

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI OKURYAZARLIĞI VE EĞİTİM
PROGRAMLARI DEĞERLENDİRME ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AFRA BETÜL GÜNDOĞDU

DANIŞMAN
PROF. DR. ÖMER FARUK VURAL

EKİM 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI OKURYAZARLIĞI VE EĞİTİM
PROGRAMLARI DEĞERLENDİRME ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AFRA BETÜL GÜNDOĞDU

DANIŞMAN
PROF. DR. ÖMER FARUK VURAL

EKİM 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Afra Betül GÜNDOĞDU

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Afra Betül GÜNDOĞDU tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Eğitim Programları Okuryazarlığı ve Eğitim Programları Değerlendirme Algılarının İncelenmesi " adlı tez çalışması 22/10/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı:

Dr. Öğr. Üyesi Derya KAYIRAN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman):

Prof. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi:

Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya Üniversitesi Jüri Üyesi

ÖN SÖZ

Çalışma sürem boyunca yardımlarını benden esirgemeyen, bütün sorularıma eksiksiz cevap veren, bilgileri ile bana ışık olan değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ömer Faruk VURAL başta olmak üzere yüksek lisans eğitimim boyunca eğitim aldığım Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün kıymetli hocalarına; kıymetli zamanlarından biraz ayırarak bu araştırmanın gerçekleşmesi için katılım sağlayan öğretmenlere, yüksek lisans eğitimim süresince bana yol gösteren, fikir veren Dr. Ümit DOĞAN hocama; bu süreçte bana destek olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI OKURYAZARLIĞI VE EĞİTİM PROGRAMLARI DEĞERLENDİRME ALGILARININ İNCELENMESİ

Afra Betül GÜNDOĞDU, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık algıları ile eğitim programları değerlendirme algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. “Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlığı ve eğitim programları değerlendirme algıları arasında bir ilişki var mıdır?” problem cümlesinden yola çıkarak hazırlanan bu araştırma nicel bir çalışma olup iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2024-2025 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme belirlerken amaçsal örnekleme metodu kullanılmıştır. Toplamda 371 öğretmen ile araştırma yürütülmüştür. Veri toplamak için üç farklı araç kullanılmıştır. İlk olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Daha sonra 17 maddelik eğitim programları okuryazarlık ölçeği ve 35 maddelik eğitim programları değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, bağımsız değişken olarak ele alınmış ve katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyi gibi bazı demografik özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Eğitim programı okuryazarlık ölçeği yapı geçerliği ve açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak Kasapoğlu (2020) tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programlarını değerlendirme ölçeği açımlayıcı faktör analizleri ve güvenirlik analizleri yapılarak Baş (2016) tarafından geliştirilmiştir. Her iki ölçeğin kullanım izinleri alınarak bu araştırmada kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına yönelik algı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık algı düzeylerinin yaş değişkenine göre 36-45 yaş grubu öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler açısından anlamlı bir üstünlük gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre 11- 20 yıl mesleki kıdeme

sahip öğretmenler açısından anlamlı bir üstünlük gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık algı düzeylerinin mezuniyet düzeyi değişkenine göre lisansüstü öğretmenler açısından anlamlı bir üstünlük gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algı düzeyleri ise “kararsızım” olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algı düzeyleri yaş değişkenine göre 47 yaş ve üzeri öğretmenler açısından anlamlı bir üstünlük gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algı düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler açısından anlamlı bir üstünlük gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algı düzeyleri mezuniyet düzeyi faktörüne göre lisansüstü öğretmenler açısından anlamlı bir üstünlük gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları ile program değerlendirme algıları arasında anlamlı, pozitif yönlü fakat zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Programları, Okuryazarlık, Program Değerlendirme.

ABSTRACT

EXAMINATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF CURRICULUM LITERACY AND CURRICULUM EVALUATION

Afra Betül GÜNDOĞDU, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya University, 2025.

This study aims to examine the relationship between teachers' perceptions of curriculum literacy and their perceptions of curriculum evaluation. Framed around the central research question, "What are the levels of teachers' perceptions of curriculum literacy and curriculum evaluation?", this research employs a quantitative methodology with a relational design to investigate the associations between two or more variables. The study population comprises teachers working in Düzce province during the 2024–2025 academic year. A purposive sampling method was adopted, and data were collected from a total of 371 teachers. Three instruments were used for data collection: a personal information form, a 17-item Curriculum Literacy Scale, and a 35-item Curriculum Evaluation Scale. The personal information form, developed by the researcher, served to measure demographic variables such as gender, age, marital status, professional experience, and education level. The Curriculum Literacy Scale was developed by Kasapoğlu (2020) through exploratory and confirmatory factor analyses. The Curriculum Evaluation Scale was developed by Baş (2016), using exploratory factor and reliability analyses. Both instruments were used with permission. Analysis of the data revealed that teachers exhibited a high level of curriculum literacy. However, no statistically significant difference was found in curriculum literacy perception levels based on gender. Significant differences were observed in favor of teachers aged 36–45, married teachers, those with 11–20 years of professional experience, and those holding postgraduate degrees. Conversely, the level of teachers' perceptions regarding their ability to evaluate educational programs was found to be at a “neutral” level. No significant difference was observed in this perception based on gender. However, significant differences were identified in favor of teachers aged 47 and above, those with 11–20 years of experience, and those with postgraduate degrees. Furthermore, findings indicated a statistically significant but weak positive correlation between teachers' curriculum literacy and their perceptions of curriculum evaluation.

Keywords: Education, Education Programs, Literacy, Program Evaluation.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	x
KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	5
1.3. Problem cümlesi.....	7
1.4. Alt problemler.....	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
ÇALIŞMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	9
2.1. Eğitim	9
2.2. Eğitim programları.....	10
2.2.1. Hedef.....	12
2.2.2. İçerik.....	13
2.2.3. Öğretme– Öğrenme süreçleri.....	14
2.2.4. Ölçme ve değerlendirme.....	15
2.3. Okuryazarlık.....	16
2.3.1.Eğitim programı okuryazarlığı.....	18
2.4. Eğitim programları değerlendirme.....	22
2.4.1. Program değerlendirme türleri.....	23
2.4.2. Program değerlendirme yaklaşımları.....	24
2.4.2.1. Hedefe dayalı değerlendirme modeli (Tyler’ın program değerlendirme modeli).....	24
2.4.2.2. Metfessel – Michael değerlendirme modeli.....	24

2.4.2.3. Provus'un farklar yaklaşımı ve değerlendirme modeli.....	25
2.4.2.4. Stake'in uygunluk – olasılık modeli.....	25
2.4.2.5. Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli.....	25
2.4.2.6. Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli.....	26
2.5. Eğitim programları okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalar.....	28
2.6. Eğitim programları değerlendirebilme ile ilgili yapılan araştırmalar.....	36
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1.Araştırma deseni.....	40
3.2.Araştırmanın evreni ve örneklemini.....	40
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	41
3.4. Verilerin analizi.....	42
BÖLÜM IV	44
BULGULAR	44
4.1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algılarına ilişkin bulgular	44
4.1.1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre değerlendirilmesi.....	45
4.1.2. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi.....	46
4.1.3. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi.....	47
4.1.4. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi.....	48
4.1.5. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre değerlendirilmesi.....	49
4.2. Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algı düzeyleri.....	50
4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi.....	51
4.2.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi.....	52
4.2.3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi.....	53
4.2.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eğitim programlarını değerlendirme	

algılarının değerlendirilmesi.....	54
4.2.5. Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi.....	56
4.3. Korelasyon analizi sonuçları.....	57
4.4. Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirmelerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarının değerlendirilmesi	57
BÖLÜM V	59
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuç ve tartışma	59
5.1.1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili sonuç ve tartışma.....	59
5.1.2. Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık algılarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sonuç ve tartışma.....	61
5.1.3. Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirmeleri ile ilgili sonuç ve tartışma.....	64
5.1.4.Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sonuç ve tartışma.....	65
5.1.5. Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlığı algıları ile eğitim programları değerlendirme algıları arasındaki ilişki ile ilgili sonuç ve tartışma.....	66
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1.Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	67
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	68
KAYNAKLAR	69
EKLER	89

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Okuryazarlık Becerileri.....	17
Tablo 2. Eğitim Programları Okuryazarlığı Yeterlilikleri.....	21
Tablo 3. Provus'ın Farklar Yaklaşımı ve Değerlendirme Modelinin 4 Bileşeni.....	27
Tablo 4. Katılımcıların Demografik Özellikleri	40
Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	44
Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi	45
Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi	46
Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi	47
Tablo 9. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi.....	48
Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi	49
Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitim Programlarını Değerlendirme Algı Düzeyleri	50
Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi	51
Tablo 13. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi	52
Tablo 14. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi	53
Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi	54
Tablo 16. Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi	56
Tablo 17. Korelasyon Analizi Sonuçları	57
Tablo 18. Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algılarının Eğitim Programlarını Değerlendirme Algıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	58

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi ile birlikte; problem cümlesine, alt problemlere, varsayımlara, sınırlılıklara ve kavramsal tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde hedeflenen istendik değişimleri oluşturmak ve bu hedefleri ülkenin tamamında olabilmesi için eğitim- öğretimin planlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim programları eğitimin her alanını kapsar niteliktedir (MEB, 2015). Eğitim programı istendik nitelikte geliştirildikten sonra ilgili kişilerce denetlenir ve okullarda uygulanmaya başlanır. Programın etkili ve verimli olabilmesi için de programın uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Özdemir, 2012). Program ne kadar eksiksiz hazırlansa bile eğitimin istenen hedeflerine ulaşmak için programın etkili bir şekilde uygulanması gerekir (Ogar ve Opah, 2015). Programı uygulamanın ön koşulu ise programı doğru anlamaktır. Bu da ancak program okuyazarı olmak ile mümkündür (Aslan, 2019).

Program okuryazarlığının ilk adımı programın farkında olmaktır. Programın farkına varan öğretmen, programı uygularken eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilir ve programı öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirebilir. Bu durum programın dinamik yapıda olduğunun bir göstergesidir (Baysal, 2024). Öğretmenlerin program okuyazarı olmalarıyla birlikte programı amaçlarına uygun şekilde anlayabilmesi gerçekleşir (Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021). Çözümleme ve anlamlandırma becerilerini içeren program okuryazarlığı, öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışında olması istenen temel yeterliliklerden biridir. Program okuyazarı olan bir öğretmen programa uygun yöntem teknikleri seçebilir, kazanımlarla temel ve alana özgü becerileri ilişkilendirebilir ve program amaçları doğrultusunda ders planı tasarlayabilir (Kerkez, Nasırcı ve Kandırmaz, 2023).

Bütün öğrenciler aynı öğrenme fırsatına sahip olmalıdırlar. Bunu mümkün kılabilen olan öğretmenlerdir. Programın öğrenci özelliklerine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre uygulanması öğretmenin görevidir (Stabback, 2016). Programın yapısı, kapsamı ve

özelliklerinin neler olduğunu bilen öğretmenler sayesinde program ortama göre uygulamaya dönüştürülerek program öğretmenin elinde hayat bulur (Gömleksiz ve Erdem, 2015). Bu durumlarda öğretmenlerin program okuryazarı olmalarının gerekçelerindendir. Program okuryazarı olan öğretmenler programda yapılan değişiklikleri anlar ve programı uygulayabilirler. Eğer öğretmenlerin eğitim programına dair bilmediği ya da eksik olduğu kısımlar varsa programın yenilenmesinde ve uygulanmasında başarısız olunur (Karaağaç, 2023).

Eğitim programı okuryazarı olan öğretmenler, programı anlamının yanında programı yorumlayabilir, eleştirel bakış açısı ile içerisinde bulunduğu duruma göre programı düzenleyebilir, programa ilişkin uygun yöntemleri seçerek eğitimi en iyi şekilde gerçekleştirir ve değerlendirir (Erdem ve Eğmir, 2018). Program okuryazarı öğretmenler sahip oldukları eleştirel bakış açılarıyla programın eksikliklerini belirlemede yardımcı olurlar. Aynı zamanda karşılaştıkları probleme çözüm üretirler. Böylece eğitim kalitesinin artmasına yardımcı olurlar (Karaağaç, 2023). Eğitimde başarıyı yakalamak ise eğitim programlarını doğru anlamaktan geçer. Öğretmenlerin eğitim programlarını içselleştirmesiyle programı doğru uygulaması başarının esaslarından biridir. Bu durumda da öğretmenlerin iyi bir eğitim programı okuryazarı olması gerekir (Aydın Sesli, 2023). Eğitim yoluyla gelişen çağa uyum sağlayabiliriz. Bu nedenle gelişen çağ ile birlikte eğitim programı da değişmekte ve öğretmenler de kendilerini yenileyerek geliştirmelidir. Bu durum eğitim kalitesi ve niteliği üzerinde etkilidir (Aslan, 2018).

Bilgi sürekli olarak gelişmektedir. Bu nedenle programların bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması için güncellenmesi gerekir. Programın değerlendirilmesi ile amaca dönük olmayan, eskiyen veya geliştirilmesi gereken alanlar tespit edilerek programlar yenilenir (Sağlık Sağlam ve Aydın, 2024). Sürecin ayrılmaz bir parçası olan program değerlendirme, program hakkında karar almak için veri toplama ve programı sorgulama etkinliğidir (Rollis ve Blland, 2004).

Program değerlendirmede öncelikli olarak ele alınacak konular ve sorunlar belirlenerek en uygun yöntem seçilir. Seçimler yapıp uzmanlarca kabul edildikten sonra veriler toplanır ve analiz edilir (Treasury Board of Canada, t.y.). Değerlendirme ile hedeflenen ile elde edilen karşılaştırılarak sisteme yön verilir (Özder, 2023). Bir başka deyişle program değerlendirme bilimsel yöntemlerle eğitim programlarına ilişkin veri toplama, toplanan verileri ölçütlerle karşılaştırma ve yorumlayarak program hakkında karar verme sürecidir. Programın ne

derece etkili olduğu, programda amaçlananlara ne kadar ulaşılabildiği, programdaki eksiklikleri ve programda nelerin değişmesi gerektiğine karar verilir (Çilek, 2017).

Uygulamada kullanılan eğitim programları toplum ve bireyin ihtiyaç ve beklentilere, teknolojiadaki gelişmelere, konu alanındaki güncellemelere uygunluğu bakımından değerlendirilmesi bir gerekliliktir. Bu sebeple eğitim programları sistematik, bilimsel, etkin ve sürekli olarak değerlendirilmelidir. Programın değerlendirilmesiyle programın etkililiği ya da başarılı olup olmadığı ortaya çıkar (zdemir, 2009). Ayrıca programda saptanan eksikliklerin giderilmesi sonucunda ortaya çıkan yeni programlarla birlikte eğitimin niteliği de artar (Baş, 2016).

Yeni yapılmış ya da revize edilmiş programlarda değişiklikleri uygulamaya çalışan ğretmen ve öğrenciler için bu program yeni olduğundan açıklama, yönlendirme ve program değerlendirmesine ihtiyaç duyulur. Eğer program değerlendirmeye yeteri kadar önem verilmezse program tamamen uygulanamaz ya da ortaya gizli bir program çıkabilir. Bu nedenle öğretmenleri desteklemek için program değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Al-Jardani, Abedalaziz ve Siraj, 2012).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ğretmen adayları ve öğretmenlerin program okuryazarlık becerisi ile bir başka alandaki beceriler arasındaki ilişkilerin incelendiği söylenebilir. Ayrıca sadece program okuryazarlık becerisinin incelendiği araştırmalar da yer almaktadır. Bunlara ek olarak alan yazında program okuryazarlığını ölçmeye yönelik “lme aracı” oluşturma çalışmaları yapıldığı da tespit edilmiştir. Eğitim programını değerlendirmede ise daha çok farklı modellere göre değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. Ayrıca değerlendirmeler daha çok programın tamamına yönelik değil branşlara yönelik olarak yapılmıştır. Aşağıda yapılan araştırmalara ait bilgiler verilmiştir.

Yapılan araştırmalarda ğretmen adayları veya öğretmenlerin okuryazarlık becerileri ile farklı bileşenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunlardan bazıları; örtük program yaklaşımları (Köseoğlu, 2025), yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri (Karaağaç, 2023), mesleki gelişime yönelik tutumları (Demirkol, 2023), ğretim yaklaşımları (Tezci, 2023), eleştirel düşünme eğilimleri (Barut, 2022), ğretmenliğe hazır olma durumları (Güner, 2022), sınıf yönetimi yeterlikleri (Tuzcuoğlu Bülbül, 2021), ğretme motivasyonları (Dağ, 2021), ğretim programına bağlılık durumları (Gürbüz, 2021) ve yansıtıcı düşünme eğilimleri (Mansuroğlu, 2019) şeklinde dir.

Bunlarla birlikte farklı öğretmen grupları üzerinden program okuryazarlık becerilerini inceleme konusu araştırılmıştır. Bu gruplar; sınıf öğretmeni adayları (Şahin ve Aşkın Tekkol, 2023), branş öğretmenleri (Adem, 2023), sınıf öğretmenleri (Nasırcı, 2022), lise öğretmenleri (Altuncu, 2021), beden eğitimi öğretmenleri (Atlı, Kara ve Mirzeoğlu, 2021) ve ortaokul öğretmenleri (Aslan, 2018) olarak sırlanabilir. Ayrıca sadece öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir (Sarica, 2021; Demir ve Toraman, 2021; Çetinkaya ve Tabak, 2019). Bu araştırmaların yapılabilmesi için öncelikli olarak program okuryazarlığı ölçeklerine ihtiyaç vardır. Bu nedenle farklı ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Keskin ve Korkmaz, 2021; Yıldırım, 2019; Bolat, 2017; Kasapoğlu, 2020).

Eğitimde program değerlendirme çalışmalarının bazıları aşağıda verileceği üzeredir. Gözel (2024), Demirel'in analitik program değerlendirme modelini kullanarak ilkök 4. Sınıf programını değerlendirmiştir. Aydınlatıcı program değerlendirme modelini kullanarak Akbulut (2024), 6. Sınıf İngilizce programını Çelikel (2022) ise ortaokul matematik dersi programını değerlendirmiştir. Yılmaz (2024), CIPP program değerlendirme modelini kullanarak ilköğretim programındaki afet ile ilgili içerikleri değerlendirmiştir. Kuzu (2023), Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modelini kullanarak İngilizce programını (5. Sınıf) değerlendirmiştir. Bilgin (2022), CIPP program değerlendirme modelini kullanarak özel eğitim öğretmenliği programını kullanmıştır. Okur (2023), program değerlendirmede kullanılmak için ölçüt belirleme çalışması yapmıştır. Yüksel (2010), program değerlendirme standartlarını Türkiye için oluşturduğu araştırmasını yapmıştır. Sağlam Sağlık (2023), okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin program değerlendirme becerisi ile mesleğe olan tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Baş (2016) ise eğitim programları değerlendirme ölçeğini geliştirmiştir.

Yabancı kaynaklara bakıldığında okuryazarlık becerisine ilişkin farklı araştırmalara rastlanmaktadır (Barone, 2015; Barret ve Riddel, 2019 ve Aziz, Norman, Nardin, Wahid ve Ibrahim, 2019). Değerlendirme alanına yönelik olarak da farklı kaynaklara rastlamak mümkündür (Rallis ve Bollond, 2004; Treasury Boart of Canada, t.y.; Al-Jardani, Abedalaziz ve Sıraj, 2012).

Alan yazın incelendiğinde eğitim programı okuryazarlığı kavramının son yıllarda daha çok önem kazandığı ve araştırma konusu olarak tercih edildiğini görmekteyiz. Program okuryazarlığı ile diğer alt boyutlar arasında genel olarak bir ilişkinin var olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum okuryazarlık kavramının geniş alanda etkili olduğu ve öğretmenler

için bir gereklilik olduğunu gösterir. Öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin ise genelde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini belirlemede kullanmak için farklı lme araçları geliştirilmiştir. Bu araştırmada kullanan lme aracı ise hem daha güncel olması hem de katılımcıların daha verimli cevap verebilmeleri için madde sayısının az olduğu ama aynı zamanda istendik özellikleri ölçebilen lme aracı tercih edilmiştir. Eğitim programı okuryazarlık lğine bakıldığında ise program öğeleri ve eğitim programını uygulamayı ve eleştirmeyi bilmeye yönelik iki alt basamaktan oluştuğunu görmekteyiz. Bu durum ise eğitim programları okuryazarlığını ortaya koymak için yeterlidir.

Program değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında ise daha çok bir ders üzerinden ve bir değerlendirme yöntemini kullanarak yapılan çalışmalara rastlamaktayız. Bu durum eğitim programının tamamı için yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin program değerlendirme algılarını ölçebilecek olan yetersiz lme aracı vardır. Bu araştırmada kullanılan ölçek, programın dört ögesini içermesi ile programın tüm boyutlarına odaklanması açısından oldukça önemlidir. Programın her bir boyutunu ayrı ayrı ele almak içinde bu dört boyut üzerinden alt başlıklara ayrılmıştır. Aynı zamanda ilköğretim ve lise kademelerinde görev yapan bütün öğretmenler üzerinde uygulanabilir olması ve doğrudan programı uygulamada kullana öğretmenler üzerinde uygulanmış olması ve bu araştırmanın da aynı örneklem için yapılmış olması bir başka tercih sebebimizdir.

Program değerlendirme becerisine sahip olmak için önce eğitim programı doğru anlamalı ve doğru uygulanmalıdır. Bu da ancak program okuryazarı olmakla mümkün olur. Değerlendirilmeyen bir programın etkililiği ile ilgili bir karar varılamaz. Daha sonra hazırlanacak olan programlara yn vermez. Bu nedenle öğretmenlerin program değerlendirme becerisine ve program okuryazarlık becerisine sahip olması gerekir. Alan yazın incelendiğinde eğitim programı değerlendirme algıları konusunda eksiklikler olduğu fark edilmiştir. Eğitim programının tamamına yönelik bir değerlendirme araştırmasında yetersiz kalındığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda program okuryazarlığı algısı son yıllarda popüler olmasıyla birlikte program değerlendirme algısı ile birlikte ilişkilendirilerek araştırılmadığı görülmüştür. Bu alana katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara yön vermesi için araştırmamız oldukça önemlidir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Günümüz eğitim programları çağdaş anlayışlara göre hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin bu programlara uyum sağlayabilmesi için program okuryazarlığı yeterliğine sahip olması gerekir. Okuryazarlık becerisi tarih boyunca önemli olmakla birlikte son yıllarda önemi giderek artmaktadır. Bu doğrultuda MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (MEB, 2022), öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı yayımlamıştır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde (MEB, 2023), beceriler çerçevesinde “okuryazarlık becerisi” de yer almaktadır. Buna ek olarak MEB tarafından (MEB, 2024) program okuryazarlığı kılavuzları yayımlanmıştır. Bu durum eğitim programlarında okuryazarlık becerisinin önemini göstermektedir.

Program okuryazarlığının amacı, sürekli yenilenen; eğitim anlayışı, hedefler, içerik, öğretim süreçleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından farklılık gösteren programların, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin doğru anlaşılması ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Uygulama için öğretmenin sınıf ortamını ve programlarını iyi tanıması gerekir (Keskin, 2020). Programın uygulayıcıları olan öğretmenler, programın her aşamasında, sürecin içerisinde yer almalıdır. Programın başarıya ulaşması için öğretmenlerin gerekli donanım bilgisi, beceri ve davranışlara sahip olması gerekir (Göl, 2023).

Program değerlendirme eğitim sisteminin devamlılığı ve etkililiği için çok önemlidir. Eğitim sisteminde çıktılarının istenilen ve yeterli olması gerekir. Sistemdeki yetersizlikler ve istenmeyen sonuçların neler olduğu, bu durumların ortaya çıkmasına sebep olan etmenlerin tespiti için değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Gözel, 2024). Bir başka deyişle program değerlendirmenin temel amacı, programın ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek ve programın eksikliklerini tespit ederek hangi öğeden kaynaklandığını saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda program yenilenerek eksiklikler giderilir ve program geliştirilir (Demirel, 2023).

Eğitim programlarını değerlendirme açısından belli branşları ele alan ve bu alanları da kendi içerisinde sınıf düzeyine göre inceleyen araştırmalar vardır. Eğitim programlarının değerlendirmesine yönelik genel algıyı belirlemeye yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca okuryazarlık kavramının farklı bileşenlerle incelendiği fakat program geliştirmede çok çok önemli olan eğitim programı değerlendirme algısı ile ilişkilendirilmediği görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma sayesinde okuryazarlık becerisi

program için önem arz eden değerlendirme becerisi ile birlikte ele alınarak eğitim programları alanına farklı bir bakış açısı katarak alana katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ve eğitim programlarını değerlendirme algıları arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumu açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazına bakıldığında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ve eğitim programlarını değerlendirme algıları arasındaki ilişkinin bir arada incelendiği araştırma olarak alandaki mevcut araştırmalardan farklılık göstermekte ve bu yönüyle önem arz etmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Araştırma problemi “Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlığı ve eğitim programlarını değerlendirme algıları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.4. Alt problemler

- 1- Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlığı algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyi) göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algıları ne düzeydedir?
- 4- Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyi) göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlığı algıları ile eğitim programları değerlendirme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan kişilerin uygulanan ölçeği içtenlikle ve samimi cevaplar vererek yanıtladığı,
- Araştırma verileri elektronik ortamda toplandığından dolayı araştırmaya katılım sağlayan örneklem grubunun çevrimiçi ölçek doldurma yeterliliğine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2024-2025 Eğitim- öğretim yılında Düzce ilinde görev yapan 371 öğretmenden toplanan veriler ile,
- Sadece devlet okullarda görev yapan öğretmenler ile,
- Eğitim programları okuryazarlık ölçeği ve eğitim programları değerlendirme ölçeği ile ve bu ölçeklerden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Programı: Eğitim programını, eğitim öğretimi zaman ve yöntem açısından planlayarak bunun neden ve nasıl gerçekleşeceğini açıklayan bir yol göstericidir (Bolat ,2017).

Okuryazarlık: Bilgi, beceri ve sosyal normlar çerçevesinde dünyayı anlama yeterlilikleri geliştirme, eleştirel düşünme, analiz etme, etkili iletişim kurma yeteneklerini ifade eder (Altun, 2005).

Program Değerlendirme: Programın etkililiği ile ilgili karar verme, programı iyileştirme veya yeni yapılacak olan programa yön verme amacıyla program hakkında bilgi toplamaktır (Anderson ve Postlethwaite, 2023).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmaya yönelik olarak eğitim, eğitim programları, okuryazarlık ve eğitim programları değerlendirme kavramlarına yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim

Eğitim, hedefleri belirlenirken süzgeçlerden geçirilmiş, öğrenme – öğretme yaşantılarını barındıran, sistematik adımlarla ilerleyen istendik kültürleme yoludur (Bolat, 2017). En yaygın tanımıyla eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997; 77). Varış (1988) eğitim tanımını, kişinin var olan gizil güçlerinin, yeteneklerinin ve kendini gerçekleştirme için içerisinde var olduğu çevreyi ve okulu kapsayan sosyal bir süreç olarak yapmıştır. Geniş bir terim olan eğitim bilgi, deneyim ve öğrenmeyi içerir. Eğitimde amaç, bireyin gelişmesi ve toplumun ilerlemesini sağlamaktır. Eğitim ile görüşlerimiz, düşüncelerimiz değişerek farklı bakış açısı kazanırız (Verma, Doharey ve Verma, 2023). Eğitim insanlığın var olmasından itibaren varlığını koruyan, bireye ailesi ve sonrasında eğitimciler aracılığı ile kazandırılan beceriler ışığında bireyin kendisinin farkına varmasını ve toplumda yer edinmesini sağlar (Keçeli, 2024). Eğitim sayesinde bireyin hayatını şekillendirmesi ve başka hayatlara da katkı sağlaması için ihtiyacı olan yetkinlikleri kazanması sağlanır. Eğitim sayesinde beceri, tutum ve değerler gelişerek sürdürülebilir geleceğe katkı sağlanır (Schleicher, 2018).

MEB (2017), içerisinde olduğumuz toplum ve zamanda sahip olmamız gereken nitelikleri kazandırmada, var olan değerlerimizi yeni kuşaklara aktarmada, bireyin sahip olduğu yeteneklerini bulmak, bilgi – beceri – davranış kazandırmada, topluma faydalı bireyler yetiştirmek gibi faaliyetlerini eğitim ile gerçekleştireceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda Başaran (1992) eğitimin dört genel amacı olduğunu vurgulamıştır. Bunlar; bireyi kültürlemek, bireyi toplumsallaştırmak, bireyin üretebilen özellikte olmasını sağlamak ve bireyin bireyselleştirilmesini (kendini gerçekleştirmek) sağlamaktır. Ayrıca eğitim dışarıdan aldığı cevaplar doğrultusunda kendisini güncelleyen, değiştiren bir yapı oluşuyla açık bir

sistemdir (Sönmez, 2009). Eğitim sistemi, güncel gelişmelere uyum sağlamanın yanında bireyleri güncel gelişmelere yönlendirebilecek bireyler yetiştirebilmelidir. Bu nedenle eğitim programlarının, ülkenin kalkınma hedefi ve ihtiyaçlarıyla uyum içinde olması gerekir (Yüksel, 2010). Eğitimin gerçekleştirilmesi ise formal ve informal olarak iki şekilde olur. Belirli bir amaç doğrultusunda, planlanarak gerçekleştirilen eğitim formal eğitimidir. Gelişigüzel olan eğitim ise informal eğitimidir (Erden ve Fidan, 1993). Eğitim programları ise formal eğitim kapsamında yer almaktadır.

2.2. Eğitim programları

Kavram olarak eğitim programı, çok eski dönemlere, MÖ 1. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu dönemde Julius Caesar ve askerleri, Roma'da yarış arabaları için tasarlanan oval biçimindeki pisti Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) terimiyle ifade etmişlerdir. "Koşu yolu" anlamına gelen bu somut kavram, zamanla anlam genişlemesine uğrayarak günümüzde "ders programı" gibi soyut bir kavramı ifade etmek için kullanıma sunulmuştur (Oliva, 1988:4, Akt. Demirel, 2023:1). Eğitim programı için zaman içerisinde farklı isimlendirmeler yapılmıştır. Bunlardan bazıları; izlenen yol, izlençe, yetişek, konular listesi, ders içerikleri vb. şeklindedir (Demirel, 2023).

Literatüre bakıldığında eğitim programlarına dair çok sayıda tanımlamalar bulunmaktadır. Örneğin; Bolat (2017) eğitim programını, eğitim öğretimi zaman ve yöntem açısından planlayarak bunun neden ve nasıl gerçekleşeceğini açıklayan bir yol göstericidir şeklinde tanımlamıştır. Özçelik (1992) programı, öğretme öğrenme aşamasında bir dersle ilgili içeriğin, nasıl ve neden yer alacağını gösteren bir rehber olarak tanımlamıştır. Tyler ve Taba'ya göre eğitim programı yazılı bir belge ya da eylem planı olmakla birlikte önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için belirli stratejileri içerisinde barındırır (Akt. Çetinkaya ve Tabak, 2019). Varış (1971) program kavramını; eğitim kuruluşunun insanlar için sağladığı edinim şeklinde tanımlayarak programın uygulamaya dayalı olduğunu da vurgulamıştır. Demirel (2023)' e göre eğitim programı, düzenli olarak etkinlikler aracılığı ile öğrenme yaşantılarının planlanarak okul içinde veya okul dışında gerçekleştirilmesidir. Eğitim programı; bireyler için sağlanan eğitimin hedeflerinin bir eğitim kurumunda gerçekleşmesi için yapılan tüm faaliyetleri kapsar (Küçükahmet, 1997). Ertürk (1994) eğitim programını belirli bir zaman aralığında, belirlenmiş öğrenci grubunu yetiştirmeye yönelik planlı ve

sistemli eğitim faaliyetlerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Başaran (1996)' a göre eğitim programı, öğrencilerin belirli bir yerde önceden saptanmış eğitim hedeflerini yerine getirebilmeleri için planlaması yapılan eğitsel etkinliklerin tümüdür. Eğitim programları, toplumun değerleri ve önemli görülen kazanımların çocuklara doğru ve etkili şekilde aktarılması için kullanılan onaylanmış resmî belgelerdir (Kuloğlu, 2022). Bir başka deyişle program, müfredatta bulunan tüm öğrenme yaşantılarının omurgasıdır (Davwet, Damar, Goyit ve Kajang, 2019). Aynı zamanda program, insanların hayatlarında anlam oluşturmalarına yardımcı bir araç olarak görülmektedir (Pratt, 1994). Program öğretmenlerin yol haritası olmalıdır. Bu yol haritasını kullanabilmek için öğretmenler, programı anlamalı, içselleştirmeli ve kullanılmakta olan programı okuyarak uygulamalıdır (Baysal, 2024).

Eğitim programının amaçları; uluslararası standartlarda bir eğitim sistemi oluşturarak ülkenin eğitim seviyesini yükseltmek, toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi – becerilere sahip nitelikte insan yetiştirmek ve toplumsal bilinç düzeyi yüksek bireyler yetiştirerek kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesini sağlamak olarak sıralanabilir (Özdemir, 2009). Eğitim programları sadece akademik bilgi vermekle kalmamalı, aynı zamanda bireyleri toplumun bir parçası olarak yetiştirerek, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecek, toplumsal gelişime katkı sağlayacak bireyler haline getirmelidir (Arsal, 1998). Eğitim programı öğrencilerin bütüncül gelişimine olanak tanıyan ve gelişen koşullarda sürekli olarak yenilenmesi gereken dinamik bir yapıdır (Yakut, 2025).

İyi bir eğitim programında olması gereken özellikler vardır. Bu özellikler; işlevsellik, esneklik, uygulanabilirlik, dinamik olma, uyumlu olma, çerçeve olma, bilimsel olma, genel ve değişmez olma, rehber konumda olma, ekonomiklik, süreklilik, dengeli olma, bütünleştirme, toplumsal değerlere uyum ve Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na uygun olma olarak sıralanabilir (Uşun, 2024).

Eğitim – öğretimin belirli bir plan doğrultusunda sistemli bir şekilde yürütülmesi için faaliyetlerin planlanmasının önceden yapılması gerekir (Kahraman, 2020). Bu doğrultuda program tasarısı kavramı ortaya çıkar. Program tasarısı ile bireye eğitim ile kazandırılmak istenenler sistemli bir şekilde yapılandırılarak daha etkili, verimli ve kontrollü hale gelmesi sağlanır (Kültekin, 2006). Eğitim programları geliştirilirken öncelikli olarak uygulamadaki programların değerlendirilmesi yapılır. Yapılan program değerlendirmesi sonucunda uygulanacak program tasarısı hazırlanır ve uygulanır (Kalaycı, 2008).

Türk eğitim sisteminde ülkenin tamamında uygulanmak üzere tek bir program hazırlanır. Burada merkezi sistem yaklaşımı kullanıldığı gibi kullanılacak ders kitapları da merkezi sistem yaklaşımı doğrultusunda tüm okullara dağıtılır. Öğretmenler ise bu programın uygulayıcısı olur. Aynı zamanda programın geliştirilmesinde de görevlidirler (Kahraman, 2020). Eğitim – öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yol göstericisi ise eğitim programlarıdır. Eğitim programları, eğitimin hedeflerini, hedeflere uygun olan içeriklerin, hedeflere ulaşmayı sağlayan yöntem – tekniklerin ve sonunda da hedeflerin ne kadarına ulaşıldığını saptayan sürecin belirleyicisidir (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Eğitim programına bakıldığında sistematik şekilde dört ögeden oluştu söylenebilir. Bunlar; hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve ölçme – değerlendirme şeklindedir (Kuyubaşoğlu, 2019 ve Demirel 2023). Program geliştirilirken dört ögesine ulaşmayı sağlayan bazı sorular vardır. Bu sorulardan “Niçin öğreneceğiz?” sorucu programın hedef ögesi için, “Ne öğreteceğiz?” sorusu programın içerik ögesi için, “Nasıl öğreteceğiz?” sorusu programın öğrenme- öğretme süreçleri (eğitim durumları) ögesi için ve “Ne kadar öğretebildik?” sorusu ise programın ölçme – değerlendirme ögesi için cevap aranan sorulardır (Demirel, 2023; Kahraman, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2015). Eğitim programındaki bu dört öge sistem yaklaşımına göre ele alındığı için bir ögede yapılan değişiklik diğer ögelerde de değişikliğe neden olmaktadır (Demirel, 2023). Eğitim programını oluşturan bu dört öge ayrı ayrı ele alınacaktır.

2.2.1. Hedef

Hedef ögesi, programda “Ne için öğreteceğiz?” sorusuna cevap aranan ögedir. Eğitimde, hedef kavramına ilişkin literatürde birçok tanım yer almaktadır. Demirel (2023)’ e göre hedefler öğrencide olması istene özelliklerin öğrenciye kazandırılmaz üzere belirlenmesidir. Sönmez (1994) hedef tanımını bireyde istendik özelliklerin önceden belirlenmesi, saptanması olarak yapmıştır. Bir başka tanıma göre hedefler, insanda var olması arzulanan özelliklerin toplum tarafından yetiştirilmesidir. Bu özellikler; yetenek, ilgi, bilgi, becer, değer ve tutumlar vb. dir (Tekin, 1993).

Hedefler; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak üç düzeyde belirtilmiştir. Ayrıca hedefler belirtilmeden önce aday hedefler eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi gibi farklı disiplinlerin süzgeçlerinden geçirilir. Kesinleşmiş hedefler bu

süzgeçlerden geçirilerek belirlendikten sonra bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanda gruplandırması yapılır (Demirel, 2023 ve Sönmez, 1994). Tekin (1993) ise hedeflerin nasıl ifade edileceğini şu şekilde göstermiştir:

- Hedefler, öğrenci davranışları bakımından ifade edilmelidir.
- Hedefler, tek bir öğrenme ürününü ifade etmelidir.
- Hedefler, uygun genellik düzeyinde olmalıdır (ne çok genel ne de çok özgül olmamalı)
- Hedeflerin hangi konu içeriği ile ilgili olacağı belli olmalıdır.

2.2.2. İçerik

Programda yer alan içerik ögesi “Ne öğreteceğiz?” sorusuna cevap aranan ögedir. Sönmez (1994)’ in tanımıyla içerik, belirlenen hedefleri bireye kazandırmak için konuların ve ünitelerin düzenlenmesidir. Demirel (2023) ise içerik ögesini konuların düzenlenmesi olarak ele almıştır. İçerik seçilirken öncelikle hedeflere uygunluğu dikkate alınmalıdır. Eğer bu uyum sağlanmazsa hedeflenen eğitim de gerçekleştirilemez (Kuyubaşoğlu, 2019). İçerik, güncelliğini koruyan ve en doğru bilgiyi bilimselliğin ışığında yansıtan bilgiler içermektedir (Nasırcı, 2022). Ayrıca içerik öğrenci beklentilerine cevap verir nitelikte olmalı ve öğrenmenin anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi gerekir (Senemoğlu, 2021).

Fidan ve Erden (1993)’e göre içerik seçerken aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekir.

- Belirlenen hedeflere uygun olmalıdır.
- Değişken değil kalıcı bilgiler içermelidir.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun bilgiler içermelidir.
- Öğrencinin ihtiyaç duyduğu, kullanabileceği bilgiler içermelidir.

Ayrıca içerik seçimi yapılırken basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta olacak şekilde yapılmalıdır (Sönmez, 1994).

İçeriğin belirlenmesinde sekiz farklı yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların açıklamasına aşağıda yer verilmiştir (Akdağ, 2024).

Doğrusal programlama yaklaşımı; aşamalılık özelliği gösteren, önkoşul öğrenmelerin olduğu durumlarda kullanılır.

Sarmal programlama yaklaşımı; esnek yapıda, tekrara ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılır.

Modüler programlama yaklaşımı; konuların birbirinden bağımsız olduğu durumlarda kullanılır.

Piramitsel yaklaşım; piramit şekli baz alınarak ilk zamanlarda geniş tabanlı konular, sonraki zamanlarda ise dar yapıda uzmanlaşılacak esnek olmayan yaklaşımlardır.

Çekirdek yaklaşımı; her öğrencinin öğrenmesi gereken konular öğrenildikten sonra kişiyi ilgi duyduğu alan ya da alanlarda uzmanlaşmasıdır.

Konu – Ağı proje merkezli yaklaşım; konuların zaman ile planlandığı bireysel ya da grupla çalışmaya izin veren yaklaşımdır.

Sorgulama merkezli program yaklaşımı; belirli bir planı yoktur. Öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenen yaklaşımdır.

Analiz tekniği; konuyu bölümlere ayırarak her bölümde yapılacak işlemler belirlenerek uygulanır.

2.2.3. Öğretme– Öğrenme süreçleri

Programda yer alan öğretme – öğrenme süreçleri ögesi “Nasıl öğrettik?” sorusuna cevap aranan ögedir. Tekin (1993)’ ün değişimiyle “Saptanmış olan hedeflere nasıl ulaşılabilir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Sönmez (1994) öğretme – öğrenme süreçlerini, hedeflere yönelik gerekli düzenlemelerin yapılarak öğrencilere bu hedeflenen davranışları kazandırmak olarak saptanmıştır. Öğrenme stilleri, stratejileri, modelleri ve kullanılan yöntem – teknikler hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Hedeflerin öğrencilere kazandırılması ise öğrenme – öğretme süreçlerinde yer alır (Demirel, 2023).

Öğrenme stilleri, öğretmenin öğrencilere karşı özgün öğretim şeklidir. Öğretim stilleri belirlenirken, öğretim programı, zaman, okul ve sınıf iklimi, hedefler, öğretmen tipi, öğrenci seviyesi vb. etmenler dikkate alınmalıdır (Yeşiyurt, Okudan ve Kızılaslan, 2020). Öğrenme stratejileri, hedeflere ulaşmayı sağlayan genel yaklaşımdır. Yedi tür öğrenme stratejisi

bulunmaktadır. Bunlar; yapılandırmacılık, tam öğrenme, işbirlikli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, araştırma–inceleme yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve sunuş yoluyla öğretimdir (Ergene, t.y.). Demirel (2023)’ e göre öğrenme modelleri; Gagne’nin öğrenme modeli, Bloom’un tam öğrenme modeli, anlamlı öğrenme, Keller Planı, Glaser’in temel öğrenme modeli, buluş yoluyla öğrenme, Carroll’un okulda öğrenme modeli ve programlı öğrenme. Burada bakılacak olunursa buluş yoluyla öğrenme ve tam öğrenme modelini Ergene ve Demirel farklı başlıklar altında incelemiştir.

Öğretim yöntemleri; gösterip yaptırma, tartışma, örnek olay, problem çözme, anlatma, bireysel çalışma olarak sıralanabilir. Öğretim teknikleri ise; beyin fırtınası, soru – cevap, rol yapma, benzetme vb. olarak sıralanabilir. Yöntem hedeflere giden yol olarak tanımlanacağı gibi teknik ise yöntemin uygulamaya geçmiş hali tanımlaması yapılabilir (Sançar). Bütün bunlar hedeflerin kazandırılmasına izlenen yollardır. Ayrıca unutulmamalıdır ki öğretme – öğrenme süreçlerinin kalitesi arttıkça eğitimin kalitesi de artar (Camuzcu ve Duruhan, 20119). Bütün bunlara ek olarak öğretme – öğrenme süreçlerinde pekiştireç, ipucu ve dönüt – düzeltmelerin doğru yerde ve doğru zamanda kullanılması oldukça önem arz etmektedir (Sönmez, 1994).

MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024)’nde öğrenme sürecinin temel ilkelerini aşağıdaki gibi sırlamıştır.

- Öğrenci merkezli eğitimlerle aktif katılım sağlanmalı.
- Esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarına yer verilmeli.
- Derinlemesine öğrenme sağlanmalı.
- Araştırma- sorgulamaya dayalı öğrenmeler olmalı.
- Değerler – bilgiler – eğitimler – beceriler bir bütün halinde olmalıdır.

2.2.4. Ölçme ve değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme ögesi “Ne kadar öğretebilir?” sorusuna cevap veren program ögesidir. Eğitimde ölçme, ölçülmesi istenen durumun bir ölçüt yardımıyla sayı ya da sembollerle ifade edilme durumudur. Değerlendirme, ölçme sonuçlarından yola çıkarak bir karara varma sürecidir (Aylu, 2024). Program geliştirmede ölçme ve değerlendirme, geliştirilen programın değerlendirilmesi amacıyla uygulanır.

Eğitimde üç tür değerlendirme vardır. Bu değerlendirmeler; tanıma ve yerleştirmeye yönelik, öğrenmeleri izlemeye yönelik ve öğrenme düzeylerini belirleme amaçlı değerlendirmelerdir. (Senemoğlu, 2021 ve Tekin, 1993). Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmede bireyin okul, kurs vb. alanlara girişindeki ön koşul özelliklerini saptayarak hangi alana gideceğine karar vermeye yarar (Sönmez, 1994). Öğrenmeler izlemeye yönelik değerlendirmede öğrencileri süreç içinde değerlendirerek eksiklikleri gidermek amaçlanmıştır (Demirel, 2023). Öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik değerlendirmede ise öğrenmenin ne düzeyde olduğunu saptayarak not verme, bu alan hakkında kaldı- geçti gibi yargıya varmayı sağlar (Senemoğlu, 2021).

Eğitimde değerlendirme sadece öğrenciler hakkında karar vermekle sınırlı kalmaz. Aynı zamanda eksiklikleri belirleyerek bu eksikliklerin nedenlerini ortaya koyar. Eğer değerlendirmede yanlış bir karar verilmişse tüm eğitim durumlarını etkiler nitelikte olur (Baykul, 1992).

2.3. Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramı tarih boyunca farklı şekillerde anlamlandırılmıştır. 19. Yüzyıl öncesinde okuma ve yazma becerisi olarak, 1960-1980 yıllarında zihinsel süreçler olarak algılanmıştır. Şimdilerde ise çok farklı anlamları içerisinde barındırmaktadır (Demirkol, 2023). Okuryazarlığın sahip olduğu dinamik yapısı sayesinde içinde bulunduğu çağa göre değişebilir, gelişebilir ve farklı anlamlar kazanabilir (Keskin, 2020). Bu durum okuryazarlığın tek bir tanımdan ibaret olmadığını zamanla tekrar tekrar tanımlanabileceğini gösterir (Barone, 2015). Aynı zamanda okuryazarlık kavramının tek bir tanımı ve evrensel tanımı yoktur (Lonsdale ve McCurry, 2004).

TDK tanımına göre okuryazarlık kavramı okur yazar olma durumu olarak belirtilmiştir (TDK, 2025). Aşıcı (2009) tanımına göre okuryazarlık, okuma ve yazmanın bir araya gelmesiyle içerisinde bulunduğumuz yaşamın, yaşamımızda süregelen olayların anlaşılabilir var olan bütün durumlara bir mana yüklenmesidir. Okuryazarlık kavramı okuma yazma kavramının yanında iletişim kurma, toplumda var olan değişimlere ayak uydurabilme gibi dinamik bir yapıdadır (Uzun ve Çelik, 2020). Okuryazarlık kavramı, gelişen teknoloji ve çağın gereksinimleri doğrultusunda; tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca okuryazarlığın bireye olumlu etkileri vardır. Kişiyi

güçlendirir ve böylece kişinin özgürlüğünü de beraberinde getirir (UNESCO, 2025). Okuryazarlık becerisi yüksek kişiler değişen teknoloji ve gelişen çağa daha iyi uyum sağlarlar (Barrett ve Riddell, 2019). Okuryazarlık bilgiye ulaşma yollarını bilme, ulaşılan bilgiye anlam yükleme ve edinilen bilgileri günlük yaşamda eşleştirerek kullanmayı kapsayan zihinsel bir beceridir (Dikmen, 2023). Sosyal bir faaliyet olan okuryazarlık, hedeflere ulaşmada her türlü yöntemi kullanan ve süreklilik isteyen bir süreçtir (Kahraman, 2020).

Okuryazarlık becerisi okuma yazmanın okullarda öğretilmesi ile değil doğumdan itibaren kazanılmaya başlayan bir beceridir. Bu beceri yaşam boyu sürerek akademik başarı üzerinde etkili olur (Altınkaynak, 2019). Aziz, Norman, Wahid ve Ibrahim (2019)' in yapmış olduğu çalışmada, erken dönemde bireyin belirli nitelikleri kazanmasında okuryazarlık başarısının oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Günümüzde okuryazarlık geçmişi öğrenmek ve geleceğe yön vermek için zorunlu bir ihtiyaçtır. Bu doğrultuda okuryazarlığı önemsemeyen ülkeler geleceğini de önemsemiyor anlamına gelir (Güneş, 2019). Ayrıca unutulmamalıdır ki okuryazarlık toplumun sadece belirli bir kesiminde değil tamamında olması hedeflene bir niteliktir (Önal, 2010).

MEB (2023)'in araştırma raporuna göre 21. yy. becerilerini yedi ana başlık altında toplamıştır. Bunlardan biri ise “okuryazarlık becerileri” dir. Aynı zamanda bu beceri öğrenmenin ön koşullarından biridir. MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre okuryazarlık becerisini dokuz alt başlık altında toplamıştır. Bunlar Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Okuryazarlık Becerileri

- Okuryazarlık Becerileri	- Bilgi
	- Görsel
	- Veri
	- Dijital
	- Finansal
	- Sürdürülebilirlik
	- Vatandaşlık
	- Kültür

Bahsedilen okuryazarlık türleri dışında birçok okuryazarlık türü bulunur. Bunlar; çevre, teknoloji, medya, fen, sağlık, erken, duygusal, istatistiksel, işlevsel, grafik, hukuk, beslenme, müzik, aile, genetik, tarihsel, siyaset, din, reklam, film, ahlak, tüketici, program okuryazarlığı vb. şeklindedir (Mete, 2020). Okuryazarlık türlerinden birkaçının kısaca tanımı ise aşağıda verildiği gibidir.

Finansal okuryazarlık: Finans kavramı hakkında bilgi sahibi olarak, bu bilgileri ile birikim ve harcamalarını doğru şekilde yapmak olarak tanımlanabilir (Kaya, 2024).

Dijital okuryazarlık: Dijital anlamda bilgiye erişme, anlama, uygulama, entegre etme, değerlendirme ve yeni bilgi oluşturma becerisi olarak tanımlanabilir (UNESCO, 2025).

Medya okuryazarlığı: Çeşitli medya türlerinden gelen bilgileri eleştirel şekilde analiz etme, anlamlandırma ve yorumlama becerisidir (Zhong, 2015).

Bilimsel okuryazarlık: Bütün bireylere dönük olarak bilimin ve teknolojinin temel işleyişini ve aralarındaki ilişkiyi kavrama yeteneği olarak düşünülebilir (Turgut, 2007).

Görsel okuryazarlık: Görsellerle anlatılmak istenen mesajı anlama ve farkında olarak görsel mesaj oluşturabilme yeteneğidir (Tüzel, 2010).

Çevre okuryazarlığı: Doğa hakkında yeterli bilgi edinerek doğaya karşı bilinçli olmak ve doğa hakkında araştırma, sorgulama yapabilme becerisidir (Fettahlioğlu, 2018).

Keskin (2020)'e göre bütün okuryazarlık türlerinin bazı ortak yönleri vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir.

- Bilginin farkına varma,
- Anlamlandırma, yorumlama,
- Etkin kullanma,
- İçinde bulunduğu duruma ayak uydurma.

2.3.1.Eğitim programı okuryazarlığı

Eğitim ve okuryazarlık birbirinden bağımsız düşünülemez. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında okuryazarlığı anlamak yapılan yenilikleri anlamayı da içerir (Karagülle, Varkı ve Hekimoğlu, 2019). Eğitim programı okuryazarlığı ya da program okuryazarlığı olarak literatürde farklı şekilde ele alınarak farklı tanımlamalar yapılmıştır. Eğitim programı okuryazarlığı, programda bahsi geçen kavramların farkına varma, kavramları birbiri ile ilişkilendirebilme, program hakkında karar alıp planlama yapabilme, program hakkında sahip olduğu bilgiler doğrultusunda yorum yapabilme anlamına gelir (Yar Yıldırım, 2018). Kahraman (2020)'ın tanımına göre eğitim programı okuryazarlığı; programı anlama, kendi programını hazırlama ve uygulama becerisi olarak tanımlanabilir. Program okuryazarlığı, eğitim programına ait özelliklerin öğretmenler tarafından farkına varılması, bu programın uygulamada kullanılması, değerlendirmede ise eleştirel bakış açısı ile yapılarak öğretmenlere yol gösterici olmasıdır (Keskin ve Korkmaz, 2021). Çetinkaya ve Tabak (2019) eğitim programı okuryazarlığı kavramını, eğitim programının dört ögesinin beraberce uygulanması, analizi, sentezi ve adaptasyonu olarak tanımlamaktadır. Program okuryazarlığı, programın istenilen şekilde hedeflere uygun olarak uygulanmasıdır. Bu uygulama içinde programın tamamının doğru anlaşılması, özümsemesi gereklidir (Berkant ve Mansuroğlu, 2023).

Bir beceri olarak program okuryazarlığı, programın benimsediği eğitim felsefesi ve anlayışı ile programın tamamında yer alan diğer boyutlarını kişinin anlaması, bilmesi, özümsemesi ve süreç içerisindeki uyarlamasını ifade etmektedir. Bu uyarlamayı yapabilmek için program hakkında yeterli bilgiye sahip olduktan sonra kazanılan eleştirel bakış açısı ile mümkündür (Erdamar, 2020). Program okuryazarlığı, programın anlaşılması, yorumlanması, öğretmenlerin programı uygulaması ve yeni program geliştirmesinde katkı sağlar (Aydın ve Kurt, 2022).

Okuryazarlık becerisine sahip olmak için gerekli faktörler vardır. Bu faktörler aşağıdaki gibidir.

- Gerçekleri bilme, konuşma, farkına varma,
- Çevreyi tanımlama ve kendisine has anlam çıkarma,
- Bilgiyi uygun yerde kullanma ve yeni fikirler üretme,
- Sistemleri sentezleyerek yeni anlam oluşturma, kullanma,

- Teorik bilgiyi pratiğe dökme,
- Güncel olan bilgiyi takip etmek (Önal, 2010).

Öğretim sorumluluğuna sahip paydaşların tamamı, özellikle öğretmenlerde, eğitim programı okuryazarlığı özelliğine sahip olmalıdır (Şahin ve Aşkın Tekkol, 2023). Çünkü öğretme öğrenme süreçlerinin en önemli ögesi olan öğretmenler eğitim programını doğru anlamlandırmalı ve en doğru şekilde uygulamasını yapmalıdır. Bu durum eğitim programı okuryazarlığının, öğretmenlerde olması gereken bir temel beceri olduğunu bize gösterir (Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak, 2019). Unutulmamalıdır ki okuryazarlık becerisi hem öğretmenin hem de eğitim programının etkinliğini ve başarısını belirler (Demir ve Torman, 2021). Öğretmenlerin iyi bir eğitim programı okuryazarı olmasının başka nedenleri de vardır. Örneğin; eğitim programında yapılan güncellemeleri uygulamaya dökebilmek için öğretmenlerin iyi bir eğitim programı okuryazarı olması gerekir (Güneş Şinego ve Çakmak, 2021). Eğitim sisteminin başarıya ulaşması için daha alt basamak olan eğitim programlarının da başarıya ulaşması gerekir. Bu durum ancak öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının iyi olması ile mümkündür (Sarıca, 2020). Öğretmenlerin gelişen çağa uyum sağlaması, kendini geliştirmesi, eğitim programını doğru okuma, uygulama, düzenleme vb. becerilerinin yüksek olması gerekir. Bu durum da ancak öğretmenlerin iyi bir eğitim programı okuryazarı olması ile gerçekleşir (Aslan ve Gürten, 2019).

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olmasının gerekçelerinden bir diğeri ise eğitim programının bir rehber niteliği taşıdığı için bu rehberliği en doğru şekilde anlamak, süreci yorumlamak, tasarlamak, uygun öğrenme ortamı oluşturmak için bir gerekliliktir (Sarigöz ve Bolat, 2018). Programda belirtilen hedeflere ulaşmak için öncelikle öğretmenler programı doğru anlamalı ve uygulamalıdır. Programı anlayan öğretmenler sayesinde dersler hedefler doğrultusunda etkili biçimde işlenir ve öğrenciler bu durumdan doğrudan etkilenir. Bu ise ancak program okuryazarlığı becerisine sahip öğretmenler sayesinde olur (Özen, 2025). Eğitim programlarını anlamada ve yorumlamada eğitim programı okuryazarlığına ihtiyaç vardır. Ayrıca program hazırlamada, hazırlanan programı uygulamada ve yeni yapılacak olan programın oluşmasında program okuryazarlığı ile mümkün olur (Aydın ve Kurt, 2022). Program okuryazarlığı ile öğretmenler teorik olarak hazırlanan programı pratiğe döker. Programı sınıfta uygulanabilir hale getirme ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre uygun öğretim stratejilerini kullanarak bu ihtiyaçları giderebilme becerisi sağlar. Bütün bunları programın hedefleri doğrultusuna yapar (Ahlaz, 2025).

Kuyubaşioğlu (2019) 'na göre eğitim programı okuryazarlığının amacı ileri düzeyde becerileri ifade etmektir. Ayrıca kavramsal çözümleme, anlam yükleme gibi özellikleri barındıran bir kavramdır. Öğretmenlerin program okuryazarı olması ile birlikte, uygulanması hedeflenen programın en doğru ve verimli şekilde uygulanması yapılabilir. Böylece eğitim kalitesinin artması sağlanabilir (Aslan ve Gürlen, 2019). Eğitim programı uygulama aşamasında öğretmenler eğitim – öğretim ortamını iyi tanımalı ve eksikliklerin farkına varmalıdır. Bu tanıma yapıldıktan sonra uygun öğretim – öğrenme yaşantıları seçilmelidir (Erdem ve Eğmir, 2018). Program okuryazarı öğretmenler, programa eleştirel şekilde yaklaşarak programın eksikliklerini saptayabilirler (Tuzcuoğlu Bülbül, 2021). Programın etkili ve verimli olabilmesi için saptanan eksikliklerin nelere etki edeceğini tespit etmek gerekir. Sonuçta da eksik kalan kısımları tamamlamak için gerekli eğitim verilmelidir (Güneş Şinego ve Çakmak, 2021). Program ne kadar kusursuz hazırlansa bile, program öğretmenin sınıf ortamına yansıtabildiği kadar etkilidir. Program okuryazarı olan öğretmenler programı anlayan, çözümleyen ve programa uygun öğretim – öğrenme sürecini planlayabilen öğretmenlerdir. Böylece zengin içerikli programlar etkili şekilde uygulanabilir (Kahramanoğlu, 2019). Öğretmenler programın içeriğini anlamakla kalamamalı programı uygulama esnasında yaratıcı fikirler üretmelidir (Erbaş, 2025).

Bolat (2017) eğitim programının dört ögesi olan hedef, içerik, öğretim – öğrenme süreçleri, ölçme ve değerlendirmenin okuryazarlık becerisi ile ilişkili olduğunu vurgulayarak Tablo 2' de olduğu gibi eğitim programı okuryazarlığı yeterlilikleri ele almıştır.

Tablo 2

Eğitim Programları Okuryazarlığı Yeterlilikleri

<i>Hedef</i>
Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme.
Verilen hedef davranışların hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.
Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme.
Hedeflerin birbiri ile olan tutarlılıklarını tespit edebilme.
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.
Hedefleri beklenen öğrenci davranışlarına göre yazabilme.
Ders / konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme.
Ders / konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.

İçerik

Hedefe uygun içerik seçebilme.

İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme.

İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme.

İçeriğin hedeflere ilişkin olup olmadığını tespit edebilme.

Hedefe uygun içerik yazabilme.

İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme.

İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme.

Hedef davranışı kazandıracak hedefin eksikliklerini tamamlayabilme.

Öğrenme- Öğretme Süreçleri

Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme.

Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme.

Öğretme- öğrenme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme.

Öğretme- öğrenme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme.

Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme- öğretme süreçlerini tasarlayabilme.

Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme- öğretme süreçlerini tasarlayabilme.

Öğrenme- öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.

Öğretme- öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.

Ölçme ve Değerlendirme

Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme.

Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme.

Ölçme araçlarını okuyabilme.

Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme.

Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilme.

Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.

Program okuryazarlığı farklı kişiler tarafından farklı şekilde alt boyutlara ya da bileşenlere ayrılmıştır. Program okuryazarlığının bilgi, beceri ve tutum olarak üç temel bileşeni vardır. Bilgi bileşeni felsefe ve amaç kavramlarından oluşur. Beceri bileşeni program hazırlama, uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme ve yönetme kavramlarından oluşur. Tutum bileşeni ise destek, yardım, ihtiyaçları karşılama ve açıklama kavramlarından oluşur (Yar Yıldırım, 2018). Akyıldız (2020)'a göre program okuryazarlığının iki boyutu vardır. Bunlar

bilgi ve beceri şeklindedir. Programın anlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri, bilgi boyutu kapsamında ele alınmaktadır. Beceri boyutunda ise öğretme – öğrenme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini içerir. Keskin ve Korkmaz (2021) program okuryazarlığını dört alt boyuta ayırır. Bu boyutlar; programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer vermedir. Farklı gruplandırmalar yapılsa bile bu alt boyutların bir bütün olması program okuryazarlığına süreklilik kazandırır.

2.4. Eğitim programı değerlendirme

TDK'ye göre değerlendirme kavramı “değerlendirmek işi, kıymetlendirmek” anlamına gelmektedir (TDK, 2025). Eğitimde bahsi geçen eğitim programı değerlendirme kavramı, programın ne kadar etkili olduğunu belirlemeye yönelik karar verme sürecidir (Demirel, 2023 ve Doğan, 1997). Bu tanımla birlikte literatürde pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Bu tanımlardan bazılarının ise şu şekildedir. Değerlendirme, eğitim programının bütün aşamalarının ne kadar işlevsel ve ihtiyaçlara dönük olduğunu tespit etmede kullanılır. Yapılan tespitler sonucunda eksik ve yanlışların düzeltilmesine de olanak tanır (Okur, 2023). Değerlendirme her türlü öğrenme ve gelişmeyi kapsayan, bu kapsamda istenen amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını ortaya çıkaran bir süreç ve araçtır (Küçükahmet, 2009). Değerlendirme sürekli, planlı ve belli amaçlara yönelik bir süreçtir (Doğan, 1997). Değerlendirme, toplanan bilgilerin amaçlara uygun oluşu, istenen anlamda olup olmayışı, istenen koşulları ne ölçüde karşıladığı vb. şekilde yorumlanabilir (Özçelik, 1992). Program değerlendirme, programın ne derece etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlayan, belirli bir düzen içerisinde hedeflere uygun olarak gerçekleştirilir (Topaloğlu, 2025). Bir programın sistemli ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi yapılırsa programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgiler edinilerek bilinçli bir şekilde iyileştirilmesi yapılır (Bulawat, Andres ve Bulacan, 2025). Program değerlendirme, programın uygulamasının sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için döngüsel sürecin temel bileşenidir (Dao, Trinh, Le ve Le, 2025). Bu döngüsel süreç Thijs ve Akker (2009) tarafından geliştirme, uygulama, tasarım, analiz ve değerlendirme olarak beş unsur ile açıklanır.

Bir yargılama işlemi olan değerlendirme, ölçümlerin ölçütlerle karşılaştırılması işlemine dayanır (Tekin, 1993). Ölçmenin tamamlanması sonucu elde edilen verilerin yorumlanması ile değerlendirme gerçekleştirilir. Değerlendirme sonucunda programa devam edilebilir,

program geliştirilebilir veya program uygulaması durdurulabilir (Sucuoğlu ve Gökdağ Baltaoğlu, 2021). Program değerlendirme eğitimin içinde yer alan bütün paydaşlara bilgi sağlayarak özellikle program ile ilgili iyileştirme düzenleme, uygulamasını durdurma gibi kararları verecek olan kişilere yol gösterir (Maubark, 2023). Öğrenme sürecinde öğrencilerin nerden nereye kadar ilerlediğini, eksikliklerini, uygulanan programın ve yöntem tekniklerin ne kadar verimli ve etkili olduğunu değerlendirme sayesinde öğrenmiş oluruz (Doğan, 1997). Unutulmamalıdır ki program değerlendirmesi ile sadece sonuç hakkında karar verme ile sınırlı kalmaz. Aynı zamanda süreç içerisinde nerede hata yapıldığını bize gösterir (Bradley ve Ngai, 2025).

Eğitim programının değerlendirilmesi sayesinde güncel olarak kullanılan eğitim – öğretim çalışmalarını daha iyi hale getirmeye yardımcı olur. Değerlendirme ile birlikte programın işe vurukluğu sağlanır. Değerlendirme sayesinde program daha ileri öğrenme yaşantılarına doğru yol alır (Ertürk, 1994). Eğitimin niteliğinin artması program değerlendirmeye bağlı olabilir (Baş, 2016). Eğer program değerlendirme işlemi yapılmamış olsaydı, programın eksik yanları belirlenemez ve programın hedeflere ne ölçüde ulaştığı saptanamazdı (İşman ve Eskicumalı, 2003).

Program değerlendirmeyi bir süreç olarak kabul ettiğimizde bu sürecin etkili olabilmesi için belirli adımlar takip edilmelidir. Bu adımlar aşağıda verildiği gibidir (Demirel, 2023).

- 1- Uygulamanın organize edilmesi
- 2- Deneme yapılacak eğitim kurumlarının belirlenmesi
- 3- Okul yöneticisi ve öğretmenlerin tayin edilmesi
- 4- Programın okul yöneticisi ve öğretmenlere tanıtılması
- 5- Programın faaliyete geçirilmesi
- 6- Programın uygulama sonuçlarının çözümlenmesi.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011) ise değerlendirme yaparken uygulanması gereken üç adımdan bahseder. Bu adımlar aşağıda verildiği gibidir.

- 1- Planlama: ölçütleri ve standartları belirlemek ve bu standartların göreceli ya da mutlak oluşuna karar vermek.
- 2- Uygulama: ilgili verileri toplamak.
- 3- Değerlendirmek: standart değeri, kaliteyi ve yararı belirlemek için uygulamak.

2.4.1. Program değerlendirme türleri

Program değerlendirme türlerine bakıldığında Sucuoğlu ve Gökdağ Baltaoğlu (2021) biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation) ve toplam değerlendirme (summative evaluation) olarak iki tür değerlendirmeden bahsetmişlerdir. Tekin (1993), Özçelik (1998), İşman ve Eskicumalı (2003) ve Demirel (2023) ise program değerlendirme türlerini üç başlık altında toplamışlardır. Bunlar; tanılayıcı değerlendirme (diagnostic evaluation), biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation) ve düzey belirleyici değerlendirme (summative evaluation) şeklindedir. Bu değerlendirme sürelerini kısaca tanımları aşağıda verilmiştir.

-Tanılayıcı değerlendirme (diagnostic evaluation); öğrencilerin sürece başlamadan ön bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye yarar. Belirlemeler yapıldıktan sonra öğrenciler düzeylerine göre sınıflara ayrılır (İşman ve Eskicumalı ,2003).

- Biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation); amacı programın niteliğini arttırmak için veri toplamaktır. Programın sonuna gelmeden boyutların iyileşmesi için kullanılır (Sucuoğlu ve Gökdağ Baltaoğlu, 2021).

- Düzey belirleyici değerlendirme (summative avaluation); Programın uygulanması tamamlandıktan sonra yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2023).

2.4.2. Program değerlendirme yaklaşımları

Birçok program değerlendirme yaklaşımı bulunmaktadır. Aşağıda başlıca gelen program değerlendirme yaklaşımlarına ait açıklamalar verilmiştir.

2.4.2.1. Hedefe dayalı değerlendirme modeli (Tyler'in program değerlendirme modeli)

Adından da anlaşılacağı üzere merkezinde hedefler vardır (Aslan ve Çıkar, 2017). Değerlendirmede hedeflere ulaşabilme ölçüsü belirlenmeye çalışılır. İçerik ve öğretme – öğrenme süreçleri ise ihmal edilmiştir (Yıldırım ve İflazoğlu Saban, 2024). Bir başka sınırlılık ise program değerlendirmenin sadece bir ünite ile sınırlı oluşudur (İnal, Yılmaz

Koğar ve Özdemir, 2015). Demirel (2023) Tyler'ın program değerlendirme modeli uygulama basamaklarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Programın genel hedeflerini belirlemek,
- Belirlene hedefleri sınırlandırmak,
- Hedefleri davranış olarak ifade etmek,
- Hedefe ulaşılma durumunu belirlemek,
- Ölçme aracını belirlemek,
- Öğrenci davranışına yönelik veri toplamak,
- Toplanan veriler ile hedefleri karşılaştırmak.

2.4.2.2. Metfessel – Michael değerlendirme modeli

Modelin temel amacı programı değerlendirmektir. Bu değerlendirme yaklaşımında eğitimin bütün paydaşlarının (yönetici, öğrenciler ve okulda görevli personeller) yer alması beklenir (Yakar ve Saracaloğlu, 2016). Hedefe dayalı değerlendirme modelinden esinlenerek ortaya çıkmıştır. Bu modelde özel hedefler belirlenir. Daha sonra özel hedeflere uygun ölçme araçları hazırlanarak toplanan veriler ışığında analiz yapılır (Gündoğdu, Koç, Bıyık, Arpat ve Gözel, 2017 ve Demirel, 2023).

2.4.2.3.Provus'ın farklar yaklaşımı ve değerlendirme modeli

Program performansı belli ölçütlerle karşılaştırılarak ortaya koyulur. Performansın ölçütlerle arasında fark olup olmadığına bakılarak programa devam edilmesi, programın kullanılması ya da programın geliştirilmesine karar verilir (Sucuoğlu ve Gökdağ Baltaoğlu, 2021). Bu model için dört bileşen vardır. Bunlar Tablo 3'te verildiği gibidir (Demirel, 2023).

Tablo 3

Provus'ın Farklar Yaklaşımı ve Değerlendirme Modelinin 4 Bileşeni

1.	Program standartlarını belirleme,
2.	Program edimini (performans) belirleme,
3.	Edim ile standartları karşılaştırma,
4.	Edim ile standart arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir.

2.4.2.4. Stake'in uygunluk – olasılık modeli

Bu modelde daha çok düzensiz (informal) değerlendirmeye bakılır. Değerlendirme amacı ve aşamaları duruma göre farklılık gösterir (Bayat, 2012). Stake' in değerlendirmesinde değerlendirme yapacak olan kişilerin değerlendirme yapılırken daha sistemli ve düzenli olunması gerektiğini önermiştir (Altındağ ve Korkmaz, 2019). Bu değerlendirme girdi, süreç ve çıktı (ürün) olarak üç boyutta düzenlenir (Demirel, 2023; Altındağ ve Korkmaz, 2019; Sucuoğlu ve Gökdağ Baltaoğlu, 2021 ve Bayat, 2012). Girdi; süreç öncesi var olan yaşantılardır. Süreç; öğrenci – öğretmen – kaynak arasındaki etkileşimdir. Çıktı ise başarı, tutum ve becerilerdir (Bayat, 2012).

2.4.2.5. Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli

Bu modele göre değerlendirme devamlılık isteyen sürekliliği olan bir iştir. Program kapsamlı olarak ele alınarak programın geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi için doğru kararın alınması sağlanır (Aydın, Şentürk ve Duran, 2018). Modelin merkezinde olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının değerlendirilmesi değerlendirme sürecinde öngörülür (Özdemir, 2009). Bağlam boyutu programın hedefleri, programın güncel eğitim ihtiyaçlarını karşılama halinin değerlendirilmesini içerir. Girdi boyutu içerik, kaynak, öğretme – öğrenme durumunun değerlendirilmesini içerir (Kurt ve Zengin, 2018). Süreç boyutunda uygulanan

planın etkililiği ve ne kadar uygulanabilirliği hakkında dönüt sağlar. Ürün boyutunda ise program başarısını merkeze alarak olumlu, olumsuz sonuçları değerlendirmektedir (Kayhan ve Gürol, 2019).

2.4.2.6. Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli

Uzman odaklı program değerlendirme modelidir. Değerlendirmede nitel özelliklerin gerekliliğini vurgulamıştır (Ata Özer ve Bal, 2024). Ayrıca sadece süreç sonucundaki ürünleri değil sürecin tamamının değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Şen ve Peker Ünal, 2021). Bu modele göre değerlendirmenin beş ayrı işlevi vardır. Bu işlevler: tanımlama yapma, programı inceleme, karşılaştırma sağlama, ihtiyaçları önceden saptama ve hedeflere ulaşma durumunu belirlemektir (Mutluer ve Gürol, 2022). Bu model, üç aşamadan oluşur (Özdemir, 2009 ve Demirel, 2023). Birinci basamak olan betimle basamağında programın var olan hali görselleştirilir. Yorumlama basamağında program sonucunda elde edilen verilere göre tahminlerden anlam çıkarılmaya çalışılır. Değerlendirme basamağında ise program ile ilgili karar alınır. Ayrıca sonradan eklenen temalaştırma basmağı da bulunmaktadır. Bu basamakta baskın olan yanların tematik düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Canbaz ve Pesen, 2024).

2.5. Eğitim programları okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalar

Bolat (2017), eğitim programı okuryazarlığı ölçeği geliştirmiştir. Ölçek geliştirilirken birinci aşamada 313 lisans öğrencisine ikinci aşamada ise 251 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Bu araştırmada amaç hem eğitim programı okuryazarlık kavramına açıklık getirmek hem de okuryazarlık algısını belirleyecek bir ölçek geliştirmektir. Bu doğrultuda geçerliği ve güvenirliği sağlanmış toplamda 29 maddeden oluşan “okuma” ve “yazma” alt boyutları olan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği ortaya koyulmuştur.

Yıldırım (2019), tarafından öğretim programı okuryazarlığı ölçeğini geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 737 öğretmen ve öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda geçerliği ve güvenirliği sağlanarak kullanışlılık özelliğine dikkat edilerek ortaya çıkarılmıştır. Sonuçta 27 madde ve 5 boyuttan (felsefi temelle okuryazarlığı, sosyoekonomik temeller

okuryazarlığı, psikolojik temeller okuryazarlığı, amaçlar ve içerik bilgisi okuryazarlığı, öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri okuryazarlığı) oluşan öğretim programı okuryazarlığı ölçeği ortaya koyulmuştur.

Keskin ve Korkmaz (2021), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçek geliştirilirken 118 maddeden hazırlanmışken uzman değerlendirmesi sonucunda 68 maddeye düşürülmüştür. 68 madde önce 406 öğretmene uygulanmış ve dört boyut ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra 713 öğretmene daha uygulanarak 38 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Bu ölçek 38 madde ve 4 alt boyuttan (programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme) oluşmaktadır.

Aslan ve Gürlen (2019), program okuryazarlık ölçeğini geliştirmişlerdir. Başlangıçta 39 maddeden oluşan ölçek 195 ortaokul branş öğretmenine uygulanmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği belirlenen bir ölçme aracı ortaya konulmuştur. Sonuçta 18 maddelik ve 3 boyuttan (bilgi, planlama ve uygulama) oluşan program okuryazarlığı ölçeği ortaya çıkarılmıştır.

Yar Yıldırım (2018), okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunu araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Karadeniz bölgesinde görev yapan toplan 1513 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Veriler doğrultusunda program yönetim becerisi, tutum, bilgi, öğretim tasarımı ve planlama becerisi alanlarının tamamında öğretim programı okuryazarlık hizmet içi eğitim programında ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem ve Eğmir (2018), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığını incelemiştir. Toplamda 210 öğretmen adayı üzerine Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Okuryazarlık becerisi cinsiyet, yaş, öğrenim türü, bölüm ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenmiştir. Sadece bölüm değişkeninde anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı "oldukça katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Köseoğlu (2025), öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 282 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Cinsiyet,

sınıf ve bölüm değişkenlerine göre yapılan araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Sınıf ve bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuryazarlık düzeyini belirlerken Yıldırım (2019) tarafından geliştirilen “öğretim programı okuryazarlığı ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçta öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeyi “iyi seviyede” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaağaç (2023), öğretmenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada 114 öğretmen yer almıştır. Karama araştırma yöntemi kullanılmıştır. Cinsiyeti, branş ve hizmet yılı değişkenine göre inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyi “iyi düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz (2021), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumlarını incelemiştir. Yapılan incelemede tarama modeli kullanılmıştır. Toplamda 449 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyi belirlenirken Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyi “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman (2020), özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi konusunu araştırmıştır. Araştırmaya 419 öğretmen katılım göstermektedir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı belirlenirken Bolat (2017) tarafından hazırlana ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuryazarlık düzeyi “yüksek” çıkmıştır.

Altuncu (2021), lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi konusunu araştırmıştır. Araştırmaya 515 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada okuryazarlık düzeyi belirlenirken Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve kıdem değişkenine göre inceleme yapılmış olup herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyi “katılıyorum” olarak bulunmuştur.

Aslan (2018), ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Bu araştırmayı yaparken araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmaya 313 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve meslekteki hizmet yılı değişkenine göre inceleme yapılmış olup sadece mezun olunan okul türü açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ise ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyi “yüksek düzey” olarak belirlenmiştir.

Aydın Sesli (2023), öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde liderliği algısının aracı etkisi konusunu araştırmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 395 öğretmen katılmıştır. Korkmaz ve Keskin (2021) tarafından geliştirilen “öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği” ile öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin program okuryazarlığı “yüksek” seviyede olarak bulunmuştur.

Aygün (2022), özel eğitim öğretmenleri ve okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarını incelemiştir. Araştırmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. 271 öğretmen araştırmaya katılım göstermiştir. Araştırmada okuryazarlık durumlarını belirlemek için Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çalıştığı okul türü, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre incelenmiş ve araştırma sonuçlarının hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise özel eğitim öğretmenleri ve okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyi “düşük” çıkmıştır.

Avar Vayvay (2020), okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Toplamda 308 okul öncesi öğretmen katılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık becerisi belirlenirken Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Cinsiyet, göre yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenine göre yapılan incelemede yalnızca mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Barut (2020), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 364 öğretme katılım göstermiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri

belirlenirken Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen “öğretmenlerin program okuryazarlık ölçeği” kullanılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve çalıştıkları okul türüne göre bakıldığında yalnızca mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dağ (2021), öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi konusunu araştırmıştır. Araştırma yaparken ilişkisel tarama modelini ve Bolat (2017) tarafından hazırlanan program okuryazarlık ölçeğini kullanmıştır. Araştırmaya 388 öğretmen katılım göstermiştir. Yaş, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılına göre incelemelerde bulunulmuştur. Yalnızca mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin program okuryazarlıkları “yüksek düzey” olarak bulunmuştur.

Demirkol (2023), öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma yaparken ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya resmi okullarda görev yapan 576 öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarını belirlemek için Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen “öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeği” kullanılmıştır. Yaş, cinsiyet, hizmet yılı görev yapılan kademe ve eğitim seviyesi değişkenlerine göre inceleme yapılmış olup yalnızca eğitim seviyesi değişkeninde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin program okuryazarlıkları ortalamanın üstünde “yüksek seviyede” olarak bulunmuştur.

Erdamar (2020), sınıf öğretmenlerini program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi konusunu araştırmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 441 sınıf öğretmeni ve 163 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algı ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı, öğretmenlerin program öğeleri ve program anlayışı alt boyutunda yüksek, programın uygulanması alt boyutunda ise çok yüksek çıkmıştır. Ayrıca branş, eğitim düzeyi, kıdem, cinsiyet ve hizmet içi değişkenlerine göre incelenmiş olup yalnızca cinsiyet ve hizmet içi değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Göl (2023), özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya Türkiye genelinden 437 özel eğitim öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen ölçek ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda özel eğitim öğretmenleri “iyi düzey” de program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, eğitim durumu, ailesi ya da yakın çevresinde engelli birey bulunma durumu, okul türü, mezuniyet alanı ve coğrafi bölgeye göre yapılan araştırmada okul türü, mezuniyet alanı ve coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Güler (2021), okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Araştırmaya 487 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırmada Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen ölçek ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yani yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Gülpek (2020), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını incelemiştir. Araştırma yöntemi olarak ilişkisel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya 106 öğretmen adayı ve 128 öğretmen olmak üzere toplam 234 katılımcı katılmıştır. Program okuryazarlıklarını belirlemek için Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuryazarlık becerileri “oldukça iyi” çıkmıştır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ile beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Gürbüz (2021), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma yaparken tarama modeli kullanılmıştır. Toplamda 449 öğretmen katılım göstermiştir. Program okuryazarlıkları belirlenirken Bolat (2017) tarafından hazırlanan ölçme aracı kullanılmıştır. Cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesine göre yapılan incelemede branş (Türkçe öğretmenleri lehine) ve mezun olunan okul türüne (eğitim fakültesi lehine) göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin yüksek düzeyde öğretim programı okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman (2020), özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıklarını incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. 419 özel okul öğretmeni

araştırmaya katılım göstermiştir. Öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıklarını belirlemek için Bolat (2017) tarafından hazırlanan veri toplama aracı tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıkları “yüksek” çıkmıştır.

Karaağaç (2023), öğretmenlerin program okuryazarlığını farklı bileşenler açısından incelemiştir. Araştırma karma desenle yapılmıştır. Araştırmaya 114 öğretmen katılım göstermiştir. Aslan ve Gürlen (2018) tarafından hazırlanan “program okuryazarlığı ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlerin “iyi düzeyde” program okuryazarı oldukları bulunmuştur. Ayrıca branşa göre bakıldığında program okuryazarlığı anlamlı farklılık göstermemektedir.

Köseoğlu (2025), öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 282 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Yıldırım (2019) tarafında geliştirilen “öğretim programı okuryazarlığı ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlerin program okuryazarlıkları “iyi seviye” olarak tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kuyubaşioğlu (2019), öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerini incelemiştir. Yapılan araştırmada karma yöntemlerden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. 50 öğretmenin katılım gösterdiği bu araştırmada Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise “yüksek düzey” program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Masuroğlu (2019), Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Toplamda 511 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmadaki veriler Bolat (2017) tarafından hazırlanan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, çalışılan eğitim kademesi, kadro branşı, mesleki kıdem, öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre inceleme yapılmıştır. İnceleme sonucunda yalnızca öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu neticede öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklığı arttıkça program okuryazarlıklarının arttığı bulunmuştur.

Nasırcı (2022), sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmiştir. Araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 410 sınıf

öğretmeni katılım göstermiştir. Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek aracılığı ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tezci (2023), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma yapılırken ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. 287 öğretmen katılım göstermiştir. Aslan (2018) tarafından hazırlanan ölçek ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler sonucunda yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim yaptıkları bilim alanına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın sayısal alan lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Golsteyn, Vermeulen, Wolf (2016), öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini toplumda bulunan diğer insanlarla karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda öğretmenlerin daha yüksek okuryazarlık becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları ülkelere göre de farklılık göstermektedir. Bu durumu daha iyi anlamak için öğretmenlerin okuryazarlık dağılımlarını daha yakından incelemeye ihtiyaç vardır.

Moon, Harris ve Hays (2021), Avusturalya’ da öğretmen adaylarının alana özgü okuryazarlık becerilerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının kendi alanları ile ilgili bilmesi gereken kelimelere odaklanarak bir çalışma yürütülmüştür. Böylece her öğretmenin kendi alanına özgü yeterlilik kazanmasını sağlamaya çalışmıştır.

Spires, Kerkhoff, Graham, Thompson, ve Lee (2018), disipline özgü okuryazarlık ile ilgili çalışma yapmışlardır. İngilizce, fen bilimleri tarih / sosyal bilgiler ve matematik alanları üzerinde çalışma yapılmıştır. Okuryazarlık türlerini ne kadar kullandıkları ve kendi alanlarına göre okuryazarlık türünün değişip değişmediğini gözlemlemek istedikleri çalışma yapmışlardır.

Opoh (2015), Nijerya’ da bulunan öğretmenlerin eğitim programı uygulama sorunları algıları konusunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uygulamada ve yorumlamada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak da öğretmen yetiştirmede başarısız olunması, öğretmen motivasyonlarının düşük olması, sonuç değil süreç odaklı olmaları ve öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında yer almamaları durumu olarak belirtilmiştir.

Shively ve Palilonis (2018), öğretmen adaylarının tasarım odaklı düşünme yaklaşımını kullanarak dijital okuryazarlık kavramını bir program çerçevesinde nasıl algıladıklarını

araştırmıştır. Öğretmen adayları tasarım odaklı düşünmenin dijital okuryazarlık üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu bildirmişlerdir. Dijital okuryazarlığın ise program içerisinde nasıl uygulayacaklarını tam olarak anlamlandıramamışlardır.

Huang, Cheng ve Yang (2017), ilkököl kademesinde görev yapan fen öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim okuryazarlığı ve bu bağlamda program uygulamaların dair algılarını incelemişlerdir. Tayvan bölgesinde 274 ilkököl fen öğretmeni katılım göstermiştir. Çok kültürlü eğitim okuryazarlıkları yüksek düzeyde pozitif ve onaylayıcı bulunmuştur.

Gani ve Mahjaty (2017), Endonezya’ da 2013 eğitim programını uygulamada İngilizce öğretmenlerinin bilgi düzeylerini ölçmüşlerdir. Öğretmenlerin program uygulama bilgisi düşük çıkmıştır. Aynı zamanda değerlendirme süreçlerinde de eksiklikler tespit edilmiştir. Bu durum programın amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkilemiştir.

Green (2018), programı anlamak ve program araştırmaları için kavramsal bir temel konulu araştırma yapmıştır. Programın yalnızca teorik bilgilerden oluşmadığını, ders planı gibi küçük bir alana sıkıştırılmadığını belirtir. Programın bilgi, güç, pedagojik ve bağlam ilişkisi açısından düşünülmesi gerektiğini vurgular. Programın hem uygulama aşamasını hem de uygulama sürecindeki dış etkileri göz önünde bulundurmak gerekir.

Govender (2018), Güney Afrika’ daki ilkököl öğretmenlerinin programda yapılan değişiklikleri uygularken nasıl destek aldıklarını ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar üzerine bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmada nitel yöntemler kullanılmıştır. 1. Sınıftan 6. Sınıfa kadar dil ve matematik eğitimi veren 20 öğretmen üzerinden çalışma yürütülmüştür. Sonuçta öğretmenlerin sürdürülebilir mesleki gelişim programlarına yeterince sahip olmadıklarını ve gerekli değişiklikleri uygulamada yardımcı olacak çok az fırsatları olduğunu ortaya koydu.

2.6. Eğitim programları değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar

Çeliker (2015), eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi konusunu araştırmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 36 maddelik “eğitimde program geliştirme öz- yeterlilik ölçeği” ile

veriler toplanmıştır. Araştırmaya 440 uzman katılmıştır. Araştırma sonuçlarında yeterli düzeyde program değerlendirme öz yeterliliği tespit edilmiştir.

Ergül (2019), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi konusunu araştırmışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 189 öğretmenden toplanan veriler ile sonuca ulaşılmıştır. Veriler ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri ile elde edilmiştir. Sonuçta ise öğretmenler yetersiz bulunmuştur.

Ergüney (2018), beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerini incelemiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. 420 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği ve alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği aracılığı ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda ölçme değerlendirme yeterlilik algısı orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan ve Kurt (2012), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 189 öğretmen katılmıştır. Ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda orta düzeyde ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı tespit edilmiştir.

Sağlık Sağlam ve Aydın (2024), okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerini incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Toplamda 278 okul öncesi öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği ile veriler toplanmıştır. Sonuçta program değerlendirme algıları yüksek çıkmıştır.

Şahin ve Ersoy (2009), sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 302 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır. Sonuçta ise ölçme değerlendirme yeterlilik düzeyleri yeterli ile kısmen yeterli arasında sonuca ulaşılmıştır.

Retnawati, Hadi ve Nugraha (2016), meslek lisesi öğretmenlerinin eğitim programlarının değerlendirme boyutunda karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada veriler 22 meslek lisesi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma

bulguları, öğretmenlerin değerlendirme sistemini tam olarak kavrayamadıklarını ortaya koymuştur.

Kauffman, Johnson, Kardos, Liu ve Peske (2002), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin program ve değerlendirme süreçleri açısından yaşadıkları deneyimleri ele alan bir çalışma yapmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemleri ile yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşme yapılmış ve toplanan veriler doğrultusunda da sonuca ulaşılmıştır. Meslekte yeni olan öğretmenler ne öğretecekleri ve nasıl öğretecekleri konusunda yetersiz kalmışlardır. Öğretmenler yoğun bir stres ve belirsizlik içerisinde oldukları anlaşılmıştır. Programın daha açık ve yönlendirici olması gerektiğini istemişlerdir.

Nsibande ve Modiba (2012), ilkokul öğretmenlerinin sürekli değerlendirme uygulamalarında yaşadıkları zorluklar ve bu uygulamaların öğretmenlerin program okuryazarlığı üzerine etkisini araştırmıştır. Sınıf içi gözlemleme ve görüşme teknikleriyle verilere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme yaparken yönergelere uydukları fakat sürekli değerlendirmeyi tam olarak anlayamadıkları ve uygulayamadıkları belirlenmiştir. Sonuçta ise öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin düşük olduğu için değerlendirme uygulamalarında istenen sonuca ulaşamadıkları ortaya çıkmıştır.

King, Stevahn, Ghore ve Minnema (2001), program değerlendirme alanında çalışan bireylerin sahip olması gereken temel yetkinlikleri tanımlama üzerine bir araştırma yapmıştır. Değerlendirme alanında çalışan 31 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Önerilen yeterliliklerde katılımcıların yaklaşık %75' i uzlaşıya varmışlardır. Sonuçta temel ortak yetkinlikler ve değerlendirici rolüne göre yetkinlikler şeklinde bir durum ortaya çıkmıştır.

Gareis ve Grant (2015), öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları üzerine çalışmışlardır. Çalışmada bir devlet üniversitesinde, bir ders aracılığı ile öğretmen adaylarına ölçme değerlendirme okuryazarlık becerisini kazandırmak hedeflenmiştir. Başlangıçta öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ancak ders uygulamasından sonra bu konuda ilerleme sağlandığı gözlemlenmiştir.

Volante ve Fazio (2007), öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı düzeylerini incelemiştir. Kanada' da bulunan bir üniversitedeki 69 öğretmen adayı ile araştırma yapılmıştır. Araştırmada nicel bir tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen

adayları kendilerini değerlendirme okuryazarlığı açısından öz yeterlilik algılarını düşük bulmuştur. lme değerlendirme işlemlerinden ise kişisel iletişim tekniklerini kullanmayı tercih etmişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında; araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve yöntemleri ile elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma deseni

Yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları ile eğitim programlarını değerlendirme algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desen tercih edilmiştir. Birden fazla değişken arasındaki bağlantıların incelendiği çalışmalar, ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada bağımlı değişken, öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algıları iken bağımsız değişken ise öğretmenlerin eğitim programı okur yazarlık algılarıdır.

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırma evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde görev yapan 5417 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise amaçsal örnekleme metoduyla tespit edilen 371 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	255	68,7
	Erkek	116	31,3

Yaş	25-35 yaş	66	17,8
	36-46 yaş	188	50,7
	47 ve üstü yaş	117	31,5
Medeni Durum	Bekar	183	49,3
	Evli	188	50,7
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	110	29,6
	11-20 yıl	152	41,0
	21 yıl ve üstü	109	29,4
Mezuniyet Düzeyi	Lisans	175	47,2
	Lisansüstü	196	52,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 255'i (%68,7) kadın iken 116'sı (%31,30) erkektir. Öğretmenlerin 66'sı (%17,8) 25-35 yaş, 188'i (%50,7) 36-46 yaş, 117'si (%31,50) ise 47 yaş ve üstü yaşa sahiptir. Öğretmenlerin 183'ü (%49,3) bekar iken 188'i (%50,7) evlidir. Öğretmenlerin 110'u (%29,6) 10 yıl ve altı, 152'si (%41,0) 11-20 yıl, 175'i (%47,2) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 175'i (%47,2) lisans mezunu iken 196'sı (%52,8) lisansüstü mezunudur.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Bu araştırmada veri toplamak için üç farklı araç kullanılmıştır: Kişisel bilgi formu, “Eğitim Programları Okur Yazarlık Ölçeği” ve “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği”. Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, bağımsız değişken olarak ele alınan bazı demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyi) ölçmek amacıyla beş maddeden oluşacak şekilde geliştirilmiştir.

Eğitim Programları Okur Yazarlık Ölçeği: Ölçek Kasapoğlu (2020) tarafından geliştirilmiştir ve ölçeğin yapı geçerliliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile

sınanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında ölçek 240 öğretmene uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin iki boyuttan ve 17 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci boyutu program okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri şeklindedir. İkinci boyutu ise program okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri şeklindedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %55,00 olarak tespit edilmiş ve bu yapı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. DFA sonuçlarına göre uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/df = 2.05$, AGFI = .82, RMSEA = .078, NNFI = .96, CFI = .97 ve SRMR = .067. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .93 ve .87 gibi yüksek değerler aldığı tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından güvenilirlik analizi tekrarlanmış ve Cronbach Alfa katsayısı genel olarak .83 olarak tespit edilmiştir.

Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Ölçek Baş (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, başlangıçta 30 maddelik bir havuzdan oluşturulmuştur. Geliştirilen bu ölçek, ilköğretim ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler (n = 200) üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliliğin tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin toplamda dört boyut ve 35 maddeden oluştuğunu gösterilmiştir. Bu boyutlar; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme olarak belirlenmiştir. Araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.92, Spearman-Brown iki yarı testi sonucu ise 0,90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından güvenilirlik analizi tekrarlanmış ve Cronbach Alfa katsayısı genel olarak .82 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin analizi

Araştırmada kullanılan likert ölçeğinde değer aralıkları 1,00-1,80 aralığı tamamen katılmıyorum, 1,81-2,60 aralığı katılmıyorum, 2,61-3,40 aralığı kararsızım, 3,41-4,20 aralığı katılıyorum ve 4,21-5,00 aralığı tamamen katılıyorum şeklindedir. Araştırmanın veri analiz sürecinde, ölçek sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır. Çalışmada grupların normal dağılım sergileyip sergilemediği belirlenmiş ve normallik testi için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Eğitim programları okur yazarlık ölçeği için Skewness değeri,-,023; eğitim programlarını değerlendirme ölçeği için ise,-,041 olarak bulunmuştur. Kurtosis değerleri ise sırasıyla,-,657 ve,-,132 olarak tespit

edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, her iki ölçeğin toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek dağılımlarının normal olması nedeniyle, hipotez testlerinde parametrik istatistiksel tekniklerin kullanılması tercih edilmiştir. Kategorik bağımsız değişken iki kategoriden oluştuğunda ve “n” sayısının 30’un üzerinde olduğu durumlarda bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Kategorik bağımsız değişken ikiden fazla kategoriden oluştuğunda ve “n” sayısı 30’un üzerinde olduğunda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda kayda değer farklılık tespit edilmesi durumunda, ikili karşılaştırmalar için post-hoc teknik olarak Tukey-HSD testi tercih edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm içerisinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algılarına ilişkin bulgulara ve öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme algı düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu değişkenlerin demografik özelliklere göre değerlendirilmesine yer verilmiştir. Daha sonra iki değişken arasındaki korelasyon ve yordayabilme durumlarını içermektedir.

4.1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algılarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerine dair bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri	371	3,54	,63
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri	371	3,34	,82
Tüm Ölçek	371	3,44	,62

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri boyutu için katılıyorum ($\bar{X}$ =3,54) düzeyinde; eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri boyutu için kararsızım ($\bar{X}$ =3,34) düzeyinde olduğu; tüm ölçek için ise katılıyorum ($\bar{X}$ =3,44) düzeyinde bulunduğu görülmektedir.

4.1.1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre değerlendirilmesi

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri	Kadın	255	3,56	,64	1,083	369	,28
	Erkek	116	3,49	,60			
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri	Kadın	255	3,40	,82	1,827	369	,07
	Erkek	116	3,23	,79			
Tüm Ölçek	Kadın	255	3,47	,62	1,710	369	,09
	Erkek	116	3,36	,58			

*p<,05

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için *t-testi* uygulanmıştır. Tablo 6’da da görüleceği üzere öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için anlamlı farklılık göstermemiştir [$t_{(369)}=1,083$; $p>,05$].

4.1.2. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin yaş gruplarına göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları					
	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	Sd	F	p	Fark
Eğitim programı okuryazarı öğretmen algılanan özellikleri	(1) 25-35 yaş	66	3,36	,65	G.Arası	15,666	2	21,66	,00*	2-1
	(2) 36-46 yaş	188	3,74	,61	G.İçi					
	(3)47 yaş ve üstü	117	3,31	,54						
	Toplam	371	3,54	,63	Toplam	148,735	370			
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/ sonuç beklentileri	(1) 25-35 yaş	66	3,01	,55	G.Arası	18,775	2	15,18	,00*	2-1
	(2) 36-46 yaş	188	3,56	,83	G.İçi					
	(3)47 yaş ve üstü	117	3,19	,81						
	Toplam	371	3,34	,81	Toplam	246,358	370			
Tüm Ölçek	(1) 25-35 yaş	66	3,20	,52	G.Arası	15,035	2	21,82	,00*	2-1
	(2) 36-46 yaş	188	3,64	,66	G.İçi					
	(3)47 yaş ve üstü	117	3,25	,56						
	Toplam	371	3,44	,61	Toplam	141,773	370			

*p<,05

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşma durumunu incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 7’de de görüleceği üzere öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeyleri

tüm alt boyutlar ve tüm ölçek bazında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2;368)} = 21,82; p < ,05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Tukey HSD testi yapılmış ve 36-46 yaş arasındaki öğretmenler ile 25-35 yaş ve 47 yaş ve üstü öğretmenler arasında 36-46 yaş arasındaki öğretmenler lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.1.3. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin medeni durumlarına göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri	Bekar	183	3,50	,65	-1,260	369	,21
	Evli	188	3,58	,60			
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri	Bekar	183	3,22	,84	-2,843	369	,01*
	Evli	188	3,46	,77			
Tüm Ölçek	Bekar	183	3,37	,64	-2,129	369	,03*
	Evli	188	3,51	,58			

* $p < ,05$

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu incelemek için *t-testi* uygulanmıştır. Tablo 8'de de görüleceği üzere öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri

boyutu ve tüm ölçek için evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(369)} = -2,843$; $p < ,05$].

4.1.4. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesine dair bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları					
	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	Sd	F	p	Fark
Eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri	(1) 10 yıl ve altı	110	3,35	,610	G.Arası	28,821	2	44,22	,00*	2-1
	(2) 11-20 yıl	152	3,87	,597						2-3
	(3) 21 yıl ve üstü	109	3,26	,484	G.İçi	119,914	368			
	Toplam	371	3,54	,634	Toplam	148,735	370			
Eğitim programı okuryazarlığın algılanan yararları/sonuç beklentileri	(1) 10 yıl ve altı	110	3,04	,638	G.Arası	41,655	2	37,44	,00*	2-1
	(2) 11-20 yıl	152	3,75	,775						2-3
	(3) 21 yıl ve üstü	109	3,09	,802	G.İçi	204,703	368			
	Toplam	371	3,34	,815	Toplam	246,358	370			
Tüm Ölçek	(1) 10 yıl ve altı	110	3,21	,504	G.Arası	31,305	2	52,14	,00*	2-1
	(2) 11-20 yıl	152	3,79	,578						2-3
	(3) 21 yıl ve üstü	109	3,19	,545	G.İçi	110,469	368			

Toplam	371	3,44	,619	Toplam	141,773	370
--------	-----	------	------	--------	---------	-----

*p<,05

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu doğrultuda Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeyleri tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2;368)} = 52,14$; $p < ,05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine bir farklılık olduğu saptanmıştır.

4.1.5. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre değerlendirilmesi

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin mezuniyet düzeylerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Boyut	Mezuniyet Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri	Lisans	175	3,4549	,685	-2,584	369	,01*
	Lisansüstü	196	3,6240	,574			
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri	Lisans	175	3,1629	,859	-4,237	369	,00*
	Lisansüstü	196	3,5145	,738			
Tüm Ölçek	Lisans	175	3,3324	,689	-3,289	369	,00*

*p<,05

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeylerinin mezuniyet düzeylerine göre farklılaşma durumunu incelemek için *t-testi* uygulanmıştır. Tablo 10’da da görüleceği üzere öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algı düzeyleri tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için lisansüstü öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir [$t_{(369)} = -3,289$; $p < ,05$].

4.2. Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algı düzeyleri

Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algı düzeyleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Eğitim Programlarını Değerlendirme Algı Düzeyleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	Katılma Düzeyi
Hedefler	371	3,00	,582	Kararsızım
İçerik	371	3,14	,588	Kararsızım
Öğretme-Öğrenme Süreci	371	3,16	,555	Kararsızım
Ölçme-Değerlendirme	371	2,85	,593	Kararsızım
Tüm Ölçek	371	3,07	,454	Kararsızım

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algı düzeylerinin hedefler alt boyutu için kararsızım ($\bar{X} = 3,00$) düzeyinde; içerik alt boyutu için kararsızım ($\bar{X} = 3,14$) düzeyinde; öğretme-öğrenme süreci alt boyutu için kararsızım ($\bar{X} = 3,16$) düzeyinde; ölçme-değerlendirme alt boyutu için kararsızım ($\bar{X} = 2,85$) düzeyinde ve tüm ölçek için ise kararsızım ($\bar{X} = 3,07$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 10’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Hedefler	Kadın	255	2,99	,552	-,368	369	,71
	Erkek	116	3,02	,645			
İçerik	Kadın	255	3,16	,570	,632	369	,52
	Erkek	116	3,12	,626			
Öğretme-Öğrenme Süreci	Kadın	255	3,17	,560	,377	369	,70
	Erkek	116	3,15	,546			
Ölçme-Değerlendirme	Kadın	255	2,89	,579	1,721	369	,08
	Erkek	116	2,77	,619			
Tüm Ölçek	Kadın	255	3,08	,435	,551	369	,58
	Erkek	116	3,05	,494			

Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için *t-testi* uygulanmıştır. Tablo12’de de görüleceği üzere tüm alt boyutlar ve tüm ölçek [$t_{(369)} = ,551$; $p>,05$] için öğretmen algılarının anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi

Öğretmenlerin yaşlarına göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	Sd	F	p	Fark
Hedefler	(1) 25-35 yaş	66	2,83	,561	G.Arası	2,507	2	3,75	,02*	3-1
	(2) 36-46 yaş	188	3,06	,563						
	(3)47 yaş ve üstü	117	3,94	,609	G.İçi	122,966	368			
	Toplam	371	3,00	,582	Toplam	125,473	370			
İçerik	(1) 25-35 yaş	66	2,91	,496	G.Arası	4,240	2	6,29	,00*	3-1
	(2) 36-46 yaş	188	3,19	,631						
	(3)47 yaş ve üstü	117	3,20	,536	G.İçi	123,887	368			
	Toplam	371	3,14	,588	Toplam	128,127	370			
Öğretme-Öğrenme Süreci	(1) 25-35 yaş	66	3,06	,524	G.Arası	1,017	2	1,65	,19	-
	(2) 36-46 yaş	188	3,20	,582						
	(3)47 yaş ve üstü	117	3,16	,523	G.İçi	113,261	368			
	Toplam	371	3,16	,555	Toplam	114,277	370			
Ölçme-Değerlendirme	(1) 25-35 yaş	66	2,69	,518	G.Arası	2,816	2	4,05	,02*	3-1
	(2) 36-46 yaş	188	2,85	,584						
	(3)47 yaş ve üstü	117	2,95	,631	G.İçi	127,698	368			
	Toplam	371	2,85	,593	Toplam	130,514	370			

Tüm Ölçek	(1) 25-35 yaş	66	2,90	,380	G.Arası	2,258	2	5,60	,00*	3-1
	(2) 36-46 yaş	188	3,11	,466						
	(3) 47 yaş ve üstü	117	3,10	,455	G.İçi	74,191	368			
	Toplam	371	3,07	,454	Toplam	76,449	370			

*p<,05

Öğretmenlerin yaşlarına göre eğitim programlarını değerlendirme algılarında farklılaşma durumunu incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 13’de yer alan verilere göre öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algıları hedefler, içerik, ölçme-değerlendirme boyutları ve tüm ölçek için öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2;368)} = 5,60$; $p < ,05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre 47 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler ile 25-35 yaş arasında 47 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Hedefler	Bekar	183	2,88	,541	-3,913	369	,00*
	Evli	188	3,12	,598			
İçerik	Bekar	183	2,97	,494	-5,804	369	,00*

	Evli	188	3,31	,624			
Öğretme- Öğrenme Süreci	Bekar	183	3,05	,531	-4,098	369	,00*
	Evli	188	3,28	,556			
Ölçme- Değerlendirme	Bekar	183	2,76	,538	-2,871	369	,00*
	Evli	188	2,94	,632			
Tüm Ölçek	Bekar	183	2,94	,399	-5,614	369	,00*
	Evli	188	3,19	,470			

*p<,05

Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algılarının medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu incelemek için *t-testi* yapılmıştır. Tablo 14'te yer alan verilere göre öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algılarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre tüm alt boyutlar ve tüm ölçek [$t_{(369)} = -5,614$; $p < ,05$] için öğretmen algılarının evli öğretmenler lehine istatistiksel olarak farklılık göstermiştir.

4.2.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	Sd	F	p	Fark
Hedefler	(1) 1-10 Yıl	110	2,87	,523	G.Arası	4,39	2	6,67	,00*	2-1
	(2) 11-20 Yıl	152	3,12	,590						2-3

	(3) 21 Yıl ve Üstü	109	2,97	,597	G.İç	121,08	368			
	Toplam	371	3,00	,582	Toplam	125,473	370			
	(1) 1-10 Yıl	110	2,99	,521	G.Arası	5,39	2			
	(2) 11-20 Yıl	152	3,27	,640						
İçerik	(3) 21 Yıl ve Üstü	109	3,12	,538	G.İç	122,73	368	8,08	,00*	2-1 2-3
	Toplam	371	3,14	,588	Toplam	128,12	370			
	(1) 1-10 Yıl	110	3,03	,540	G.Arası	5,78	2			
	(2) 11-20 Yıl	152	3,31	,554						
Öğretme-Öğrenme Süreci	(3) 21 Yıl ve Üstü	109	3,09	,528	G.İç	108,49	368	9,80	,00*	2-1 2-3
	Toplam	371	3,16	,555	Toplam	114,27	370			
	(1) 1-10 Yıl	110	2,77	,533	G.Arası	1,29	2			
	(2) 11-20 Yıl	152	2,91	,592						
Ölçme-Değerlendirme	(3) 21 Yıl ve Üstü	109	2,85	,647	G.İç	129,21	368	1,84	,14	-
	Toplam	371	2,85	,593	Toplam	130,51	370			
	(1) 1-10 Yıl	110	2,93	,389	G.Arası	4,39	2			
	(2) 11-20 Yıl	152	3,19	,467						
Tüm Ölçek	(3) 21 Yıl ve Üstü	109	3,03	,456	G.İç	72,05	368	11,22	,00*	2-1 2-3
	Toplam	371	3,07	,454	Toplam	76,44	370			

*p<,05

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının farklılaşma durumunu incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu durumda Tablo 15’de yer alan verilere göre öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algıları hedefler, içerik, öğretmen-öğrenme süreci boyutları ve tüm ölçek için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2;368)} = 11,22$; $p<,05$]. Farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu grupların tespiti için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Buna göre 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl ve 21 yıl

ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre eğitim programlarını değerlendirme algılarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre Eğitim Programlarını Değerlendirme Algılarının Değerlendirilmesi

Alt Boyutlar	Mezuniyet Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Hedefler	Lisans	175	2,87	,518	-4,233	369	,00*
	Lisansüstü	196	3,12	,611			
İçerik	Lisans	175	2,91	,427	-7,975	369	,00*
	Lisansüstü	196	3,36	,630			
Öğretme-Öğrenme Süreci	Lisans	175	2,96	,495	-7,280	369	,00*
	Lisansüstü	196	3,35	,541			
Ölçme-Değerlendirme	Lisans	175	2,73	,520	-3,780	369	,00*
	Lisansüstü	196	2,96	,634			
Tüm Ölçek	Lisans	175	2,88	,369	-7,902	369	,00*
	Lisansüstü	196	3,23	,461			

*p<,05

Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algılarının mezuniyet düzeylerine göre farklılaşma durumunu incelemek için *t-testi* yapılmıştır. Tablo 16'da da yer alan verilere göre öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre tüm alt boyutlar ve tüm ölçek [$t_{(369)} = -7,902$; $p < ,05$] için lisansüstü

mezuniyet düzeyine sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Korelasyon analizi sonuçları

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları ile eğitim programlarını değerlendirme algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla bir korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2
1- Eğitim Programı Okur Yazarlık Algıları	r	1	0,318(*)
2- Eğitim Programlarını Değerlendirme	r	0,318(*)	1

*p< ,01

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları ile eğitim programlarını değerlendirme algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=0,318$; $p<0,01$) görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirmelerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarının değerlendirilmesi

Öğretmenlerin, eğitim programı okuryazarlık algılarının öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algılarını yordama derecesini ortaya çıkarmak amacıyla regresyon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Algılarının Eğitim Programlarını Değerlendirme Algıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	R ²
Eğitim Programı Okur Yazarlık Algıları	Eğitim Programlarını Değerlendirme	,156	,036	,318	6,433	,000	,101

Tablo 18, eğitim programı okuryazarlıklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirmelerine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir ($R=,318$; $R^2=,101$). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları eğitim programlarını değerlendirme algılarının toplam varyansının %10'unu açıklamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara, bu sonuçların tartışılmasına ve ilgili önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlara sırasıyla yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci problemde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekte eğitim programı okuryazarlığı iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu doğrultuda araştırma sonucunda elde edilen verilere göre eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları / sonuç beklentileri için 5’li likert tipi ölçekte “kararsızım” ifadesine karşılık gelmiştir. Eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri için “katılıyorum” ifadesine karşılık geldiği saptanmıştır. Ölçeğin tamamı içim ise “katılıyorum” ifadesine karşılık geldiği saptanmıştır. Bu doğrultuda genele bakıldığında öğretmenlerin yüksek düzeyde eğitim programı okuryazarı oldukları söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile ilgili yapılan diğer çalışmalarla da uyum sağlamıştır (Aslan, 2018; Aslan ve Gürlen, 2019; Demir ve Torman, 2021; Sarıca, 2021; Güneş Şinego ve Çakmak, 2021; Gürbüz, 20021; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021; Aydın ve Kurt, 2022; Adem, 2023; Saracaloğlu ve Gündüz Çetin, 2023; Güngör, 2023; Barut ve Gündoğdu, 2023; Karaağaç, 2023 ve Aydın Sesli, 2023). Bunlarla beraber farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalar da yer almaktadır. Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada

eğitim programı okuryazarlık seviyelerini Sivrikaya ve Karabulut (2023) “yüksek” seviyede olarak tespit etmiştir. Zelyurt (2024), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi hedeflediği araştırmasında genel olarak orta-üst ya da yüksek düzeyde okuryazarlık becerisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Göl ve Ergün (2025) ise özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini “katılıyorum” olarak tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını Aynas (2023) “yüksek” seviyede olarak tespit etmiştir. Zambak (2025) coğrafya öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini yüksek olarak tespit etmiştir. Korucuk ve Özlü (2019) spor eğitimi alan öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık seviyelerini yüksek düzeyde olarak bulmuşlardır. Kılıçlı (2024), Türkçe öğretmeni adaylarının program okuryazarlık algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Yıldız ve Özdoğan Biçer (2022) İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını incelediği araştırmasında orta ve yüksek düzeyde beceriye sahip olduklarını bulmuştur. Avar Vayvay (2020) ve Güler (2021), okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Köseoğlu (2025), öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmasında program okuryazarlık seviyelerinin iyi seviyede olduğunu tespit etmiştir. Gülpek (2020), beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre program okuryazarlık düzeylerinin oldukça iyi olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmalar bu araştırmanın sonuçları ile uyum sağlamaktadır. Bununla birlikte Çetinkaya ve Tabak (2019). Öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada eğitim programı okuryazarlığının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Keskin (2020), öğretmenlerin program okuryazarlığının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aygün (2022) ise özel eğitim öğretmenleri ve okul yöneticileri üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre program okuryazarlık düzeylerinin düşük seviyede olduğunu saptamıştır. Gürbüz ve Şen (2023), öğretmenlerin program okuryazarlığını incelediği araştırmasında yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özpolat (2025) ilköğretim öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına yönelik görüşleri incelediği araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim programları okuryazarlığını tanımlayamadığı ancak okuryazarlığın gerektirdiği faaliyetleri yerine getirebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Öner ve Cırık (2023) ilkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığı hakkında yaptığı araştırmada okuryazarlığın genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı algılarını belirlemede “kararsız” ifadesi ile sonuçlanan bölüm “eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları / sonuç beklentileri” bölümüdür. Bu kısmın maddelerini inceleyecek olursak daha çok öğretmenlerin sahip oldukları bilgi donanımları ile bu bilgilerin uygulamaya geçirilmesi ile ilgilidir. Ayrıca programa eleştirel bakış açısını ise bakarak güncellemelere göre hareket edebilme yeteneğini de içerir. Bu bağlamda öğretmenlerin kararsız kalmalarının sebebi program hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları söylenebilir. Bununla birlikte bilgi eksikliği uygulama ve programın son gelişmelerinden haberdar olarak kendini güncelleme noktasında da eksiklikler ortaya çıkar. Keskin (2020), program okuryazarlığını incelediği araştırmasında “sorgulama” boyutunun düşük ortalamaoya sahip olduğunu tespit etmiştir. Bunun sebebini ise programların merkezi şekilde yayınlanmasından dolayı öğretmenlerin programı eleştirmeye hakkı olmadığı düşüncesidir. Bu araştırma kapsamında “kararsız” ifadesinin yer aldığı maddelere baktığımızda “eğitim programı okuryazarlığı, programı eleştirmeyi bilmektir” maddesi ile uyum sağlamaktadır.

Alan yazına bakıldığında yurt dışına sınırlı sayıda benzer araştırmalara rastlamak mümkündür. Moon, Harris ve Hays (2021) Batı Avustralya’da öğretmen adaylarının program okuryazarlığı becerilerini incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda bazı öğretmen adayları okuryazarlık kavramını iyi anladığını ancak genel olarak okuryazarlık kavramını anlamada yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Golsteyn, Vermeulen ve Wolf (2016) öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini aynı ülkedeki diğer yetişkinlerle karşılaştırdığı araştırmasında, öğretmenlerin diğer yetişkinlere göre daha yüksek okuryazarlık becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Spires, Kerkhoff, Graham, Thompson ve Lee (2018) ortaöğretimde disipline özgü okuryazarlığın işlevsel hale getirilmesi konulu araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerini disipline (branşa) özel okuryazarlık düzeyi “yüksek” çıkmıştır. Ancak diğer okuryazarlık alanlarına karşı sınırlı davranışlar göstermektedirler.

5.1.2. Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık algılarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sonuç ve tartışma

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyleri) arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı cinsiyet

durumuna göre incelendiğinde alt boyutlar ve tam ölçek için farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre eğitim programı okuryazarlık becerisinin cinsiyet faktöründen bağımsız olduğu sonucu çıkarılabilir. Araştırma sonuçları benzer çalışmalarla uyum sağlamıştır (Sarigöz ve Bolat, 2018; Aslan ve Gürlen, 2019; Mansuroğlu, 2019; Keskin, 2020; Demir ve Torman, 2021; Atılı, Kara ve Mirzeoğlu, 2021; Güneş Şinago ve Çakmak, 2021; Gürbüz, 2021; Sarıca, 2021; Aydın ve Kurt, 2022; Aygün, 2022; Adem, 2023; Gürbüz ve Şen, 2023; Kılıçlı, 2024 ve Köseoğlu, 2025). Bunun yanı sıra farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar da mevcuttur. Aynas (2023), sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre kadın öğretmenlerin okuryazarlık düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduklarını tespit etmiştir. Saracaloğlu ve Gündüz Çetin (2023) ile Kahramanoğlu (2019), öğretmenlerin program okuryazarlık becerisini cinsiyet değişkenine göre incelemişlerdir. İnceleme neticesinde istatistiksel analizler, analiz sonucunda farkın kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Korucuk ve Özlü (2019) yapmış olduğu araştırmasında spor eğitimi alan öğrencilerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini incelediğinde kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Güler (2021), okul öncesi öğretmenlerin program okuryazarlık becerisi cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. İnceleme neticesinde istatistiksel analizler, analiz sonucunda farkın kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Yapılan bütün araştırmalardan farklı olarak Erdamar (2020), sınıf öğretmenlerini program okuryazarlık algılarını incelediğinde cinsiyet faktörü açısından incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre program okuryazarlık becerileri daha yüksek düzeyde olanların erkek sınıf öğretmenleri olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yaş değişkeni için incelendiğinde tüm alt boyutlar ve tam ölçek için anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın 36-45 yaş grubu arasındaki öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak yaşın artmasıyla birlikte mesleki gelişimin de artması ve sahip olunan bilgi ve becerilerin daha iyi uygulanabilmesi söylenebilir. Bu durumun 47 yaş ve üzerindeki gruplar lehine olamaması ise mesleki yıpranmışlıktan kaynaklanabilir. Yapılan bazı araştırmalarda okuryazarlık becerisi ile yaş değişkeni arasında kayda değer bir farklılık saptanmamıştır (Mansuroğlu, 2019; Güler, 2021 ve Kılıçlı, 2024). Sivrikaya ve Karabulut (2023), özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmeni adayları üzerinde yaptığı araştırmada eğitim programı okuryazarlığı seviyeleri yaş faktörüne göre incelendiğinde 26-45 yaş aralığında okuryazarlığın en yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun yapılan araştırmayla uyum

sağladığı söylenebilir. Atlı, Kara ve Mirzeoğlu (2021), beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık algı düzeyleri yaş değişkeni açısından genç öğretmenler (21-30 yaş aralığı) ilgili grup lehine anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur. Aynas (2023), sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları yaş değişkeni açısından incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre anlamlı farklılığın 41-50 yaş grubu öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıca (2021), öğretmenlerin program okuryazarlıklarına yaş değişkeni açısından incelediğinde anlamlı farklılığın 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı medeni durum değişkenine göre incelendiğinde eğitim programı okuryazarlığının eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri alt boyutu için anlamlı farklılığa rastlanmazken eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları / sonuç beklentileri boyutu ve tüm ölçek için evli öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu konu benzeri ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte yapılan çalışmada öğretmenlerin medeni durumunun iş doyumları üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir (Toprakçı ve Çıldır, 2025). Evlilikle birlikte bireyde kazanılan sorumluluk bilinci ve sosyal rol farkındalığı gibi özelliklere evliliğin okuryazarlık üzerindeki olumlu etkisi kısmen yorumlanabilir. Alan yazına bakıldığında program okuryazarlığının medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Bu haliyle çalışmamız literatüre yeni bir soluk kazandıracaktır.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı tüm alt boyutlar ve tüm genel ölçek düzeyinde mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık 11 – 20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Yapılan bazı araştırmalarda program okuryazarlığı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019; Keskin, 2020; Erdamar, 2020; Güneş Şinago ve Çakmak, 2021; Güler, 2021; Gürbüz, 2021; Aygün, 2022; Adem, 2023; Aynas, 2023; Sivrikaya ve Karabulut, 2023 ve Saracaloğlu ve Gündüz Çetin, 2023). Avar Vayvay (2020), okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim programı okuryazarlıkları mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları Avar Vayvay (2020)'nin yapmış olduğu araştırma sonuçları ile uyum sağlamaktadır. Barut ve Gündoğdu

(2023), öğretmenlerin program okuryazarlığının mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde farklılık olduğunu tespit etmiştir. Sarıca (2021), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini kıdem değişkeni için incelediğinde anlamlı farklılığın, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler yönünde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı mezuniyet düzeyi değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için lisansüstü öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim ile birlikte birey araştırma, okuma- yazma, metin ortaya koyma, analiz -sentez yapabilme, yorumlama becerisine sahip olma vb. becerilerini geliştirmeye fırsat bulur (Demir ve Torman, 2021). Bu durumda lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık becerisinin yüksek olması beklendik bir durumdur. Yapılan bazı araştırmalarda program okuryazarlığının mezuniyet değişkeni açısından incelenmesinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Mansuroğlu, 2019; Keskin, 2020; Atlı, Kara ve Mirzeoğlu, 2021; Aygün, 2022 ve Aynas, 2023). Demir ve Torman (2021), program okuryazarlığının eğitim düzeyleri değişkenine göre incelediğinde anlamlı farklılığın, tezli yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretmenler yönünde olduğu saptanmıştır. Erdamar (2020), sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları incelendiğinde anlamlı farklılığın lisansüstü düzeye sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güneş Şinego ve Çakmak (2021), program okuryazarlığının yüksek lisan düzeyindeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Torman (2021), Güneş Şinego ve Çakmak (2021) ile Erdamar (2020) yapmış oldukları çalışmalar ile bu çalışmada benzer sonuçlara rastlanmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda ise sınıf seviyesine göre bakıldığında Sural ve Dedeşali (2018) ile Çetinkaya ve Tabak (2019)'ın yapmış olduğu araştırmada 4. sınıflar lehine, Sarıgöz ve Bolat (2018)'ın yapmış oldukları çalışmada üst sınıflar lehine olacak şekilde sonuca ulaşılırken Şahin ve Aşkın Tekkol (2023)'ün yapmış olduğu çalışmada anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirmeleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algı düzeylerini incelemek için hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme alt boyutları ile tüm ölçeğe

bakılacaktır. Bu doğrultuda alt boyutlar ve tüm ölçekte öğretmenleri eğitim programlarını değerlendirme algı düzeyleri “kararsızım” olarak tespit edilmiştir.

Literatüre bakıldığında öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algılarına yönelik az sayıda araştırmaya rastlanırken buna benzer farklı araştırmalar da mevcuttur. Örneğin; okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ele alınmıştır (Sağlık Sağlam, 2023). Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin program değerlendirme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu araştırma sonuçları ile yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçları uyum sağlamamaktadır. Ergül (2019) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Yapılan incelemeler sonucunda düşük düzeyde ölçme değerlendirme okuryazarlık seviyesi tespit etmiştir. Çeliker (2015), eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alan uzmanları ile araştırma yapmıştır. Araştırmada eğitimde program değerlendirme öz yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme için yazarın kendisi tarafından eğitimde program değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek sonucunda toplanan veriler doğrultusunda eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz yeterliliği yeterli düzeyde bulunmuştur. Ergüney (2018), beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmasında genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerini araştırmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Erdoğan ve Kurt (2012), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelemiş ve sonucunda da algıların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Ersoy (2009), sınıf öğretmeni adayları üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmasında ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerini yeni ilköğretim programına göre incelemiştir. Sonucunda da düzeyin yeterli ile kısmen yeterli aralığında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4.Öğretmenlerin eğitim programları değerlendirme algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sonuç ve tartışma

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme algıları ile öğretmenlerin demografik özellikleri bakımından cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyleri açısından incelemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme algıları cinsiyet durumuna göre incelendiğinde alt boyutlar ve tüm

ölçek için farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ergül (2019) ve Çeliker (2015) yapmış olduğu araştırmada benzer olarak cinsiyet faktörü için anlamlı farklılığa rastlamamıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme algıları yaş faktörüne göre incelendiğinde anlamlı farklılığın 47 yaş ve üzeri olan öğretmenler yönünde olduğu belirlenmiştir. Sağlık Sağlam (2023), okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerisini incelediğinde anlamlı farklılığın 20-39 yaş aralığındaki öğretmenler yönünde farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak da genç öğretmenlerin kuralcı olmaları ve bu kuralları uygulamak isteyişlerinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme algıları medeni durum faktörüne göre incelendiğinde anlamlı farklılığın evli öğretmenler yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağlık Sağlam (2023), ise araştırmasında medeni durumun anlamlı farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme algıları mesleki kıdem faktörüne göre incelendiğinde 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağlık Sağlam (2023), benzer şekilde 11-15 yıl hizmet süresi olan okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık oluşturmuştur. Yapılan benzer bir araştırmada ise mesleki kıdemin artmasıyla birlikte öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığının arttığı tespit edilmiştir (Ergül, 2019). Şahin ve Ersoy (2009) ise sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada anlamlı farklılığın 4. Sınıflar yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme algıları mezuniyet düzeyi faktörüne göre incelendiğinde anlamlı farklılığın lisansüstü eğitime sahip öğretmenler yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte edindikleri beceriler de artar. Böylece eğitim programlarını değerlendirme becerisi de kazanmış olurlar.

5.1.5. Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlığı algıları ile eğitim programları değerlendirme algıları arasındaki ilişki ile ilgili sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları ile eğitim programlarını değerlendirme algıları arasında anlamlı, pozitif yönlü fakat zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre

öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları arttıkça eğitim programlarını değerlendirme algılarının da artacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları ölçeği ile öğretmenlerin eğitim programı öğeleri hakkında sahip oldukları bilgiler ve eğitim programını uygulaması ve eleştirmesi hakkında sahip oldukları yeterlilikler ortaya çıkarılır. Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme algıları ölçeği ile öğretmenlerin program öğeleri ile ilgili değerlendirme algılarına yönelik yeterlilikler ortaya çıkarılır. Bu doğrultuda eğitim programları okuryazarlık algıları daha geniş bir alanı ölçmesi nedeniyle öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları ile eğitim programlarını değerlendirme algıları arasında zayıf bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir. Bu ilişkinin bir başka nedeni ise öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlıkları ile programın ne olduğunu ve nasıl uygulandığını bildiklerini gösterir. Ancak eğitim programları değerlendirme ile ilgili programın etkililiği hakkında sorgulama, yargılama becerisinde bir eksiklik olabilir ya da kendilerini bu konuda yetkin kişi olarak görmeyebilirler.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayanarak geliştirilen öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik tavsiyelere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Bu seviyeyi arttırmak için hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algıları yaş durumuna göre 36-46 yaş aralığındaki öğretmenler lehine farklılaşmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin seviyesinin yüksek olması için eğitim fakültelerinde program okuryazarlığına yönelik eğitimlerin artırılması, 47 yaş ve üzerindeki öğretmenler için de tamamlayıcı çalışmalara yer verilmesi gerekebilir.

- Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık algılarına bakıldığında lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim seviyelerini daha ileriye taşımaları için teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algı düzeylerine bakılınca “kararsızım” ifadesi ile karşılaşmıştır. Eğitim programları öğretmenlerin elinde hayat bulur. Gelecek eğitim programlarının oluşması için mevcut programların iyi değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin daha iyi eğitim programı değerlendirme algılarına sahip olması için öğretmenlere bu konu üzerinde hizmet içi eğitim verilmelidir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırma Düzce ilinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Diğer illeri kapsayan geniş bir örnekleme ile tekrar araştırma yapılabilir. Ayrıca öğretmen adayları ya da okul yöneticileri ile de araştırma yapılabilir.
- Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık ve eğitim programlarını değerlendirme algıları belirli değişkenler açısından incelenmiştir. Başka bir çalışmada mezun olunan okul, mezun olunan fakülte ve branş değişkenleri açısından incelenebilir.
- Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık ile öğretmenlerin eğitim programlarını değerlendirme algıları başka beceri alanları ile ayrı ayrı incelenerek araştırılabilir.
- Yapına bu çalışmada öğretmenlerin hangi kademedede (okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görevli olduğuna bağlı olarak bir araştırma yapılmamıştır. Gelecek araştırmalarda bu etmende de göz önünde bulundurularak yeni bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 14-20. doi: 10.59062/ijpes.1267978
- Ahlas, Z. H. (2025). *Evaluating curriculum literacy levels among tertiary-level English language teachers: A mixed- methods study* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:958334).
- Akbulut, S. (2024). *6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:867316).
- Akdağ, M. (2024, 5 Haziran). *İçerik düzenleme yaklaşımları*. Web: file:///C:/Users/ilce_muduru/AppData/Local/Temp/icerikduzenleme.pdf adresinden erişildi.
- Akıncı, M. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:694632).
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (73), 315-332. doi: 10.17755/esosder.554205
- Al- Jardani, K.S., Abedalaziz, N. ve Siraj, S. (2012). A need for a framework for curriculum evaluation in Oman. *Journal on English Language Teaching*, 2(4), 1-6. doi:10.26634/jelt.2.4.2065
- Altındağ, A. ve Korkmaz, H. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in uygunluk- olasılık modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 463-501. Erişim adresi: <https://dergiparak.org.tr/download/article-filr/908720>
- Altınkaynak, Ş.Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 37-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/662974>
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı yayıncılık

- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:694356).
- Anderson, L.W. ve Postlethwaite, T.N. (2023). Program evaluation: large scale and small scale studies. *International Academy of Education*, ,1-36. Erişim adresi: http://staging.iaoed.org/downloads/8_web_030407.pdf
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:62306).
- Aslan, M. ve Çıkar, İ. (2017). 4. Sınıf Matematik öğretim programının Tyler’ın hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 172-196. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/410829>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:516831).
- Aslan, S. (2019). An analysis of prosoective 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 Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 171-186. doi: 10.29299/kefad.2018.20.01.006
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9 – 26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302499>
- Ata Özer, A. ve Bal, A.P. (2024). 2018 Yılında revize edilen 8. sınıf matematik dersi öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(91), 978-1003. doi: 10.17755/esosder.1411019
- Atlı, K.; Kara, Ö., ve Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1438178>

- Aydın, R. ve Kurt, S. (2022). Examination of teachers' perceptions of self – efficiency and program literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 90-117. doi: 10.31014/aior.1993.05.01.422
- Aydın, S., Şentürk, Ş., ve Duran, V. (2018). Okul Öncesi Programının Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13, 27. doi: 10.7827/TurkishStudies.14222
- Aydın Sesli, M. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:830369).
- Aygören, F. (2016). *Eğitim programlarını değerlendirmede I-CODE modelinin geliştirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:442904).
- Aygün, E. (2022). *Özel eğitim öğretmenleri ve oku yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:762284).
- Aylu, M. (2024). *Öğretmen adaylarını ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları, ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:899092).
- Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1426-1445. doi: 10.53444/deubefd.1270292
- Avar Vayvay, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:635645).
- Aziz, R., Norman, H., Nardin, N., Wahid, F.N. ve Ibrahim, R. (2019). Framework Development of Sirius Game – Based Instrument for Malay Language Early Literacy Assessment. *Creative Education*, 10 (2), 3235-3242. doi: 10.4236/ce.2015.622248
- Barrett, G.F. ve Riddell, W.C. (2019). Ageing and Skills: The Case of Literacy Skills. *IZA Discussion Paper*, NO. 12073. Erişim adresi: <https://doc.iza.org/dp12073.pdf>

- Barone, D. (2015). The fluid nature of literacy: a look at how the definition of literacy has changed, and what it means for today's students. *Literacy Today*, 1, 6-9. Erişim adresi:
<https://www.scarsdaleschools.k12.ny.us/cms/lib/NY01001205/Centricity/Domain/1064/The%20Fluid%20Nature%20of%20Literacy.pdf>
- Barut, (2022). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:768668).
- Barut, C., ve Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (37), 198-217. doi: 10.35675/befdergi.1213781
- Baş, G. (2016). Eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish journal of educational studies*, 3(1), 53-80. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/402952>
- Başaran, İ.E. (1992). *Eğitim psikolojisi, modern eğitim psikolojisinin temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in uygunluk / olasılık modeline göre ilköğretilme yazma programının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:304272).
- Baykul, V. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88255>
- Baysal, O. (2024). *Öğretmenler için program okuryazarlığı mesleki gelişim programının geliştirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:910198).
- Berkant, H.G. ve Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116. doi: 10.31592/aeusbed.1104843

- Bilgin, Ç. (2022). *Özel eğitim öğretmenliği programının CIPP program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:780338).
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(18), 121-138. doi: 10.7827/TurkishStudies.12103
- Bradley, P., ve Ngai, P. (2025). Program evaluation. *Let us know how access to this document benefits you.*, 114. https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1481&context=grad_portfolios#page=116 adresinden alınmıştır.
- Bulawat, A. C., Andres, P. A. M., ve Bulacan, A. M. R. (2025). Student Affairs and Services Program Evaluation: Basis for Enhancement Plan. *United International Journal for Research & Technology, United International Journal for Research & Technology*, 6(5), 68-83. <https://uijrt.com/articles/v6/i5/UIJRTV6I50006.pdf> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. ((2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Canbaz, A., ve Pesen, A. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim Yansımaları*, 8(1), 1-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3873703>
- Camuzcu, S. ve Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme- öğretme süreci ile ilgili hizmet-içi eğitim ihtiyaçları. *e-international journal of educational research*, 2(1), 15-29. Erişim adresi: <https://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89716>
- Çelikel, F. (2022). *Ortaokul matematik dersi programının matematiksel yetkinlik bağlamında aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:748357).
- Çeliker, G. (2015). *Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:384678).

- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. doi: 10.7822/omuefd.535482
- Çilek, E. (2017). *Türkiye’de program değerlendirme ile ilgili problemler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:471980).
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:701331).
- Dao, L. P., Trinh, L. Q., Le, T. T., ve Le, T. C. (2025). Academic Program Evaluation: A Constructive Alignment Perspective combined with AUN-QA’s Criteria. *Vietnam Journal of Education*, 210-224. doi: 10.52296/vje.2025.485
- Davwet, H. M., Damar, D. N., Goyit, M. G. ve Kajang, Y. G. (2019). Evaluation of the implementation of undergraduate general studies entrepreneurship curriculum in federal universities in north-central geo-political zone, nigeria. *Creative Education*, 10, 1163-1179. doi: 10.4236/ce.2019.106088
- Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. doi: 10.24315/tred.858813
- Demirel, Ö. (2023). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkol, S. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:832077).
- Dikmen, Ş. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, program özerkliği, pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:825423).
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Erbaş, A. A. (2025). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Okuryazarlıklarının Geliştirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 15(2), 322-333. doi: 10.5961/higheredusci.1722555

- Erdamar, F.S. (2020). *Sınıf öğretmenlerini program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:621287).
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. doi: 10.32709/okusosbil.428727
- Erden, M. ve Fidan, N. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan AŞ.
- Erdoğdu, M. Y., ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/147703>
- Ergene, Ö. (t.y.). *Öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri*. Erişim adresi: https://ozkanergene.sakarya.edu.tr/sites/ozkanergene.sakarya.edu.tr/file/3._hafta_.pdf
- Ergül, A.Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:600439).
- Ergüney, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:513859).
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan AŞ.
- Fettahlıoğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 404-425. doi: 10.17860/mersinefd.400607
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program değerlendirme: Alternatif yaklaşımlar ve uygulamalı kılavuzlar* (Çev. M. A. Gürdal). Pegem Akademi.

- Gareis, C. R., ve Grant, L. W. (2015). Assessment literacy for teacher candidates: a focused approach. *Teacher Educators' Journal*, 4-21. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085699.pdf>
- Gani, S. A., ve Mahjaty, R. (2017). English teachers' knowledge for implementing the 2013 curriculum. *English Education Journal*, 8(2),199-212. Erişim adresi: <https://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=1564638&val=3924&title=English%20teachers%20knowledge%20for%20implementing%20the%202013%20Curriculum>
- Golsteyn, B. H. H., Vermeulen, S., ve de Wolf, I. (2016). *Teacher literacy and numeracy skills: International evidence from PIAAC and ALL*. *De Economist*, 164(4), 365-389. doi: 10.1007/s10645-016-9284-1
- Govender, S. (2018). South African teachers' perspectives on support received in implementing curriculum changes. *South African Journal of Education*, 38(2). doi: 10.15700/saje.v38ns2a1484
- Göl, H., ve Ergün, N. (2025). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Durumları. *Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 101-116P. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.1397760
- Göl, H. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağıllık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:812098).
- Gömleksiz, M.N. ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(73), 509-529. doi: 10.976/JASSS7964
- Gözel, Ü. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından Demirel'in analitik program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:854840).
- Green, B. (2018). Understanding curriculum? Notes towards a conceptual basis for curriculum inquiry. *Curriculum Perspectives*, 38(1), 81-84. doi: 10.1007/s41297-017-0038-2

- Güler, Ş.Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:681722).
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliği düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:627563).
- Gündoğdu, K., Koç, M.K., Bayık, S., Arpat, S. ve Gözel, Ü. (2017). İnsan kaynakları programı çalışma ilişkileri dersinin Metfessel-Michael program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 4(2), 135-148. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/340628>
- Güner, T. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:682861).
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim Araştırma Dergisi*, 4 (3), 224-246. doi:10.29250/sead.634908
- Güneş Şinego, S. ve Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (27), 233-256. doi: 10.29228/kesit.51337
- Güngör, H. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin yordayıcısı olarak yansıtıcı düşünme ile öğretim yöntemlerini kullanma becerisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:837396).
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:682861).
- Gürbüz, Ş. ve Şen S.H. (2023). Teachers' Curriculum Literacy and Curriculum Fidelity: Differences According to Certain Variables. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14 (1), 1-23. doi: 10.29329/ijrte.2023.523.1
- Güzel, Ü. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından Demirel'in analitik program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:854840).

- Huang, H. P., Cheng, Y. Y., ve Yang, C. F. (2017). Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2761-2775. doi: 10.12973/eursi.2017.01252a
- İnal, H., Yılmaz Koğar, E. ve Özdemir, B. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler ünitesinin Tyler'ın hedeflere dayalı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 400-416. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159879>
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programları okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:662366).
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *The Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. doi: 10.17719/jisr.2019.3495
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde gözardı edilen unsurlardan “TKY merkezi” ve “Eğitim Programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-filr/256316>
- Karaağaç, M. (2023). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No:832301).
- Karagülle, S., Varkı, E. ve Hekimoğlu, E. (2019). Program okuryazarlığı kavramının eğitim programının uygulanabilirliği ve işlevselliği bağlamında incelenmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/880314>
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı: Bir ölçek geliştirme ve geçme çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 963-977. doi: 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 Records*, 104(2), 273-300. doi: 10.1111/1467-9620.00163
- Kaya, E.E. (2024, 02 Kasım). “Finansal okuryazarlık nedir?”. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/finansal-okuryazarlik-nedir#:~:text=Ekonomik%20%C4%B0%C5%9Fbirli%C4%9Fi%20ve%20Kalk%C4%B1nma%20%C3%96rg%C3%BCt%C3%BC,beceri%2C%20tutum%20ve%20davran%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1n%20bile%C5%9Fimidir.adresinden%20eri%C5%9Fildi>
- Kayhan, E. ve Güral, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)’nın Stufflebeam’ın (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-6. doi:11.11111/ted.xx
- Keçeli, G. (2024). *Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve eğitim programına yönelik değerlendirmeleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:864497).
- Kerkez, B., Nasırcı, H. ve Kandırmaz, M. (2023). *Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programi-okuryazarligi-sosyal/index.html>
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:618850).
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (2),857-884. doi: 10.37217/tebd.917130
- Kılıçlı, H. (2024). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri, program okuryazarlığı ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:911375).
- King, J. A., Stevahn, L., Ghore, G., ve Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22(2), s. 229-247. doi: 10.1016/S1098-2140(01)00129-1

- Korucuk, M. ve Özlü, M. (2023). Spor eğitimi alan öğrencilerin eğitim programı okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 456-475. doi: 10.38021asb#d.1257305
- Köseoğlu, E. (2025). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkini incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:919409).
- Kuloğlu, A. (2022). The relationship between 21st century learner skills and program literacy levels of pre – service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 624-632. doi: 10.33200/ijcer.1083782
- Kurt, İ. ve Zengin, Z.S. (2023). DİB İhtisas eğitim programı (2018) Stufflebeam CIPP modeline göre değerlendirilmesi. *Journal of Analytic Divinity*, 7(2), 255-280. doi: 10.46595/jod.1375320
- Kuyubaşioğlu, R.M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisan Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:608523).
- Kuzu, H.A. (2023). *5. Sınıf İngilizce programının Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek Lisan Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:812405).
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretimi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Kültekin, S. (2006). *Bilgi toplumu ve eğitim programları* (Yüksek Lisan Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:206476).
- Lonsdale, M. ve McCurry, D. (2004). Literacy in the New Millennium. *National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia*.
- Maubark, F.A. (2023). *Yabancılarla uygulanan Türkçe dil öğretimi programının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisan Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:926062).

- Masuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisan Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:581221).
- MEB (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYY_RET_YM_son10_2.pdf
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET MENLYK_MESLEY Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- MEB (2023). *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 109-120. doi: 10.29228/kesit.40368
- Moon, B. R., Harris, B. R., ve Hays, A. (2021). Secondary Curriculum Literacy and Teacher Word-Knowledge: Further Findings from a Western Australian ITE Cohort Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(11). doi: 10.14221/ajte.2021v46n11.6
- Nasırcı, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:714076).
- Nsibande, 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. doi: 10.1080/02671522.2011.560961
- Ogar, O.E. ve Opah, F.A. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of*

Education and Practice, 6(19), 145-151. Erişim adresi:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079530.pdf>

Okur, M. (2023). *Program değerlendirmede kullanılan klasik ve güncel ölçütler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:828030).

Opoh, A. F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145, 151. Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/publication/328631835_Teachers_perceived_problems_of_curriculum_implementation_in_tertiary_institutions_in_Cross_River_State_of_Nigeria_Journal_of_Education_and_Practice

Osnsten, A.C. ve Hunkins, F.P. (2015). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar* (çev. Arı, A.). Konya: Eğitim Akademi Yayınevi.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 101-121. doi: 10.15612/BD.2010.258

Öner, F. ve Cırık, İ. (2023). Exploring curriculum literacy skills: An in-depth analysis through explanatory sequential design. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 165-185. doi: 10.33902/JPR.202321974

Özçelik, D.A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’ de eğitim programlarının değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146317>

Özdemir, S.M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393. Erişim adresi:
https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s3/KuramsalEgitimbilim_cilt5say%3%84%c2%b13.pdf#page=124

Özder, H. (2023). *Eğitimde program değerlendirme*. KKTC: Artı Eğitim Merkezi Yayınları

Özen, O. (2025). Öğretim Programı Okuryazarlığı Üzerine Yapılan Çalışmaların Eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(46), 778-806. doi: 10.35675/befdergi.1604560

- Özpolat, E.T. (2025). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına yönelik görüşleri. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, 12 (52), 342-366. doi: 10.29228/ijla.79253
- Pratt, D. (1994). Curriculum perspectives. In Curriculum planning: A handbook for professionals, (pp. 8– 22). Erişim adresi: <https://talkcurriculum.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/pratt-d-1994-curriculum-perspectives-in-curriculum-planning-a-handbook-for-professionals-pp-8e2809322.pdf>
- Rallis, S.F. ve Bollond, K.A. (2004). What is the program evulation? Generating knowledge for improvement. *Archival Science*, 4, 5-16. doi: 10.1007/s10502-005-6988-4
- Retnawati, H., Hadi, S., ve Nugraha, A. C. (2016). Vocational high school teachers' difficulties in implementing the assessment in curriculum 2013 in Yogyakarta province of Indonesia. *International Journal of Instruction*, 9(1), 33–48. doi: 10.12973/iji.2016.914a
- Sağlık Sağlam, T. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:841658).
- Sağlık Sağlam, T. ve Aydın, R. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 311-344. doi: 10.57135/jier.1583227
- Sançar, B. (t.y.). Öğretme stratejileri. Erişim adresi: <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=98999>
- Saracaloğlu, A. S. ve Gündüz Çetin, İ. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 61-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 132-170. doi: 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 Education Administration and Policy Studies, 10(9), 103-110. doi: 10.5897/IJEAPS2018.0566

Schleicher, A. (2018). *The future of education and skills education 20230: the future we wont.* Erişim adresi: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı yayıncılık.

Shively, K. ve Palilonis, J. (2018). Curriculum Development: Preservice Teachers' Perceptions of Design Thinking for Understanding Digital Literacy as a Curricular Framework. *Journal of Education*, 198 (3) 202-214. doi: 10.1177/0022057418811128

Sivrikaya, T., ve Karabulut, H. A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 24(3), 1851-1888. doi: 10.29299/kefad.1206403

Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Spires, H. A., Kerkhoff, S. N., Graham, K., Thompson, L., ve Lee, J. (2018). Operationalizing and validating disciplinary literacy in secondary education. *Reading and Writing*, 31(8), 1745–1773. doi: 10.1007/s11145-018-9839-4

Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and critical Issues in curriculum and learning*, (2), 1-41. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>

Sucuoğlu, H. ve Gökdağ Baltaoğlu, M. (2021). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Sural, S. ve Dedebali, NC (2018). Sosyal bilimler eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının müfredat okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 303-317. doi: 10.12973/eu-jer.7.2.303

şahin, A.İ. ve Aşkın Tekkol, İ. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online*

Journal Social Sciences Journal, 9(1), 1-12. Erişim adresi:
<https://dergiparak.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/75643/1148378>

Şahin, Ç., ve Ersoy, E. (2009). Sınıf Öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 363-386. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50546>

Şen, E.Ö. ve Peker Ünal, D. (2021). Matematik dersi öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 605-632. doi: 10.33711/yyuefd.1029100

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tezci, S. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:817901).

Thijs, A., ve Akker, J. V. D. (2009). Curriculum in development. *Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO)*.
https://fji.oer4pacific.org/id/eprint/183/1/Curriculum_in_development_1.pdf
adresinden erişilmiştir.

Topaloğlu, B. (2025). *İlkokul sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi ve rehberlik programı tasarısı örneği* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:926062).

Toprakçı, E., ve Çıldır, G. Y. (2025). Öğretmenlerin medeni durumlarının iş doyumu üzerindeki etkisi: Meta-analitik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 59-86. doi: 10.56677/mkuefder/1679513

Treasury Board of Canada (t.y.) *Program Evaluation Methods: Measurement and Attribution of Program Results*. Erişim adresi: <https://internationalbudget.org/wp-content/uploads/Program-Evaluation-Methods-Measurement-and-Attribution-of-Program-Results.pdf>

Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 233-256. doi: 10.1501/Egifak_0000000176

- Tuzcuoğlu Bülbül, N. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:682229).
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2025, 01 Ocak). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK, (2025, 08 Şubat). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tüzel, M.S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilim Araştırmaları*, (27), 691-705. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157015>
- UNESCO (2025). *What processes need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/need-know?hub=401> adresinden erişilmiştir.
- Uşun, S. (2024). *Eğitimde program geliştirme ve program değerlendirme*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Uzun, Y. ve Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15 (22), 1134-1156. doi: 10.26466/opus.646592
- Varış, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Verma, A., Doharey, R.K. ve Verma, K. (2023). Education: meaning, definition and types. In *Agriculture Extension Education* (pp.1-6). S.R. Scientific Publication. file:///C:/Users/Kullanıcı/Downloads/Education_Meaning_definition_Types.pdf adresinden erişilmiştir.
- Volante, L. ve Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770. doi: 10.2307/20466661
- Yakar, A., ve Saracaloğlu, A. S. (2016). The Evaluation of Secondary School 5th Grade Science Applications Curriculum Implemented in 2013 According to Metfessel-Michael Curriculum Evaluation Model (Muğla Sample)/2013 Ortaokul 5. Sınıf Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Metfessel-Michael. *Eğitimde Kuram ve*

- Yakut, A. Ş. (2025). *Lise öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığının incelenmesi (İzmir ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:942644).
- Yar Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:493983).
- Yeşilyurt, E., Okudan, Ü. ve Kızılaslan, B. (2021). Genel Öğretim İlkelerini Kullanma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması/Scale for Using General Teaching Principles: A Scale Development Study. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 177-194. doi: 10.19160/e-ijer.1012549
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 1-28. doi: 10.22596/2019.0402.1.28
- Yıldırım, N.T. ve İflazoğlu Saban, A. (2024). İlkokul 4. sınıf Fen Bilimleri öğretim programı “Basit Elektrik Devreleri” ünitesinin Tyler’ın hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 223-245. doi: 10.17860/mersinefd.1464994
- Yıldız, H. ve Özdoğan B#çer, S. (2022). Exploring the curriculum literacy level of English language teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(5), 1340-1360. <https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=324eab98-8c0d-4683-94c8-833954ebb796.pdf&key=64683> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, H. (2024). *İlkokul öğretim programında yer alan afet ile ilgili içeriklerin CIPP program değerlendirme modeline göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:922284).
- Yılmaz, G. ve Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yöntemleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2034195>

- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:262343).
- Zambak, H. (2025). *Coğrafya öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık ve özerklik düzeylerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:923140).
- Zelyurt, H. (2021). An Analysis of Prospective Teachers' Curriculum Literacy Levels in Terms of Various Variables. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 334-341. doi:10.31014/aior.1993.04.03.342
- Zhong, H. (2015). Education of Media Literacy and Ideology & Politics. *Creative Education*, 6 (22), 2422-2426. doi: 10.4236/ce.2015.622248

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1-Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2-Yaşınız: 25-35 () 36-46() 47-57() 58 ve daha fazla ()

3- Medeni Durumunuz: Evli () Bekar ()

4-Mesleki Kıdeminiz: 1-10 yıl () 11-20 yıl () 21 ve daha fazla ()

5-Öğrenim Durumunuz: Lisans () Lisansüstü ()

Ek 2. Eğitim Programları Okuryazarlığı Ölçeği



		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programı ile ilgili son gelişmelerden haberdar bir öğretmendir					
2	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programına göre kendini güncelleyen bir öğretmendir.					
3	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programını uygulamayı iyi bilen bir öğretmendir					
4	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programının öğelerini (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) iyi bilen bir öğretmendir					
5	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, teoriyi pratiğe dökmeyi iyi bilen bir öğretmendir					
6	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, yenilenen eğitim programlarındaki öğretim yöntemlerini uygulayan bir öğretmendir.					
7	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programını eleştirmeyi bilmektir					
8	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programını uygulamayı bilmektir					
9	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programının olumlu ve olumsuz yönlerini bilmektir					
10	Eğitim programı okuyazarlığı, okulların başarısının artmasıyla sonuçlanır					
11	Eğitim programı okuyazarlığı, okulların saygınlığının artmasıyla sonuçlanır.					
12	Eğitim programı okuyazarlığı, okulun saygınlığını artırmayı amaçlar					

13	Eğitim programı okuryazarlığı, öğrencilerin öğretmene duydukları saygının artmasıyla sonuçlanır					
14	Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenin özsaygısının artmasıyla sonuçlanır					
15	Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin belirli testlerle düzenli olarak izlenmesi ile gelişir.					
16	Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye güdülemelerini kolaylaştırır					
17	Eğitim programı okuryazarlığı, velilerin öğretmene duydukları saygının artmasıyla sonuçlanır					



Ek 3. Eğitim Programları Değerlendirebilme Ölçeği

		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Programda hedefler, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yol gösterici niteliktedir.					
2	Programda hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiğini belirtmektedir					
3	Programda hedefler, ülkenin başar eğitim felsefesi ve toplumsal yapısı ile uyumludur					
4	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerinin belirlenmesine de yol göstermektedir.					
5	Programda hedefler, eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir niteliktedir					
6	Programda hedefler, açık ve net olarak ortaya konulmuştur.					
7	Programda hedefler, bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almaktadır					
8	Programın içerik boyutundaki bilgileri öğrenciler uygulayabilir ve kullanabilirler.					
9	Programda hedefler birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmiştir.					
10	Programda hedefler yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem vermektedir					
11	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet etmektedir.					
12	Programın içeriği, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir					
13	Programın içeriğindeki konular organize edilmiş bilgi anlamında anlamlıdır.					
14	Programın içerik boyutundaki konular kullanışlılığa sahiptir.					
15	Programın içerik boyutu, öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlamaktadır.					

16	Hedefler, programın içerik boyutu ile tutarlı ve kaynaşıktır					
17	Programın içerik boyutunda sunulan bilgiler bilimsel açıdan doğrudur					
18	Programın içeriği, sosyal gerçeklerle tutarlı ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaktadır.					
19	Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde ekonomiklik sağlamaktadır					
20	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.					
21	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin düzeylerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
22	Öğrenme-öğretme süreci, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
23	Programın içerik boyutu iyi organize edilmiş sistematik bir yapı sunmaktadır					
24	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, birden çok hedefi gerçekleştirebilir niteliğe sahiptir					
25	Öğrenme-öğretme süreci, programın hedefleri ile tutarlıdır.					
26	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, kolay uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır.					
27	Programda hedefler, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygundur					
28	Programın içeriği, hedef boyutuyla tutarlı ve kaynaşıktır					
29	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları sunmaktadır					
30	Programın içerik boyutundaki konular günlük yaşamla ilgilidir					
31	Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönüktür.					
32	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, farklı öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem					

	çözme, vb.) değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.					
33	Programın öğrenme-öğretme süreci, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir					
34	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
35	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.					



Ek 4. Etik Kurul Onay Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.12.2024-E.426528



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : E-61923333-050.99-426528
Konu : 38/04 Afra Betül GÜNDOĞDU

06.12.2024

Sayın Afra Betül GÜNDOĞDU

İlgi : 29.11.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 04.12.2024 tarihli ve 38 sayılı toplantısında alınan "04" nolu karar ile Afra Betül GÜNDOĞDU'nun başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSLLJ9YPNT Pin Kodu :13013

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSLLJ9YPNT&eS=426528>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

4. Afra Betül GÜNDOĞDU'nun “ Öğretmenlerin Eğitim Programları Okuryazarlığı ve Eğitim Programlarını Değerlendirebilme Algılarının İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Afra Betül GÜNDOĞDU'nun “ Öğretmenlerin Eğitim Programları Okuryazarlığı ve Eğitim Programlarını Değerlendirebilme Algılarının İncelenmesi” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 5. Araştırma Uygulama İzni



DÜZCE İL Milli Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.014266

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 815135

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: AFRA BETÜL GÜNDOĞDU

Araştırmacının Adı: Öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlığı ve eğitim programları değerlendirebilme algılarının incelenmesi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: DÜZCE İL Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: DÜZCE

Veri Toplama Aracının Başlığı: Eğitim programları okuryazarlığı ve eğiti programları değerlendirebilme ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 07.01.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DÜZCE İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -