğine vurgu yapılır. Pinar (2010) program geliştirmecilerin, öğrencilerin ihtiyaçları ve durumları bilinmeden hedeflerin belirlenmesine ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına karar verilmesini eleştirmekte ve Bobbit (1918) ile Tyler'ın (1949) program geliştirme mantığının öğrenci ihtiyaçlarını belirlemede başarısızlığa uğradığını iddia etmektedir. Kavramsal deneyicilere göre program geliştirmede öğrenci ilgileri ve deneyimleri gerçek yaşam problemleri ile verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Deneylerden elde edilen öğretmeye değer bilimsel sonuçlar programda olması gerektiği ifade edilir. Öğrencinin burada rolü aktif katılımcı, öğretmenin rolü ise problem çözme ve bilimsel sorgulama sürecinde rehber, sınıfta danışman olmalıdır. Öğretim stratejileri probleme dayalı öğretim, proje temelli öğretim ve ilgi çekici olmalıdır (Pinar, 2010). Kavramsal deneyicilere göre öğretmenin program geliştirme sürecinde olmasına gerek yoktur. Program geliştirmeciler eğitimci değil, bilim adamıdır. Yeniden kavramsallaştırma akımı 1960'lardan 1980'lere kadar etkisini göstermiştir. Öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimleri önemli görülmeğe başlanmıştır. "Öğrenci kendisini anlarsa dünyayı daha iyi anlar" anlayışı hakim olmuştur. Okullar öğrencilere ne öğretileceğinden çok nasıl öğretileceğini öğretmelidir. Böylece öğrenciler ne öğreneceklerine kendileri karar verebilirler. Öğrenciler kendileri değişirse toplumu da olumlu şekilde değiştirirler, geleneksel anlayışla bunu gerçekleştiremezler görüşü hakimdir (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 2004). Bu bağlamda günümüz program geliştirme çalışmalarında yeniden kavramsallaştırma akımının etkisi daha fazla görülmektedir.

Program geliştirme paradigmasındaki değişim tartışmaları ile birlikte ele alınması gereken diğer konu öğretim programları-öğrenci başarı arasındaki ilişkidir. Bu konuda ilgili literatürde yapılmış çok az çalışması olması rağmen eldeki bulgular dikkate değer olduğu ifade edilebilir. Steiner'a (2017) göre uluslararası sınavlarda yüksek performans gösteren ülkelerin ortak özelliği kapsamlı ve zengin içerikli öğretim programlarına sahip olmalarıdır. Ayrıca nitelikli öğretim programının kümülatif etkisi öğrencilerin başarısında ilerleyen yıllarda daha çok etkisini gösterdiği ifade edilmektedir (Steiner, 2017). Nitelikli bir öğretim programı ile niteliksiz bir öğretim programı arasında ilkökul birinci sınıfta olan etki büyüklüğü +0,1 iken 5. sınıfın sonunda etki büyüklüğü +0,6 olmaktadır. Dört yıllık kaliteli bir öğretim programı alan lise öğrencileri niteliksiz bir programda eğitim alan lise öğrencilerine ek 4 yıl fark atmaktadırlar. Buna öğretim programlarının kümülatif etkisi denmektedir (Steiner, 2017). Ancak öğretim programlarının hangi öğelerinin gerçekten öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu hakkında bir araştırma bulunmamaktadır. Şu anda öğretim programlarını neyin daha etkili hale getirildiği bilinmemektedir (Steiner, 2017). Öğretim programlarının kümülatif etkisinden dolayı kısa süreli program etkililiği araştırmaları doğru ve geçerli sonuçlar vermeyebilir. Genellikle bu tür araştırmalar kısa süreli yapılmaktadır. Ancak bu tür araştırmaların boylamsal yapılması daha nitelikli ve geçerli sonuçların ortaya konulmasına olanak sağlayabilir.

Öğretim programlarının hangi öğesinin öğrenci başarısında etkisi olduğu henüz ortaya konulmamış olmasına rağmen programların kümülatif etkisinin öğrenci başarısını olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Bu etkinin en önemli etkeninin programların uygulayıcısı olan öğretmenler olduğu söylenebilir. Çünkü her ne kadar kapsamlı, zengin ve nitelikli programlar hazırlanırsa hazırlansın, programların etkililiği öğretmenin programı sınıf ortamına yansıtabilmesine bağlıdır. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin her biri programı nasıl anlıyorsa, ona uygun öğretim materyalleri ve etkinlikleri seçmektedir. Bu da öğretmene özgü öğretim programını ortaya çıkarmaktadır. Aslında eğitim bakanlıkları standart öğretim programları hazırlasalarda her öğretmen kendine özgü bir programı öğrencilerine sunabilmektedir. Bu nokta öğretmen becerisi ve birikimi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin hazırlanan programları nasıl algıladıkları, ne anlamlar çıkardıkları, programa uygun öğrenme-öğretme sürecini nasıl tasarlayacakları önemlidir. Bu bağlamda zengin ve nitelikli olarak hazırlanan programların niteliğini öğrencilere yansıtabilmesi için öğretmenlerin öğretim programlarını anlamasına bağlıdır. Öğretmenlerin geliştirilen programları amacına uygun olarak anlaması için program okuyazarı olması gerekmektedir. Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman (1995) göre herhangi bir programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretim programı konusunda uzman veya öğretim programı okuyazarı olmak gerektiğini iddia etmektedir. Buna literatürde "Öğretim Programı Okuyazarlığı" denilmektedir.



Okuryazarlık kavramı okuma ve yazma kavramlarının daha ötesinde bir anlam kazanmıştır. Okuma yazma kod çözmeye dayalı bir faaliyetken okuryazarlık anlamlandırmaya daha da ötesinde üst düzey bir zihinsel süreç olan anlam kurmayı ifade etmektedir (Coşkun, Cumaoğlu & Seçkin, 2013). Ayrıca okuryazarlık kavramı çözümlenme ve anlamlandırmayı gerektiren üst düzey becerilerle anlam ve çalışma sahasını genişletmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Öğretim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerilerle resmi programı anlamlandırma ve çözümlenme süreci olarak tanımlanabilir. Çünkü programların öğrenme öğretme sürecine yansıtılmasında temel etken öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin programları anlaması ve çözümlenmesi farklı bir ifadeyle öğretim programı okuryazarı olması programların öğrenme öğretme sürecine yansıtılabilmesi için gereklidir. Öğretim programlarının amaçları, uygulama esasları, proramın merkezindeki beceri ve değerler, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme yaklaşımı gibi boyutları dikkate alındığında, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olabilmesi için programın dayandığı felsefi, sosyal, psikolojik vb. temellerin ipuçlarını, program öğelerini ve bu öğeler arasındaki ilişkileri, programın yapısal özelliklerini algılayabilmesi gerekmektedir. Örneğin, programda öne çıkan felsefi yaklaşımın izlerini algılayabilme, öğrencinin nasıl öğrendiğiyle ilgili öne çıkan psikolojik yaklaşım/ları açıklayabilme, programın uygulandığı toplumun kültürel yapıyla uyumunu değerlendirebilme, temel ve alana özgü becerilerin hangi kazanım/larla ilişkili olduğunu açıklayabilme, kazanımların alanına ve düzeyine uygun yöntem, teknik ve değerlendirme yaklaşımı belirleyebilme, programın genel amaçları ve temelleri çerçevesinde özgün ders planı tasarlayabilme gibi beceriler öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı konusunda sahip olması gereken becerilerden bazıları olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde öğretim yada eğitim programı okuryazarlığı konusunda doğrudan çalışmaların (Aslan, 2019; Aslan ve Gürten, 2019; Bolat, 2017; Erdem ve Eğmir, 2018; Keskin ve Korkmaz, 2017; Süral ve Dedebali, 2018) olduğu ve sayılarının son yıllarda arttığı gözlemlenmektedir. İlgili araştırmalar, genel olarak, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi konusunda olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretim programı hakkında yapılan birçok araştırmada (Arslan ve Demirel, 2007; Altun ve Şahin, 2009; Camuzcu ve Duruhan, 2011; Duru ve Korkmaz, 2010; Ergür ve Eryıldız, 2012; Halat 2007, Kaymakçı, 2015; Kösterelioğlu ve Özen, 2015; Şimşek, 2017; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) öğretmenlerin öğretim programlarını tanımadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin programları tanımaması, programın uygulama birliğinin bozulmasına, amaçlarından ve uygulama esaslarından farklı öğrenme öğretme sürecinin ortaya çıkmasına olanak sağlayabilir. Tüm bu konular dikkate alındığında, Steiner (2018) öğretim programı okuryazarlığının öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından ciddiye alınması ve eğitim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Sadece öğretmen yetiştiren kurumlar değil aynı zamanda eğitim bakanlıklarının da bu konu üzerine hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve analiz edilmesi önemli görülmektedir. Çünkü ortaya çıkacak duruma göre ilgili konu/larda öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenmesine temel oluşturması düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri cinsiyet, branş, hizmet yılı ve görev yaptığı kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlikleri ne düzeydedir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışma nicel araştırma desenlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Öğretmenlerin branşlarına yönelik öğretmenlik yaptıkları kademe ve sınıf düzeyinde mevcut öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin ortaya konması amaçlandığı için tarama modelinde desenlenmiştir.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın ulaşılabilir evreni Gaziantep merkez ilçelerinde yer alan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren içinde ise örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin bu yöntem yoluyla belirlenmesinin sebebi, her branş ve kademeye yönelik programların olması ve öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini ilgili programlara yönelik tasarımları gerektiği için her öğretmenin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi



önemlidir. Böylelikle Gaziantep merkez ilçelerinde (Şahinbey ve Şehitkamil) görev yapmakta olan 277 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örnekleme ait demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme ait demografik bilgiler

Demografik değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	151	54,5
	Erkek	126	45,5
Branş	Sınıf	96	34,7
	Branş	181	65,3
Hizmet Yılı	1-4 yıl	62	22,4
	5-9 yıl	94	33,9
	10 ve üzeri	121	43,7
Görev yapılan kademe	İlkokul	94	33,9
	Ortaokul	130	46,9
	Lise	53	19,1

Çalışma örnekleme 151 kadın öğretmen, 126 erkek öğretmen katılırken, bu öğretmenlerin 96’sı sınıf öğretmeni, 181’i ise branş öğretmenidir. Öğretmenlerden 62’si 1-4 yıl hizmet yılına sahipken 94’ü 5-9; 121’i ise 10 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Ayrıca örnekleme yer alan öğretmenlerin 94’ü ilkököl kademesinde görev yaparken 130’u ortaokul, 53’ü ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği (ÖPOÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin öğretim programına yönelik okuryazarlık yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde yapılan işlem aşağıda detaylıca açıklanmıştır.

#### İşlem

ÖPOÖ’nün geliştirme sürecinin ilk aşamasında, alanyazın taraması ve ölçek maddelerinin oluşturulması süreçleri yer almaktadır. Bu aşamada ilk olarak, ilgili alanyazında doğrudan “program okuryazarlığı, öğretim programı okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı, programı anlama” anahtar sözcükleri kullanılarak literatür taraması yapılmış, ayrıca farklı disiplinlere ait öğretim programları incelenmiştir. Tarama sonucunda elde edilen araştırmalar (Sural ve Dedeşali, 2018; Bolat, 2017; Bümen ve Aktan, 2014; Akinoğlu ve Doğan, 2012; Wyatt-Smith & Cumming, 2003; Green, 1999) incelenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin öğretim programını anlama ve içerisinde yer alan içerik hakkındaki algılayışlarını kapsayan 3 boyuttan [öğretim programının temelleri (ÖPT), öğretim programının öğeleri (ÖPÖ) ve öğretim programının yapısal özellikleri (ÖPY)] oluşan 41 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan taslak ölçek hakkında uzman görüşü almak için form şeklinde 7 öğretim üyesine (biri İngilizce, Sınıf, Türkçe, Sosyal, Okulöncesi eğitimi, 2 eğitim programları ve öğretimi) e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Öğretim üyelerinden formu, boyutların isimlendirilmesi, öğretim programını kapsamı, maddelerin boyutlara uygunluğu, maddelerin öğretim programı okuryazarlığını kapsamı ve dil bakımından incelemesi istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve değerlendirmeler çerçevesinde birtakım maddeler değiştirilmiş, bazı maddeler uygun olmadığı gerekçesiyle elenmiş ve bazı maddeler birbirini kapsadığı gerekçesiyle birleştirilmesi istenmiştir. Ayrıca boyutların isimlendirmesinin uygun olduğu öğretim programını kapsam olarak iyi derece ele aldığı ifade edilmiştir. Gelen öneriler neticesinde 31 maddeden oluşan ölçeğin uygulama formu, yazım ve noktalama işaretleri, dilbilgisi kuralları ve anlatım bozuklukları yönünden incelenmesi için, dil bilimi alanında bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Son olarak şekil düzenlemeleri yapılan ölçek, uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Taslak ölçek 2018 Mart-Nisan aylarında Hatay ve Adana’da görev yapan toplamda 357 öğretmene uygulanmasına rağmen yanlış, eksik veya yanlış doldurulduğu tespit edilen ölçekler değerlendirilmeye alınmamıştır. Geriye kalan 332 öğretmene ait verilerle analiz çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada elde edilen verilerle geçerlik çalışması için açımlayıcı (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve ölçüt geçerliği; güvenilirlik çalışması için ise Cronbach’s Alpha katsayısı ve madde analizi hesaplanmıştır.

#### Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin belirli bir yapı ortaya koyup koymadığını belirlemek amacıyla AFA yapabilmek için veriler, öncelikle KMO ve Bartlett’s Testine tabi tutulmuş ve verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.



**Tablo 2.** KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.

KMO Örneklem Yeterliliği ölçüsü		.911
	$\sim \chi^2$	2778,876
Bartlett Küresellik Testi	sd	253
	p	,000

Tablo 2’de görüldüğü üzere KMO değeri .911 bulunmuş ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $\chi^2=2778,876$ ,  $sd=253$ ,  $p<.01$ ) belirlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; verilerin örneklem büyüklüğü ve faktör analizine uygunluğu açısından bir sorun olmadığı görülmektedir.

Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra 31 madde döngüsüz metot kullanılarak maksimum faktör sayısı incelenmiş ve maddelerin 7 faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Ancak ölçek geliştirme sürecinde 3 faktörlü bir yapının elde edilmesi amaçlandığı için temel bileşenler tekniği ile direct oblimin döndürme faktör çözümlemesi sonuçları 3 faktörle sınırlandırılmıştır. Ölçeğin 3 faktörü arasında ilişki olmasından dolayı bu döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın %50.34’nü açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

AFA ile faktör yük değerleri incelenmiş ve bu incelemede .30’un altında değere sahip olan maddeler elenmiştir. Sonrasında ise her maddenin sadece bir faktörde yüksek faktör değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu bakımdan herhangi bir faktörde yer alan maddenin başka bir faktördeki yük değeri ile en az .10 fark olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011). Bu ölçütler dikkate alınarak taslak formun 31 maddelik ilk halinden 8 madde elenerek 23 maddelik, üç faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Tablo 3’te ölçeğin faktör ve faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur:

**Tablo 3.** ÖPOÖ’nin faktör yapısı ve faktör yükleri

Madde No	Madde toplam varyansı	ÖPT Yük Değerleri	ÖPÖ Yük Değerleri	ÖPY Yük Değerleri
m1	,362	,487		
m3	,359	,530		
M4	,585	,756		
M5	,389	,483		
M6	,363	,454		
M7	,572	,747		
M8	,492	,618		
M9	,503		,631	
M12	,592		,725	
M13	,582		,763	
M14	,513		,637	
M15	,596		,626	
M17	,573		,743	
M19	,521		,551	
M20	,457		,599	
M21	,467			,587
M22	,417			,538
M23	,358			,538
M24	,438			,536
M25	,412			,497
M26	,367			,487
M29	,835			,885
M30	,826			,882
		Açıklanan varyans %22.12	Açıklanan varyans %19.57	Açıklanan varyans %8.65
		Açıklanan Toplam Varyans	% 50.34	

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonuçlarını doğrulamak ve teorik olarak kurgulanan ölçüm modelini sınamak amacıyla DFA yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın ikinci grubundan elde edilen veriler üzerinde DFA çalışması yapılmıştır. DFA’da sınanan modelin yeterliliğini tespit etmek amacıyla çeşitli uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu indeksler ve değerleri tablo 4’te verilmiştir.



Tablo 4. DFA'dan elde edilen uyum ve uyum indeksi değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Uyum Durumu
$\chi^2/sd(CMIN/DF)$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.40	Kabul edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI \leq .95$	.86	Kabul edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.95	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.96	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.071	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.059	Kabul edilebilir
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.83	Kabul edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.69	Kabul edilebilir

$\chi^2=529.30$ ,  $sd=221$ , RMSEA için %90 Olasılıklı Güven Aralığı=(0.063 ; 0.079).

Kaynak: (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2014; Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 4 incelendiğinde ÖPOÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri;  $\chi^2/sd=2.40$ ,  $GFI=.86$ ,  $CFI=.97$ ,  $NFI=.95$ ,  $NNFI=.96$ ,  $IFI=.97$ ,  $RMSEA=.071$ ,  $SRMR=.059$ ,  $PNFI=.83$  ve  $PGFI=.69$  olarak bulunmuştur. Sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerinden elde edilen değerlerin mükemmel ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin üç boyutlu yapısının uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

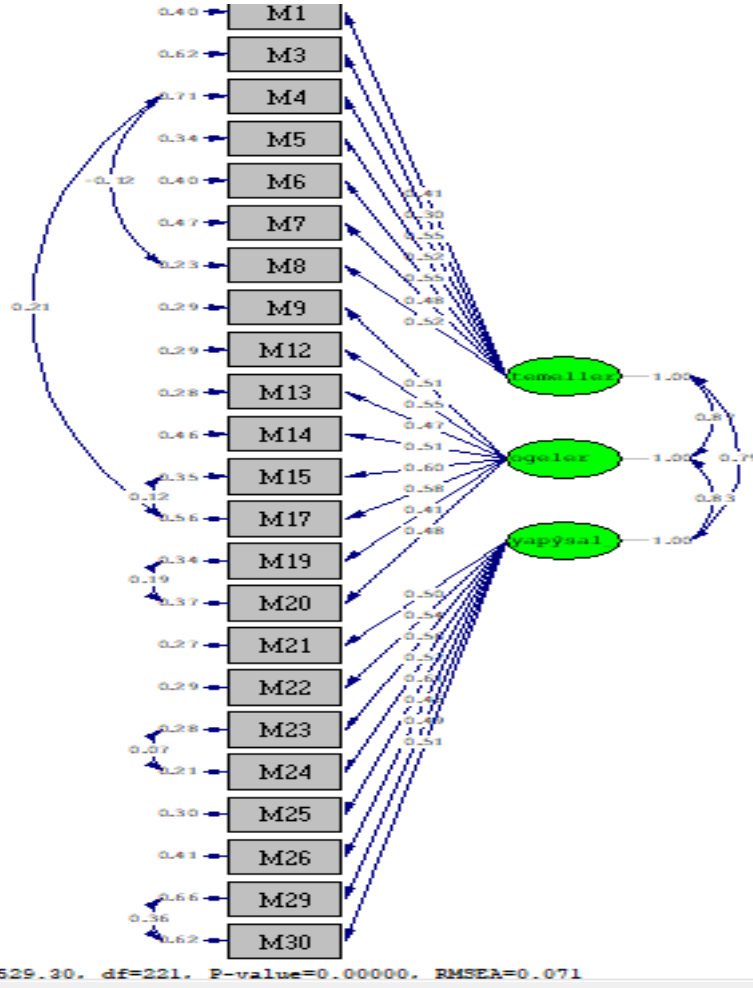
Ayrıca DFA sonucunda elde edilen modele ilişkin t testi değerleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. ÖPOÖ için DFA'dan elde edilen t-testi değerleri

Madde No	t değeri	Madde No	t değeri	Madde No	t değeri
M1	9.25*	M9	12.55*	M21	12.64*
M3	5.75*	M12	13.13*	M22	12.96*
M4	9.07*	M13	11.76*	M23	13.33*
M5	11.85*	M14	10.39*	M24	14.79*
M6	11.65*	M15	12.89*	M25	13.93*
M7	9.82*	M17	10.61*	M26	10.01*
M8	13.30*	M19	9.87*	M29	8.79*
		M20	10.91*	M30	9.24*

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde ÖPOÖ için t-testi değerleri 5.75 ile 14.79 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Hesaplanan değerlerin 2.58'den büyük olması .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2000; Kline, 2011). Bu bilgilere göre DFA sonucunda elde edilen değerlerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda sonuçların anlamlı olması, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu ve modelden çıkarılacak maddenin olmadığını ortaya koymaktadır.

DFA sonucunda elde edilen üç boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de yer almaktadır:



Şekil 1. ÖPOÖ'nün standardize edilmiş faktör yükleri

Şekil 1 incelendiğinde ÖPOÖ'ningenel olarak standardize edilmiş faktör yükleri .30 ile .61 arasında değişmektedir. Birinci boyut olan ÖPT boyutuna ait yük değerleri .30 ile .55 arasında; ikinci boyut olan ÖPÖ boyutuna ait yük değerleri .41 ile .60 arasında; üçüncü boyut olan ÖPY boyutuna ait yük değerleri ise .46 ile .61 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerlere göre, modelin uygun olduğu öne sürülebilir. Şekilde bazı maddelerin hata varyanslarının birleştirildiği görülmektedir. Bu düzeltmeler analiz sonuçlarına dayalı olarak modifikasyon indeksleri yüksek olan maddeler arasında yapılmıştır.

#### Ölçüt Geçerliği

Ölçme aracının ölçüt geçerliği ölçekten elde edilen toplam puan ile alt boyutlardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir.

Tablo 6. Toplam puan ile alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları

	ÖPT	ÖPÖ	ÖPY	ÖPOÖ
ÖPT	1			
ÖPÖ	.708**	1		
ÖPY	.632**	.698**	1	
ÖPOÖ	.863**	.908**	.888**	1

\*\* p<0.001, N=332

Tablo 6'ya göre ölçme aracından elde edilen toplam puan ile alt boyutlar arasında anlamlı, yüksek ve pozitif düzeyde bir ilişki vardır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ölçme aracının geneli ölçüt olarak alındığında alt boyutlarla uyumlu bir yapı gösterdiği ifade edilebilir.

#### İçtutarlılık

ÖPOÖ'nün içtutarlılık güvenilirlik katsayısının hesaplamasında Cronbach's Alpha yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin 23 maddelik son haline ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin 7 maddeden oluşan birinci boyutu (ÖPT) için .80; 8 maddeden oluşan ikinci



boyutu (ÖPÖ) için .84; 8 maddeden oluşan üçüncü boyutu (ÖPY) için Cronbach's Alpha katsayısı .80 olarak elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Fornell ve Larcker, 1981; Tezbaşaran, 1997; Nunnaly ve Bernstein, 1994) dikkate alındığında yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

#### Madde Analizi

ÖPOÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik seviyelerini belirleyerek toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. ÖPOÖ'nün Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Ortalama	Standart sapma
M1	,537	,917	4,08	,83
M3	,524	,918	4,05	,89
M4	,572	,917	3,79	1,02
M5	,561	,917	4,36	,80
M6	,546	,917	4,08	,89
M7	,559	,917	3,97	,89
M8	,596	,917	4,35	,73
M9	,593	,917	4,19	,78
M12	,614	,916	4,20	,81
M13	,443	,919	4,37	,77
M14	,576	,917	4,37	,79
M15	,698	,915	4,20	,77
M17	,581	,917	3,74	,98
M19	,649	,916	4,28	,73
M20	,575	,917	4,20	,75
M21	,612	,916	4,21	,81
M22	,566	,917	4,17	,83
M23	,499	,918	4,38	,71
M24	,604	,916	4,16	,82
M25	,586	,917	4,23	,78
M26	,544	,918	3,92	,97
M29	,438	,920	4,09	1,06
M30	,429	,920	4,20	,95

Tablo 7'de yer alan bulgular incelendiğinde, madde-toplam korelasyonlarının 0.43 ile 0.70 aralığında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değeri .30 ve üzerinde olan maddeler, ölçülecek özelliği ayırt etmede yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012). Bu bulgulardan hareketle ölçekte yer alan maddelerin tamamının .30 üzerinde bir değere sahip olduğu için ayırt edici olduğu kabul edilebilir.

Sonuç olarak yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonucunda ölçeğin, öğretmenlerin ve/veya öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilebilir. Ayrıca ölçme aracı ters madde bulunmamaktadır. Ölçme aracı 5'li likert olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin 5'li derecelenmesi; (5) çok yeterliyim, (4) oldukça yeterliyim, (3) yeterliyim, (2) yetersizim, (1) hiç yeterli değilim şeklindedir. Ölçek ek 1'de sunulmuştur.

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerliği-güvenirliği test edilen ÖPOÖ ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 321 öğretmene yüz yüze uygulanmış, ancak bazı ölçeklerin eksik doldurulması veya bütün maddelerin aynı derece ile işaretlenmesi gibi nedenlerden dolayı verilerin bazıları değerlendirilmeye alınamamıştır. Böylelikle veri analizi 277 ölçme aracıyla gerçekleştirilmiştir.

#### **2.5. Veri Analizi**

Çalışmanın birinci alt problemi olan "çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik düzeyleri farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aramak için analiz yapılmadan önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçme aracının tamamında ve alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla puanların normal dağıldığı kabul edilmiştir. Buradan hareketle verilerin analizinde birinci alt problem için bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi kullanılmasına karar verilmiştir. İkinci alt probleme yönelik verilerin analizinde ise standart sapma ve ortalamalar değerler





hesaplanarak yorumlama yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında ortalamalar 1 ile 2,60 arası düşük; 2,61 ile 3,40 arası orta; 3,41 ile 5 arası ise yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonrasında ortaya çıkan bulgular verilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı tablo 8, 9, 10 ve 11’de ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

ÖPOÖ ve Alt boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	Etki değeri (d)
Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği (ÖPOÖ)	Kadın	151	97,75	10,86	275	3,41	0,00**	0,41
	Erkek	126	93,00	12,34				
Öğretim Programının Temelleri (ÖPT)	Kadın	151	29,26	3,59	275	2,58	0,01*	0,31
	Erkek	126	28,00	4,60				
Öğretim Programının Öğeleri (ÖPÖ)	Kadın	151	34,22	4,21	275	2,80	0,01*	0,34
	Erkek	126	32,74	4,57				
Öğretim Programının Yapısal Özellikleri (ÖPY)	Kadın	151	34,27	4,32	275	3,78	0,00**	0,46
	Erkek	126	32,26	4,49				

(\*p<.05; \*\*p<.01)

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri bütün alt boyutlarda (ÖPT,  $t_{275}=2.58$ ,  $p<.05$ ; ÖPÖ,  $t_{275}=2.80$ ,  $p<.05$ ; ÖPY,  $t_{275}=3.78$ ,  $p<.01$ ) ve toplamda (ÖPOÖ,  $t_{275}=3.41$ ,  $p<.01$ ) kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüklerinin ( $d_{\text{öpoö}}=0.41$ ;  $d_{\text{öpt}}=0.31$ ;  $d_{\text{öpö}}=0.34$ ;  $d_{\text{öpy}}=0.46$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum kadın öğretmenlerin öğretim programını anlama ve sınıf içi uygulamalarına yansıtılabilir düzeyleri bakımından erkek öğretmenlerden daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik düzeylerine ilişkin branş değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

ÖPOÖ ve Alt boyutları	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
ÖPOÖ	Sınıf	96	96,99	12,43	275	1,45	0,15
	Branş	181	94,84	11,38			
ÖPT	Sınıf	96	29,26	4,25	275	1,70	0,09
	Branş	181	28,38	4,03			
ÖPÖ	Sınıf	96	33,85	4,76	275	0,81	0,42
	Branş	181	33,39	4,25			
ÖPY	Sınıf	96	33,88	4,61	275	1,43	0,15
	Branş	181	33,07	4,43			

(\*p<.05; \*\*p<.01)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri bütün alt boyutlarda (ÖPT,  $t_{275}=1.70$ ,  $p>.05$ ; ÖPÖ,  $t_{275}=.81$ ,  $p>.05$ ; ÖPY,  $t_{275}=1.43$ ,  $p>.05$ ) ve toplamda (ÖPOÖ,  $t_{275}=1.45$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik düzeylerine ilişkin hizmet yılı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

ÖPOÖ ve Alt boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
ÖPOÖ	Gruplar arası	438,95	2	219,48	1,59	0,21
	Gruplar içi	37819,39	274	138,03		
	Toplam	38258,34	276			
ÖPT	Gruplar arası	70,80	2	35,40	2,10	0,12
	Gruplar içi	4614,27	274	16,84		
	Toplam	4685,07	276			
ÖPÖ	Gruplar arası	61,75	2	30,87	1,58	0,21
	Gruplar içi	5354,08	274	19,54		
	Toplam	5415,82	276			
ÖPY	Gruplar arası	25,11	2	12,56	0,62	0,54
	Gruplar içi	5573,30	274	20,34		
	Toplam	5598,41	276			

(\*p<.05; \*\*p<.01)



Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görevde hizmet etme yılı değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri bütün alt boyutlarda (ÖPT,  $F_{2-274}=2.10$ ,  $p>.05$ ; ÖPÖ,  $F_{2-274}=1.58$ ,  $p>.05$ ; ÖPY,  $F_{2-274}=.62$ ,  $p>.05$ ) ve toplamda (ÖPOÖ,  $F_{2-274}=1.59$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik düzeylerine ilişkin görev yaptığı kademe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

ÖPOÖ ve Alt boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark olan gruplar	Etki değeri
ÖPOÖ	Gruplar arası	369,81	2	184,90	1,34	,26		
	Gruplar içi	37888,53	274	138,28				
	Toplam	38258,34	276					
ÖPT	Gruplar arası	40,35	2	20,17	1,19	,31		
	Gruplar içi	4644,72	274	16,95				
	Toplam	4685,07	276					
ÖPÖ	Gruplar arası	4,48	2	2,24	,11	,89		
	Gruplar içi	5411,35	274	19,75				
	Toplam	5415,83	276					
ÖPY	Gruplar arası	129,09	2	64,54	3,23	,04*	1-2	$\eta^2=.02$
	Gruplar içi	5469,33	274	19,96				
	Toplam	5598,42	276					

(\* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ )

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ÖPOÖ ( $F_{2-274}=1.34$ ,  $p>.05$ ), ÖPT ( $F_{2-274}=1.19$ ,  $p>.05$ ) ve ÖPÖ ( $F_{2-274}=.11$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ÖPY ( $F_{2-274}=3.23$ ,  $p<.05$ ) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.02$ ) bu farkın zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farkın ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerle ortaokul kademesinde görev yapan öğretmen arasında, ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır ( $\bar{X}_{ilkokul}=34.03$ ;  $\bar{X}_{ortaokul}=32.63$ ). Bu durum ilkökul öğretmenlerin programı anlama ve sınıf içi uygulamalarına yansıtma düzeyleri bakımından ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analiz bulguları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretim programı okuryazarlık ölçeğinde yer alan maddelere verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek Maddeleri	ss	Yeterlik Düzeyi ( $\bar{X}$ )	Yorum
<b>ÖPT</b>			
Öğretim programını, uygulandığı toplumun kültürel yapısıyla uyumunu değerlendirebilirim.	,75	3,88	Yüksek
Öğretim programını, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirebilirim.	,83	3,66	Yüksek
Öğretim programı hakkında eleştirel değerlendirme yapabilirim.	1,01	2,49	Düşük
Öğretim programının nitelikli insan gücü (ülke ekonomisine katkı sağlayacak bireyler) yetiştirilmesi bakımından ülkenin ekonomik planlaması ile uyumunu değerlendirebilirim.	,77	2,30	Düşük
Öğretim programı ile ilgili kavramları açıklayabilirim.	,83	2,30	Düşük
Öğretim programında, öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili öne çıkan psikolojik yaklaşımları açıklayabilirim.	,84	2,25	Düşük
Öğretim programında öne çıkan felsefenin izlerini algılayabilirim.	,71	2,20	Düşük
<b>Alt boyut toplam</b>	<b>,82</b>	<b>2,73</b>	<b>Orta</b>
<b>ÖPÖ</b>			
Kazanımın hangi içerikle ilişkili olduğunu belirleyebilirim.	,74	4,07	Yüksek
Zümrelerim ile öğretim programında yer alan içeriğin düzeni üzerine tartışabilirim.	,76	3,93	Yüksek
İçerik ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiyi uyum bağlamında değerlendirebilirim.	,70	3,12	Orta
Kazanımların hangi ihtiyaca (birey-toplum-konu alanı) cevap verebilmek adına programda yer aldığını açıklayabilirim.	,84	2,98	Orta
Öğrenme-öğretme sürecine uygun olan ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyebilirim.	,84	2,16	Düşük
Temel ve alana özgü becerilerin hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu açıklayabilirim.	,94	2,04	Düşük



Öğretim programı kapsamında önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin nasıl uygulanması gerektiğini açıklayabilirim.	,70	2,04	Düşük
Öğrenme-öğretme sürecinin öğretim programının dayandığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim.	,77	1,77	Düşük
<b>Alt boyut toplam</b>	<b>,79</b>	<b>2,76</b>	<b>Orta</b>
<b>ÖPY</b>			
Bazı kazanımlar aracılığıyla öğrencilere aktarılması beklenen kültürel öğelerin neler olduğunu anlayabilirim.	,71	4,08	Yüksek
Kazanımın alanına (bilişsel-duyuşsal-devinişsel) ve düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimseyebilirim.	,76	3,80	Yüksek
Öğretim programının uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarıyla yansıtabilirim.	,76	3,32	Orta
Öğretim programındaki bilimsel kavramları ve öne çıkan felsefeyi daha iyi kavramak için alan uzmanlarıyla iletişim kurmak isterim.	,73	3,30	Orta
Öğretim programındaki kazanımlara etkili olarak ulaşmak için akademisyenlerle işbirliği içerisinde çalışmak isterim.	,82	2,77	Düşük
Öğretim programının amaçlarına uygun öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilirim.	,78	2,55	Düşük
Kazanımları disiplinler arası anlayışla öğrenme öğretme sürecine yansıtabilirim.	,95	2,52	Düşük
Öğretim programının temelleri (felsefi, toplumsal, psikolojik, ekonomik vs.) çerçevesinde özgün ders planı tasarlayabilirim.	,93	2,24	Düşük
<b>Alt boyut toplam</b>	<b>,81</b>	<b>3,07</b>	<b>Orta</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>,81</b>	<b>2,95</b>	<b>Orta</b>

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ölçeğinde yer alan maddelerin ortalaması toplamda 2,95'dir. Buna göre öğretmenler kendilerini program okuryazarlık yeterlik düzeyleri açısından orta düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin, ÖPT alt boyutunda yer alan maddelerden öğretim programını uyguladığı toplumun kültürel yapısıyla uyumunu ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğunu değerlendirmede kendilerini yüksek düzeyde yeterli algılayan, diğer maddelerde yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ÖPÖ alt boyutunda ise kazanımların hangi içerikle ilgili ilişkili olduğunu belirleyebilme ve zümrelerle içerik düzeni üzerine tartışabilme konularında öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde yeterli görürken, içerik ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiyi uyum bağlamında değerlendirebilme ve kazanımların hangi ihtiyaca cevap verebilmek adına programda yer alması gerektiği konularında ise orta düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Bu alt boyutun diğer maddelerinde ise düşük düzeyde yeterlik algılarına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenler ÖPY alt boyutunda ise öğrencilere aktarılması beklenen kültürel öğelerin neler olduğunu anlayabilme ve kazanımın alanına ve düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimseyebilme konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli görürken, programın uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarına yansıtabilme, programla ilgili kavram ve felsefe konularında alan uzmanlarıyla iletişim kurabilme ve akademisyenlerle işbirliği konularında orta düzeyde yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer maddelerde ise öğretmenlerin düşük düzeyde yeterlik algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri toplamda ve alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu kadın öğretmenlerin programı anlama yani programda yer alan söylemleri okuma, yorumlama ve sınıf içi uygulamalarına yansıtabilme düzeyleri bakımından erkek öğretmenlerden daha etkili olduğu söylenebilir. Şimşek (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterliğine yönelik cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu sonuç yapılan araştırma bulgusuyla örtüşmediği ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin branş ve hizmet yılı değişkenlerine göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguyu Aslan'ın (2019), Aslan ve Gürle'nin (2019), Erdem ve Eğmir'in (2018) çalışması da destekler niteliktedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ÖPY alt boyutunda ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerle ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler arasında, ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



Öğretmenlerin genel olarak öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu Aslan (2019), Aslan ve Gürten (2019), Erem ve Eğmir'in (2018) çalışmaları ile çok örtüşmektedir. İlgili araştırmalar öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacı kapsamında ÖPT alt boyutunda öğretim programı hakkında eleştirel değerlendirme yapabilme, programla ilgili kavramları açıklayabilme, programda öne çıkan felsefenin izlerini algılayabilme, programın nitelikli insan gücü yetiştirme bakımından ülkenin ekonomik planlaması ile uyumunu değerlendirebilme ve programda öne çıkan öğrenme psikolojisi yaklaşımını açıklayabilme konularında yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili konular irdelendiğinde, genel olarak programları tanımayla yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü herhangi bir konu hakkında eleştirel bir değerlendirme yapabilme, kavramları açıklayabilme, felsefi izleri algılayabilme için konu hakkında detaylı bilgiye ihtiyaç vardır. Bu bakımdan öğretmenlerin bu konular kapsamında programı tanımadığı sonucuna varılabilir. Bu sonuç Duru ve Korkmaz (2010), Halat (2007), Kaymakçı (2015), Kösterelioğlu ve Özen (2015), Şimşek (2017) ve Yapıcı ve Demirdelen'in (2007) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerle yapılan bazı araştırmalarda (Bal, 2008; Çiftçi ve Tatar, 2015; Duru ve Korkmaz, 2010; Kurt ve Yıldırım 2010; Orbeyi ve Güven, 2008) öğretmenlerin programlara yönelik önerileri arasında programın içeriğinin öğretmenlere ayrıntılı açıklanması ve tanıtılması ifade edilmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında programın tanınmaması programın uygulanabilirliğini de zorlaştırmaktadır.

ÖPÖ alt boyutunda öğrenme öğretme sürecinin programın dayandığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilme, öğrenme öğretme sürecine uygun olan ölçme değerlendirme yaklaşımını değerlendirebilme ve program kapsamında önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin nasıl uygulanması gerektiğini açıklayabilme konularında öğretmenlerin düşük yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. İlgili alanda yürütülen diğer bir çalışmada (Bulut ve Arslan, 2010), yenilenen programın amacına ulaşabilmesi için, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programın gerekçesi, felsefesi, niteliği, uygulama ilkeleri, materyal kullanımı, ortam düzenleme vb. konularındaki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik etkili ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca programın doğasına uygun ölçme değerlendirme yaklaşım ve etkinliklerin uygulanmasına yönelik yeterliklerin düşük düzeyde olması ilgili konuda yapılan diğer araştırma bulgularıyla (Akçadağ, 2010; Ersoy, 2009; Gök ve Şahin, 2009; Kuyucu, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

ÖPY alt boyunda ise kazanımları disiplinler arası anlayışla öğrenme öğretme sürecine yansıtabilme, programın amaçlarına uygun öğrenme öğretme süreci tasarlayabilme ve programın dayandığı temeller çerçevesinde özgün ders planı tasarlayabilme konularında da öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme öğretme sürecine yönelik ortaya çıkan bu düzeydeki algılar, programların sınıf içinde uygulanması konusunda programa bağlı kalmaktan ziyade kendi düşünce ve deneyimlerine göre uygulama süreci oluşturdukları anlamına gelebilir. Bu durum ise programda uygulama birliğinin bozulmasına ve farklılıkların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bunu program ilkelerinden biri olan esneklik ilkesi ile açıklamak doğru olmaz. Çünkü esneklik ilkesine göre uygulayıcı olan öğretmenlerin kazanımlara, amaçlara, programın dayandığı temellere vb. bağlı kalarak uygulama sürecinde öğretmene tanınan hareket alanı olarak ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, araştırma bulgularında ortaya çıkan bu durum esneklik ilkesi çerçevesinde değil programı tanımama ve deneyime göre uygulama süreci oluşturma kapsamında değerlendirilebilir. Bu konuda Tarman, Ergür ve Eryıldız'ın (2012) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) 2006 yılında yaptığı çalışmalarda da programın öğretmenler tarafından yeterli düzeyde tanınmadığı için uygulamada farklılıkların aksaklıkların olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmadaki bulgularda da bu durumu destekleyici nitelikte görülmektedir. Arslan ve Demirel'in (2007) yapmış olduğu çalışmanın bulgularındaki gibi öğretmenlerin programı tam anlayamamalarının eğitim durumları boyutunda farklı uygulama ve anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Diğer taraftan Altun ve Şahin (2009), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun geliştirilen programların kuramı ve programın uygulanması konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olamadıklarını ifade etmektedirler. Benzer biçimde Camuzcu ve Duruhan (2011), araştırmalarına katılan öğretmenlerin %76'sının öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler.

Araştırma sonuçları kapsamında, öğretmenlere, programın dayandığı temel felsefeye, ekonomiye ve öğrenme kuramına yönelik bilgilendirici hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Ayrıca öğretmenlere, öğrenme öğretme sürecine uygun alternatif ölçme değerlendirme yaklaşım ve etkinliklerine, programın amaçlarına ve programın dayandığı temellere (psikoloji, felsefe, ekonomi, sosyoloji vs.) uygun öğrenme öğretme süreci tasarlayabilmeye ve özgün ders planı tasarlayabilmeye yönelik uygulamalı hizmet içi



eğitimler verilmelidir. Genel olarak bu eğitimlerin kısa zaman dilimleri kapsamında seri ve sıkıştırılarak değil öğretim yılı boyunca seyrek aralıklarla eğitim fakülteleri ile işbirliği içerisinde verilmesi önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi BİLİG*, 53 (1), 29-50.
- Akinoğlu, O. ve Dogan, S. (2012). Eğitimde program geliştirmealanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı. 21. *International Congress of Educational Sciences*. İstanbul.
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 15-32.
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf yeni Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 198-208.
- 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. DOI: 10.13189/ujer.2019.070408
- Aslan, S., ve Gürten, E. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-67.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 53-68.
- Bill Green (1999). Curriculum, literacy and the state: re 'right'-ingenglish?. *Pedagogy, Culture & Society*, 7:3, 385-407, DOI: 10.1080/14681369900200067
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Bulut, İ. ve Arslan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Bümen N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştiril bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camuzcu, S. ve Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *E-International Journal of Educational Research*, 1 (2), 15-29.
- Çiftçi, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6 (2), 285-298.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *International Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Erdem, C. ve Eğinir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ersoy, F. G. (2009). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması ile ilgili değerlendirmeler (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 153 (34), 127-143.
- Halat, E. (2007). The views of elementary school teachers on the new elementary school mathematics curriculum. *Journal of Social Sciences of the Afyon Kocatepe University*, 63-88.
- Hu, L. T., & Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (2000). *LISREL [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software, Inc.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 293-309.
- 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). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Klohr, P. (1980). The curriculum theory field: Gritty and ragged. *Curriculum Perspectives*, 1(1), 1-8.
- Kösterelioğlu, İ. ve Özen, R. (2015). Inservice Training Needs of Classroom Teachers towards the Implementation of Social Studies Curriculum. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 153-176.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. California: SAGE Publications, Inc.
- Kurt, S. ve Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 91-104.
- Kurdayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- Kuyucu, İ. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğretim programının uygulanmasının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Konya Selçuklu ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 133-147.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995; 2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. (2010). *Reconceptualization*. In Kridel, C. (Ed.) *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Vol. 2. 735-736. Thousands Oaks, California: Sage pub.



- Şimşek, S. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tanıma Yeterlikleri*. Eğitim Kuram ve uygulama araştırmaları dergisi, 3 (3), 143-157.
- Steiner, D. (2017). *Curriculum Research: What We Know and Where We Need to Go*. <https://standardswork.org/wp-content/uploads/2017/03/sw-curriculum-research-report-fnl.pdf> adresinden 14.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Steiner, D. (2018). *Curriculum Literacy: What it is and why it Matters*. <http://edpolicy.education.jhu.edu/executive-director-david-steiner-discusses-curriculum-literacy-and-why-its-important/> adresinden 11.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sural, S., & Dedeşali 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. doi: 10.12973/eu-er.7.2.303
- Tarman, B., Ergür, Ş. ve Eryıldız, F. (2012). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına Dair Bir Değerlendirme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11 (1), 103-135.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Wyatt-Smith, C. M., & Cumming, J. J. (2003). Curriculum literacies: Expanding domains of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(1), 47-59.
- Yapıcı, M. & Demirdelen C., (2007). Teachers' views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *Elementary Education Online*, 6 (2), 204-212.

### Ek 1: ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ (ÖPOÖ)

Yeni Madde No	Maddeler	Çok yeteriyim	Oldukça yeteriyim	Yeteriyim	Yetersizim	Hiç yeterli değilim
1	Öğretim programı hakkında eleştirel değerlendirme yapabilirim.					
2	Öğretim programı ile ilgili kavramları açıklayabilirim.					
3	Öğretim programında öne çıkan felsefenin izlerini algılayabilirim.					
4	Öğretim programını, uygulandığı toplumun kültürel yapısıyla uyumunu değerlendirebilirim.					
5	Öğretim programının nitelikli insan gücü (ülke ekonomisine katkı sağlayacak bireyler) yetiştirmesi bakımından ülkenin ekonomik planlaması ile uyumunu değerlendirebilirim.					
6	Öğretim programında, öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili öne çıkan psikolojik yaklaşımları açıklayabilirim.					
7	Öğretim programını, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirebilirim.					
8	Kazanımların hangi ihtiyaca (birey-toplum-konu alanı) cevap verebilmek adına programda yer aldığını açıklayabilirim.					
9	Temel ve alana özgü becerilerin hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu açıklayabilirim.					
10	Kazanımın hangi içerikle ilişkili olduğunu belirleyebilirim.					
11	Zümrelerim ile öğretim programında yer alan içeriğin düzeni üzerine tartışabilirim.					
12	İçerik ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiyi uyum bağlamında değerlendirebilirim.					
13	Öğrenme-öğretme sürecinin öğretim programının dayandığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim.					
14	Öğrenme-öğretme sürecine uygun olan ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyebilirim.					
15	Öğretim programı kapsamında önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin nasıl uygulanması gerektiğini açıklayabilirim.					
16	Öğretim programının uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarıyla yansıtabilirim.					
17	Kazanımları disiplinler arası anlayışla öğrenme öğretme sürecine yansıtabilirim.					
18	Bazı kazanımlar aracılığıyla öğrencilere aktarılması beklenen kültürel öğelerin neler olduğunu anlayabilirim.					
19	Öğretim programının amaçlarına uygun öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilirim.					
20	Kazanımın alanına (bilişsel-duyuşsal-devinışsel) ve düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimseyebilirim.					
21	Öğretim programının temelleri (felsefi, toplumsal, psikolojik, ekonomik vs.) çerçevesinde özgün ders planı tasarlayabilirim.					
22	Öğretim programındaki kazanımlara etkili olarak ulaşmak için akademisyenlerle işbirliği içerisinde çalışmak isterim.					
23	Öğretim programındaki bilimsel kavramları ve öne çıkan felsefeyi daha iyi kavramak için alan uzmanlarıyla iletişim kurmak isterim.					

**Not:** (1) Ölçekte olumsuz ifade yoktur. Dolayısıyla ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

(2) Ölçek 3 boyutludur.

- Birinci boyut **öğretim programının temelleri (ÖPT):** 1,2,3,4,5,6,7. Maddeler
- İkinci boyut **öğretim programının öğeleri (ÖPÖ):** 8,9,10,11,12,13,14,15. Maddeler
- Üçüncü boyut **öğretim programının yapısal özellikleri (ÖPY):** 16,17,18,19,20,21,22,23. Maddeler