



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI
YETERLİK ALGISININ YORDAYICISI OLARAK
ÖĞRETME MOTİVASYONU, ÖĞRETİMDE
BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK

Rabia Perim ATALAY

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI YETERLİK
ALGISININ YORDAYICISI OLARAK ÖĞRETME MOTİVASYONU,
ÖĞRETİMDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia Perim ATALAY

Danışman: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlâki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.



..../2025

Rabia Perim ATALAY

İmzası

JÜRİ İMZA SAYFASI

Rabia Perim ATALAY'ın bu çalışması **28.05.2025** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : **Prof. Dr. Mehmet GÜROL**
Yıldız Teknik Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Üye : **Prof. Dr. Günseli ORHON**
Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları
ve Öğretim ABD

Üye : **Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT**
(Danışman)
Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları
ve Öğretim ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI YETERLİK ALGISININ YORDAYICISI OLARAK ÖĞRETME MOTİVASYONU, ÖĞRETİMDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince, bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, her aşamada desteğini esirgemeyen, hoşgörüsü ve teşvik edici yaklaşımıyla motivasyonumu artıran değerli danışman hocam Doç. Dr. Etem Yeşilyurt'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ders döneminde bilgisinden faydalandığım ve akademik gelişimime katkı sağlayan tüm hocalarıma da teşekkür ederim.

Tez sürecimde, ders döneminde de bilgisinden faydalandığım ve aynı zamanda jüri üyesi olarak değerli katkılar sunan Sayın Prof. Dr. Günseli Orhon'a; yine jüri üyesi olarak kıymetli görüşleriyle tezime katkı sağlayan Prof. Dr. Mehmet Gürol'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde anlayış ve iş birlikleriyle bana destek olan okul idarecilerine ve çalışma grubunda yer alan değerli öğretmenlerime de teşekkürü bir borç bilirim.

Bu yolculuğa en başından beri inanan, her koşulda yanımda olduklarını hissettiren; verdikleri emek, sabır ve destekle bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan sevgili annem, babam ve canım kız kardeşime sonsuz minnettarım.

Rabia Perim Atalay

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI YETERLİK ALGISININ YORDAYICISI OLARAK ÖĞRETME MOTİVASYONU, ÖĞRETİMDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK

ATALAY, Rabia Perim

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Mayıs, 2025, 121, XIV Sayfa

Bu araştırmanın genel amacı; öğretim motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerinin ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterlik algıları üzerindeki yordama düzeyinin yapısal eşitlik modeliyle (YEM) incelenmesi ve bu değişkenlerin betimsel olarak değerlendirilmesidir. Genel tarama modeline göre tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda 21 ortaokulda görev yapmakta olan 304 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Öğretme Motivasyonu Ölçeği”, “Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Öğretmenin Bilişüstü Farkındalık Ölçeği” ve “Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Veriler IBM SPSS Statistics 24.0 ve IBM SPSS Amos programları aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik veriler, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri ile araştırmanın hipotezlerine ilişkin veriler ise AFA, DFA ve YEM ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin öğretim motivasyonları düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci alt amaca ilişkin ise ortaokul öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin olarak ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterlik algısı düzeylerinin de ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma hipotezlerine ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Birinci hipoteze ilişkin olarak öğretim motivasyonunun öğretimde bilinçli farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ikinci hipoteze ilişkin olarak öğretim motivasyonunun öğretimde bilinçli farkındalığı anlamlı olarak açıkladığı tespit edilmiştir. Üçüncü hipoteze ilişkin olarak öğretim motivasyonunun üstbilişsel farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dördüncü hipotezinde, öğretim motivasyonunun üstbilişsel farkındalığı anlamlı olarak açıkladığı saptanmıştır. Beşinci hipoteze ilişkin olarak

öğretme motivasyonunun program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Altıncı hipoteze ilişkin olarak öğretimde bilinçli farkındalığın program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yedinci hipoteze ilişkin olarak üstbilişsel farkındalığın, program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı etkilediği tespit edilmiştir. Son hipotezinde ise öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın birlikte program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle; öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algılarının anlamlı yordayıcılarıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretme Motivasyonu, Öğretimde Bilinçli Farkındalık, Üstbilişsel Farkındalık, Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı, Yapısal Eşitlik Modeli

ABSTRACT

TEACHING MOTIVATION, MINDFULNESS in TEACHING, AND METACOGNITIVE AWARENESS AS PREDICTORS OF TEACHERS’ PERCEPTIONS OF CURRICULUM LITERACY COMPETENCY

ATALAY, Rabia Perim

M.A., Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Etem YEŞİLYURT

May, 2025, 121, XIV Pages

The primary purpose of this research is to examine the extent to which teaching motivation, mindfulness in teaching, and metacognitive awareness predict middle school teachers’ perceptions of curriculum literacy competence, using the structural equation model. Additionally, the study aims to evaluate these variables descriptively. Designed according to the general survey model, the study group of this research consists of 304 middle school teachers working in schools affiliated with the District Directorates of National Education in the Kepez, Konyaaltı, and Muratpaşa districts of Antalya during the 2024–2025 academic year.

The research data were collected using the “Teaching Motivation Scale,” the “Mindfulness in Teaching Scale,” the “Teacher’s Metacognitive Awareness Scale,” and the “Curriculum Literacy Competency Perception Scale” The data were analyzed using IBM Statistics SPSS 24 and IBM Statistics Amos software. Data related to the sub-objectives of the research were analyzed using frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation techniques. In contrast, data related to the research hypotheses were analyzed using Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), and Structural Equation Modeling (SEM).

Findings related to the sub-objectives of the research are as follows: Regarding the first sub-objective, it was found that middle school teachers’ levels of teaching motivation were above average. For the second sub-objective, it was concluded that their level of mindfulness in teaching was above average. Regarding the third sub-objective, it was found that middle school teachers’ metacognitive awareness levels were also above average. As for the fourth sub-objective, it was determined that the levels of curriculum literacy competency perception among middle school teachers were above average. Regarding the research hypotheses: For the first hypothesis, it was found that teaching motivation positively and significantly affects

mindfulness in teaching. For the second hypothesis, it was determined that teaching motivation significantly predicts mindfulness in teaching. For the third hypothesis, the results showed that teaching motivation positively and substantially affects metacognitive awareness. The fourth hypothesis revealed that teaching motivation significantly predicts metacognitive awareness. According to the fifth hypothesis, teaching motivation was found to positively and significantly affect the perception of curriculum literacy competence. For the sixth hypothesis, it was concluded that mindfulness in teaching positively and significantly affects the perception of curriculum literacy competence. Regarding the seventh hypothesis, it was found that metacognitive awareness positively and significantly affects the perception of curriculum literacy competence. The final hypothesis concluded that teaching motivation, mindfulness in teaching, and metacognitive awareness together positively and significantly affect the perception of curriculum literacy competence.

To sum up, teaching motivation, mindfulness in teaching, and metacognitive awareness are significant predictors of teachers' perceptions of curriculum literacy competence. Based on the research results, several recommendations have been presented.

Keywords: *Teaching Motivation, Mindfulness in Teaching, Metacognitive Awareness, Perception of Curriculum Literacy Competency, Structural Equation Model*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	11
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	13
1.6. Araştırmanın Sınırlıkları	13
1.7. Tanımlar	14
BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Öğretme Motivasyonu.....	15
2.2. Öğretimde Bilinçli Farkındalık	18
2.3. Üstbilişsel Farkındalık	22
2.4. Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı.....	24
2.5. İlgili Araştırmalar.....	28
BÖLÜM III YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	41
3.3. Etik Kurul Onayı ve Araştırma İzni	43
3.4. Veri Toplama Süreci	43
3.5. Verilerin Analizi	43
3.6. Veri Toplama Araçları	45
BÖLÜM IV BULGULAR	51
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	51
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	52
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	55
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	58
4.5. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular.....	65

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	69
5.2. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	78
5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	79
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	99
Ek-1 Öğretme Motivasyonu Ölçeği İzin Belgesi.....	99
Ek-2 Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzin Belgesi	100
Ek-3 Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği İzin Belgesi	101
Ek-4 Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı Ölçeği İzin Belgesi	102
Ek-5 Etik Kurul Kararı.....	103
ÖZ GEÇMİŞ.....	
BİLDİRİM	
İNTİHAL RAPORU	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler</i>	42
Tablo 3.2. <i>Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri</i>	44
Tablo 4.1. <i>Öğretme Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	51
Tablo 4.2. <i>Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	53
Tablo 4.3. <i>Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	56
Tablo 4.4. <i>Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. <i>Yol (Path) Analizi</i>	11
Şekil 3.1. <i>Öğretme Motivasyonu Ölçeği DFA Sonuçları</i>	45
Şekil 3.2. <i>Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği DFA Sonuçları</i>	46
Şekil 3.3. <i>Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği DFA Sonuçları</i>	48
Şekil 3.4. <i>Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı Ölçeği DFA Sonuçları</i>	50
Şekil 4.1. <i>Yapısal Eşitlik Modeli ve Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	66

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	:	Açıklayıcı Faktör Analizi
AMOS	:	Analysis of Moment Structures
AO ($\bar{X}$)	:	Aritmetik Ortalama
DFA	:	Doğrulayıcı Faktör Analizleri
EPO	:	Eğitim Programı Okuryazarlığı
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
M.I.	:	Modifikasyon indeksleri
M.N.	:	Madde Numarası
OBOF	:	Öğretmenin Bilişötesi Farkındalığı
ÖM	:	Öğretme Motivasyonu
ÖBF	:	Öğretimde Bilinçli Farkındalık
P	:	Anlamlılık Düzeyi
SS	:	Standart Sapma
SPSS	:	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TDK	:	Türk Dil Kurumu
YEM	:	Yapısal Eşitlik Modeli

BÖLÜM I GİRİŞ

Eğitim, insanlık tarihindeki en önemli dönüşümlerden birini yaşamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, küreselleşme, toplumsal çeşitlilik ve ekonomik değişimler gibi faktörler, eğitim sistemlerini kökten dönüştürmekte ve öğretmenlerin rollerini yeniden tanımlamaktadır. Bu değişim, öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcıları değil, aynı zamanda rehberler, motivatörler ve öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak rol almalarını gerektirmektedir. Senemoğlu (2021), eğitimi “istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış geliştirme süreci” şeklinde tanımlamıştır. Bu istendik davranışların öğrencilere kazandırılması, eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim programlarının etkin bir şekilde kullanıp hayata geçirilmesi, öğretmenin sorumluluğundadır (Fer, 2008).

Eğitim programı, Bobbitt’e (1918) göre bireyin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasıyla ilgili yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş deneyimlerin toplamıdır. Tyler’a (1957) göre ise eğitim programı, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen tüm öğrenme deneyimleridir. Au ve Apple’a (2009) göre bugünün çözümlemeleri açısından, program kavramının içerik, biçim ve pedagojiyi kapsayan daha geniş bir bakış açısı ile değerlendirilmesi önemlidir. Eğitim programının sadece ne öğretildiği değil, aynı zamanda “öğretilenin” nasıl yapılandırıldığı ve nasıl iletildiğiyle de ilgilenilmelidir. Stabback (2016), öğretmenlerin programın uygulayıcıları olarak kritik öneme sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak şekilde ilerlemelerini sağlamak gereken öğrenme içeriğine, etkinliklere ve hıza karar veren ve bunları uyarlayan öğretmenlerdir. Programın tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması öğretmenin sorumluluğudur. Eğitim program okuryazarlığı; öğretmenlerin eğitim programlarını anlama, değerlendirme ve öğrencilerle etkili bir şekilde kullanma yeteneğini ifade eder. Öğretmenlerin programı eleştirel bir bakış açısıyla incelemesi ve öğretim sürecinde uygularken dikkate alması gerekmektedir. Ayrıca program okuryazarlığı, öğretmen ile öğretim programı arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi hedefler ve bu sayede öğretmenin programa dair farkındalığını artırarak uygulamaya yönelik karar alma sürecinde daha derin bir anlayış sağlar (Keskin & Korkmaz, 2021). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlilikleri kadar öğretme motivasyonları da önemlidir. Öğretme motivasyonu, genel anlamıyla öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde ne kadar istekli davrandıkları olarak anlaşılabilir. Bu, öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkileyebilecek ve eğitimin kalitesini etkileyebilecek bir faktördür (Roth ve

ark., 2007). Ayrıca öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri eğitim-öğretim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Frank, Jennings ve Greenberg (2016) öğretimde bilinçli farkındalığı, öğretim faaliyetleri sürecinde bilinçli farkındalık becerilerinin kullanımı olarak tanımlamıştır. Öğretmenler, sınıf içi öğretimsel faaliyetler esnasında hem ders içeriğini paylaşıırken hem de sınıf yönetimini sağlamaya çalışırken, aynı zamanda yürütülen öğretimin niteliğini öğrencilerden gelen veriler aracılığıyla analiz etmeye ve değerlendirmeye çalışırlar (Topcu & Ubuz, 2008). Öğretmenler, öğretimi etkili bir şekilde yürütmek ve öğretim tekniklerini stratejik olarak kullanmak için üstbilişsel düşünmeye ihtiyaç duyarlar (Nahrkhalaji, 2014). Bu bağlamda, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık seviyeleri önem taşır. Üstbilişsel farkındalık, bireyin yaşamı boyunca gereksinim duyduğu üstbilişsel düşünme becerilerini kazanma ve kullanma sürecini ifade eder (Boğar, 2018). Bu kapsamda öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık öğretmenlerin eğitim programı ile ilişkilerini etkileyebilir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim alanında sürekli olarak birçok değişim ve yenilik yaşanmaktadır. Bu değişimlerle birlikte öğretmenlerden yalnızca öğretim materyallerini anlamaları değil, aynı zamanda eğitim programlarını etkili bir şekilde kullanmaları da beklenmektedir. Öğretmenlerin programı yalnızca bir başvuru kaynağı olarak görmekten öteye geçerek çeşitli kaynaklarla entegre etmeleri ve bu programı zenginleştirme potansiyeline sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik farkındalıklarını artırmak ve program okuryazarlıklarını desteklemek amacıyla özel çaba ve desteklerin sunulması gerekmektedir. Bu çabalar, öğretmenlerin programı bütünsel olarak anlamalarını ve öğretim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlayarak, öğrenci başarısını artırabilir ve öğrenme ortamlarını geliştirebilir (MEB, 2020). Öğretmenler, kağıt üzerindeki eğitim programını hayata geçirme sürecinde önemli bir rol oynar. Derslerdeki yaklaşımları ve kullandıkları öğretim yöntemleri, öğrencilerin programı nasıl deneyimleyeceğini belirleyebilir (Ornstein & Hunkins, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin, programı anlaması ve içselleştirebilmesi için programda yapılan güncellemeleri takip etmeleri gerekmektedir. Böylece, programın sınıf içinde uygulanabilirliği, öğrenci ve çevre ihtiyaçlarına göre esneklik kazanması, hedeflere ulaşılabilirlik ve programın değerlendirilebilmesi mümkün hale gelecektir (TED, 2009).

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim programlarını anlama, değerlendirme ve etkili şekilde uygulama yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu yeterlik, öğretmenin programın özelliklerine derinlemesine hâkim olmasını ve bu bilgiyi öğrencilerin eğitimine aktarmasını içerir. Aynı zamanda programa eleştirel bir bakış geliştirme ve gerekli durumlarda uygun düzenlemeler yapabilme becerisi de bu yapının bir parçasıdır. Bu yönüyle program okuryazarlığı, öğretmenlerin programı daha etkili bir rehber olarak kullanmalarını sağlar. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim programıyla olan ilişkisini güçlendirir ve öğretmenlerin eğitim programına yönelik farkındalığını artırır. Bu farkındalık, öğretmenlerin programı uygularken bilinçli ve etkili kararlar almasına yardımcı olur. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlikleri, mesleki tutumlarıyla da yakından ilişkilidir. Özellikle mesleki gelişime açık ve öğretme görevine karşı yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin, program okuryazarlığı açısından daha yüksek yeterliğe sahip oldukları görülmektedir (Dağ, 2021; Keskin & Korkmaz, 2021).

Öğretim sürecinin lideri konumunda olan öğretmenlerin motivasyonu, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen temel unsurlardan biridir. Motivasyon, insan davranışlarını tetikleyen ve yönlendiren temel bir faktördür ve insanların eylem ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynar (Reeve, 2009). Öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyerek öğretim sürecinin etkililiğini artırır (Butler, 2007). Bu nedenle, öğretmenlerin program okuryazarlığını artırmak ve programın etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin motivasyon düzeyleri önemlidir.

Bununla birlikte, öğretmenlerden yalnızca bilgi aktarmaları değil; öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak süreci planlamaları beklenir. Ayrıca öğrencilerin derslere aktif katılımını teşvik etmek, zamanı verimli bir şekilde kullanmak ve sürecin sonunda öğrencilerin kazanımlarını ve bireysel gelişimlerini izlemek de öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Öğretmenlerden öğretim sürecinde, öğrencilere ve onların ihtiyaçlarına karşı daha dikkatli olmaları, öğrencilerin duygusal durumlarını fark etmeleri ve gerektiğinde önlem almaları beklenir (Napoli, 2004). Bu noktada devreye giren bilinçli farkındalık öğretmenlere, objektif bir gözlem yapma yetisi kazandırırken aynı zamanda anın farkında olmalarını da sağlar. Sınıf içinde her an dikkatli olması gereken öğretmenler için bu oldukça önemlidir. Sınıfta aynı anda ders anlatma, öğrencilerin sorularını yanıtlama, disiplin sorunlarını çözme ve öğrencilere konuyu aktarma gibi bir dizi görevi yerine getiren öğretmenler, bunları başarabilmek için yaşanan anın farkında olmalıdır (Öksüz & Yiğit, 2020). Ancak, nitelikli öğrenme ortamları ile öğretmenlerin psikososyal özellikleri arasındaki ilişki önemi kadar incelenmemiştir (Jennings, 2015). Schussler (2020), öğretimde bilinçli

farkındalığı öğretmenlerin hem kendilerine hem de öğretim sürecine odaklanan farkındalık ve şefkatlerini içeren bir yapı şeklinde tanımlamıştır. Frank ve ark. (2016) ise öğretimde bilinçli farkındalığı, öğretmenlerin kişiliklerine özgü farkındalık becerilerini öğretim süreçlerine yansıtmaya yetenekleri olarak ifade etmişlerdir. Bu yaklaşıma göre; öğretimde bilinçli farkındalığın iki boyutu bulunmaktadır: Öğretmenin öğretim sürecindeki kişisel farkındalığı (sınıf yönetimi ile öğretim süreçleri arasındaki esneklik, öğrenci ihtiyaçlarını gözlemleme) ve kişiler arası farkındalığı (sakinlik, şefkat, duyarlılık).

Etkin bir öğretim ortamı oluşturmak için öğretmenlerin deneyimi ve yetkinliği, özsaygı, motivasyon ve tutum gibi psikolojik faktörler; kurumsal kaynaklar ve kısıtlamalar ve eğitim sisteminin kültürel değerleri gibi birçok etmen rol oynar (Nahrkhalaji, 2014). Kendi bilişsel yeteneklerinin farkında olmayan öğretmenler, sürekli değişen eğitim ortamına uyum sağlamakta zorluk yaşayabilirler (Kramarski & Michalsky, 2009). Üstbiliş, kişinin kendi düşüncesinin farkında ve kontrolünde olması şeklinde tanımlanmaktadır (Kuhn & Dean, 2004). Üstbilişsel farkındalık ise bireylerin düşüncelerini planlama, sıralama, izleme ve kendi performanslarını doğrudan artıracak şekilde daha iyi uygulama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Schraw & Sperling-Dennison, 1994). Öğretmenlerin üstbilişsel yeteneklerini kullanması; dersler öncesi, sırası ve sonrasında öğretme hedefleri, öğretme stratejileri, öğretim materyalleri, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları ve dersle ilgili diğer konular hakkındaki düşüncelerini değerlendirmesi anlamına gelir (Nahrkhalaji, 2014). Ancak, öğretmenlerin mesleki gelişiminde kritik rol oynayan üstbiliş kavramının eğitim alanındaki kullanımının yeterince araştırılan bir konu olmadığı görülmektedir (Bulut, 2018).

Alan yazını incelendiğinde; eğitimin nitelikli olabilmesi için öğretmenlerin program okuryazarlığı, öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık becerilerinin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık bağlamında bir arada değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeyleri ile öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiler alan yazınında henüz yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır. Bu eksik, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ile üstbilişsel farkındalık değişkenlerinin öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algısı üzerindeki yordama düzeyinin incelenmesi ve bu değişkenlerin betimsel olarak değerlendirilmesidir. Araştırmanın genel amacına yönelik aşağıdaki sorulara (alt amaçlara) yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algısı düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken gösterdikleri enerji, istek ve çabayı ifade eden kritik bir faktördür (Deci & Ryan, 2000). Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğretim süreçlerine daha fazla odaklanmakta, öğrencileriyle daha etkili iletişim kurmakta ve sınıf yönetiminde daha başarılı olmaktadır (Klassen, Yerdelen & Durksen, 2013). Bu durum, bilinçli farkındalık (mindfulness) ile doğrudan ilişkilidir. Bilinçli farkındalık, bireyin mevcut anda tamamen bulunmasını, dikkatini o ana yoğunlaştırmasını ve yargısız bir kabul içinde olmasını içerir (Kabat-Zinn, 2005). Alan yazınında öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin öğrencilerle kurdukları ilişkileri, ders işleme tarzlarını ve sınıf yönetimini olumlu etkilediği görülmektedir (Jennings & Greenberg, 2009). Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğretim süreçlerinde öğrencilerin duygu durumlarını ve akademik gereksinimlerini daha iyi gözlemleyebilir ve buna uygun stratejiler geliştirebilir. Bu nedenle öğretme motivasyonunun, öğretimde bilinçli farkındalığı pozitif yönde etkilemesi beklenen bir durumdur. Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin eğitim süreçlerine duyduğu ilgi ve bağlılığı ifade eder. Motivasyonu yüksek öğretmenler, ders anlatımı sırasında yalnızca konuyu aktarmakla kalmaz, aynı zamanda süreci daha dikkatli bir şekilde yönetir. Bu durum, öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin artmasını sağlayabilir. Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory), bireylerin içsel motivasyonları yüksek olduğunda öğrenme ve gelişime daha açık olduklarını ifade eder (Deci & Ryan, 1985). Bu bağlamda, öğretme motivasyonu yüksek olan bireylerin, öğretim süreçlerine daha bilinçli bir şekilde yaklaştıkları söylenebilir. Çalışmalar, öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha bilinçli yönettiğini göstermektedir. Öğrencilere karşı duyarlılık geliştirmek,

sınıf içindeki duygusal atmosferi fark etmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik stratejiler üretmek, bilinçli farkındalığı yüksek öğretmenlerde gözlemlenen temel özelliklerdir (Roeser ve ark., 2012). Dolayısıyla, öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini açıklayan önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir. Bu bilgiler temelinde **H1 ve H2** oluşturulmuştur.

Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını, pedagojik yeterliliklerini ve öğretim süreçlerindeki bilişsel becerilerini etkileyen temel faktörlerden biridir (Deci & Ryan, 2000). Özellikle içsel motivasyonu yüksek öğretmenlerin, öğretim süreçlerine daha fazla odaklandıkları, öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik daha yüksek düzeyde bilişsel çaba gösterdikleri ve üstbilişsel farkındalıklarını daha etkin kullandıkları öne sürülmektedir (Schraw & Moshman, 1995). Üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi öğrenme süreçlerini fark etme, düzenleme ve değerlendirme kapasitesi olarak tanımlanırken (Flavell, 1979), öğretmenlerin bu becerileri geliştirmeleri hem kendi pedagojik yeterliliklerini hem de öğrencilerinin öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Bu sebeple, öğretme motivasyonu yüksek öğretmenlerin, öğretim süreçlerini daha bilinçli yönetmeleri ve kendi bilişsel süreçlerini daha iyi düzenlemeleri beklenmektedir. Alan yazınındaki çalışmaların bulguları, özellikle içsel motivasyonun, öğretmenlerin üstbilişsel becerilerini kullanma düzeylerini artırdığını göstermektedir (Kunter ve ark., 2013). Motivasyonu yüksek öğretmenler, kendi öğretim süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında daha stratejik yaklaşımlar benimseyerek üstbilişsel farkındalıklarını aktif biçimde kullanmaktadırlar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bununla birlikte, öğretme motivasyonu eksikliği, öğretmenlerin pedagojik süreçlere yönelik bilinçli düşünme ve kendi öğretim yöntemlerini sorgulama eğilimlerini azaltabilmektedir (Richardson ve ark., 2014). Ayrıca yapılan çalışmalar öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretim süreçlerini değerlendirme kapasiteleri ile öğretme motivasyonları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Özellikle üstbilişsel farkındalık, öğretmenlerin kendi öğretim pratiklerini gözden geçirmelerini ve geliştirmelerini sağlayan kritik bir bileşen olduğundan, öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin bu farkındalık düzeylerini daha etkili kullanmaları beklenmektedir (Zimmerman, 2002). Bu çerçevede, öğretme motivasyonunun, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini hem doğrudan etkileyebileceği hem de öğretim süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetmelerini sağlayarak öğrenme ve öğretme süreçlerini daha verimli hale getirebileceği düşünülmektedir. Bu bilgiler temelinde **H3 ve H4** oluşturulmuştur.

İçsel ve dışsal motivasyon, motivasyonun temel sınıflandırmalarındandır. İçsel motivasyon, bireyin bir aktiviteyi kendi içsel tatmini ve keyfi için gerçekleştirmesi anlamına gelirken, dışsal motivasyon, dışsal ödüller elde etmek veya cezadan kaçınmak amacıyla bir aktiviteyi yapmayı ifade eder (Demir, 2011). Programı okuryazarlığı bağlamında, içsel olarak motive olmuş öğretmenler, konuya duydukları gerçek ilgi, öğretim uygulamalarını geliştirme arzusu ve öğrenci başarısına olan bağlılıkları nedeniyle öğretim programını daha derinlemesine anlamaya ve etkili bir şekilde uygulamaya yönelebilirler. Dışsal motivasyon ise okul yönetiminin beklentileri, performans değerlendirmeleri veya mesleki gelişim fırsatları gibi faktörlerle tetiklenebilir ve öğretmenlerin öğretim programına belirli bir düzeyde katılımını sağlayabilir, ancak bu katılımın derinliği ve kalitesi içsel motivasyon kadar olmayabilir (Scott, 2017). Alan yazını incelendiğinde genel olarak motivasyon ve yeterlik arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar, motivasyonun yeterliğin önemli bir bileşeni olduğunu ve öğretmenlerin yeterliklerini etkilediğini göstermektedir (Nor Masharah, Nurulhuda & Mohd Fadzli, 2017). Doğrudan motivasyon ve öğretim programı okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, bu iki kavram arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, okul öncesi öğretmen adaylarının içsel motivasyonları ile öğretim programı okuryazarlığının çeşitli temelleri (değerlendirme, alan bilgisi, psikolojik temel) arasında orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur (Ferah Özcan, 2024). Bu bağlamda, öğretme motivasyonunun program okuryazarlığı yeterlik algısı üzerindeki etkisi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde motivasyonun merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle içsel olarak motive olan öğretmenler, yalnızca programın içeriğini anlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarına göre pedagojik stratejilerini uyarlama konusunda da daha istekli olabilirler. Dolayısıyla, öğretme motivasyonu ve programı okuryazarlığı yeterlik algısı arasındaki ilişki hem öğretim süreçlerinin niteliğini hem de öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını şekillendiren önemli bir değişken olarak ele alınabilir (Ferah Özcan, 2024; Huda & Salva, 2024). Bu bilgiler temelinde **H5** oluşturulmuştur.

Bilinçli farkındalık (mindfulness), bireylerin dikkatlerini bilinçli olarak ana yöneltmek yargısız bir şekilde düşüncelerini, duygularını ve çevresel uyaranları kabul etmelerini sağlayan bir bilinç durumu olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 2003). Eğitim perspektifinde, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri, onların öğretim süreçlerindeki etkinliklerini ve öğrencilerle olan etkileşimlerini doğrudan etkileyebilmektedir (Meiklejohn ve ark., 2012). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğretim programlarını daha bilinçli bir şekilde uygulayabilir, öğretim değişkenlerini öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir ve

eleştirel düşünme becerileri ile programın güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilirler (Roeser ve ark., 2012). Son yıllarda, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile kişisel ve mesleki özellikleri üzerine birden fazla araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin doğuştan gelen bilinçli farkındalık düzeyleri ile iyi oluşları, öğrenciler ile sosyal ilişkileri ve mesleki performansları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Becker, Gallagher & Whitaker, 2017; Buck, Birchinal & Spendlove, 2019). Program okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim programlarını kavrama, yorumlama ve etkili bir şekilde uygulama becerilerini içeren bir yetkinlik alanıdır (Shulman, 1987). Coşgun Demirdağ ve Taşgın'ın (2024) araştırması, öğretmenlerin program okuryazarlığı ile öğretim programı farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin artmasının, onların program okuryazarlığı yeterli algılarını güçlendirebileceğini desteklemektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bilinçli farkındalığın öz yeterlik inançlarını artırabileceğini göstermektedir (Bandura, 1997; Jennings & Greenberg, 2009). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, onların sınıf yönetimi becerilerinden öğretim süreçlerindeki esnekliklerine kadar pek çok faktörü etkileyebilmektedir. Öz yeterlik, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterli algılarının önemli bir bileşeni olduğundan, bilinçli farkındalığın bu yeterlik algısını olumlu yönde etkileyebileceği öne sürülebilir. Yüksek düzeyde bilinçli farkındalığın öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını ve öğretim bileşenleri (analiz ve problem çözme, öğretmenin geribildiriminin kalitesi, içerik anlayışı) geliştirdiği öne sürülmektedir. (Flook ve ark., 2013). Sonuç olarak öğretimde bilinçli farkındalığın öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterli algıları üzerindeki etkisi, kuramsal ve ampirik araştırmalarla desteklenmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde daha bilinçli, eleştirel ve esnek hareket ettikleri; bu sayede program okuryazarlığı yeterliklerini daha güçlü bir şekilde deneyimledikleri öne sürülebilir. Bu bilgiler doğrultusunda **H6** oluşturulmuştur.

Üstbilişsel farkındalık, bireylerin kendi bilişsel süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Teng, 2019). Eğitim bağlamında bu kavram, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını bilinçli bir şekilde gözden geçirmelerini, öğretim süreçlerinde stratejik kararlar almalarını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlamaktadır (Dignath & Veenman, 2021). Araştırmalar, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının mesleki yeterlik algılarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir

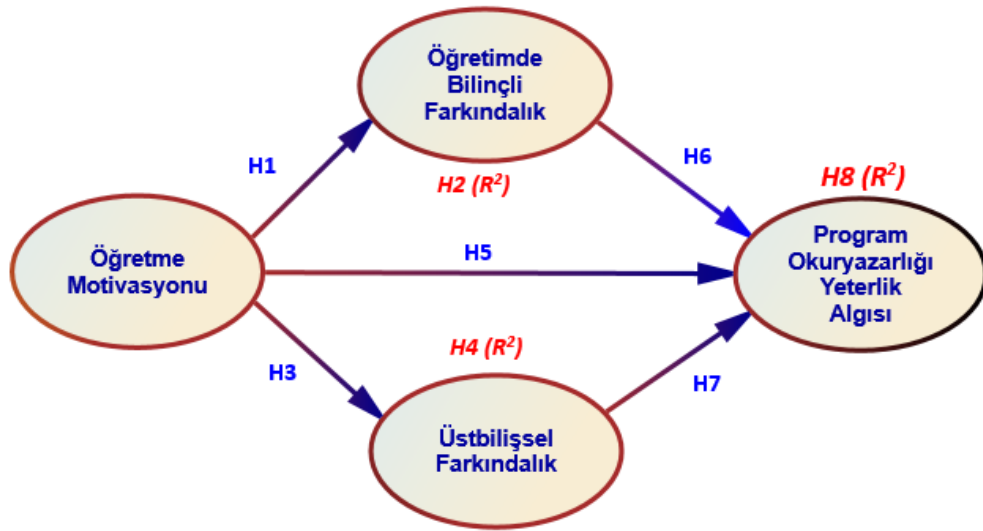
(Bars, 2016). Programı okuryazarlığı, öğretim programının anlam, uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki tüm etkinliklere ilişkin farkındalıkla ilgili becerileri içerir (Dilek & Taşgın, 2023). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının, onların programı daha bilinçli ve etkin bir şekilde yorumlamalarını ve uygulamalarını sağladığını göstermektedir (Nordin & Yunus, 2020). Üstbiliş düzeyi yüksek öğretmenler, programı yalnızca uygulamakla kalmayıp, programın pedagojik çerçevesini kavrayarak, içeriği öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirme ve öğrenme sürecini sürekli iyileştirme konusunda daha etkin bir rol üstlenmektedirler (Moos & Ringdal, 2021). Bu doğrultuda, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile program okuryazarlığı yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilgili hipotez oluşturulmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda **H7** oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin eğitim programlarını anlamlandırma, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki yetkinlikleri, öğretim kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, program okuryazarlığı, öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının programın kuramsal temellerine, modellere, tasarım yaklaşımlarına dair taksonomik düzeyde yeterlik sahibi olma durumlarıdır (Yeşilyurt, 2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin vurguladığı gibi öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda programı yorumlayan, dönüştüren ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun hale getiren rehber bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2023). Bu nedenle öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık gibi niteliklerinin, program okuryazarlığı yeterliğini nasıl etkilediği araştırılmaya değer bir konu haline gelmiştir. Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken duydukları içsel veya dışsal güdülenme düzeyini yansıtır. Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, içsel motivasyonla hareket eden öğretmenlerin daha fazla özerklik, yeterlik ve ilişkisellik deneyimleyerek öğretim süreçlerinde daha aktif ve yaratıcı oldukları belirtilmektedir. Bu bağlamda yüksek düzeyde motivasyona sahip öğretmenlerin, öğretim sürecine katılım ve uygulama konusunda daha istekli oldukları görülmektedir (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Dolayısıyla öğretme motivasyonu, öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin yeterlik algılarını destekleyen temel bir psikolojik değişken olarak kabul edilmektedir. Öte yandan, öğretimde bilinçli farkındalık (mindfulness), öğretmenin öğretim sürecindeki anda kalma, dikkati toplama ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme becerisiyle ilişkilidir. Kabat-Zinn (2003) tarafından tanımlanan bilinçli farkındalık, yargılamadan ve anda kalarak deneyimi gözlemleme becerisi olarak açıklanırken, bu becerinin öğretmenlerde gelişmiş olması, sınıf içi karar alma

süreçlerinde esneklik, duygusal düzenleme ve pedagojik hassasiyet gibi avantajlar sağlayabilir (Jennings, 2019). Nitekim bilinçli farkındalık, öğretmenlerin yalnızca teknik birer uygulayıcı olmalarının ötesine geçerek, öğretimin amaçlarını, yapısını ve içerdiği değerleri daha açık ve bütüncül biçimde kavramalarına katkı sağlayabilir (Rupprecht, Paulus & Walach, 2017). Üstbilişsel farkındalık ise öğretmenlerin kendi düşünme süreçlerini izlemesi, kontrol etmesi ve gerektiğinde düzenlemesi anlamına gelir. Flavell'in (1979) öncülüğünü yaptığı bu kavram, öğretmenlerin öğretim sürecindeki planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde daha etkili kararlar almalarını mümkün kılar. Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretim yeterliliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır (Sahoo, Behera & Sahu, 2021). Ayrıca son yıllarda yapılan araştırmalar, üstbilişsel farkındalığın öğretmen yeterlik algılarını pozitif yönde etkilediğini ve öğretmenlerin pedagojik esnekliklerini artırdığını göstermektedir (Fauzi & Sa'diyah, 2019; Nahrkhalaji, 2014). Tüm bu değişkenler bir arada ele alındığında, öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık gibi bireysel ve pedagojik niteliklerin, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algısını açıklamada anlamlı katkılar sunabileceği görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda **H8** oluşturulmuştur.

Yukarıda yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmanın hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- H1.** Öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı etkiler.
- H2.** Öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalığı anlamlı açıklar.
- H3.** Öğretme motivasyonu, üstbilişsel farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı etkiler.
- H4.** Öğretme motivasyonu, üstbilişsel farkındalığı anlamlı açıklar.
- H5.** Öğretme motivasyonu, program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı etkiler.
- H6.** Öğretimde bilinçli farkındalık, program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı etkiler.
- H7.** Üstbilişsel farkındalık, program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı etkiler.
- H8.** Öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık birlikte program okuryazarlığı yeterlik algısını anlamlı açıklar.



Şekil 1.1. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Yol Analizi (Path Diyagramı)

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi; öğrencilerin gelişimini desteklemek, onları kültürel açıdan zenginleştirmek, karşılaştıkları zorlukları önyargısız bir bakış açısıyla çözebilme becerilerini geliştirmek ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak gibi önemli hedefleri benimsemektedir (Kızılaslan Tuncer, 2018). Toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanan eğitim programları, bireylerin edinmesi gereken yetkinlikleri içermektedir. Bu doğrultuda öğrenme ortamları, söz konusu programlara göre düzenlenmektedir. Programların sınıf ortamında uygulanmasında öğretmenler temel bir role sahiptir; çünkü bir program ancak uygulandığında anlam kazanır. Aksi takdirde, program yalnızca yazılı bir plan olarak kalır ve etkili olamaz (Aslan, 2018). Bir eğitim programının etkili olabilmesi, öğretmenlerin programı doğru bir şekilde anlayıp yorumlayabilmelerine bağlıdır. Programın doğru şekilde anlaşılması, doğru uygulamaların hayata geçirilmesi için hayati öneme sahiptir (Akyıldız, 2020). Program ne kadar kapsamlı ve etkili olursa olsun, uygulama sürecinde en belirleyici unsur öğretmendir. Öğretmenin; programın hedeflerine, içeriğine, öğretim yöntemlerine, kullanılacak teknolojik araçlara ve değerlendirme sürecine hâkim olması beklenmektedir. Bu durum, programı sadece uygulama düzeyinde değil, aynı zamanda içeriği ve amacıyla da anlayarak yönlendirebilme yeteneğini gerektirir (Taşdemir, 2006). Öğretmenin programı tanıması, programın farkında olup bilgi sahibi olması ve programın öğelerini amaçlarına uygun bir şekilde yorumlayarak öğrenme ortamlarına uygulaması, programın değerini bilerek onu bir yol gösterici olarak kullanması; onun eğitim programı okuryazarlığı becerisini ifade eder (Keskin, 2020).

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı becerileriyle birlikte öğretme motivasyonuna sahip olmaları da önemlidir. Öğretmenlerin öğretme motivasyonu, sahip oldukları diğer yeterlikler kadar kritiktir (Dikmen, 2021). İnsan davranışlarını etkileyen bir unsur olan motivasyon, öğretmenlerin öğretim davranışlarında da etkin bir rol oynamaktadır (Kula, 2022). Araştırmalar, öğretmenlerin öğretme motivasyonu seviyelerinin mesleklerine yönelik tutumlarını ve öğretim ortamının kalitesini etkilediğini ortaya koymaktadır (Ayık & Ataş, 2014; Owens, 1998). Bu araştırmanın, öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerine ilişkin alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitimde bilinçli farkındalık düzeyleri, öğretim sürecinin kalitesini ve etkinliğini önemli ölçüde etkileyen unsurlardan biridir. Bilinçli farkındalık, öğretmenlerin anlık deneyimlerine odaklanmalarını ve ders sırasında öğrencilerle daha derin ve anlamlı bağlantılar kurmalarını sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin stresle başa çıkmalarını, duygularını düzenlemelerini ve öğretim süreçlerindeki esnekliklerini artırmaktadır (Bedel, 2017; Gürpınar, 2021). Araştırmalar, öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyelerinin sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri ve genel öğretim performansı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle bilinçli farkındalığı yüksek öğretmenlerin sınıfta daha az stres yaşadıkları ve bu sayede daha etkili öğretim stratejileri kullanabildikleri belirlenmiştir (Hartigan, 2017; Jennings, 2019). Sonuç olarak öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık becerilerinin geliştirilmesi, eğitim ortamlarının kalitesini artırmak için önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu becerilerin, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarına olan etkileri üzerine yapılan bu araştırmanın, alan yazınına değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstbilişsel farkındalık, bireylerin kendi düşünme süreçlerini izleme ve yönetme yeteneklerini ifade etmektedir. Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğretmenler hem kendi öğrenme süreçlerini hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlayarak ders içeriklerini ve öğretim stratejilerini bu anlayış doğrultusunda uyarlayabilmektedirler (Schraw & Moshman, 1995). Araştırmalar, üstbilişsel farkındalığı yüksek öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını ve ders planlamasında stratejik davranarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun ders içerikleri oluşturduklarını göstermektedir (Dignath & Büttner, 2008). Ayrıca üstbilişsel farkındalık, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemelerine de yardımcı olur. Bu farkındalığa sahip öğretmenler, kendi güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek mesleki gelişimlerini planlarlar. Üstbilişsel farkındalık, öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını artırarak, onların etkili ve motive olmalarını sağlar (Zimmerman, 2002). Bu çalışmanın öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğretim süreçlerine etkisi üzerine alan yazınına yeni ve değerli bilgiler kazandıracağı öngörülmektedir.

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde, eğitim programı okuryazarlığı kavramının birçok araştırmacı tarafından incelendiği görülmüştür (Akınoğlu & Doğan, 2012; Bolat, 2017; Çetinkaya & Tabak, 2019; Akyıldız, 2020; Kahraman, 2020; Dağ, 2021; Keskin & Korkmaz, 2021; Öztürk, 2023). Ancak, eğitim programı okuryazarlığı ile öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerinin birbirini etkileme ve açıklama durumu üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın amaçlarına yönelik gerçekleştirilen veri toplama sürecinde ve verilerin değerlendirilmesi ve analiz edilmesinde aşağıdaki varsayımlar kabul edilerek hareket edilmiştir:

- Bu araştırmaya katılan öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve program okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin bilişsel öğrenme alanı davranışları açısından yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma;

- ✓ 2024-2025 akademik yılı birinci döneminde Antalya ili Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki 21 farklı ortaokulda görev yapan 304 öğretmen,
- ✓ Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı, Öğretme Motivasyonu, Öğretimde Bilinçli Farkındalık, Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık ölçekleriyle,
- ✓ Ölçeklerden elde edilen verilerle ve yapılan analizler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretme Motivasyonu: Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin öğrencilerine bilgi ve beceri kazandırma süreçlerine yönelik duyduğu içsel ve dışsal istek ve çaba düzeyini ifade eder.

Öğretimde Bilinçli Farkındalık: Öğretimde bilinçli farkındalık, öğretmenin ders içeriğine, öğrencilere ve kendi iç süreçlerine dikkatlice odaklanmasını ve bu farkındalıkla mevcut anı kabul etmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Öğretmen odaklı bilinçli farkındalık, öğretmenin kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını fark etmesini, bu farkındalıkla öğrencilerle etkileşimde bulunmasını ve öğrenme ortamını olumlu yönde etkilemesini içerir.

Üstbilişsel Farkındalık: Üstbilişsel farkındalık, öğretmenin kendi bilişsel süreçlerini, düşünce kalıplarını, öğrenme stratejilerini ve problem çözme becerilerini fark etme yeteneğidir. Öğretmenin kendi düşüncelerini ve öğretim sürecini daha derinlemesine anlama, izleme ve yönetme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım, öğretmenin öğrencilerle etkileşimde bulunurken kendi düşünsel süreçlerini gözlemlemesini, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde planlamasını sağlar.

Eğitim Programı Okuryazarlığı: Eğitim paydaşlarının (öğretmenler, okul yöneticileri, program geliştirme uzmanları vb.) eğitim programlarını tanıma, anlama, hayata geçirebilme ve değerlendirme becerilerine sahip olmalarını ifade eder. Bununla birlikte, program geliştirmenin kuramsal temelleri, model ve yaklaşımları hakkında bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme bilişsel yeterliklere sahip olmalarını ifade eder.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın değişkenleri olan öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve program okuryazarlığı yeterlik algısı ile ilgili kuramsal çerçeve ve yurt içi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretme Motivasyonu

2.1.1. Motivasyon

Motivasyon terimi Latince *movere* (hareket etmek) fiilinden türetilmiştir. Motivasyon kavramı bu bağlamda, bireyleri harekete geçiren, davranışların devamlılığını koruyan ve hedefe ulaşmayı sağlayan güç olarak tanımlanır (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Öte yandan, Brown (2007) motivasyon kavramını sadece kişilik ve duygularla karıştırılmaması gereken zamansal ve dinamik bir durum olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, davranışın başlatılması, hedefe yönlendirilmesi, davranışın yoğunluğunu ve sürekliliğini koruyabilmek anlamına gelir. Bireylerin yaptıkları şeyi neden yaptıklarını açıklamak için bir motivasyon çalışmalarına ihtiyaç duyulmuştur. Motivasyon teorilerinin amacı, davranışa sebep olan enerjiyi ve davranışının amacını neyin verdiğini açıklamaktır. Motivasyon, davranışa enerji ve yön veren süreçlerle ilgilidir. Enerji, davranışın göreceli olarak güçlü, yoğun ve kalıcı bir güce sahip olup olmadığını ifade eder. Davranışın yönü ise davranışın belirli bir hedefe veya sonuca ulaşmayı amaçlayan veya yönlendiren bir amaca sahip olup olmadığını ima eder (Reeve, 2009). Bununla birlikte, Schunk ve ark. (2014), motivasyonu bir ürün veya bir sonuç değil bir süreç olarak değerlendirmiştir. Motivasyon, faaliyetler için itici güç ve yön sağlayan hedefleri içerir. Bireylerin, hedefi ulaşmaya ve kaçınmaya çalıştıkları bir amaç olarak görmeleri ve hedefin bilincinde olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Motivasyon aynı zamanda fiziksel veya zihinsel eylemler gerektirir. Bu fiziksel faaliyetler çaba, sebat gibi dışardan gözlemlenebilen eylemleri gerektirir. Zihinsel eylemler ise hedefe yönelik planlama, prova yapma, organize etme, izleme, karar verme, problem çözme ve ilerlemeyi değerlendirme gibi bilişsel eylemleri ifade eder. Bunlarla birlikte, süreç içinde motivasyonun devam ettirilmesi gerekmektedir. Bireylerin uzun vadeli hedeflere ulaşma sürecinde karşılaştıkları zorluklara, başarısızlıklara, sorunlara nasıl tepki vereceğin planlaması ve yeni stratejiler geliştirmesi, inanç ve duygu yönetimi gibi süreçleri planlamasını içerir (Schunk ve ark., 2014).

2.1.2. İçsel Motivasyon

Deci ve Ryan (1985), Öz Belirleme Kuramında motivasyonu temel olarak ikiye ayırmışlardır. Bir eylemi, doğası gereği ilgi çekici veya zevkli olduğu için yapmayı ifade eden içsel motivasyon ile bir eylemi dışarıdan gelen bir sonuca yol açtığı için yapmayı ifade eden dışsal motivasyon arasında bir ayrım yapılmıştır. İçsel motivasyon kavramının temelini ilk olarak White (1959), dürtüleri tamamlayacak ve daha açıklayıcı güce sahip bir motivasyon teorisinin temelini oluşturabilecek farklı bir tür motivasyon kavramını savunarak atmıştır. White'a (1959) göre bu motivasyonel eğilim, davranışın sürdürülmesi için pekiştireç gerektirmeyen davranışları açıklar. White, bu eğilimi "etki motivasyonu" olarak adlandırmıştır; çünkü bireylerin çevreleriyle başa çıkarken, hayatta kalmak için hedef belirlerken doğuştan motive olduklarını savunmuştur. İçsel motivasyon, bir faaliyetin ayrılabilir bir sonuçtan ziyade içsel tatminleri için yapılması olarak tanımlanır. İçsel olarak motive olan bir kişi, dışsal dürtüler, baskılar ya da ödüller nedeniyle değil, içerdği eğlence ya da meydan okuma nedeniyle harekete geçer. İçsel motivasyon, insanların ilginç bulduğu ve karşılığında büyümeyi teşvik eden görevlerle aktif olarak ilgilenmekle ilgilidir (Deci & Ryan, 2000). Yeterlilik ve kendi kaderini tayin etmeye yönelik içsel ihtiyaçlar, devam eden bir arayış sürecini ve en uygun zorlukların üstesinden gelme girişimini motive eder. Bireyler dürtülerinin ve duygularının müdahalesinden kurtulduklarında, ilgilerini çeken ve yaratıcılıklarını ve becerilerini kullanmalarını gerektiren durumlar ararlar. Kısacası, yeterlilik ve öz belirleme ihtiyaçları, insanları sürekli olarak en uygun zorlukları arama ve yenme döngülerine dâhil eder. (Deci & Ryan, 1985).

2.1.3. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireylerin araç-amaç ilişkilerini içerecek şekilde; gelecekteki bir değeri elde etmek (veya gelecekteki bir değersizlikten kaçınmak) amacıyla harekete geçmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlanmıştır (Locke, 2018). Dışsal motivasyon, davranışı harekete geçirme ve yönlendirme kapasitesine sahip çevresel, sosyal ve kültürel olayları kaynak olarak kullanır. Çevresel motivasyon kaynakları; belirli uyarıcılar (örneğin para) veya olaylar (örneğin övülmek) şeklinde ortaya çıkabilir. Ayrıca bireyin içinde bulunduğu ortamın özellikleri (ebeveynlik tarzı ya da okul iklimi) de motivasyon kaynağı olabilir (Reeve, 2009). Dışarıdan gelen "başka bir şey" tarafından motive edilen davranışlar, kendi başlarına amaç olarak görülmekte ve olumlu ilgi, keyif ve tatmin duygularıyla ilişkilendirilmektedir (Sansone & Harackiewicz, 2000). Motivasyonla ilgili çalışmalar, içsel ve dışsal motivasyonu çoğunlukla birbirinden ayrı görse de bu iki tür motivasyonun birbirini tamamlayabileceğine yönelik hipotezler de geliştirilmeye başlanmıştır. 1970'lerin başında, dünyanın üç farklı yerindeki

laboratuvarlarda yapılan araştırmalarda; farklı prosedürler, ödüller, koşullar ve denek popölasyonları kullanılarak, bireylere başlangıçta ilgi duydukları faaliyetlere katılmaları için işlevsel olarak gereksiz ödüller sunmanın, bu ödüller ortadan kalktığında içsel motivasyonun azaldığı gözlemlenmiştir (Sansone & Harackiewicz, 2000).

2.1.4. Öğretme Motivasyonu

Eğitim çerçevesinde motivasyon, son yıllarda yayınlanan çalışmaların sayısındaki artışla dikkat çeken önemli bir akademik konu haline gelmiştir (Oliveira, Rufini & Bzuneck, 2023). Bununla birlikte, eğitim alanındaki motivasyon araştırmalarında çoğunlukla öğrencilerin motivasyonuna odaklanılmış; öğretmenlerin motivasyonuna, öğretme rollerini nasıl deneyimlediklerine ve bunun öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilediğine yeterince yer verilmemiştir (Orsini ve ark., 2020). Öğretme motivasyonu, öğretmenin sahip olduğu bilgiyi aktarmayı istemesi ve bu öğretimi sürdürmek için kendi içsel değerleri ve dışarıdan gelen etkenlerle birlikte öğretim için harcadığı çabanın yoğunluğu olarak ifade edilebilir (Han & Yin, 2016). Bu motivasyon, öğretmen-öğrenci etkileşimi başta olmak üzere öğretim sürecinde öğretmenin tüm aşamalarındaki tutum ve davranışlarıyla birlikte öğretmenliğe olan tutumu ile ilgilidir (Dağ, 2021).

Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini aktarmalarını sağlayan harekete geçirici bir güçtür. Akademik yeterlilik kadar bu bilgi ve becerileri aktarma isteği ve motivasyon da öğretmenlik mesleğinde büyük önem taşımaktadır (Güzel Candal & Gencel, 2015). Öğretim sürecini doğrudan etkileyen öğretmenlerin bu süreci amacına uygun yürütebilmelerindeki yegâne unsur öğretmek için motivasyona sahip olmalarıdır. Bu bağlamda, öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmaları daha olasıdır (Ceylan, 2002; akt. Yılmaz, 2017).

Sinclar, Dowson ve Mcinerney (2006) alan yazını taraması yaparak öğretmenlerin öğretme motivasyonuna sahip olmalarının bazı sebeplere dayandığını vurgulamıştır. Bu sebepler (a) çocuklara veya ergenlere duyulan "sevgi" veya onlarla çalışma arzusu; (b) öğretmenliğin başkaları için algılanan değeri veya kıymeti; (c) diğer insanlara yardım etme arzusu; (d) önceki kariyerden duyulan memnuniyetsizlik; (e) öğretmenliğin algılanan faydaları veya kolaylığı (çalışma programları, çalışma saatleri ve tatiller ve maaş gibi faktörler); (f) öğretmen eğitimi kurslarına veya öğretmenlik işinin kendisine girişin algılanan göreceli kolaylığı; (g) öğrenme veya öğretme sevgisi, belirli bir konu alanını sevmek, bilgi aktarma arzusu gibi entelektüel nedenler; (h) aile üyeleri, eski öğretmenler gibi başkalarının etkisi; (i) öğretmenliğin kariyer veya sosyal ilerleme için sağladığı fırsatlar da dahil olmak üzere

öğretmenliğin statüsü; ve (j) öğretmenliğin başkalarıyla tatmin edici kişilerarası etkileşimler için sağladığı fırsatlar olarak sıralanmıştır (Allard ve ark.,1995; Berg ve ark.,1992; Crow ve ark., 1990; Serow ve ark., 1994; Stiegelbauer, 1992; Su, 1994; Weiner ve ark., 1993; Whately, 1998; Yong, 1995; Zimpher, 1989; akt. Sinclar ve ark., 2006). Ertürk ve Aydın’a (2015) göre öğretmenlerin işlerine olan sorumluluk duyguları, kişisel başarı algıları, mesleklerinin saygı duyulan ve değerli bir iş olduğuna inanmaları, rollerinde yetkin olmaları ve meslektaşları ile okul yöneticilerinden takdir görmeleri, öğretme motivasyonlarını arttıran etkenlerdir. Ayrıca okul yöneticilerin davranışlarında tutarlı olmaları, öğretmenlere ve yaptıkları işe saygı göstermeleri; değer vermeleri ile adil muamele yapmalarının, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak açısından önemli görülmektedir.

2.2. Öğretimde Bilinçli Farkındalık

2.2.1. Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık (mindfulness) terimi Pali dilindeki “sati” kelimesinin İngilizce çevirisidir. Pali dili, 2.500 yıl önce Budist psikolojisinin dili olarak kullanılmış ve bilinçli farkındalık bu geleneğin temel öğretisi olmuştur. Sati; farkındalık, dikkat ve hatırlama anlamına gelir (Germer, 2005). Bilinçli farkındalık kavramı, Amerikalı tıp doktoru Jon Kabat-Zinn tarafından ortaya atılmıştır. İngilizce’de “mind” (zihin) ve “full” (dolu) kelimelerinin birleşimiyle oluşan “mindful” kelimesi, Türkçeye “dolu zihin” olarak çevrilebilir. “Mindfulness” kelimesi ise bu sıfattan türetilmiş bir isim olmakla birlikte, İngilizce’de birebir karşılığı olmayan özgün bir terimdir. Kabat-Zinn, bu kavramı *dolu zihin* kavramına bir karşılık olarak ortaya atmıştır (Uzun & Kral, 2021). Bilinçli farkındalık; zihnin bilinçli ve kasıtlı olarak içinde bulunan ana ve yargılamadan an be an deneyimin oluşumuna verilmesi olarak tanımlanmıştır (Kabat-Zinn, 2003). Kavramın zengin içeriği nedeniyle farklı araştırmacılar çeşitli tanımlar geliştirmiştir.Örneğin, Baer’e (2003) göre bilinçli farkındalık, içsel ve dışsal uyarıcıların ortaya çıktığı sürekli akışın yargılanmaksızın gözlemlenmesidir. Siegel (2010) bilinçli farkındalığı, yaptıklarımızda bilinçli ve kasıtlı olma, olasılıklara açık ve yaratıcı olma veya yargılara tutunmadan şimdiki anın farkında olma hali şeklinde tanımlamıştır. Çatak & Ögel’e (2010) göre ise bilinçli farkındalık, dikkatin mevcut anda yoğunlaştırılmasıyla, anlık deneyimlerin yargılanmadan ve kabul edilerek gözlemlenmesi anlamına gelir. Özyeşil’e (2011) göre bilinçli farkındalık özenle dikkatli olmayı ifade eder; bilerek, şimdiki anda ve yargılamadan dikkati yoğunlaştırmaktır. Germer (2005), bilinçli farkındalık kavramını *sati* kelimesinin anlamı (farkındalık, dikkat ve hatırlama) ile açıklamıştır. Farkındalık, doğal akışta

olmanın tam tersidir; hayal kurmanın tam tersidir, şimdiki anda göze çarpan şeylere dikkat etmektir. Bilinçli farkındalık aynı zamanda hatırlamayı da içerir, ancak anılara takılıp kalmak yerin zihnin dikkati ve farkındalığı, mevcut deneyime yeniden ve sürekli şekilde yönlendirmeyi hatırlamasını içerir.

Germer (2005), bilinçli farkındalık anlarının belirli özelliklere sahip olduğunu belirtmiş ve şu şekilde sıralamıştır:

Kavramsal değildir: Bireyin düşünce süreçlerine dalmadan ortaya çıkan farkındalıktır.

Şu ana odaklıdır: Bilinçli farkındalık her zaman şimdiki andadır. Deneyimler hakkındaki düşünceler şimdiki andan bir adım uzaktadır.

Yargılayıcı değildir: Birey, deneyimin olduğundan farklı olmasını isterse bilinçli farkındalık özgürce gerçekleşemez.

Amaçlıdır: Bilinçli farkındalık her zaman dikkati bir yere yöneltme niyetini içerir. Dikkati şimdiki ana geri döndürmek, farkındalığa zaman içinde süreklilik kazandırır.

Bireyin gözlemine gerektirir: Bilinçli farkındalık, bireyin deneyimden bağımsız bir tanıklık etmesi değildir. Zihni ve bedeni daha yakından deneyimlemektir.

Sözel olarak ifade edilemez: Bilinçli farkındalık deneyimi kelimelerle ifade edilemez çünkü farkındalık kelimeler zihinde ortaya çıkmadan önce gerçekleşir.

Bireyin keşfine dayanır: Bilinçli farkındalık her zaman algının daha ince seviyelerini araştırır.

Bireyi özgürleştirir: Bilinçli farkındalığın her anı koşullanmış acılardan özgürleşmeyi sağlar.

Kabat-Zinn (2005), bilinçli farkındalık becerilerinin kazanılması için bireylerin bazı tutumları kazanması gerektiğini belirtmiş ve bunları yargılamama, sabır, yeni başlayan (acemi) zihni, güven, çabalamama, kabullenme ve akışına bırakma şeklinde sıralamıştır. Yargılamama becerisi, bireylerin kendi yaşantılarına nesnel bir bakış açısıyla yaklaşarak kendi düşüncelerini, eylemlerini ve duygularını gözlemlene yeteneğini geliştirmesi anlamına gelmektedir. Bu, bireylerin otomatik ve mekanik tepkilerin farkına varmalarını sağlar (Aktepe ve Tolan, 2020). Bu beceri, bireyin zihnin yargılayıcı niteliğinin farkında olup kendi yargılama sürecini gözlemlemesini kapsamaktadır (Kabat-Zinn, 2005). Sabır, bilinçli farkındalığın temel bir becerilerinden biridir. Zihinsel aktiviteye ara verme, sabrın periyodik olarak pratiğe dökülmesini ifade etmektedir. Zihni daha hızlı bir tempodan yavaşlamaya ve daha sakin bir an için zaman ayırmaya yönlendirmektedir. Bununla birlikte, zihinsel aktiviteleri değerlendirmek için sessiz zaman, düşünme ve derinleşme fırsatı sunmaktadır.

Zihinsel aktivitenin gelişimi sırasında bilinçli farkındalığın oluşturulmasında önemli bir rol oynayan, olayları izleme ve tanık olma anlayışına değer veren bir beceridir (Ninivaggi, 2020). Yeni başlayan zihni, şu ana odaklanabilmek ve deneyimlerin zenginliğini kavrayabilmek için bireyin hali hazırda sahip olduğu tutum ve inançlardan uzaklaşarak durumları ve olayları ilk defa deneyimliyor bakış açısına sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu sayede, mevcut deneyim önceki deneyimlerden kaynaklı beklenen sonuçlardan arındırarak değerlendirebilir (Özyeşil, 2011). Bu beceri ile ilgili Kabat-Zinn (2005) bireyler kendi bilgi donanımları ile sınırlı kalmayarak yeni olasılıklara açık olma halinde olabileceğini vurgulamıştır. Bireyler bu beceriyi geliştirdikçe her deneyimin eşsiz olduğunu ve her deneyimin bireye kendine özgü fırsatlar sunacağını farkındalığına ulaşabilirler.

Güven, bir diğer önemli bilinçli farkındalık becerisidir. Bilinçli farkındalıkta güven, bireyin kendi iç deneyimlerine duyduğu güveni ifade eder. Öznel bir süreç olan farkındalıkta, bireyin kendini geliştirme yolunda doğru adımları attığına yönelik güveni sürecin verimliliğini artırır. Güven aynı zamanda bireyin kendi kararlarını ve bu kararların sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmesini içerir. Bu yönüyle güven, bilinçli farkındalığa yaklaşımda ince ve karmaşık bir tutum olarak değerlendirilir (Ninivaggi, 2020). Çabalamama (hırslanmama), bilinçli farkındalık becerilerinden bir diğeridir. Doğu felsefesine özgü bir kavram olup “yapmama”, “hedefsiz hedef”, “yolsuz yol” ve “etkin olmayan eylem” gibi terimlerle tanımlanabilir. Bu beceri, bilinçli farkındalık çabasının anlık yaşantıda olma hali olduğunu ima etmektedir. Bireyin, geçmiş ve geleceğe dair düşüncelerini anlık deneyimlere yönlendirmesini ifade eder. Bireylerin deneyimlerinin ve olayların gelip geçtiğini fark etmesi ve bunlara tanıklık etmesi, farkındalık bilincinin temelidir. Bilinçli farkındalık pratiklerinde, bireylerin hedeflerine ulaşmalarının en iyi yolu, sonuçlar için çaba sarf etmekten vazgeçmeleri ve bunun yerine anı anına görmeye ve kabul etmeye dikkatlice odaklanmaya başlamalarıdır (Kabat-Zinn, 2005).

Kabul becerisi, bilinçli farkındalık bakış açısından, bireylerin farkındalığı olduğu anda şeylerin oldukları gibi olmalarına izin verme isteği anlamına gelmektedir (Germer, 2005). Kabul süreci, bireyin geçmiş deneyimlerine yönelik yönelik özdeğerlendirmelerini de kapsar ve bu yönüyle bilinçli farkındalık pratiğinin önemli bir temelini oluşturur. Kişi, kendini kabul etme sürecinde önceliklidir. Bu sürecin önemli bir özelliği, bireyin çevresini ve kendisini kabul etmeye niyetlenmesi ve olumsuz eleştirilerin kendi sürecini etkilemesine izin vermemesidir. Kabul, kişinin anlık deneyimine odaklanırken, diğerlerinin etkisinden etkilenmemesi ve yeni durumlara uyum sağlayabilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Gedik, 2018). Kabul etme becerisi, esasen şeyleri gerçekten oldukları gibi görmeye açık olmayı kapsamaktadır. Bu beceri ile bireylerin hayatın koşullarına uygun şekilde yanıt vermeleri için temel oluşturulur. Böylece,

bireylerin gerçekliği net bir şekilde algılama ve bu gerçekliğe uygun hareket etme konusunda daha donanımlı hale gelme olasılıkları artabilir (Kabat-Zinn, 2005). Akışa bırakma (oluruna bırakma), bilinçli farkındalık pratiğinde temel becerilerden biridir. Birey dikkati içsel deneyimlere yönelttiğinde zihnin belirli düşünce, duygu ve durumlara tutunma eğiliminde olduğu fark edilir. Eğer bu yaşantılar memnuniyet vericiyse zihin onları sürdürmeye veya tekrar tekrar canlandırmaya çalışır. Buna aksine, kişiye rahatsızlık veren düşünce ve duygulardan kaçınma ya da onları bastırmaya eğilimi ortaya çıkabilir. Bilinçli farkındalık uygulamalarında ise bu tür yaşantılar yargılamaksızın olduğu gibi kabul edilir ve anbean gözlemlenir. Akışa bırakmak, yaşantıların oluşmasına izin verme ve her şeyi olduğu gibi kabul etme becerisidir. Bu beceriye sahip bireylerin yargılayıcı düşüncelerle karşılaştıklarında bu düşünceleri fark edip kabul etmeleri ve bu düşüncelerin peşinden gitmeden serbest bırakmaları beklenir. (Özyeşil, 2011).

2.2.2. İçsel ve Dışsal Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık kavramı alan yazınında genellikle iki boyutta ele alınmaktadır: içsel bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık. İçsel bilinçli farkındalık, geleneksel bilinçli farkındalık tanımı ile benzerlik göstermekle birlikte, bireyin iç dünyasına odaklanarak şimdiki anı farkındalıkla yaşama, kabul etme ve tepkisel davranışlardan kaçınma durumunu ifade etmektedir (Kohlenberg ve ark., 2015). Bishop ve ark. (2004), içsel bilinçli farkındalığı bireylerin içsel deneyimlerini değerlendirirken içsel ve dışsal uyarıcılara da dikkat ettikleri bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu süreçte, bireyin deneyimlerinin odağında kendi duyuşsal, bilişsel ve devinışsel durumları vardır. Duncan (2007), içsel bilinçli farkındalığın bireyin içsel deneyimlerini nasıl yönettiğine odaklandığını belirtirken kişilerarası iletişimlerin de bireyin düşünce, duygu ve tutumlarında değişim yaratan süreci sürekli bir uyarıcı kaynağı olduğuna dikkat çekmiştir. Bu nedenle bilinçli farkındalık yalnız bireyin iç dünyası ile sınırlı tutulmamalı; bireyin sosyal ilişkiler içinde geliştirdiği farkındalık hali de dikkate alınmalıdır. Kişilerarası bilinçli farkındalık, bireyin diğer insanlarla etkileşimdeyken hem kendisini hem de karşısındaki kişileri yargılamadan ve tepkisel olmadan fark etmesi ve anlaması süreci olarak tanımlanır (Pratscher ve ark., 2018). Duncan, Coatsworth ve Greenberg'e (2009) göre, bu farkındalık türü; bir kişinin başkalarıyla etkileşim halindeyken, onları tamamen dikkatle dinleyebilme yeteneği, kendi duygularının farkında olması, diğer insanların düşüncelerini ve duygularını kabul edebilme, yargılamama ve onlara tepkisel olmama yeteneği, kendini kontrol edebilme ve hem kendisine hem de başkalarına şefkatle yaklaşabilme yeteneğini içerir.

2.2.3. Öğretimde Bilinçli Farkındalık

Öğretim süreci, hızlı tempolu, birçok öngörülemez durumu barındıran bir yağıya sahiptir. Öğretmenlerin öğretim ortamında neler olduğunu sürekli olarak farkında olması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak dikkatlerini esnek bir şekilde değiştirmeleri gerekebilir (Ma, 2012). Öğretimde bilinçli farkındalık, öğretmenlerin bilinçli farkındalık becerilerini sınıf ortamına ve öğrenci ilişkilerine entegre ederek öğretim sürecini bu anlayışla sürdürmelerini ifade etmektedir. Bu kavram, bilinçli farkındalığın temelinde olan içsel bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık çerçevesinde inşa edilmiştir (Frank ve ark., 2016). Aslan Gördesli ve Aydın Sünbül'e (2021) göre öğretmenin içsel bilinçli farkındalığı, öğretim ve sınıf yönetimi süreçlerinde esneklik gösterebilmeyi ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemlemeyi içerirken; öğretmenin öğretimde kişilerarası bilinçli farkındalığı, sınıf içinde sakinliği, şefkati ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılığı içerir. Kurt (2023), hem içsel hem dışsal bilinçli farkındalığın etkili ve destekleyici bir eğitim ortamı için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Kişilerarası bilinçli farkındalık, öğrenciler ile olumlu ilişkiler oluşturmak ve duygusal anlamda destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturmak için olanak sağlayabilir. Öğretmenlerin öğrencilerini dikkatlice dinleyip onların görüşlerine açık ve kabul edici bir tutumla yanıt vermeleri, kendilerine ve öğrencilerine merhamet göstermeleri öğretim ortamındaki stresi önleyebilir ve öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurma becerisini artırabilir (Duncan ve ark., 2009; Frank ve ark., 2016). Öğretimde bilinçli farkındalıkla ilgili olarak Schussler (2020) öğretmenlerin öz farkındalık sahibi olmalarına ve bu farkındalıkla birlikte öğrencileri ile yargılar ötesinde bir iletişim kurmalarına hem kendilerine hem de öğrencilerine karşı merhametle yaklaşımlarına olanak sağladığını ileri sürmektedir.

2.3. Üstbilişsel Farkındalık

2.3.1. Üstbiliş

Üstbiliş kavramı, 1970li yıllarda Flavell tarafından alan yazınına kazandırılmış ve bilişsel süreçlerin yönetimi ile ilişkilendirilmiştir. Türkçeye çeşitli şekillerde çevrilen kavram, farklı araştırmacılar tarafından “yürütücü süreç”, “yürütücü kontrol”, “yürütücü biliş”, “yansıtıcı biliş”, “biliş hakkında bilgi”, “biliş ötesi”, “biliş üstü” ve “üstbiliş” gibi terimlerle ifade edilmiştir (Hıdıroğlu, 2018). Üstbiliş, bireyin bilişsel süreçleri üzerinde bir seviyede gerçekleşen ve kendi düşünme süreçlerini anlamasını, izlemesini, yönetmesini ve düzenlemesini ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, bireyin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme ve düzenleme yeteneğini ifade eder. “Biliş” bilişsel süreçleri ve davranışları bağlayan içsel

etkinliklerin tümü olarak adlandırırken, “üstbiliş” kavramını ise düşünmeyle ilişkilendirir. Üstbiliş, bir kişinin kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması, öğrenme biçimini belirleyebilme, izleyebilme ve uygun stratejiler geliştirebilme yeteneği olarak açıklanır. Ayrıca bilincin zihinsel uyanıklık ve dikkat durumu olarak tanımlanır. Bu tanıma göre, üstbilişin temelinde düşüncelere bilinçli bir yaklaşım bulunmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012; akt. Hıdıroğlu, 2018). Üstbiliş, öğrenme stratejilerinin seçilmesi, uygulanması, izlenmesi ve gerektiğinde değiştirilmesi gibi süreçleri içerir (Flavell, 1976; akt. Brown, 1978). Üstbiliş, üstbilişsel bilgi (bilgi hakkında bilgi) ve üstbilişsel düzenleme (bilginin düzenlenmesi) iki temel kategoriye ayrılır (Brown, 1987; Flavell, 1987; Schraw & Sperling-Dennison, 1994). Bilgi hakkında bilgi, bireylerin kendi bilişsel süreçleri veya genel olarak bilgi hakkında bildikleriyle ilgilidir (Schraw ve Graham, 1997). Bir diğer deyişle, bilişsel süreçlerle ilgili bilgiye üstbilişsel bilgi denilir (Thomas & Kin Mee, 2005). Flavell (1987), üstbilişsel bilgiyi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve durumsal bilgisi olarak üçe ayırmıştır. Özsoy (2008) ise bu bilgi türlerini özetle şu şekilde ifade etmektedir: Yordamsal bilgi, bireyin işin nasıl yapılacağını ve nasıl sonuçlanacağına dair bilgisini ifade eder. Bildirimsel bilgi, bireyin bir işi yapabilmek için yeterli olup olmadığını bilmesi ile ilgilidir. Durumsal bilgi ise hem yordamsal bilgiyi hem de bildirimsel bilgiyi içine alır. Durumsal bilgi, bireyin bir işi hangi durumda ve nasıl yapacağını bilmesini ifade eder.

2.3.2. Üstbilişin Bileşenleri

Alan yazınında, üstbilişsel düzenlemenin farklı tanımları yapıldığı görülmüştür. Flavell’a (1979) göre üstbilişsel düzenleme, insanların öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olan bir dizi etkinlik aracılığıyla biliş ve öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesidir. Schraw ve Graham (1997) üstbilişsel düzenlenmeyi, bireylerin kendi düşünme veya öğrenme süreçlerini kontrol etmek ve düzenlemek için kullandıkları bir dizi üstbilişsel faaliyeti kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Stanton ve ark. (2015) üstbilişsel düzenlemeyi bireylerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için düşünceleri nasıl kontrol ettiği şeklinde tanımlamıştır. Stephanou ve Mpiontini’ye (2017) göre üstbilişsel düzenleme, öğrenmeyi ve hafızayı kolaylaştırmak için gerçekleştirdiğimiz gerçek faaliyetlere atıfta bulunur ve planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel faaliyetlerine ayrılır. Alan yazınında; planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç temel üstbilişsel düzenleme stratejisi olduğu görülmektedir (Jacobs & Paris, 1987; Schraw, 1998). Planlama faaliyetleri arasında öngörde bulunma, zaman ve çaba kullanımını belirleme, strateji seçme, hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için plan yapma yer alır (Brown, 1987; Zimmerman, 2002). İzleme, bireyin mevcut anlama dayanarak mesajın anlamına ilişkin en iyi tahmini seçtiği, dili anlamadaki belirsizliğe verilen bir yanıttır.

İzleme, kişinin ne yaptığının farkında olması olarak da tanımlanabilir (Lv & Chen, 2010). Değerlendirme, kişinin öğrenmesi sürecinin ürünlerini ve düzenleyici süreçlerini değerlendirmesini ifade ederken kişinin hedeflerini ve sonuçlarını yeniden değerlendirmesini de ifade etmektedir. (Schraw & Moshman, 1995).

2.3.3. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi düşünme ve öğrenme faaliyetlerini bilmesi ve kontrol etmesini ifade etmektedir (Kramarski, Mevarech & Arami, 2002). Üstbilişsel farkındalık aynı zamanda, bireyin kendi bilgisini, öğrenme süreçlerini, bilişsel ve duyuşsal durumların bilgisini düzenlemesi, bireyin, öğrenme süreçlerinin, bilişsel ve duyuşsal durumların bilinçli kontrolü ve bilgisi anlamına gelir (Papaleontiou-Louca, 2003). Schraw ve Sperling-Dennison'a (1994) bu beceri, bireylerin öğrenmelerini doğrudan performansı artıracak şekilde planlamalarını, sıralamalarını ve izlemelerini sağlar. Aynı zamanda belirli bir bilişsel veya öğrenme durumuna odaklanan düşüncelerimizin bilinç durumu olarak tanımlanabilir çünkü üstbilis bulanık bir kavramdır (Goh & Vandergrift, 2012). Üstbilişsel farkındalığın üç unsuru vardır ve bu unsunlar Hacker ve ark. (1998; akt. Balçıkanlı, 2011) tarafından kişinin ne bildiğini düşünmesi (üstbilişsel bilgi), kişinin o anda ne yaptığını düşünmesi (üstbilişsel beceriler), kişinin o anki bilişsel veya duygusal durumunun ne olduğunu düşünmesi (üstbilişsel deneyim) şeklinde sıralanmaktadır.

2.4. Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı

2.4.1. Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık kavramı, geleneksel olarak bireyin okuma, yazma ve temel matematik becerilerini ifade etmek için kullanılmıştır (Kahraman, 2020). Günümüzde ise okuryazarlık, sadece harfleri anlama ve kelimeleri yazma yeteneğini değil, aynı zamanda metni anlama, yorumlama, sentezleme ve düşünsel süreçlerde bilgiyi aktarma gibi daha karmaşık bilişsel becerilerini içermektedir. Bu bağlamda, okumanın sadece metindeki sözcüklerin anlamlarını çözümlemeyi değil, aynı zamanda metnin derinliğini ve bağlamını da anlama kabiliyetini içerir (Coşkun, Cumaoğlu & Seçkin, 2013). Okuryazarlık, sadece okuma ve yazma etkinlikleriyle sınırlı değildir; bireyin yaşam deneyimlerini, çevresindeki nesneleri ve olayları algılamasını, anlamasını ve bunları sosyal ilişkiler içindeki bağlamlarıyla ilişkilendirmesini içeren bir kavramdır. Bu durum, bireyin edindiği bilgileri, deneyimleri ve değerleri okuma ve yazma süreçlerine yansıtarak anlamlandırması ve bunları başkalarıyla paylaşması anlamına gelir

(Aşııcı, 2009). Okuryazarlık türleri arasında bilgi okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, ölçme değerlendirme okuryazarlığı gibi çeşitli alanlardaki yaklaşımlar sıralanabilir (Benzer, 2020; Demir & Kınır, 2022; Gürsoy, 2017; Kurbanoglu, 2010; Potur, 2014; Silik & Aydın, 2021; Tekin Turhan, 2020; Yücetoker, 2014). Bu çalışmada ise eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir okuryazarlık türü olan eğitim programı okuryazarlığı ele alınmaktadır (Berkant & Mansuroğlu, 2023).

2.4.2. Eğitim Programı

Eğitim, belirlenmiş hedeflere ulaşmayı amaçlayan ve bu hedeflere ulaşmak için belirli öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanan planlı bir süreçtir. Bu süreç, istenilen kültürel bilgi ve beceri kazanımlarını elde etmek için yapılan çalışmaları içerir (Bolat, 2017). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için önceden hazırlanmış planlar hayati öneme sahiptir. Okullar ve diğer kurumsal yapılar altında yapılan eğitim, ülkelerin idealleriyle bilimin gerekliliklerini birleştirmelidir. Bu, öğrencilere istenilen bilgi, tutum ve becerilerin istenilen düzeyde kazandırılmasını sağlamak için sistematik bir planlama gerektirir. Planlar, eğitim sürecinin hedeflerini, yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini içermelidir; böylece öğrencilerin başarılı bir şekilde ilerlemesi ve gelişmesi sağlanabilir (Kahraman, 2020). Alan yazınında eğitim programı kavramına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır. Demirel (2021), eğitim programını “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” şeklinde tanımlamıştır. Varış’a (1968) göre eğitim programı, okulun misyonu ve sorumlulukları doğrultusunda öğrencilere sunulan tüm öğrenme deneyimlerini kapsar. Bu kapsam; öğretmenin kişiliği, eylemleri, öğrencilere yaklaşımı, öğrencilerin birbirlerinden etkilendiği dinamikler, okul içi ve dışı deneyimlerin birleştirilmesi ve her öğrencinin bireysel gelişim ihtiyaçlarının karşılanması gibi faktörleri içerir. Çetinkaya ve Tabak’a (2019) göre eğitim programı, eğitim-öğretim sürecinin yönergesidir; çünkü eğitim programı, eğitimin hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için gerekli içeriği, bu hedeflere nasıl ulaşılacağını ve başarının nasıl ölçüleceğini belirler. Eğitim programı kavramını tanımlayıcı tartışmalar zaman ve enerji gerektirse de program ile ilgili önemli konular ele alır. Programcıların dili ne filozofik ne de politik olarak tamamen tarafsızdır. Programın nasıl tanımlandığındaki farklılıklar, gereken kapsamı ve çeşitliliği sağlar. Programın tanımı ne kadar kesin olursa ve uygulayıcı ne kadar önceden belirlenmiş bir plan veya belgeye dayanırsa, öğretim ve öğrenme ile ilgili sosyopsikolojik faktörleri ihmal etme veya atlamaya olan eğilim o kadar artar (Ornstein & Hunkins, 2018). Eğitimin etkin ve verimli olabilmesi, öğrenci,

öğretmen ve eğitim programının etkileşimine dayanır. Eğitim programı, öğretmene eğitimsel faaliyetlerini yönlendirmesi için bir çerçeve sunar. Öğretmen ise, öğrencilerin ile hedeflere ulaşabilmesi için programın desteği ile aracı rolü üstlenir. Öğretmen, programı eğitim ve öğretim ortamını düzenlemek için ana kaynak olarak kullanır; ancak programı anlama ve uygulama becerisine sahip değilse, program sadece bir konu listesi olarak kalır (Aslan, 2018). Akınoğlu ve Doğan (2012), eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin programın yapısını, kapsamını, ilişkilerini ve özelliklerini anlamalarının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin programı başarıyla hayata geçirebilmek için yapılması gerekenleri planlayabilmesinin de kritik olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak eğitim programı, eğitim faaliyetlerini organize eden ve yönlendiren temel bir rehberdir. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının temel yetenekleri arasında eğitim programlarını anlama ve kullanma becerisine sahip olmaları yani eğitim programı okuryazarı olmaları da yer almaktadır (Kızılaslan Tunçer, 2019).

2.4.3. Program Okuryazarlığı

Program okuryazarlığı, bir öğretmenin eğitim programlarının özgün özelliklerini anlayarak bunları uygulamada kullanabilmesi ve programı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek bir rehber olarak benimseyebilmesidir. Bu kavram, öğretmen ile eğitim programı arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi amaçlar. Bu ilişki, öğretmenin program hakkında daha derin bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur ve uygulamaya dönük kararlar alırken daha zengin bir bakış açısı sağlar (Keskin & Korkmaz, 2021). Ustabulut (2021), eğitim programı okuryazarlığını, öğretmenlerin eğitim programının amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve değerlendirme bileşenlerini anlamasını ve bu unsurları öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanabilmesi şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Akyıldız (2020), eğitim program okuryazarlığını bir eğitim veya öğretim programının her aşamasını anlayarak, uygulayarak ve değerlendirerek içeren bir beceri alanını ifade eder şeklinde tanımlamıştır.

Kahramanoğlu'na (2019) göre ise eğitim programı okuryazarlığı öğretmenlerin resmi bir programa ilişkin üst düzey bilişsel becerilerle anlamlandırma ve çözümleme sürecidir. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin bir eğitim programının her yönünü tanımlama, anlama, açıklama ve bu unsurları mevcut koşullarda en iyi öğrenme sonuçlarını elde etmek için uygulama yeteneklerini içerir. Temel olarak program okuryazarlığı, öğretmenin program hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgiyi uygulamada etkin bir şekilde kullanabilmesidir (Güngör, 2023). Bolat (2017), program okuryazarlığını, program bilgisi, programı planlama ve programı uygulama olmak üzere üç ana alt boyutta değerlendirmiştir. Program bilgisi altında,

öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının eğitim programının amaçlarına dair bilgi sahibi olmaları ve içeriği anlamaları önemlidir. Programı planlama boyutunda, öğretmenlerin ders planı hazırlama ve içeriği düzenleme gibi becerilere sahip olmaları beklenir. Programı uygulama alt boyutunda ise sınıf içinde derslerin uygulanması, öğretim araç ve gereçlerinin tasarlanması ve öğretimsel etkinliklerin hazırlanması gibi beceriler gereklidir. Bloom taksonomisine göre, program bilgisi bilgi ve kavrama aşamalarına, programı planlama boyutu uygulama aşamasına, programı uygulama ise uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarına denk gelir. Akyıldız'a (2020) göre, program okuryazarlığı kavramı, bilgi ve beceri olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Bilgi boyutu, programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçleriyle ilgili gerekli bilgilerin edinilmesini içerir. Beceri boyutu ise programın uygulanmasıyla ilgili öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi becerileri kapsar. Bu bilgi ve beceriler arasında bir döngü oluşturularak, programın sürekli olarak etkili bir şekilde uygulanması sağlanır.

Konu ile ilgili olarak Yeşilyurt (2021), program okuryazarlığının sadece öğretmenleri değil; eğitim yöneticileri, program geliştirme uzmanları ve diğer eğitim paydaşlarını da kapsadığını belirtmiştir. Bu çerçevede program okuryazarlığı, program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin kuramsal temellerini, tasarım yaklaşımlarını ve modellerini anlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini de içermektedir. Wiles ve Bondi'ye (2007) göre öğretmenlerin programa ilişkin görevleri; öğretmenlerin öğrenme hedeflerini belirlemesi, bu hedefleri öğrenci becerileriyle ilişkilendirerek öğretim sürecini planlaması, resmi programı uygulaması, geri bildirim alarak öğretimi değerlendirmesi ve gerektiğinde öğretim sürecini ayarlaması şeklinde sıralanmıştır. Başarılı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturabilmek ve etkili öğretim faaliyetlerini yürütmek için öğretmenlerin program ve ilgili terimler hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmalarının yanı sıra, programın bileşenlerini tanıyıp ilişkilerini anlamalarının da büyük önem taşıdığını vurgulamıştır (Özkan, 2016; Aslan, 2019).

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın değişkenleri öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve program okuryazarlığı ile ilgili ve araştırmanın genel amacı, alt amaçları ve hipotezleri doğrultusunda ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış çalışmalar değişkenlerin sırası ve kronolojik sıralama dikkate alınarak aşağıda gösterilmiştir.

2.5.1. Yurt İçi Araştırmalar

“Yurt İçi Araştırmalar” yazım dili Türkçe olan çalışmaları ifade etmektedir.

Kauffman, Soylu ve Duke (2011) “Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışması” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını ölçen psikolojik bir araç geliştirip ölçeğin geçerliliğini kanıtlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri’nde bir üniversitede eğitim gören ve Eğitim Psikolojisi dersi alan 147 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın faktör analizi ile 12 madde ve 2 alt boyutlu yapı (içsel motivasyon-dışsal motivasyon) doğrulanmıştır. Araştırmayla birlikte “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” alan yazınına kazandırılmıştır.

Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) “Öğretme Motivasyonu Ölçeği’ni Türkçe’ye Uyarlama Çalışması” isimli çalışmalarında Kauffman ve ark. (2011) tarafından geliştirilen Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkiye’deki öğretmen adayları üzerindeki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Marmara bölgesinde bir üniversitede okuyan 342 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin 12 madde ve 2 alt boyutlu yapısının korunduğu görülmüştür. Çalışma sonunda Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikmen (2021) araştırmasında öğretmenlerin öğretme motivasyonunu ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı karma yöntem olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma, nicel boyutta Türkiye’deki bir üniversitede eğitim gören 329 eğitim fakültesi öğretmen adayı, nitel boyutta ise 15 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretme motivasyonunun öğretmen adaylarının cinsiyetleri, okudukları program ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Canlı ve Karadağ (2021) çalışmalarında öğretmenlerin öğretme motivasyonunu araştırmak ve öğretme motivasyonunu etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 157

öğretmen oluşturmuştur. Çalışma verilerini toplamak için üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Aracın ilk bölümünde, kişisel değişkenler ve okul paydaşları (yönetici, meslektaş, öğrenci ve veli) ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde, Kauffman ve ark. (2011) tarafından geliştirilen ve Ayık ve ark. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise araştırmacı tarafından oluşturulan iki açık uçlu soru bulunmaktadır. Çalışmada, nicel ve nitel bulguların genellikle uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim motivasyonunu etkileyen faktörlerin, okul yöneticileri, öğrenciler, meslektaşlar ve velilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışları ile öğrencilerin derslere karşı tutum ve davranışları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumu ve mesleki kıdemlerinin öğretim motivasyonunu etkilemediği saptanmıştır. Nicel bulgular cinsiyetin dışsal öğretim motivasyonunu etkilediğini gösterirken, cinsiyetin öğretim motivasyonunu etkilediğine dair nitel kanıt bulunmamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öğretim motivasyonunu artırmak için öğretmenlere destek olunması, çalışmalarının takdir edilmesi ve saygı gösterilmesi gibi çeşitli öneriler sunulmuştur.

Dağ (2021) tarafından yapılan tez çalışmasının amacı öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, çalıştıkları okul türleri, mesleki kıdemleri ve çalışma yılları değişkenler olarak incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 388 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada, kişisel bilgi formu, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” ve Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, çalıştıkları okul türleri, mesleki kıdemleri ve çalışma yılları ile program okuryazarlık düzeyleri ve öğretim motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2022) tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile öğretim motivasyonu düzeylerinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinde resmi okullarda görev yapmakta olan 428 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği (Orhan Göksun, 2016) ve Öğretim Motivasyonu Ölçeği (Güzel Candan & Evin Gencel, 2015) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bulgulara göre değişkenler arasında anlamlı ve düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel ilişki olduğu saptanmıştır.

Aslan Gördesli ve ark. (2019) çalışmalarında, Frank ve ark. (2016) tarafından geliştirilen Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin (MTS) Türkçeye çevrilerek, Türk eğitimciler arasında ölçeğin psikometrik özelliklerinin araştırılması amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde çalışan 409 öğretmen oluşturmaktadır. Orijinal ölçek, 14 madde ve alt boyutlu yapıdadır. DFA sonucunda ölçek, 13 madde ve 2 alt boyutlu yapıya ulaşmıştır. Genel bulgular, Öğretimde Farkındalık Ölçeğinin Türk eğitimciler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Çakır, Şepitçi Sarıbaş & Gültekin Akduman (2022) “Öğretimde Bilinçli Farkındalık: Okul Öncesi Öğretmenleri Örneği” isimli araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin farklı değişkenlere bağlı olarak nasıl değiştiğini ve öğretimde bilinçli farkındalığın hangi faktörlerden etkilendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ve karar ağacı sınıflama modellerini kullanan bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, MEB’e bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak genel bilgi formu ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Aslan Gördesli ve ark., 2019) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaş değişkeninin kişi içi bilinçli farkındalık ile; sınıf mevcudunun ise kişiler arası bilinçli farkındalık ile anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Buna karşın, cinsiyetin öğretimde bilinçli farkındalık ile arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Kurt (2023), doktora tezinde öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalıkları ile kişilik özellikleri, yetişkin ebeveyn kabul/ret tutumları ve çalışma yaşamında duygusal emek davranışları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel betimleyici araştırma deseni yoluyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini ebeveyn olan 475 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda içsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalık üzerinde kişiliğin olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Öksüz ve Yiğit (2020) çalışmalarında, öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu doğrultuda, öğretimde bilinçli farkındalık ile mesleki doyum arasındaki ilişkiye, cinsiyet, kıdem yılı, branş ve çalışılan kurum gibi faktörlere göre nasıl değiştiğine bakılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak hazırlanan araştırma, 2019 yılında Sivas'ta eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren 361 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, demografik bilgi formu, Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Aslan Gördesli ve ark., 2019) ve Mesleki Doyum Ölçeği (Kuzgun ve ark., 1999) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretimde bilinçli farkındalık düzeyi ile

mesleki doyum düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ve çalışılan branş gibi faktörlerin öğretimde bilinçli farkındalık ve mesleki doyum üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin kıdem yılına göre öğretimde bilinçli farkındalık ve mesleki doyum düzeylerinde farklılaşma olduğu tespit edilmiş olup 26 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlerin her iki düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri branşa göre de değişmektedir ve rehber öğretmenlerin bu düzeylerinin diğer branşlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akın, Abacı ve Çetin (2007) araştırmalarında Schraw ve Sperling-Dennison (1994) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 607 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin 8 alt boyutlu 52 maddeli yapısı ortaya konmuştur. Bulgulara göre envanterin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Özsoy (2008), çalışmasında üstbilis kavramını teorik bir çerçeve içinde ele almayı, bu alandaki araştırmalardan örnekler vererek somutlaştırmayı ve öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak eğitim ve öğretim faaliyetleri için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Yazar aynı zamanda Türkiye'de üstbilis konusundaki yayınlarda İngilizce terimlerin Türkçe karşılıkları konusunda bir standart eksikliği bulunduğunu; bu nedenle, bu makalenin bir diğer amacının araştırmacılar tarafından gözlemlenen bu terim farklılıklarını belirlemek ve netleştirmek için öneriler sunmak olduğunu belirtmiştir. Bu öneriler, geniş bir alan yazını taraması yapılması, Türk Dil Kurumu'nun görüşlerinin ve uzmanların katkılarının dikkate alınması şeklinde sıralanmıştır.

Kavas ve ark. (2023) “Öğretmenlerin Üst-Bilis Farkındalıklarının İncelenmesi” isimli çalışmalarında, Ege Bölgesi'ndeki bir ilde görev yapan öğretmenlerin üst-bilis farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri cinsiyet, mezun olunan fakülte, kıdem süresi ve branş gibi değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini ilgili bölgedeki resmi okullarda görev yapan 227 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin üst-bilis farkındalık düzeyleri hem genel ölçekte hem de alt boyutlarda yüksektir. Cinsiyet, kıdem süresi ve branş gibi faktörler ile üst-bilis farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, mezun olunan fakülte açısından eğitim fakültesi mezunlarının lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yeşilyurt (2013) çalışmasında, program geliştirme dersi alan öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu “Program Geliştirme” dersi alan 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin “Program Geliştirme” dersi aldıktan sonra üst düzeyde ve olumlu şekilde arttığı saptanmıştır.

Bolat (2017) çalışmasında, eğitim programı okuryazarlığı kavramını netleştirmek ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini (EPOÖ) geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 313 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. AFA sonucunda, ölçeğin “okuma” ve “yazma” olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci uygulamasına 215 öğrenci katılmış ve yapılan DFA sonuçlarına göre, ölçek için belirlenen iki farklı yapının doğru olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iki faktörlü yapısının toplamda 29 maddeden oluştuğu doğrulanarak, ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği sağlanmıştır.

Aslan ve Gürlen (2019) ortaokul seviyesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'daki ortaokullarda Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi derslerde görev yapan 311 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların genel olarak yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları görülmüştür. Branş değişkenine göre incelendiğinde, tüm branşlardan öğretmenlerin yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Program okuryazarlığı alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğretmenlerin puan ortalamalarının en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla planlama, uygulama ve program bilgisi olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı ve mezun olunan okul türüne göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Ancak, planlama alt boyutunda mezun olunan okul türü değişkeninde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, bu farkın diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Kahramanoğlu (2019) çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin cinsiyet, branş, hizmet yılı ve görev yaptığı kademe gibi değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde bir nicel araştırma deseni kullanmıştır. Gaziantep merkez ilçelerinde görev yapan 277 öğretmenden

oluşan bir örneklem seçilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği (ÖPOÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde ilköğretim öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2019) çalışmasında, öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerini ölçmek amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile aynı bölgedeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluşan toplamda 737 katılımcı oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geliştirilen ölçek, 27 maddeden ve beş boyuttan oluşmaktadır. Bu analizlerin sonucunda, öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geçerli, güvenilir ve kullanışlı olduğu tespit edilmiştir.

Akyıldız (2020) çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik algılarını değerlendirebilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, toplamda 666 öğretmenden (304 kadın, 362 erkek) toplanan veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Veri setinin faktör yapısını belirlemek için AFA kullanılmış ve bu analiz sonucunda dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geneli ile alt faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Keskin ve Korkmaz'ın (2021) araştırmalarının amacı öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarını ölçebilecek bir araç geliştirmektir. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 akademik yılı güz döneminde Ankara ilinde altı farklı ilçede, ilköğretim, ortaokul ve liselerde devlet okullarında görev yapan 406 öğretmen oluşturmaktadır. AFA sonuçlarına göre, ölçeğin dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu ölçek, Ankara ilindeki on dört ilçede devlet okullarında görev yapan toplam 713 ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenine uygulanarak DFA yapılmış ve sonuçlar, ölçeğin 38 maddeden oluşan dört boyutlu yapısını doğrulamıştır. Bu dört boyut sırasıyla; programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme olarak adlandırılmıştır. Bulgulara göre ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş Şinego & Çakmak (2021) araştırmalarında, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, eğitim durumu ve mesleki olarak en çok çalıştığı yerleşim bölgesi gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, 2020-2021 akademik yılında Mardin ilinde görev yapan 158 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile ölçeğin alt faktörleri okuma ve yazma boyutlarının “Çok Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, çalışılan bölge, mesleki kıdem ve branş gibi değişkenler ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında farklılaşma bulunmamıştır. Ancak, eğitim durumu ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öztürk (2023) tez çalışmasında yaratıcı düşünme ve 21. yüzyıl öğretmen becerileri gibi değişkenlerin eğitim programı okuryazarlığı üzerindeki etkisini bir YEM ile incelemek ve bu değişkenleri betimsel olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, Antalya ilinde ortaokul düzeyinde görev yapan 700 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği, Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve 21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri Kullanımı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin yaratıcı düşünme beceri düzeyi ortalamanın üstünde bulunmuştur. 21. yüzyıl öğretmen becerileri düzeyi de ortalamanın üzerinde yeterli bulunmuştur. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ise yine ortalamanın üstünde yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın hipotezlerine göre, yaratıcı düşünme becerisine sahip öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerisine ve dolayısıyla program okuryazarlığına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri ve 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin program okuryazarlıklarını anlamlı bir şekilde etkilediği ve açıkladığı belirlenmiştir.

2.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar

“Yurt Dışı Araştırmalar” yazım dili başta İngilizce olmak üzere diğer dillerde olan çalışmaları ifade etmektedir.

Sinclair ve ark. (2006) çalışmalarında öğretme motivasyonu konusunda çok sayıda çalışma yapıldığını ancak bu çalışmalardan birkaçının öğretme motivasyonlarını ölçen araçların psikometrik özelliklerini test etmek için sağlam ölçme metodolojilerini kullanmış olduğunu, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarında zaman içindeki değişimleri ölçmeye çalışmış olduğunu veya yaş veya cinsiyet gibi ilgili değişkenlerin öğretme motivasyonlarındaki zamansal değişimlere etkilerini değerlendirmeye çalıştığını vurgulamışlardır. Bu çalışmada, alan yazınındaki bu algılanan eksiklikleri ele almayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının iki veri toplama dönemi boyunca güvenilir ve geçerli olduğunu, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının öğretmenlik eğitimlerinin ilk döneminde değiştiğini ve bazı durumlarda bu değişimlerin öğretmen adaylarının yaşlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Han ve Yin (2016) çalışmalarında öğretmen motivasyonu araştırmalarına yönelik taleplere cevap vermek amacıyla çeşitli teorik perspektiflerden yürütülen çalışmaların kapsamlı bir derlemesini sunmaya çalışmaktadır. Öğretmen motivasyonu araştırmalarıyla ilgili beş araştırma alanı belirlenmiştir: öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler; öğretmen motivasyonu ve öğretim etkililiği, öğretmen motivasyonu ve öğrenci motivasyonu; farklı disiplinlerde öğretmen motivasyonu araştırmaları ve öğretmen motivasyonunu değerlendirmek için kullanılan araçlar. Mevcut alan yazınındaki teorik bakış açıları, araştırma metodolojisi, araştırma içeriği ve bağlamsal konularla ilgili endişeler açısından eleştirel bir değerlendirmesine dayanarak, gelecek araştırmalar için potansiyel yönlendirmeler sunulmuştur.

Abós ve ark. (2018) çalışmalarında, özyönetim kuramına dayanarak ortaöğretim öğretmenlerinin motivasyonunu değerlendirmek amacıyla uygun psikometrik özelliklere sahip bir ölçek geliştirmeyi ve bu motivasyonun iş sonuçlarını açıklamayı hedeflemişlerdir. 584 ortaöğretim öğretmeninden oluşan bir örnekleme dayanarak yapılan analizler, içsel motivasyon, tanınmış düzenleme, içselleştirilmiş düzenleme, dışsal düzenleme ve amotivasyon olmak üzere beş faktörlü bir modeli desteklemektedir. Güvenilirlik kanıtları Cronbach alfa, bileşik güvenilirlik ve ortalama varyans çıkarımı tarafından sağlanmıştır. Ayrıca ölçeğin farklı alt örnekleme (cinsiyet ve okul türü açısından) kısmi invariyansını (ölçme değişmezliği) destekleyen çok gruplu DFA yapılmıştır. YEM, işe adanmışlık ve işte sıkılmanın açıklanmasında kullanılmıştır. Sonuçlar, içsel motivasyonun ve dışsal düzenlemenin işe

adanmışlık üzerinde pozitif etkisi olduğunu, içselleştirilmiş düzenlemenin ve amotivasyonun ise negatif etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İşte sıkılmanın ise içsel motivasyon ile negatif, amotivasyon ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Karimi ve Ziaabadi (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığı, öğretme motivasyonları, öğrencilerin öğretmenin inandırıcılığına ve öğrencilerin duygusal öğrenmelerine yönelik algıları ve öğrencilerin çalışma motivasyonları arasındaki olası ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. 365 İngilizce Yabancı Dil öğrencisi ve 74 İngilizce Yabancı Dil öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Öğrencilere üç, öğretmenlere ise iki anket uygulanmıştır. Toplanan veriler, değişkenler arasındaki varsayılan yolların anlamlılığını test etmek için YEM'e tabi tutulmuştur. Sonuçlar, öğretmenin üstbilişsel farkındalığından öğretmenin inandırıcılığına ve öğretme motivasyonuna, ayrıca öğretmenin inandırıcılığından öğretme motivasyonuna ve öğrencilerin duygusal öğrenmesine, öğretme motivasyonundan ve öğrencilerin duygusal öğrenmesinden öğrenci motivasyonuna kadar anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca öğretme motivasyonunun öğrencilerin duygusal öğrenmelerini anlamlı bir şekilde etkileyebileceğini göstermiştir. Sonuçlar öğretmenin inandırıcılığının, öğrenci motivasyonunu öğrencilerin duygusal öğrenmelerinin tam aracılığı ve öğretme motivasyonunun dolaylı müdahalesi yoluyla teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenin üstbilişsel farkındalığından öğrencilerin duygusal öğrenmeleri ile ilişkisinin, öğretme motivasyonunun ve inandırıcılığının dolaylı etkileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Orsini ve ark. (2020) araştırmalarında Öz Belirleme Kuramı kullanarak, çalışma ikliminin, öğrencilerin motivasyonunun ve öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının, klinik öğretmenlerin öğretme motivasyonunu ve klinik öğretmenlerin motivasyonlarının öğrenci ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarını ne şekilde öngördüğünü belirlemeyi amaçlamıştır. Şili'deki 3 Dış Hekimliği Fakültesi'nde 2018 yılında bir ilişkisel kesitsel çalışma yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 206 klinik öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, demografik özellikler ve çalışma iklimi, öğrenci motivasyonu, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve huzursuzluğu, öğretme motivasyonu ve öğretim yaklaşımlarını ölçen 5 öz bildirimli anket kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin motivasyonlarının uygun bir öğrenme ortamını yaratmak ve sürdürmek için son derece önemli olduğunu öne sürmektedir.

Mentiş Köksoy & Kutluer (2023) çalışmalarında öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi, direnç ve takdir gibi değişkenlerle incelemektedir. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 akademik yılında Ege

Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarında kayıtlı olan 328 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bulgulara göre, öğretme motivasyonu hem direnç hem de takdir için öngörü niteliği göstermektedir. Bu araştırma, özerklik seviyesinin pozitif duygular üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar iyi eğitim ve öğrenciler ile olumlu iletişim kuran öğretmenlerin elde edilmesi hedefleniyorsa, bunu daha yüksek özerklik düzeyine sahip öğretmenlerle başarmının daha mümkün olabileceğini vurgulamıştır.

Oliveira ve ark. (2023), öğretmenlerin öğretme motivasyonunu değerlendirmek için bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Öz Yönetim Kuramına dayanarak, 26 maddeden oluşan “Öğretmenin Öğretme Motivasyonu” ölçeği, 509 yükseköğretim öğretmeni üzerinde çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi, Paralel Analiz yöntemiyle AFA kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular sonucunda, ölçeğin 2 alt boyutlu 17 maddelik basitleştirilmiş bir versiyonun elde edildiği görülmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin öğretme motivasyonunu değerlendirmenin güvenilir bir yolu olarak bu ölçme aracının kullanımını desteklemektedir.

Ma Rhea (2012) çalışmasında, Budist felsefe tarafından yönlendirilen Avustralya'daki ilk anaokulunda yapılan araştırmaya incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, öğretmenlerin bir grubuna odaklanarak Budizm'in onların öğretim üzerindeki etkisini incelemekte ve öğretmenlerin profesyonel bilgilerini Budist dünya görüşüyle bir araya getirme zorluğunu araştırmaktadır. Sonuçlara göre, okulun felsefesinin öğretmenleri doğrudan etkileyen unsurların birleşimi yoluyla bilinçli farkındalıkla öğretimi gerektirdiğidir. Bu unsurlar, öğretmenlerin barışçıl, bilinçli farkındalıklı bir okul kültürü oluşturmak için kendi sorumluluğuna ve anlayışlı iletişime odaklanan çatışma yönetimi uygulamaları gibi unsurları içerdiği vurgulanmıştır. Bu temel unsurların, öğretmenlerin Budizm'in anlayışını geliştirmeye ve profesyonel uygulamalarına etkisini kabul etmeye istekli ve uyumlu olmalarını gerektirdiği sonucuna varılmıştır.

Frank ve ark. (2016) çalışmalarında Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin (Mindfulness in Teaching Scale) geliştirilmesi ve geçerliliğinin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilen bir dizi çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Birinci çalışmanın sonuçları, öğretmenin içsel bilinçli farkındalığını ve öğretmenin kişiler arası bilinçli farkındalığını ölçen iki ayrı faktörün varlığını önermektedir. İkinci çalışma, bu iki faktörün geçerliliğini DFA ile onaylamayı amaçlamaktadır. Üçüncü çalışmada, ölçeklerin 6 aylık test-tekrar test güvenilirliği, eş zamanlı geçerliliği ve öngörücü geçerliliği ayrı bir örnekleme 392 öğretmen üzerinde incelenmiştir. Her iki ölçeğin de test-tekrar test güvenilirliklerinin orta-büyük aralıkta bulunduğu saptanmıştır. Öğretmen kişiler arası bilinçli farkındalık ölçeğinin, öğretmen tükenmişlik ve öğretim etkililiği ölçüleriyle küçük-orta aralıkta eş zamanlı korelasyonları

olduğu ancak öğretmen içsel farkındalık, tükenmişlik veya etkililik ölçüleriyle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Altı aylık bir süre içinde, kişiler arası farkındalık, öğretmen tükenmişlik (duygusal tükenme, duyarsızlaşma) ve öğrencilerle çalışma etkinliği (sosyal-duygusal ve davranış yönetimi) puanları öngörülmüştür, ancak öğretmen içsel farkındalık aynı süre içinde tükenmişlik veya etkililik ölçüleri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Sonuçlar, Öğretimde Farkındalık Ölçeği'nin, özellikle kişiler arası alt ölçeğin zaman içinde öğretmen tükenmişliği ve öğretim etkililiğini öngörme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Schraw ve Sperling-Dennison (1994) "Assessing Metacognitive Awareness" isimli çalışmalarında yetişkinlerin üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek için bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçek maddeleri, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlemesi olmak üzere 2 alt boyut altında 8 bileşene ayrılmıştır. Faktörlerin güvenilir ve birbirleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Nahrkhalaji (2014) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin pedagojik performanslarındaki üstbilişsel bilgilerin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin akademik eğitim yıllarının ve öğretim deneyiminin bu rol üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Çalışma grubunu 50 kadın İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ile toplanmıştır. Ölçek, prosedürel bilgi, deklaratif bilgi, koşullu bilgi, planlama, değerlendirme ve yönetim stratejilerini değerlendiren altı alt boyuttan oluşmaktadır. Akademik dönemin sonunda, her sınıfın öğrencileri, öğretmenlerinin pedagojik performanslarını değerlendirmek için Dil Öğretmeni Özellikleri Anketi'ni doldurmuşlardır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin pedagojik başarısı ile deklaratif bilgi, planlama, değerlendirme ve yönetim stratejileri gibi ölçeğin dört bileşeni ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bulut (2018) araştırmasında, sınıf ve anaokulu öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, Schraw ve Sperling-Dennison (1994) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Akın ve ark. (2007) tarafından uyarlanan "Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2018-2019 akademik yılında Diyarbakır'daki ilkököl ve anaokullarında görev yapan 396 öğretmen oluşturmaktadır. Veri analizinde t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testleri gibi teknikler kullanılmıştır. Bulgular hem sınıf hem de anaokulu öğretmenleri arasında yüksek seviyelerde üstbilişsel farkındalık olduğunu göstermektedir. Ek olarak çalışmada alan ve cinsiyet gibi değişkenlerin öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemedeki etkili rolünü ortaya konulmuştur, ancak hizmet süresinin önemli bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığını artırmaya yönelik öğretim stratejileri geliştirmenin önemini vurgulamaktadır.

Süğümlü (2022) çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma için nicel bir araştırma deseni kullanılarak bir ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini 200 ortaokul Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, eğitim programı okur-yazarlığı ile öğretmen performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir; eğitim programı okuryazarlığı, öğretmen performansının önemli bir belirleyicisi olarak belirlenmiştir. Öte yandan eğitim programı okuryazarlığının cinsiyet veya mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer yandan, kadın Türkçe öğretmenleri lehine öğretmen performansında anlamlı bir farklılık olduğu, ancak mesleki deneyime dayalı olarak öğretmen performansında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sural ve Dedeşali (2018) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ve İngilizce eğitim programı hakkındaki algılarını araştırmayı amaçlamışlardır. Karma bir araştırma yöntemi olan yakınsak paralel yaklaşım kullanılarak yapılan çalışma, 2020-2021 akademik yılında Türkiye'nin doğusundaki bir şehirdeki ortaokul ve lise düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenlerini hedef almıştır. Örneklemin, kolaylık örnekleme yöntemiyle seçilen 198 İngilizce öğretmeninden oluşan nicel bölüm ve 70 kişilik nitel bölümü içerdiği belirlenmiştir. Nicel veriler, Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği (Bolat, 2017) kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir form kullanılarak yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların yüksek düzeyde eğitim programı okuryazarlığı sergilediğini göstermektedir. Cinsiyet, okul türü ve iş deneyiminin katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerini anlamlı şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, eğitim programının okuma becerilerini yeterince ele aldığını ancak konuşma becerilerini yeterince ele almadığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların yüksek düzeyde eğitim programı okuryazarlığının program farkındalıklarını artırabileceğini ve daha bilinçli öğretim uygulamalarına katkıda bulunabileceğini belirtilmiştir.

Çalışmaların Genel Bir Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve sınıf içi etkililiklerini artırmaya yönelik yapılan araştırmalar, öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve eğitim programı okuryazarlığı gibi temel değişkenler etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu değişkenlerin her biri, öğretim sürecinin kalitesini artırmak, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve eğitimde bütünsel bir gelişim sağlamak açısından kritik öneme sahiptir.

Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirirken duydukları içsel tatmin ve dışsal beklentilerle şekillenen bir yapıdır. Öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenler, öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmekte, derslerine daha çok hazırlık yapmakta ve öğrenme ortamını daha dinamik hale getirebilmektedir. Araştırmalar, öğretme motivasyonunun sadece bireysel bir özellik olmadığını, aynı zamanda çevresel faktörlerden ve okul ekosisteminden de etkilendiğini göstermektedir. Öğretimde bilinçli farkındalık, öğretmenlerin sınıf içindeki anlık deneyimlerine dikkatle ve yargılamadan odaklanma becerisini ifade eder. Bu beceri, öğretmenlerin stresle başa çıkma, duygusal düzenleme ve dikkat yönetimi gibi konularda daha etkili olmalarına olanak tanımaktadır. Bilinçli farkındalık uygulamaları, öğretmenlerin sadece kişisel iyi oluşlarını desteklemekle kalmaz, aynı zamanda sınıf içindeki etkileşimleri ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri de güçlendirir. Bu yaklaşımla öğretmenler, öğrenme sürecine daha derinlemesine katılım gösterebilmekte ve sınıf içinde daha sakin, kapsayıcı bir atmosfer yaratabilmektedir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilme yetisini kapsar. Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, onların öğretim stratejilerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde daha bilinçli hareket etmelerine olanak tanır. Bu farkındalık, öğretmenin hem kendi öğrenme sürecini hem de öğrencilerinin öğrenme biçimlerini gözlemlemesini ve gerektiğinde müdahale edebilmesini sağlar. Dolayısıyla, üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenler, derslerinde daha esnek, stratejik ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı yaklaşımlar benimseyebilmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama, yorumlama ve uygulama becerilerini ifade eder. Bu yeterlilik, öğretim sürecinde programın amaçları, kazanımları ve içerik düzenlemesiyle bütüncül bir uyum sağlanmasını mümkün kılar. Eğitim programı okuryazarlığı yüksek olan öğretmenler, programın öngördüğü hedefleri öğrenci özelliklerine göre uyarlayabilmekte ve öğretim yöntemlerini bu doğrultuda çeşitlendirebilmektedir. Bu da öğretimin kalitesini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Ayrıca bu yeterliğin öğretmen performansı ve mesleki karar alma süreçlerinde belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu dört temel değişkenin birbirleriyle ilişkili ve birbiriyle etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenler, genellikle bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık becerilerinde de daha gelişmiş profiller sergilemektedir. Aynı şekilde, eğitim programı okuryazarlığı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğretim sürecine daha anlamlı katkılar sundukları ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkili rehberlik ettikleri gözlemlenmektedir.

BÖLÜM III YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın gerçekleştirildiği model, çalışmaya katılan çalışma grubu, veri elde etmek için kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırmanın analizleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, belirli bir evrenin tamamı ya da belli bir yöntemle seçilen örneklemeleri üzerinde genel bir değerlendirme yapmaya olanak tanır. Bu modeller hem tekil tarama hem de ilişkisel tarama şeklinde uygulanabilir. Tekil tarama modeli, belirli değişkenlerin tür veya miktar açısından ayrı ayrı ele alındığı bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemde, incelenen olay, birey, grup ya da konuya ilişkin değişkenler bağımsız olarak tanımlanır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin düzeyini belirlemeye yönelik bir modeldir (Karasar, 2012). Bu araştırmada, tekil tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve eğitim programı okuryazarlıkları betimlenecektir. Ayrıca belirlenen hipotezler doğrultusunda, bu değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerini ve açıklama oranlarını incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 akademik yılı birinci döneminde Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ölçek uygulamasına izin verdiği 21 ortaokulda görev yapmakta olan 304 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ulaşılabilirlik ilkesi temel alınmıştır. Çalışmada ilgili analiz ve modeller; betimsel analiz, faktör analizi ve YEM'dir.

Çalışma grubundaki katılımcı sayısı, araştırmada gerçekleştirilecek analizlere uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, alan yazını taraması yapılarak örneklem büyüklüğünün sağlam bir temele dayanması hedeflenmiştir. Preacher ve MacCallum (2002), örneklem büyüklüğünün çok büyük veya çok küçük olmasının faktör analizlerini doğrudan etkilemediğini vurgulamakla birlikte, 100 ila 250 katılımcı arasındaki bir örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu belirtmişlerdir. Cattell (1978) ise 250 katılımcıdan oluşan bir örneklem yeterli olduğunu savunmaktadır. Tavşancıl (2006), 200 ve üzeri bir katılımcı

sayısını yeterli görürken, Bayram (2010) da 200’den fazla katılımcının uygun olacağını ifade etmiştir. Alan yazınında yer alan bu görüşler doğrultusunda, bu araştırmanın çalışma grubu için belirlenen katılımcı sayısının, uygulanacak istatistiksel analizler ve araştırmanın amacı açısından uygun olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

Cinsiyet	f	%
Kadın	176	57,9
Erkek	128	42,1
Yaş	f	%
20-29	24	7,9
30-39	82	27,0
40-49	148	48,7
50 ve Üstü	50	16,4
Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	204	67,1
Yüksek Lisans	68	22,4
Doktora	32	10,5
Görev Yapılan İlçe	f	%
Kepez	144	47,4
Konyaaltı	88	28,9
Muratpaşa	72	23,7
Branş	f	%
Türkçe	42	13,8
Matematik	59	19,4
Fen Bilimleri	37	12,2
Sosyal Bilgiler	22	7,2
İngilizce	50	16,4
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	21	6,9
Özel Eğitim	4	1,3
Almanca	4	1,3
Beden Eğitimi	9	3,0
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	10	3,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	13	4,3
Teknoloji ve Tasarım	14	4,6
Müzik	9	3,0
Görsel Sanatlar	10	3,3
Toplam	304	100

Araştırma, Antalya’nın Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Özel Eğitim, Almanca, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım, Müzik ve Görsel Sanatlar olmak üzere toplam 14 farklı branştan 304 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu, cinsiyet faktörü dikkate alınarak incelendiğinde 176’sının kadın (%57,9) ve 128’inin erkek (%42,1) olduğu görülmektedir.

3.3. Etik Kurul Onayı ve Araştırma İzni

Çalışmanın veriler toplama sürecinin öncesinde Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 09.10.2024 tarihli 20/04 sayılı kararıyla “Etik Onay Belgesi” alınmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 07.11.2024 tarihli ve MEB.TT.2024.003088 başvuru numaralı uygulama izinleri alınarak veri toplama sürecine başlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, 2024-2025 akademik yılında gerekli izinlerin alınmasının ardından başlamıştır. Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden yüz yüze ve Google Forms aracılığıyla veri toplanmıştır. Katılımcılar sürece gönüllülük esasına göre dahil edilmiş olup, elde edilen veriler araştırmacı tarafından gizlilik ilkelerine uygun şekilde saklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 24.0 ve IBM SPSS Amos (IBM Corp., 2016) programları kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, ilçe, branş) sınıflayıcı nitelikte olduğu için bu verilere yönelik analizlerde frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Tavşancıl'a (2006: 12) göre, sınıflama özelliği taşıyan ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde analizleri uygulanabilir.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak Öğretme Motivasyonu, Öğretimde Bilinçli Farkındalık, Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık ve Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı ölçeklerinden elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 24.0 programı aracılığıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma yöntemleriyle analiz edilmiştir. Tavşancıl (2006), eşit aralıklı ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma yöntemlerinin kullanılabileceğini belirtmektedir.

Araştırma hipotezlerinin test edilmesi sürecinde, ölçeklere yönelik açıklayıcı faktör analizi (AFA) IBM SPSS Statistics 24.0 programında, DFA ve YEM ise IBM SPSS Amos programında gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin AFA için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's testi ile değerlendirilmiştir. Büyüköztürk ve ark. (2021) göre, KMO değerinin 0,60'tan yüksek olması ve Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması, veri setinin faktör

analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeklerin faktör analizinde kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilirken, faktör yüklerinin 0.30 ve üzeri olması yeterli görülmüştür (Kim-Yin, 2004, akt: Şencan, 2005).

DFA ve YEM’de model parametrelerinin tahmini için maksimum olabilirlik tahmin yöntemi kullanılmıştır. Modelin uyum iyiliğini değerlendirmek amacıyla RMSEA (yaklaşık hataların ortalama kare kökü), SRMR (standartlaştırılmış kalıntıların ortalama kare kökü), GFI (uyum iyiliği indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi), NFI (normlandırılmış uyum indeksi), X^2/sd (ki-kare/sd) ve p (anlamlılık düzeyi) gibi uyum indeksleri dikkate alınmıştır. DFA ve modelin uyum indekslerinin değerlendirilmesinde, Tablo 3.2’de sunulan kriterler temel alınmıştır. Bayram’a (2010) göre, DFA ve YEM analizlerinde özellikle X^2/sd , SRMR, GFI, CFI, RMSEA ve p değerleri dikkate alınmalıdır.

Ölçeklerin güvenilirliği, iç tutarlık katsayısını belirleyen Cronbach Alpha (α) katsayısı ile hesaplanmıştır. Kayış’a (2006) göre, Cronbach Alpha değerinin 0,60 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir, 0,80’in üzerinde olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretme Motivasyonu ölçeği altılı likert türündedir. Bu sebeple ölçekte yer alan maddeler, 1.00-1.83, 1.84-2.67, 2.68-3.51, 3.52-4.35, 4.36-5.19, 5.20-6.00 şeklinde derecelendirilmiştir. Öğretimde Bilinçli Farkındalık, Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterlik Algısı ölçeklerinde yer alan maddeler beşli likert türü ölçek şeklinde olup maddeler kendi likert türü ifadelerine bağlı olarak 1.00-1.80, 1.81-2.60, 2.61-3.40, 3.41-4.20, 4.21-5.00 şeklinde derecelendirilmiştir.

Tablo 3.2. *Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 < X^2/sd \leq 3$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$

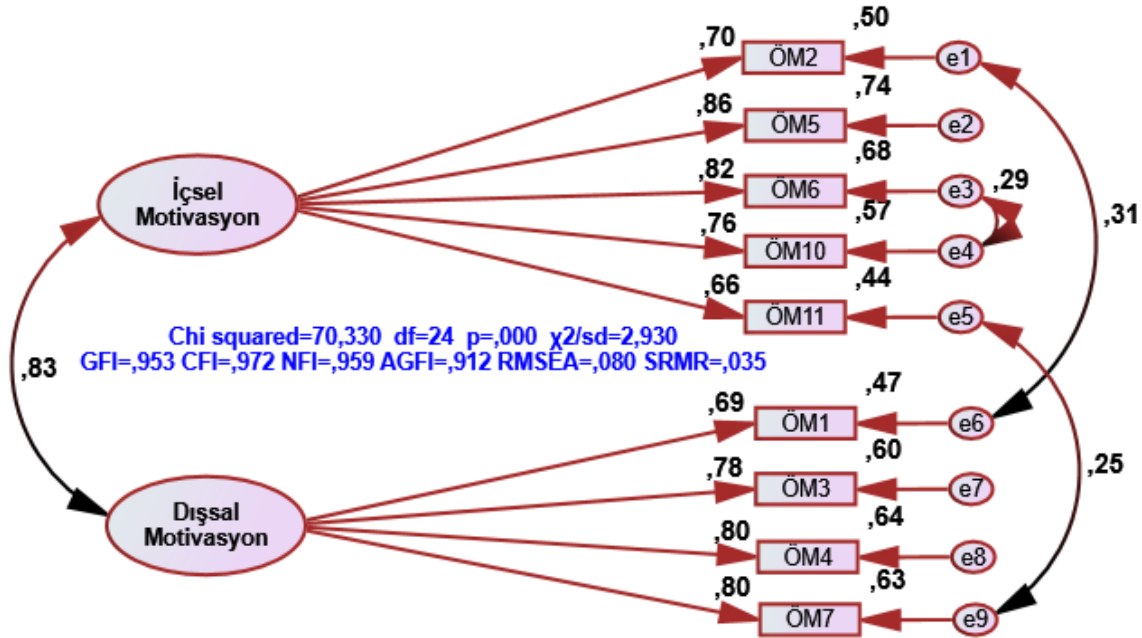
Kaynak: Schermelleh-Engel vb., 2003; Schumaker & Lomax, 2004; Bryne, 2010; akt. Bayram, 2010.

3.6. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Öğretme Motivasyonu Ölçeği, Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Öğretmenin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterlik Algısı Ölçeği isimli ölçekler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.6.1. Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Öğretme Motivasyonu Ölçeği, öğretmen adaylarının içsel ve dışsal öğretim motivasyonlarını ölçmek amacıyla Kauffman ve ark. (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışması, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 12 madde ve iki faktörden (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon) oluşan ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla DFA yapılmış ve sonuçlara göre ölçeğin iki faktörlü yapısının korunduğu belirlenmiştir ($X^2=70,330$; $sd=24$; $p=.00$; $X^2/sd=2,93$; $RMSEA=.08$; $NFI=.95$; $CFI=.97$; $GFI=.95$; $AGFI=.91$). Güvenirlik analizi sonuçlarına göre, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı içsel motivasyon boyutunda ,90; dışsal motivasyon boyutunda ,85 ve ölçeğin genelinde ise ,93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin Türkçe formunun yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.1. Öğretme Motivasyonu Ölçeği DFA Sonuçları

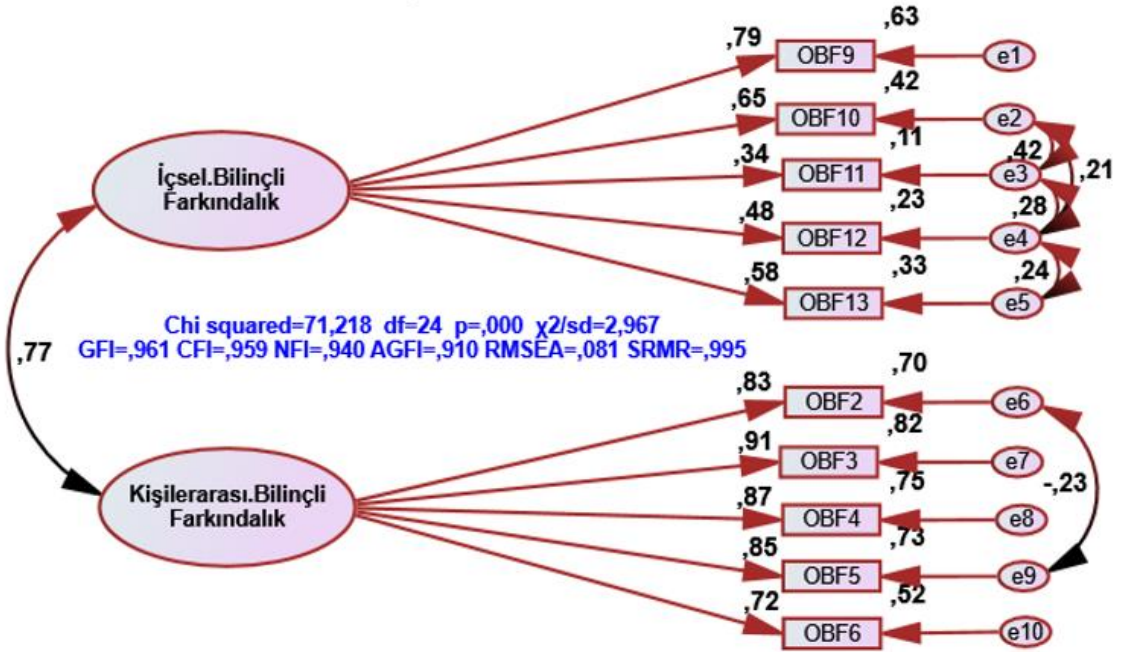
AFA ile belirlenen yapı, DFA kullanılarak test edilmiştir. Modifikasyon indeksleri (M.I.) incelendiğinde, ölçeğin uyum indekslerini iyileştirmek amacıyla üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ek olarak bazı maddeler arasında yüksek hata kovaryansı olduğu tespit

edildiğinden, ÖM2-ÖM1, ÖM6-ÖM10 ve ÖM11-ÖM7 maddeleri birleştirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. DFA sonuçlarına Şekil 3.1.'de yer verilmiş olup incelendiğinde ölçeğin DFA uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde ve üzerinde olduğu görülmektedir.

3.6.2. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, öğretmenlerin içsel ve kişilerarası bilinçli farkındalık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Frank ve ark. (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışması, Genç ve ark. (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. 13 madde ve iki faktörden (içsel bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık) oluşan ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla DFA yapılmış ve sonuçlara göre ölçeğin iki faktörlü yapısının korunduğu belirlenmiştir ($\chi^2=71,218$ sd= 24, $p=.00$, $\chi^2/\text{sd}=2,96$, RMSEA=0.081, NFI=0.94, CFI=0.95, GFI=0.96, AGFI=0.91).

Güvenirlik analizi kapsamında, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı içsel bilinçli farkındalık boyutunda ,76; kişilerarası bilinçli farkındalık boyutunda ,86 ve ölçeğin genelinde ise ,83 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe formunun Türkiye’de öğretmenlerin içsel ve kişilerarası bilinçli farkındalık düzeylerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.



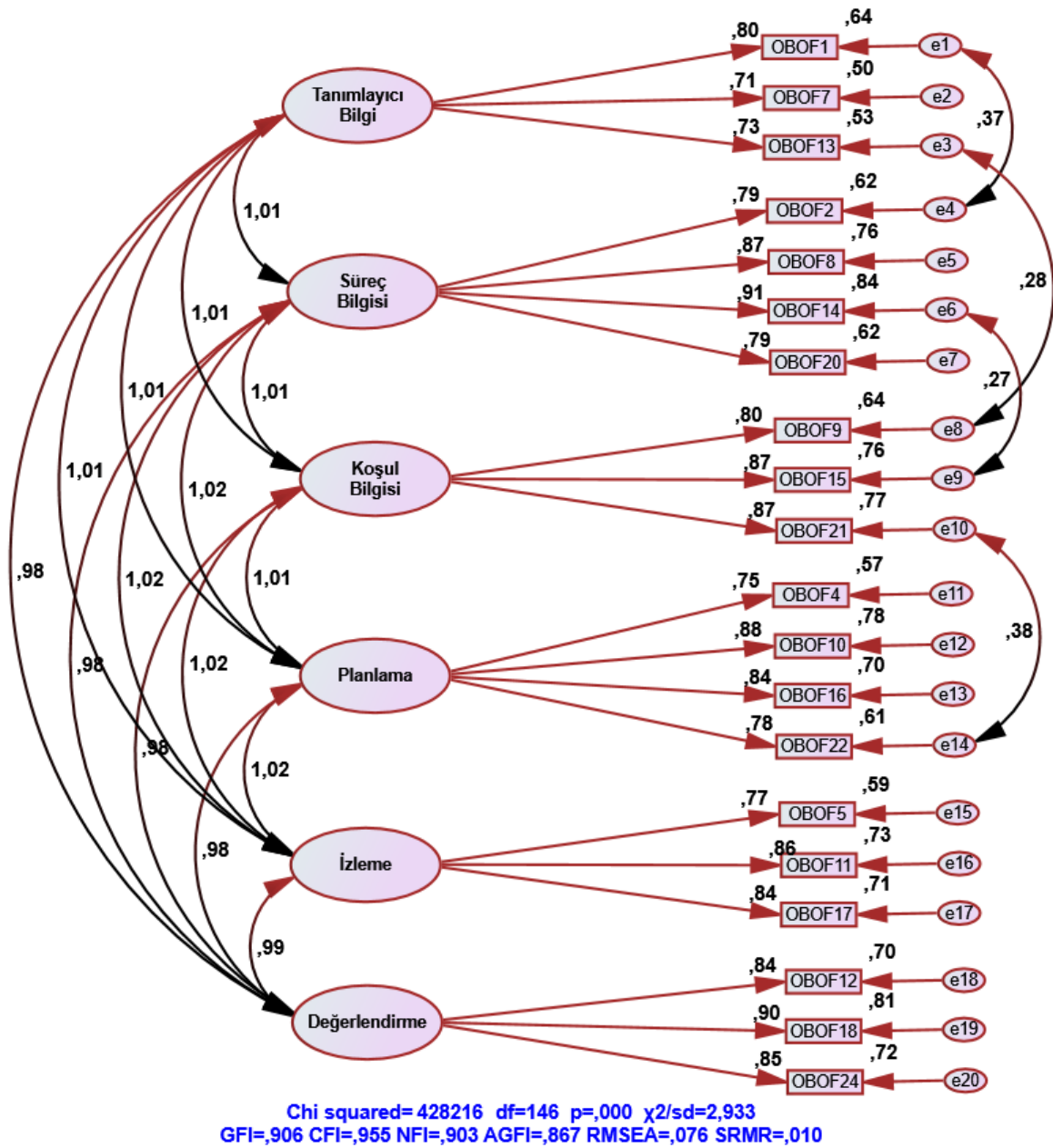
Şekil 3.2. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği DFA Sonuçları

AFA sonucunda elde edilen yapı, DFA ile test edilmiştir. M.I. incelendiğinde, ölçeğin uyum indekslerini iyileştirmek amacıyla üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bazı maddeler arasında yüksek hata kovaryansı olduğu belirlendiğinden, ÖBF11-ÖBF12, ÖBF10-ÖBF11, ÖBF12-ÖBF13, ÖBF10-ÖBF12 ve ÖBF2-ÖBF5 maddeleri arasında ilişkilendirme yapılarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları Şekil 3.2.'de sunulmuş olup, ölçeğin DFA uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyede ve daha iyi olduğu görülmüştür.

3.6.3. Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği

Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği (MAIT), öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla Schraw ve Sperling-Dennison (1994) tarafından geliştirilen Metacognitive Awareness Inventory temel alınarak Balçıkanlı (2011) tarafından öğretmenlere uyarlanmıştır. 24 madde ve altı faktörden (tanımlayıcı bilgi, süreç bilgisi, koşul bilgisi, planlama, izleme ve değerlendirme) oluşan ölçek, öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Güvenirlilik analizi kapsamında, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı tanımlayıcı bilgi boyutunda ,50; süreç bilgisi boyutunda ,71; koşul bilgisi boyutunda ,72; planlama boyutunda ,63; izleme boyutunda ,74; değerlendirme boyutunda ,81 ve ölçeğin genelinde ise ,93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda belirlenen yapı, DFA ile test edilmiştir ($X^2=42,821$ sd=146, $p=.00$, $X^2/sd=2,933$, RMSEA=0.076, NFI=0.90, CFI=0.95, GFI=0.90, AGFI=0.86). M.I. doğrultusunda, ölçeğin uyum indekslerini iyileştirmek amacıyla dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçek içerisinde yer alan bazı maddeler arasında yüksek hata kovaryansı tespit edildiğinden, OBOF1-OBOF2, OBOF13-OBOF9, OBOF14-OBOF15 ve OBOF21-OBOF22 maddeleri birleştirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. DFA sonuçlarına Şekil 3.3.'te yer verilmiştir. İlgili şekil incelendiğinde ölçeğin DFA uyum indeksleri kabul edilebilir ve üzerinde değerlere sahip olduğu görülmektedir.



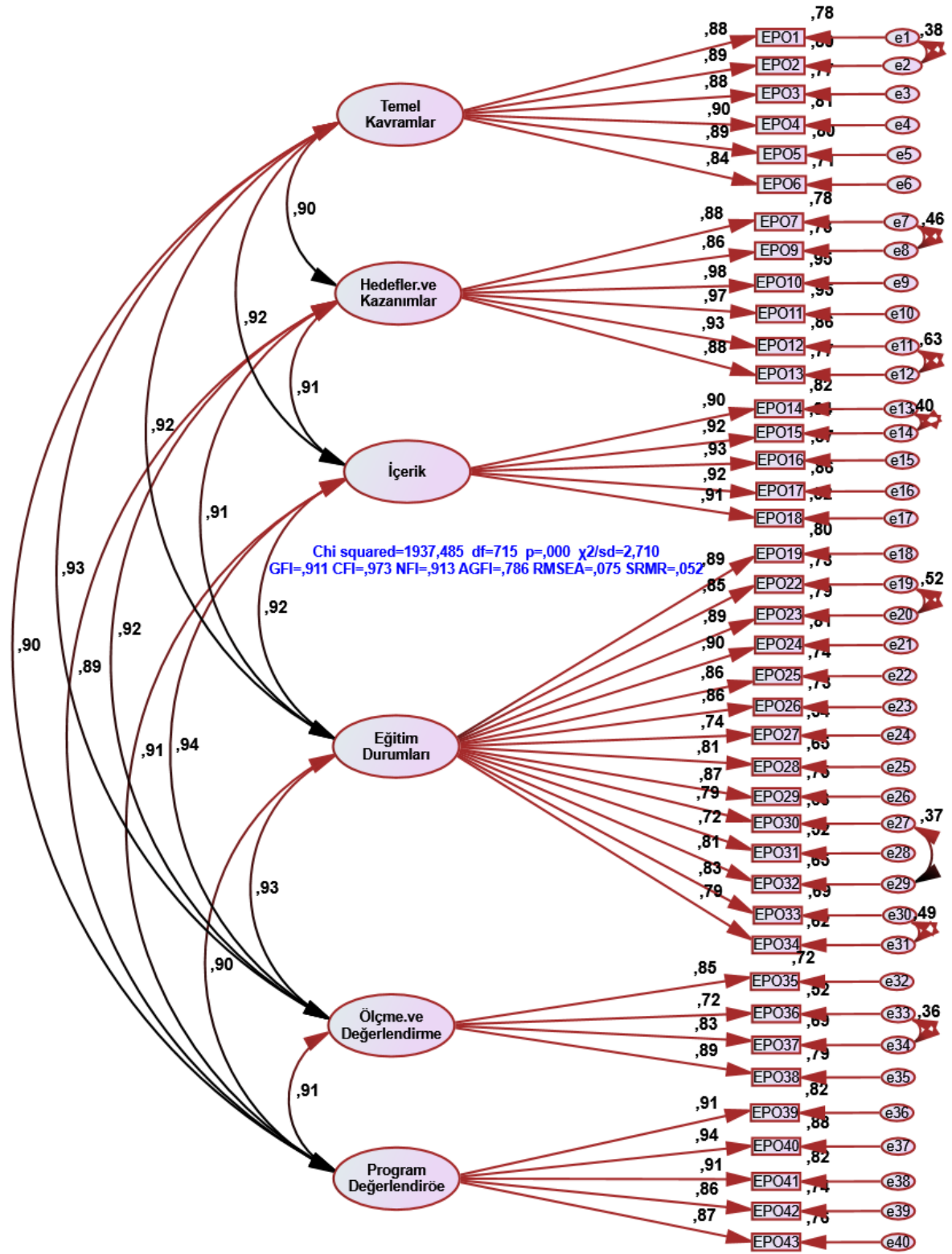
Şekil 3.3. Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği DFA Sonuçları

3.6.4. Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterlilik Algısı Ölçeği

Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterlilik Algısı Ölçeği, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı algı düzeylerini ölçmek amacıyla Yeşilyurt ve ark. (2024) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 44 madde ve 6 faktörden (Temel Kavramlar, Hedef ve Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme ve Değerlendirme, Program Değerlendirme) oluşmaktadır. Güvenirlik analizi kapsamında, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Temel Kavramlar boyutunda ,88; Hedef ve Kazanımlar boyutunda ,91; İçerik boyutunda ,89; Eğitim Durumları

boyutunda ,92; Ölçme ve Değerlendirme boyutunda ,79; Program Değerlendirme boyutunda ,90 ve ölçeğin genelinde ise ,97 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeğinin, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı algısını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. AFA ile belirlenen yapı, DFA aracılığıyla test edilmiştir ($X^2=1937,485$ sd=715, $p=.00$, $X^2/sd=2,71$, RMSEA=0.075, NFI=0.91, CFI=0.97, GFI=0.91, AGFI=0.78). M.I. dikkate alınarak, uyum indeksleri açısından ölçeğin uygun değerleri sağlayabilmesi için 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan 16 maddenin hata oranları EPO1-EPO2, EPO7-EPO9, EPO12-EPO13, EPO14-EPO15, EPO22-EPO23, EPO30-EPO32, EPO3-EPO34 ve EPO36-EPO37 şeklinde birleştirilerek gerekli modifikasyonlar yapılmıştır.

DFA sonuçlarına Şekil 3.3.'de yer verilmiştir. İlgili şekil incelendiğinde ölçeğin DFA uyum indeksleri kabul edilebilir ve üzerinde değerlere sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 3.4. Eğitim Programları Okuryazarlığı Yeterlik Algısı Ölçeği DFA Sonuçları

BÖLÜM IV BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçlarını ve hipotezlerini incelemek amacıyla yapılan istatistiksel çözümler neticesinde ulaşılan bulgular anlatılmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik “Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının düzeyi nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen verilen aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretme Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

M.N.	Maddeler ve Faktörler	$\bar{x}$	SS
ÖM2	Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünemiyorum.	3,891	1,670
ÖM5	Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum.	4,532	1,560
ÖM6	Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.	4,417	1,524
ÖM10	Öğretmenler toplumda etki yarattığı için öğretmenlik mesleğini seçtim.	4,687	1,434
ÖM11	Öğretmenliğin kendisi bir ödüldür.	5,315	1,188
İçsel Motivasyon		4,569	1,226
ÖM1	Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim.	3,940	1,586
ÖM3	Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim.	4,638	1,480
ÖM4	Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.	3,720	1,751
ÖM7	Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim.	4,855	1,448
Dışsal Motivasyon		4,288	1,310
Genel		4,444	1,180

Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının düzeylerini belirleme amacıyla kullanılan ölçek içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. İçsel motivasyona ait maddeler incelendiğinde, ÖM11 ($\bar{x}=5,315$, $SS=1,188$), ÖM10 ($\bar{x}=4,687$, $SS=1,434$) ve ÖM5 ($\bar{x}=4,532$, $SS=1,560$) değişkenlerinin ortalamalarının görece yüksek olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon boyutunun genel ortalamasının ($\bar{x}=4,569$, $SS=1,226$) yüksek

olması, öğretmenlerin mesleki doyumlarının büyük ölçüde içsel faktörlere dayandığını ve öğretmenliği yalnızca ekonomik bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda bir anlam ve değer kaynağı olarak benimsediklerini göstermektedir.

Dışsal motivasyon boyutuna bakıldığında, ÖM7 ($\bar{x}=4,855$, $SS=1,448$) ve ÖM3 ($\bar{x}=4,638$, $SS=1,480$) değişkenlerinin ortalamalarının görece yüksek olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyonun genel ortalaması ($\bar{x}=4,288$, $SS=1,310$) olup, öğretmenlerin mesleği sağladığı iş olanakları ve güvence nedeniyle de tercih ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, dışsal motivasyonun genel ortalamasının içsel motivasyona kıyasla daha düşük olması, öğretmenlerin meslek seçiminde öncelikli olarak içsel faktörlere yöneldiklerini ancak dışsal faktörlerin de göz ardı edilmediğini göstermektedir.

Genel motivasyon ortalaması ($\bar{x}=4,444$, $SS=1,180$) dikkate alındığında, öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon faktörleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü bir motivasyon sergiledikleri söylenebilir. İçsel motivasyon boyutundaki yüksek ortalama değerleri, öğretmenlerin mesleklerini anlamlı ve tatmin edici bulduklarını, öğretmenlik yapmayı sadece bir meslek olarak değil, aynı zamanda kişisel ve toplumsal bir değer olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin, mesleğin sağladığı manevi tatminin yanı sıra, toplumda yarattıkları etkiyi de önemli bir motivasyon kaynağı olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan, dışsal motivasyon boyutunun ortalama değeri içsel motivasyona kıyasla daha düşük olmakla birlikte, meslek seçiminde ekonomik ve sosyal güvencelerin de belirli bir rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sağlanan olanaklar ve mesleğin sunduğu iş güvencesini dikkate aldıkları, ancak bu faktörlerin tek başına belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır. Hem içsel hem de dışsal faktörlerin birlikte ele alındığında, öğretmenlerin mesleklerini benimseme düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ve mesleki bağlılıklarının güçlü olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini yalnızca pragmatik bir seçim olarak değil, aynı zamanda kişisel tatmin sağlayan bir alan olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik “Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyi nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen verilen aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

M.N	Maddeler ve Faktörler	$\bar{x}$	SS
ÖBF9	Okuldayken, gideceğim yere yol boyunca olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlı bir şekilde gitmeyi tercih ederim.	3,799	1,167
ÖBF10	Ders anlatırken yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatikleşmiş gibi yapıyorum.	4,167	1,093
ÖBF11	Ders anlatırken başarmak istediğim hedefe o kadar çok odaklanırım ki o hedefe ulaşmak için o an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.	4,398	,934
ÖBF12	Ders anlatırken dikkatimi işime veremediğimi fark ederim.	4,707	,626
ÖBF13	Ben ders anlatma konusunda zorlanırken, diğer öğretmenlerin bunu daha kolay yaptığını düşünürüm.	4,690	,677
İçsel Bilinçli Farkındalık		4,352	,623
ÖBF2	Öğrencilerime sinirlendiğimde, harekete geçmeden önce nasıl hissettiğimi fark ederim.	3,631	1,141
ÖBF3	Onlara katılmasam bile öğrencilerimin fikirlerini dikkatlice dinlerim.	4,263	,853
ÖBF4	Ruh halimin öğrencilerime olan davranışlarımı nasıl etkilediğinin farkındayım.	4,141	,927
ÖBF5	Beni rahatsız etse bile öğrencilerimin duygularını ifade etmesine izin veriyorum.	4,355	,831
ÖBF6	Sınıfa sinirlendiğimde, sakince onlara nasıl hissettiğimi anlatıyorum.	3,338	1,302
Kişilerarası Bilinçli Farkındalık		3,946	,826
Genel		4,149	,609

Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini belirleme amacıyla kullanılan ölçek içsel bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Öğretimde bilinçli farkındalık ölçeğine ilişkin bulgular, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde bilinçli farkındalık sergilediklerini göstermektedir ($\bar{x}$ =4,149, SS=0,609). Alt boyutlar incelendiğinde, içsel bilinçli farkındalık ($\bar{x}$ =4,352, SS= 0,623) düzeyinin kişilerarası bilinçli farkındalık ($\bar{x}$ =3,946, SS 0,826) düzeyine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin özellikle kendi içsel süreçlerine odaklanarak, ders anlatımı sırasında farkındalıklarını koruma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerle etkileşim sürecinde gösterilen bilinçli farkındalık düzeyinin nispeten daha düşük olması, öğretmenlerin kişilerarası farkındalığı sürdürmekte zaman zaman zorlanabileceğini düşündürmektedir.

İçsel bilinçli farkındalık boyutu kapsamında incelenen maddeler, öğretmenlerin ders anlatımı sırasında kendi düşünce ve dikkat süreçlerini fark etme düzeylerini değerlendirmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde, *“Ders anlatırken dikkatimi işime veremediğimi fark ederim.”* ifadesidir ($\bar{x} = 4,707$, $Ss = 0,626$). Bu sonuç, öğretmenlerin ders esnasında dikkatlerinin dağıldığını fark edebildiklerini ve bu durumun bilincinde olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, *“Ben ders anlatma konusunda zorlanırken, diğer öğretmenlerin bunu daha kolay yaptığını düşünürüm.”* maddesi de yüksek bir ortalamaya sahiptir ($\bar{x} = 4,690$, $Ss = 0,677$). Bu bulgu, öğretmenlerin kendi mesleki yeterlilikleri hakkında bilinçli bir şekilde değerlendirme yapabildiklerini ve öz farkındalık geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Diğer yandan, *“Ders anlatırken başarmak istediğim hedefe o kadar çok odaklanırım ki o hedefe ulaşmak için o an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.”* maddesi ($\bar{x} = 4,398$, $Ss = 0,934$) ve *“Ders anlatırken yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatikleşmiş gibi yapıyorum.”* maddesi ($\bar{x} = 4,167$, $Ss = 1,093$) de öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ders anlatımı sırasında farkında olmadan otomatikleşmiş davranışlar sergileyebildiklerini ancak bu durumun farkında olduklarını göstermektedir. *“Okuldayken, gideceğim yere yol boyunca olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlı bir şekilde gitmeyi tercih ederim.”* ifadesinin de görece yüksek bir ortalamaya sahip olması ($\bar{x} = 3,799$, $Ss = 1,167$), öğretmenlerin günlük rutinlerinde farkındalık düzeylerinde değişkenlik olabileceğini düşündürmektedir.

Kişilerarası bilinçli farkındalık boyutu, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim sürecinde ne kadar farkındalık gösterdiklerini ölçmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde, *“Beni rahatsız etse bile öğrencilerimin duygularını ifade etmesine izin veriyorum.”* ($\bar{x}=4,355$, $SS=0,831$) ifadesidir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinin duygu ve düşüncelerine genel olarak açık olduklarını ve onların kendilerini ifade etmelerine alan tanıdıklarını göstermektedir. *“Onlara katılmasam bile öğrencilerimin fikirlerini dikkatlice dinlerim.”* ifadesinin de yüksek bir ortalamaya sahip olması ($\bar{x}=4,263$, $SS=0,853$), öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşimlerinde empati kurabildiklerini ve farklı bakış açılarına duyarlı olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, *“Ruh halimin öğrencilerime olan davranışlarımı nasıl etkilediğinin farkındayım”* maddesi ($\bar{x}=4,141$, $SS=0,927$) öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeylerinin görece yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak *“Öğrencilerime sinirlendiğimde, harekete geçmeden önce nasıl hissettiğimi fark ederim.”* ifadesinin ortalama değeri nispeten daha düşük olup ($\bar{x}=3,631$, $SS=1,141$), öğretmenlerin duygusal tepkilerini her zaman anlık olarak fark edemeyebildiklerini göstermektedir. En düşük ortalamaya sahip madde ise *“Sınıfa sinirlendiğimde, sakince onlara nasıl hissettiğimi*

anlatıyorum.” ifadesidir ($\bar{x}=3,338$, $SS=1,302$). Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz duygularını yönetmekte ve bu duyguları öğrencilerine doğrudan ifade etmekte zorlanabileceklerini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle içsel bilinçli farkındalık düzeyleri daha yüksek olup, öğretmenler ders anlatımı sırasında kendi farkındalık süreçlerine daha fazla odaklanmaktadır. Bununla birlikte, kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyi nispeten daha düşük olup, öğretmenlerin duygularını düzenleme ve öğrencilerle kurdukları etkileşimlerde farkındalık gösterme konusunda bazı zorluklar yaşayabildikleri görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik “Öğretmenlerin öğretimde üstbilişsel farkındalık düzeyi nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen verilen aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretimde üstbilişsel farkındalık düzeylerine belirleme amacıyla kullanılan ölçek tanımlayıcı bilgi, süreç bilgisi, koşul bilgisi, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere altı alt faktörden oluşmaktadır. Öncelikle, Tanımlayıcı Bilgi boyutuna ait değişkenlere bakıldığında, OBOF1 ($\bar{x}=4,4704$, $SS=,770$), OBOF7 ($\bar{x}= 4,733$, $SS=,492$) ve OBOF13 ($\bar{x}=4,088$, $SS=1,044$) değişkenlerinin ortalamalarının görece yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak Tanımlayıcı Bilgi boyutunun ortalaması ($\bar{x}=4,430$, $SS=,540$) yüksek olup bu durum, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçleri hakkında güçlü bir farkındalığa sahip olduklarını ve kendi bilişsel yetkinliklerini tanımlayarak öğretim süreçlerini buna göre düzenleyebildiklerini ortaya koymaktadır.

Süreç Bilgisi boyutunda yer alan değişkenlerin ortalamaları da benzer şekilde yüksek değerler göstermektedir. OBOF8 ($\bar{x}=4,536$, $SS=,678$), OBOF14 ($\bar{x}=4,552$, $SS=,720$) ve OBOF20 ($\bar{x}=4,496$, $SS=,684$) değişkenleri arasında küçük farklar olmakla birlikte, genel olarak Süreç Bilgisi boyutunun ortalaması ($\bar{x}=4,504$, $SS=,529$) oldukça yüksektir. Bu durum, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini analiz edebildiğini, öğrenciler için uygun stratejiler geliştirebildiğini ve öğretim süreçlerini bilinçli bir şekilde yönlendirebildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

M.N.	Maddeler ve Faktörler	$\bar{x}$	SS
OBOF1	Öğretimdeki güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	4,470	,770
OBOF7	İyi bir öğretmen olmak için en önemli becerilerin neler olduğunu bilirim.	4,733	,492
OBOF13	Ne kadar iyi öğreteceğim üzerinde kontrolüm vardır.	4,088	1,044
Tanımlayıcı Bilgi		4,430	,540
OBOF2	Geçmişte işe yarayan öğretim tekniklerini kullanmaya çalışırım.	4,434	,793
OBOF8	Sınıfta kullandığım her öğretim tekniğini seçerken belirli bir nedenim vardır.	4,536	,678
OBOF14	Öğretim sırasında hangi teknikleri kullandığımı farkındayım.	4,552	,720
OBOF20	Faydalı öğretim tekniklerini otomatik olarak kullanırım.	4,496	,684
Süreç Bilgisi		4,504	,529
OBOF9	Gerçekten öğretmem gerektiğinde kendimi motive edebilirim.	4,355	,893
OBOF15	Duruma göre farklı öğretim teknikleri kullanırım.	4,605	,656
OBOF21	Kullandığım her öğretim tekniğinin ne zaman en etkili olacağını bilirim.	4,592	,706
Koşul Bilgisi		4,517	,593
OBOF4	Yeterince zamanım olması için öğretimimi bir tempoda yürütürüm.	4,042	,944
OBOF10	Öğretime başlamadan önce belirli öğretim hedeflerimi belirlerim.	4,733	,505
OBOF16	Kullanacağım öğretim materyalleri hakkında kendime sorular sorarım.	4,243	1,037
OBOF22	Öğretim hedeflerimi en iyi şekilde başarmak için zamanımı organize ederim.	4,710	,570
Planlama		4,432	,549
OBOF5	Öğretim sırasında öğretim hedeflerime ulaşip ulaşmadığımı ara sıra kendime sorarım.	4,236	,945
OBOF11	Öğretim sırasında kullandığım öğretim tekniklerinin ne kadar faydalı olduğunu değerlendiririm.	4,437	,750
OBOF17	Öğretim sırasında öğrencilerimin konuyu ne kadar anladığını düzenli olarak kontrol ederim.	4,651	,647
İzleme		4,441	,603
OBOF12	Her öğretim deneyiminden sonra farklı teknikler kullanıp kullanamayacağımı kendime sorarım.	4,154	,987
OBOF18	Bir noktayı öğrettikten sonra, bir dahaki sefere daha etkili bir şekilde öğretip öğretemeyeceğimi kendime sorarım.	4,450	,806
OBOF24	Bir noktayı öğrettikten sonra, tüm olası teknikleri göz önünde bulundurup bulundurmadığımı kendime sorarım.	4,092	,928
Değerlendirme		4,232	,764
Genel		4,430	,509

Koşul Bilgisi boyutuna bakıldığında, OBOF9 ($\bar{x}=4,355$, $S=,893$), OBOF15 ($\bar{x}=4,605$, $SS=,656$) ve OBOF21 ($\bar{x}=4,592$, $SS=,706$) değişkenlerinin ortalamalarının 4'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Genel olarak Koşul Bilgisi boyutunun ortalaması ($\bar{x}=4,517$, $SS=,593$) yüksektir ve katılımcıların bu boyuttaki değerlere de yüksek düzeyde katılım gösterdiğini düşündürmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğretim sürecinde çevresel faktörleri, öğrenci gruplarının özelliklerini ve öğrenme ortamlarını dikkate alarak en uygun öğretim stratejisini belirleyebildiklerini göstermektedir.

Planlama boyutunda, OBOF4 ($\bar{x}=4,042$, $SS=,944$), OBOF10 ($\bar{x}=4,733$, $SS=0,505$), OBOF16 ($\bar{x}=4,243$, $SS=1,037$) ve OBOF22 ($\bar{x}=4,710$, $SS=0,570$) değişkenlerinin ortalamaları arasında farklılıklar olsa da genel olarak bu boyutun ortalaması ($\bar{x}=4,432$, $SS=,549$) yüksek düzeydedir. Eğitim sistemlerinde öğretim süreçlerinin tutarlılığını ve sürekliliğini sağlamak için kritik bir bileşen olan planlama, öğretmenlerin öğretim süreçlerini belirli bir sistematik çerçevede ele almalarını ve derslerini bilinçli bir şekilde yapılandırmalarını sağlamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin öğretim süreçlerini bilinçli bir şekilde planladıklarını göstermektedir.

İzleme boyutuna ait değişkenler incelendiğinde, OBOF5 ($\bar{x}=4,236$, $SS=,945$), OBOF11 ($\bar{x}=4,437$, $SS=,750$) ve OBOF17 ($\bar{x}=4,651$, $SS=,647$) değişkenlerinin ortalamalarının genel olarak yüksek olduğu gözlemlenmektedir. İzleme boyutunun genel ortalaması ($\bar{x}=4,441$, $SS=,603$) de bunu desteklemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin ders sırasında öğrencilerin kavrama düzeylerini değerlendirerek öğretim yöntemlerini dinamik bir şekilde uyarlayabildiklerini ortaya koymaktadır.

Son olarak, Değerlendirme boyutu incelendiğinde, OBOF12 ($\bar{x}=4,154$, $SS=,987$), OBOF18 ($\bar{x}=4,450$, $SS=,806$) ve OBOF24 ($\bar{x}=4,092$, $SS=,928$) değişkenleri arasında bazı farklılıklar olmakla birlikte, genel olarak bu boyutun ortalaması ($\bar{x}=4,232$, $SS=,764$) diğer boyutlara kıyasla görece daha düşük seviyededir. Değerlendirme faktörü, öğretmenlerin öğretim sürecinin sonunda öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını analiz etme, kullanılan yöntemlerin etkinliğini sorgulama ve gelecekteki öğretim süreçleri için çıkarımlarda bulunma becerilerini kapsar. Bulgulara göre, değerlendirme faktörüne ilişkin ortalama 4,232 olup, diğer faktörlere kıyasla daha düşük bir değere sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim süreçlerini gözden geçirme ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunma noktasında diğer faktörlere göre daha düşük bir farkındalığa sahip olabileceklerini göstermektedir.

Tüm değişkenler için genel ortalama olan BOFOGENEL değişkeni incelendiğinde ($\bar{x}=4,430$, $SS=,509$), genel olarak çalışmaya katılan bireylerin ilgili boyutlara yüksek düzeyde katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Standart sapma değerleri dikkate alındığında, değişkenler arasında farklılıklar olsa da verilerin genel olarak tutarlı dağıldığı söylenebilir.

Süreç bilgisi (4,504) ve koşul bilgisi (4,517) faktörlerinde belirgin bir farkındalık sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim süreçlerini yapılandırma, uygulama ve izleme aşamalarında üstbilişsel farkındalıklarını etkili bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Ancak, değerlendirme faktörüne ilişkin farkındalık düzeyinin diğer faktörlere göre daha düşük olması, öğretmenlerin öğretim süreçlerini gözden geçirme ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunma noktasında geliştirilmesi gereken bir alan olduğunu göstermektedir. Eğitim sistemleri bağlamında bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde daha üstbilişsel bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamak adına, hizmet içi eğitimler ve mesleki gelişim programlarının artırılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları, öğrenme süreçlerinin etkinliğini artıran ve öğretim süreçlerine sistematik bir perspektif kazandıran önemli bir bileşendir. Bulgular, öğretmenlerin bilgiye erişme, süreci planlama ve izleme konusunda oldukça bilinçli hareket ettiklerini, ancak süreç sonunda değerlendirme yapma aşamasında daha fazla desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının artırılmasına yönelik bütüncül yaklaşımların benimsenmesi, öğretim süreçlerinin daha verimli ve sürdürülebilir hale gelmesini sağlayacaktır.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik “Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterli algı düzeyi nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.4.’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. *Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

M.N.	Maddeler ve Faktörler	$\bar{x}$	SS
EPO1	Eğitim programı kavramı konusunda... (Tanımı; öğretim programları, örtük program, ders programı, kurslar-geziler-toplantılar, ders dışı etkinlikler gibi bileşenleri)	3,957	,852
EPO2	Eğitim programının nitelikleri konusunda... (Amaca uygunluk, bilimsellik, ekonomiklik, uygulanabilirlik, esneklik, devletin ve toplumun beklentileriyle uyumluluk)	4,141	,742
EPO3	Eğitim programının türleri konusunda... (Resmî, örtük, işevuruk, destekleyici, öğretisiz, karşıt)	4,200	,793
EPO4	Plan ve programların farkları konusunda... (Öğretim programı, ders programı, müfredat, yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan, günlük ders planı)	4,335	,744

(Tablo devam ediyor)

EPO5	Eğitimde ihtiyaç kavramı konusunda... (Tanımı, ihtiyacı belirlenen öğeler, ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve teknikleri)	4,029	,948
EPO6	Eğitim programının kuramsal / teorik temelleri konusunda... (Tarihsel, felsefi, psikolojik, toplumsal, ekonomik, konu alanı, bireysel, yasal-hukuksal temelleri)	3,453	1,104
Temel Kavramlar		4,019	,700
EPO7	Eğitimde hedef ve hedefle ilişkili kavramlar konusunda... (Amaç, hedef, davranış, kazanım)	4,388	,745
EPO9	Hedeflerin düzey / hiyerarşik sınıflaması konusunda... (Uzak ve genel hedefler ile öğretim kademelerinin, okulun, sınıf düzeyinin, dersin, ünitenin, konunun hedefleri vb.)	4,309	,850
EPO10	Hedeflerin aşamalı / taksonomik sınıflaması konusunda... (Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan sınıflamaları)	3,802	1,078
EPO11	Bilişsel alanın basamakları konusunda... (Bilgi-hatırlama, kavrama-anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, sentez-yaratma)	3,690	1,158
EPO12	Duyuşsal alanın basamakları konusunda... (Alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, karakter haline getirme)	3,375	1,220
EPO13	Psikomotor alanın basamakları konusunda... (Algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanizma, karmaşık faaliyet / beceri haline getirme, uyarlama, yaratma)	3,243	1,160
Hedef ve Kazanım		3,801	,881
EPO14	Eğitimde içerik kavramı konusunda... (Tanımı, içerik türleri, bilgi türleri)	4,233	,718
EPO15	İçerik seçme / belirleme ilkeleri konusunda... (Topluma, konuya ve öğrenciye uygun; bilimsel, güvenilir, geçerli, faydalı, ekonomik, öğrenilebilir vb.)	4,305	,700
EPO16	İçerik düzenleme ilkeleri konusunda... (Hedeflere uygun; öğrencinin hazırbulunuşluğuna, ilgi ve isteğine uygun; bilimsel gerçeklere uygun; öğrencinin fiziksel, sosyal ve kültürel özelliğine uygun; bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru gibi öğretim ilkelerine uygun)	4,335	,735
EPO17	İçerik düzenleme yaklaşımları konusunda... (Doğrusal, sarmal, modüler, piramitsel, çekirdek, konu ağı-proje, sorgulama merkezli, ilişkisiz-ayrı, disiplinlerarası programlama)	4,003	,931
EPO18	Belirtke tablosu oluşturma konusunda... (İçerik, hedef ve öğrenme alanları arasındaki sayısal dağılım ve ağırlık uyumu)	4,121	,962
İçerik		4,200	,686

(Tablo devam ediyor)

EPO19 Öğretim ilkeleri konusunda... (Hedeflere uygunluk, öğrenciye (ilgi, ihtiyaç, yetenek, olgunlaşma, hazırbulunuşluk, motivasyon) görelilik, dikkat çekme, ön bilgileri kullanma, ipucu, pekiştirme, tekrar, rehberlik, değerlendirme, dönüt ve düzeltme, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yaparak ve yaşayarak öğrenme, sosyallik, açıklık, hayata yakınlık, güncellik vb.)	4,342	,741
EPO22 Öğrenme modelleri / yaklaşımları konusunda... (Davranışçı öğrenme, bilişsel öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, tam öğrenme, sosyal öğrenme, bilgiyi işleme, Gestalt, çoklu zekâ vb.)	3,809	1,070
EPO23 Öğretme modelleri / yaklaşımları konusunda... (Öğretim durumları, disiplinlerarası öğretim, mikro öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim vb.)	3,957	1,031
EPO24 Öğrenme stratejileri konusunda... (Tekrar / yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme, duyuşsal)	4,200	,861
EPO25 Öğretme stratejileri konusunda... (Sunuş, buluş, araştırma ve inceleme)	4,417	,659
EPO26 Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda... (Anlatım, soru-cevap, tartışma, işbirlikli öğrenme, gösterip yaptırma, örnek olay, problem çözme, drama, rol oynama, gezi-gözlem, proje, benzetim/simülasyon, kavram haritası, deney-laboratuvar, karma vb.)	4,536	,648
EPO27 Öğretim araç-gereç ve teknolojileri konusunda... (Bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon, yazıcı, tv vb.)	4,611	,613
EPO28 Bir dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamaları konusunda...	4,753	,495
EPO29 Bir derste kullanılan temel değişkenler konusunda... (İpucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltme)	4,542	,683
EPO30 Eğitim durumlarının sınıf / okul dışı etkinlikleri konusunda... (Gezi-gözlem, sergi, bilim ve fuar alanları, tarihi ve kültürel yerler, ev ödevleri, program dışı uygulamalar vb.)	4,483	,731
EPO31 Eğitim durumlarında paydaşların görevleri konusunda... (Bakanlık, il ve ilçe Millî eğitim müdürlüğü, müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli vb.)	4,529	,664
EPO32 İhtiyaç, hedef, içerik ve eğitim durumlarına uygun eğitsel materyal tasarlama konusunda... (Etkinlik, uygulama, proje, seminer, sergi, eğitsel oyun, yarışma vb.)	4,473	,739
EPO33 Plan hazırlama konusunda... (Yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan, günlük ders planı)	4,519	,693
EPO34 Eğitim-öğretim programını farklı koşullara göre esnek uygulama konusunda... (Öğrenci ve sınıfın akademik başarı seviyesi, okulun imkânları, okulun bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre vb.)	4,667	,584
Eğitim Durumları	4,417	,519

(Tablo devam ediyor)

EPO35 Öğrencinin davranışlarını ölçmek ve değerlendirmek konusunda... (Bilişsel davranışlar, duyuşsal davranışlar, psiko-motor davranışlar)	3,963	,941
EPO36 Öğrencinin davranışlarını (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ölçmek ve değerlendirmek için geleneksel ölçme aracı hazırlama konusunda... (Yazılı, sözlü, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb.)	4,453	,798
EPO37 Öğrencinin davranışlarını (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ölçmek ve değerlendirmek için tamamlayıcı ölçme aracı hazırlama konusunda... (Portfolyo, proje, ders etkinliklerine katılım, görüşme, gözlem, vb.)	4,424	,792
EPO38 Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları konusunda... (Değişken, ölçme, ölçüt, değerlendirme)	3,947	1,006
Ölçme ve Değerlendirme	4,197	,701
EPO39 Program değerlendirmede kullanılan ölçütler konusunda... (Hedefler-kazanımlar, yeterlikler, standartlar, akreditasyon, ulusal ve uluslararası sınavlar, kalkınma vb.)	3,986	,878
EPO40 Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri konusunda... (Nicel, nitel, karma araştırma)	3,805	1,030
EPO41 Program değerlendirmede kullanılan veri toplama envanterleri/araçları konusunda... (Başarı testi, gözlem, görüşme, tutum testi, anket, ölçek, örnek olay, doküman inceleme, literatür taraması, uzman görüşü vb.)	3,930	1,004
EPO42 Program geliştirmeyi / güncellemeyi zorunlu kılan faktörler konusunda... (Bireyin ve toplumun ihtiyacında, bilim ve teknolojide, içerikte-konuda, diğer alanlarda-disiplinlerde, öğretmen ile öğrencinin sorumluluklarında, uygulanan programın öğelerinde yaşanan değişim ve yenilikler vb.)	4,217	,974
EPO43 Program geliştirme ve değerlendirmede kullanılan modeller konusunda... (Tyler, Taba, Taba-Tyler, MEB, Provus, Metfessel-Michael, Stufflebeam, Kirkpatrick, Stake vb.)	3,006	1,218
Program Değerlendirme	3,789	,863
Genel	4,137	,590

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçek temel kavramlar, hedef ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme ve program değerlendirme olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır. Bulgulara göre Temel Kavramlar faktöründe yer alan maddeler incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde “*Eğitim programının kuramsal /teorik temelleri konusunda*” (EPO6, 3,453) olurken, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde “Plan ve programların farkları konusunda” (EPO4, 4,335) olarak belirlenmiştir. Genel olarak Temel Kavramlar faktörü, 4,019 aritmetik ortalama ile katılımcıların bu konulara ilişkin yeterlilik algılarının “çok yeterliyim” düzeyinde yoğunlaştığını göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek standart sapma EPO6 (1,104) maddesinde görülmekte olup, bu bulgu katılımcıların bu konuya yönelik yeterlilik algılarında daha fazla farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Diğer maddeler için standart sapma değerleri nispeten daha düşük olmakla birlikte, genel olarak bulgular katılımcılar arasında belirli bir görüş farklılığı olduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre Hedef ve Kazanım faktöründe yer alan maddeler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde “*Eğitimde hedef ve hedefle ilişkili kavramlar konusunda*” (EPO7, 4,388) olurken, en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde “*Psikomotor alanın basamakları konusunda*” (EPO13, 3,243) olarak belirlenmiştir. Genel olarak Hedef ve Kazanım faktörü, 3,801 aritmetik ortalama ile katılımcıların bu konulara ilişkin yeterlilik algılarının “çok yeterliyim” ile “orta düzeyde yeterliyim” arasında yoğunlaştığını göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek standart sapma EPO12 (1,220) maddesinde görülmekte olup, bu durum katılımcıların duyuşsal alan basamakları konusundaki yeterlilik algılarının daha fazla değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. EPO10, EPO11, EPO12 ve EPO13 maddelerinin standart sapma değerlerinin 1’in üzerinde olması, katılımcıların bu konulara ilişkin yeterlilik algılarında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle psikomotor ve duyuşsal alan konularında katılımcılar arasında belirgin görüş ayrılıkları olduğu söylenebilir.

İçerik faktörüne ilişkin maddeler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama “*İçerik düzenleme ilkeleri konusunda*” (EPO16, 4,335) maddesinde görülürken, en düşük ortalama değeri ise “*İçerik düzenleme yaklaşımları konusunda*” (EPO17, 4,003) maddesinde gözlemlenmiştir. Faktörün genel ortalaması 4,200 olup, katılımcıların içerikle ilgili konulara dair yeterlilik algılarının “çok yeterliyim” seviyesine yakın olduğu söylenebilir. Standart sapma değerleri açısından, en yüksek varyasyon EPO18 (0,962) maddesinde yer almakta ve bu durum, katılımcıların belirtke tablosu oluşturma konusundaki yeterlilik algılarının daha geniş bir yelpazede dağıldığını göstermektedir. Benzer şekilde, EPO17 ve EPO18 maddelerinin standart

sapma değerlerinin görece yüksek olması, katılımcıların içerik düzenleme yaklaşımları ve belirtke tablosu oluşturma konularında farklı düzeylerde yeterlilik algısına sahip olduklarını düşündürmektedir. Genel olarak bakıldığında, içerik faktörüne ait maddelerde katılımcılar arasında büyük ölçüde görüş birliği bulunmakta ve bu konularda kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir.

Eğitim Durumları faktörüne ilişkin maddeler incelendiğinde, katılımcıların en yüksek yeterlilik algısına sahip oldukları alanın “*Bir dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamaları konusunda*” (EPO28, 4,753) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin dersin temel yapısını oluşturma ve yönetme konusunda kendilerini oldukça yeterli hissettiklerini göstermektedir. Öte yandan, en düşük ortalama sahip madde “*Öğrenme modelleri/yaklaşımları konusunda*” (EPO22, 3,809) olup, bu alandaki yeterlilik algısının diğer konulara kıyasla daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en fazla farklılık gösteren madde EPO22 (1,070) olup, bu durum katılımcıların öğrenme modelleri ve yaklaşımlarına ilişkin farklı düzeylerde yeterlilik algısına sahip olduklarını düşündürmektedir. Benzer şekilde, EPO23 (1,031) maddesi de öğretme yaklaşımlarına ilişkin algılarda belirgin bir çeşitlilik olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, EPO28 (0,495) maddesinin en düşük standart sapma değerine sahip olması, dersin aşamalarını planlama konusunda katılımcılar arasında büyük ölçüde ortak bir yeterlilik algısının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak, Eğitim Durumları faktörünün ortalaması 4,417 olup, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu alandaki yeterlilik düzeylerini “çok yeterliyim” seviyesine yakın değerlendirdiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin ders planlama, öğretim süreçlerini yönetme ve eğitsel materyal tasarlama gibi konularda kendilerini güçlü hissettiklerini göstermektedir.

Ölçme ve Değerlendirme faktörüne ilişkin maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek yeterlilik algısına sahip oldukları alanın “*Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarını ölçmek ve değerlendirmek için geleneksel ölçme araçları hazırlama*” (EPO36, 4,453) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını (yazılı, sözlü, çoktan seçmeli vb.) kullanma konusunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Öte yandan, en düşük ortalama sahip madde “*Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları konusunda*” (EPO38, 3,947) olup, bu alandaki yeterlilik algısının diğer konulara kıyasla daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan temel kavramları tam olarak içselleştirmemiş olabileceğini düşündürmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en fazla farklılık gösteren madde EPO38 (1,006) olup, bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme

kavramlarına ilişkin farklı düzeylerde bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Buna karşın, EPO36 (0,798) ve EPO37 (0,792) maddeleri görece daha düşük standart sapma değerlerine sahip olup, öğretmenlerin geleneksel ve tamamlayıcı ölçme araçları hazırlama konusunda daha tutarlı bir yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Genel olarak, Ölçme ve Değerlendirme faktörünün ortalaması 4,197 olup, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu alandaki yeterlilik düzeylerini “yeterliyim” seviyesine yakın değerlendirdiği söylenebilir. Özellikle tamamlayıcı ölçme araçları (portfolyo, proje, gözlem vb.) hazırlama konusunda yüksek bir algının olması, öğretmenlerin geleneksel ölçme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif değerlendirme yöntemlerine de giderek daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Program Değerlendirme faktörüne ilişkin bulgulara, öğretmenlerin en yüksek yeterlilik algısına sahip oldukları alanın “*Program geliştirmeyi/güncellemeyi zorunlu kılan faktörler*” (EPO42, 4,217) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin program geliştirme sürecinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, bilimsel ve teknolojik gelişmeler gibi değişkenlerin öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Buna karşın, en düşük ortalama sahip madde “*Program geliştirme ve değerlendirmede kullanılan modeller*” (EPO43, 3,006) olup, öğretmenlerin Tyler, Taba, Stufflebeam, Kirkpatrick gibi program değerlendirme modellerine dair bilgi düzeylerinin görece daha düşük olduğu söylenebilir. Standart sapma değerinin (1,218) diğer maddelere kıyasla daha yüksek olması, öğretmenler arasında bu konuda önemli bilgi farklılıkları olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin program değerlendirme sürecinde kullanılan araştırma yöntemleri (EPO40, 3,805) ve veri toplama araçları (EPO41, 3,930) konusundaki yeterlilik algıları, faktörün genel ortalaması (3,789) ile paralellik göstermektedir. Program değerlendirme ölçütlerine (EPO39, 3,986) ilişkin algı da benzer şekilde orta düzeydedir. Genel olarak, Program Değerlendirme faktörünün ortalama puanı 3,789 olup, bu durum öğretmenlerin bu alanda kısmen yeterli hissettiklerini ancak özellikle program değerlendirme modelleri konusunda bilgi eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Eğitim programlarıyla ilgili değerlendirme süreçlerinin daha etkin uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu alandaki kuramsal ve uygulamalı bilgi düzeylerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterlik algısı genel ortalamasının 4,137 olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı konusunda genel olarak kendilerini yeterli hissettiklerini, ancak farklı boyutlarda değişen düzeylerde algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

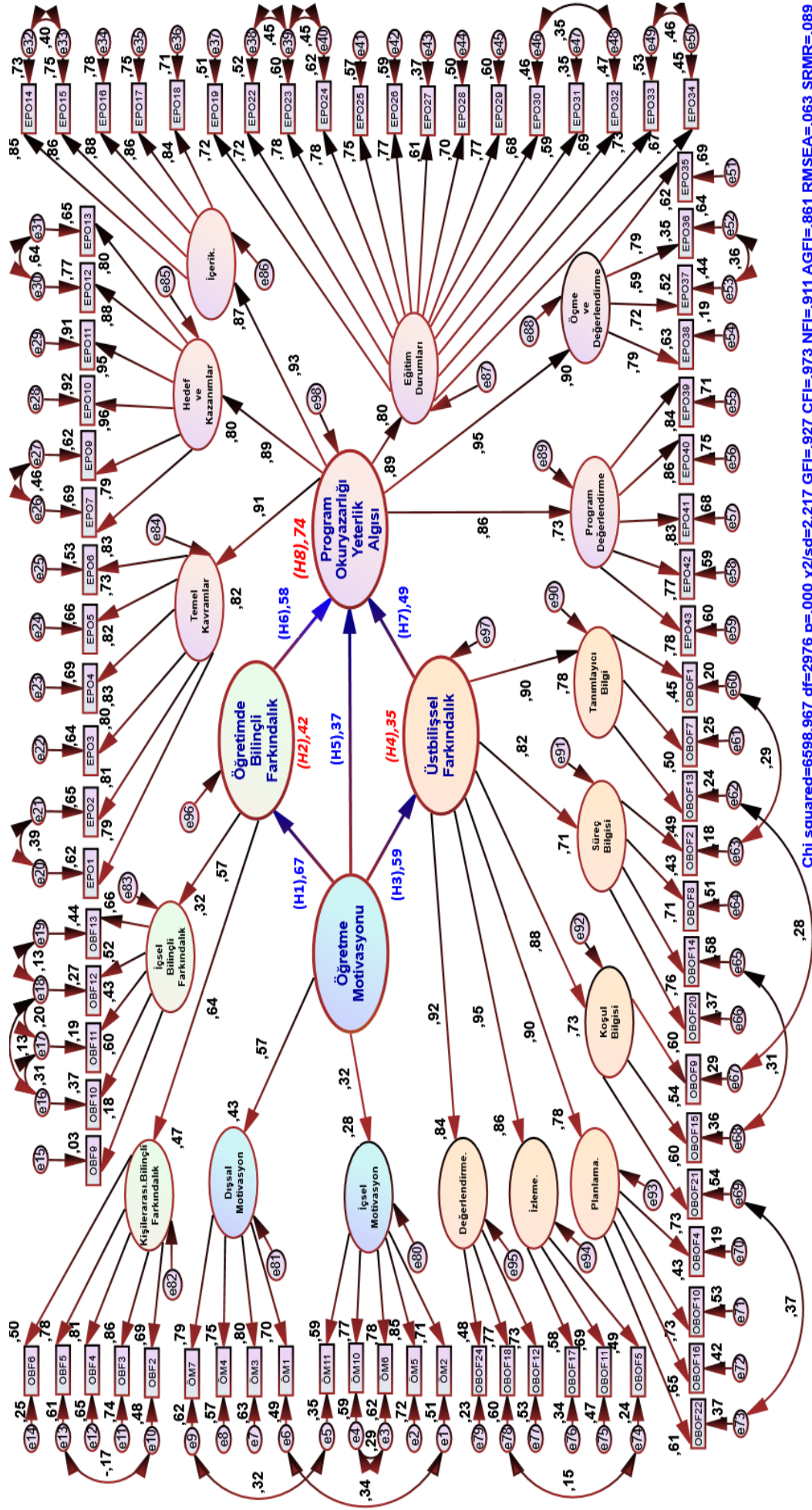
Alt faktörler incelendiğinde, en yüksek ortalama sahip boyutun “Eğitim Durumları” ($\bar{x}=4,417$, $SS=,519$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ders planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim materyali hazırlama ve sınıf içi süreçlerin yönetimi gibi alanlarda

kendilerini oldukça yeterli gördüklerini göstermektedir. Buna karşın, en düşük ortalama sahip faktör “Program Değerlendirme” ($\bar{x}=3,789$, $SS=,863$) olup, özellikle program değerlendirme modellerine yönelik bilgi eksikliklerinin öne çıktığı dikkat çekmektedir. “Ölçme ve Değerlendirme” faktörü ($\bar{x}=4,197$, $SS=,701$) genel ortalamanın üzerinde bir değere sahip olmakla birlikte, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme araçlarına ilişkin yeterlilik algısında farklılıklar olduğu söylenebilir.

Genel olarak öğretmenlerin, uygulamaya yönelik konular (öğretim yöntemleri, ders planlama, materyal hazırlama vb.) konusunda daha yüksek yeterlilik algısına sahip oldukları; buna karşılık kuramsal bilgi ve analitik beceri gerektiren konular (program değerlendirme, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları vb.) konusunda nispeten daha düşük yeterlilik algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin yeterlik algılarındaki farklılıkların, hizmet öncesi eğitim süreçlerindeki odaklanma farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında genellikle öğretim yöntemleri, ders planlama, materyal geliştirme ve sınıf yönetimi gibi uygulamaya dönük becerilere daha fazla yer verildiği, buna karşın program değerlendirme, araştırma yöntemleri ve ölçme-değerlendirme gibi kuramsal bilgi gerektiren alanların nispeten daha sınırlı ele alındığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin uygulamaya yönelik konularda kendilerini daha yeterli hissetmelerine katkı sağlarken, kuramsal ve analitik beceri gerektiren alanlarda görece daha düşük yeterlilik algısına sahip olmalarına neden olmuş olabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında program değerlendirme süreçlerine doğrudan ve sistematik bir biçimde dahil olma fırsatlarının sınırlı olması da bu alandaki yeterlilik algılarının görece düşük olmasına katkı sağlayabilir. Günlük uygulamalarda öğretmenlerin daha çok ders işleyişi, öğretim yöntemlerinin kullanımı ve öğrenci performansının değerlendirilmesi gibi süreçlere odaklandığı, program değerlendirme süreçlerinin ise ağırlıklı olarak eğitim politikalarını belirleyen üst düzey birimler, akademisyenler ve uzmanlar tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin program değerlendirme süreçlerinde aktif rol almamalarının, bu alandaki bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatlarını sınırlayabileceği söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgularda ortaokul öğretmenlerinin; öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık, üstbilişsel farkındalık değişkinlerinin birbirlerini olan etki düzeyi ve eğitim programı okuryazarlığı yeterlik algısını açıklama oranını gösteren yapısal eşitlik modeli (YEM) Şekil 4.1.’de verilmiştir. Şekil 4.1. incelendiğinde modelin fit değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.



Şekil 4.1. Yapısal Eşitlik Modeli ve Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın hipotezlerine ilişkin oluşturulan YEM Şekil 4.1.'de yer almaktadır. Yapısal modelin uyum iyiliğini artırmak amacıyla, yüksek modifikasyon indeksine sahip bazı maddeler teoriye uygun olacak şekilde birleştirilmiştir (EPO23-EPO24, OBOF5-OBOF18). Yapılan bu düzenlemeler sonucunda modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeylere ulaşmıştır (Chi squared=6598,967; df=29; p=,000; X^2/sd =2,217; GFI=,927; CFI=,973; NFI= ,911; AGFI=,861; RMSEA=,063; SRMR=,089).

Öğretme Motivasyonu ölçeğinin iki gizil değişkeni vardır. Bu ölçekte yer alan gizil değişkenlerin etki katsayıları içsel motivasyon değişkeninde ,32; dışsal motivasyon değişkeninde ,57'dir. Öğretimde Bilinçli Farkındalık ölçeğinin iki gizil değişkeni vardır. İçsel bilinçli farkındalık değişkeninin etki katsayısı ,57; kişilerarası bilinçli farkındalık değişkeninin etki katsayısı ,64'tür. Üstbilişsel Farkındalık ölçeğinin altı gizil değişkeni vardır. Tanımlayıcı bilgi etki katsayısı ,90; süreç bilgisi etki katsayısı ,82; koşul bilgisi etki katsayısı ,88; planlama etki katsayısı ,90 izleme etki katsayısı ,95; değerlendirme etki katsayısı ,92'dir. Eğitim programı okuryazarlığı yeterlik algısı ölçeğinin altı gizil değişkeni vardır. Bu ölçekte yer alan gizil değişkenlerin etki katsayıları temel kavramlar gizil değişkeninde ,91; hedef ve kazanımlar gizil değişkeninde ,89; içerik gizil değişkeninde ,93; eğitim durumları gizil değişkeninde ,89; ölçme ve değerlendirme gizil değişkeninde ,95 ve program değerlendirme gizil değişkeninde ,86'dır.

Şekil 4.1.'de yer alan YEM incelendiğinde, öğretme motivasyonu öğretimde bilinçli farkındalığı ,67 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı etkilediğine ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda H1 "*Öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı etkiler.*" hipotezinin doğruluğu desteklenmektedir. Açıklama oranına bakıldığında öğretme motivasyonunun öğretimde bilinçli farkındalığı %42 oranında açıkladığı görülmektedir. Diğer bir deyişle yaratıcı düşünme becerisinde gerçekleşen değişimin %42 oranında bilimsel süreç becerisinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç ile H2 "*Öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalığı anlamlı açıklar.*" hipotezi doğrulanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin olarak öğretme motivasyonu üstbilişsel farkındalığı ,59 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç neticesinde H3 "*Öğretme motivasyonu, üstbilişsel farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı etkiler.*" hipotezinin doğruluğu desteklenmektedir. Açıklama oranına bakıldığında öğretme motivasyonu üstbilişsel farkındalığı %35 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda H4 "*Öğretme motivasyonu, üstbilişsel farkındalığı anlamlı açıklar.*" hipotezi doğrulanmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretme motivasyonunun program okuryazarlığı yeterlik algısını ,37 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç H5'te belirtilen “*Öğretme motivasyonu, program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı etkiler.*” hipotezinin doğruluğunu desteklemektedir.

Araştırmanın altıncı hipotezine ilişkin olarak öğretimde bilinçli farkındalık, program okuryazarlığı yeterlik algısını ,58 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediğine ulaşılmıştır. Bu sonuç H6 “*Öğretimde bilinçli farkındalık, program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı etkiler.*” hipotezinin doğruluğunu göstermektedir. Araştırmanın yedince hipotezine ilişkin olarak üstbilişsel farkındalık, program okuryazarlığı yeterlik algısını ,49 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece H7 “*Üstbilişsel farkındalık, program okuryazarlığı yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı etkiler.*” hipotezi doğrulanmıştır.

Araştırmanın son hipotezine ilişkin olarak öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık birlikte program okuryazarlığı yeterlik algısını %74 oranında anlamlı açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle eğitim programı okuryazarlığı yeterlik algısı düzeyindeki değişimin %74 oranında öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine bağlı olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuca göre H8 “*Öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık birlikte program okuryazarlığı yeterlik algısını anlamlı açıklar.*” hipotezi doğrulanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları ile hipotezleri ile ilgili bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar verilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçları ve hipotezleri ile ilişkili olan ve alan yazınında daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır. Sonuç ve tartışma bölümü araştırmanın alt amaçları, hipotezlerin sırası ve bu sıra gözetilerek elde edilen bulgular doğrultusunda yapılandırılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacında “Öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sebeple, ortaokul öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerini saptamak amacıyla “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmış olup gerekli analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, alan yazınındaki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Urhan (2018) öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu, özellikle içsel motivasyonlarının çok yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Ceviz (2018) öğretmen motivasyonunun ortalama değerinin 4,01 olduğunu ve bunun görece yüksek bir motivasyon düzeyine karşılık geldiğini ifade etmiştir. Özşahin (2019) ise öğretmenlerin motivasyon ortalamalarının yüksek olduğunu vurgulamıştır. Güneş ve Köse'nin (2021) çalışmasında da öğretmenlerin öğretme motivasyonuna dair görüşlerinin genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde olduğu, dolayısıyla motivasyonlarının yüksek algılandığı görülmüştür. Bu çalışmaların bulguları, araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

Bulgular, öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alan yazınında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Kaçmaz (2020), öğretmenlerin iç motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu belirtirken, Karataş (2020) öğretmenlerin içsel motivasyon ortalamalarının daha yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Aksel ve Elma (2018) ise içsel motivasyonun yüksek, dışsal motivasyonun ise orta düzeyde kaldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Bulut (2022) öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve içsel motivasyonlarının yüksek, dışsal motivasyonlarının ise orta seviyede olduğunu saptamıştır. İpek ve Taşdemir (2019) ise öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının içsel motivasyonlarına göre daha güçlü olduğunu öne sürmektedir. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının yüksek olduğunu ve özellikle içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarına kıyasla daha baskın olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini içsel bir tatmin kaynağı olarak gördüklerini ve mesleki bağlılıklarının yüksek olduğunu düşündürmektedir. Alan yazınındaki benzer çalışmaların da büyük ölçüde bu sonuçları desteklemesi, öğretme motivasyonunun eğitim ortamlarında önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bazı çalışmaların dışsal motivasyonun daha güçlü olduğunu öne sürmesi, öğretmen motivasyonunun bireysel, kurumsal ve sosyo-kültürel değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceğini göstermektedir. Özellikle eğitim politikaları, okul yönetimi ve mesleki gelişim fırsatları gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını dengeli bir şekilde artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, eğitim sisteminin sürdürülebilir başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir.

Araştırmanın ikinci alt amacında “Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sebeple, ortaokul öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini saptamak amacıyla “Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği” kullanılmış olup gerekli analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, daha önce farklı çalışmalarda elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Tonga ve Tantekin Erden (2021) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiş, benzer şekilde Akkaya (2019) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin teorik ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Gürpınar (2021) ve Kaya (2021) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyelerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ancak, alan yazınında farklı bulgulara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Efecan (2022), Eriş (2024), Koç (2023) ve Şenay (2021) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu belirtilmiştir. Bu farklılıklar, çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışma ortamları, eğitim geçmişleri ve bireysel farklılıkları gibi değişkenlerden kaynaklanabilir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bilinçli farkındalığının yüksek çıkması, bu kavramın eğitim ortamlarında giderek daha fazla vurgulanmasıyla ilişkili olabilir. Aynı zamanda, bu farklılıklar, farklı ölçekler kullanılarak yapılan değerlendirmelerden ve araştırmanın yapıldığı coğrafi bölgelerden de kaynaklanabilir.

Genel olarak, elde edilen bulgular öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu ortaya koymakta ve bu durum, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde bilinçli farkındalık becerilerini kullanabildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak araştırmalar, bilinçli farkındalığın mesleki deneyim, eğitim seviyesi ve çalışma ortamı gibi değişkenlerle ilişkisini daha detaylı inceleyerek bu farklılıkların nedenlerini ortaya koyabilir. Öte yandan bilinçli farkındalığın mesleki gelişim ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini inceleyen uzunlamasına çalışmalar, bu alandaki bilgi birikimini zenginleştirebilir. Ek olarak, farklı eğitim seviyelerinde ve farklı branşlardaki öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyelerinin karşılaştırılması da önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında “Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda, ortaokul öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi için “Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği” ile veriler toplanmış ve gerekli analizler sonucunda bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Üstbiliş, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini fark etmeleri, planlamaları ve değerlendirmeleri açısından kritik bir kavramdır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması, onların öğrenme süreçlerini yönetme ve öğrencilerinin öğrenmelerini destekleme konusunda daha yetkin olabileceklerine işaret etmektedir.

Alan yazınında yapılan çalışmalar da bu bulgularla tutarlılık göstermektedir. Kavas ve ark. (2023), üstbilişsel farkındalığın bireylerin öğrenme süreçlerinde aktif olmasını ve nasıl öğrenebileceklerini fark etmelerini sağladığını vurgulamaktadır. Çengelci (2021) araştırmasında, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “genellikle” yüksek olduğu belirlenmiş, benzer şekilde Öztürk ve Serin (2020) de sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının üzerinde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları saptanmıştır. Akın ve ark. (2007) çalışmalarında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genellikle yüksek olduğu, özellikle açıklayıcı bilgi boyutunda en yüksek, prosedürel bilgi ve izleme boyutlarında ise görece düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Bars (2016) öğretmen adaylarının alan eğitimi derslerinin üstbilişsel farkındalıklarını artırdığını ifade etmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan bulguların ilgili alan yazınıyla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olması, onların öğretim süreçlerinde daha bilinçli ve etkili kararlar alabileceklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık becerilerini destekleyen eğitim programlarının ve mesleki gelişim çalışmalarının, öğretme-öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında “Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterli algı düzeyi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterli algı düzeylerinin belirlenmesi için “Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterlik Algısı Ölçeği” ile veriler toplanmış ve gerekli analizler ile bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak eğitim programı okuryazarlığı yeterli algılarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme gibi uygulamaya yönelik alanlarda öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri, buna karşın program değerlendirme süreçleri, araştırma yöntemleri ve program değerlendirme modelleri gibi kuramsal bilgi gerektiren konularda görece daha düşük yeterlik algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu olumlu olmakla birlikte, öğretmenlerin program değerlendirme süreçleri ve bu süreçlerde kullanılan yöntemler konusunda desteklenmesi gerektiğine ya da bu alandaki bilişsel farkındalıklarının artırılmasının faydalı olabileceğine işaret etmektedir.

Alan yazınında ilgili konu ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Barut ve Gündoğdu (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin beşli ölçeğin “katılıyorum” düzeyine yakın olduğu, özellikle bilgi, beceri ve tutum boyutlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Saracaloğlu ve Gündüz Çetin (2023) tarafından Aydın ilinde yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ve mesleki öz yeterliklerinin tüm alt boyutlarıyla birlikte yüksek olduğu belirlenmiştir. Aydın ve Kurt (2022) ise öğretmenlerin program okuryazarlığını “okuma ve yazma” boyutları açısından incelemiş ve genel olarak yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahip olduklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla, farklı araştırmaların sonuçları büyük ölçüde birbirini desteklemekte ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarının genellikle yüksek düzeyde olduğu yönünde ortak bir eğilim sergilediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu ve kendilerini bu konuda yetkin hissettikleri söylenebilir. Bu durum, eğitim sistemi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir ve öğretim süreçlerine de olumlu katkılar sunması beklenmektedir. Çünkü eğitim programları, öğretim sürecinin temelini oluşturur. Dolayısıyla, eğitim programları hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin, bu programları daha verimli ve etkili bir şekilde uygulayabilecekleri öngörülebilir.

Birinci hipoteze ilişkin olarak öğretme motivasyonunun öğretimde bilinçli farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı etkilediği belirlenmiştir. *Benzer şekilde, ikinci hipoteze kapsamında* öğretme motivasyonunun öğretimde bilinçli farkındalığı anlamlı olarak açıkladığı saptanmıştır. Bu bulgular, konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Nitekim Li ve arkadaşarı (2023) motivasyon ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye dair yürüttükleri meta-analiz çalışmasında, iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan, Montani ve ark. (2021), bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin işlerini yaparken içsel motivasyonlarını ve haz duygularını koruyabildiklerini göstermiştir. Huo'nun (2023) bulguları ise öğretmenlerin yoğun iş yükü sebebi ile psikolojik iyi oluşlarının risk altında olabileceğini; ancak bilinçli farkındalık düzeyinin bu durumu dengeleyici bir faktör olarak rol oynadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Zhu (2022), öğretmenlerin sahip oldukları motivasyon ile bilinçli farkındalığın birbirini desteklediğini belirtmiştir. Ayrıca Ruffault ve ark. (2016) tarafından yürütülen çalışmada, öğretme motivasyonunun bir boyutu olan içsel motivasyon ile bilinçli farkındalığın ilişkisini incelemiş ve içsel motivasyonu yüksek düzeyde olan kişilerin bilinçli farkındalık düzeyinin de yüksek olduğunu saptamıştır. Bu doğrultuda, alan yazınında elde edilen bulguların, araştırmada test edilen hipotezleri destekler nitelikte olduğu ve öğretme motivasyonunun, öğretimde bilinçli farkındalık düzeyini artırıcı bir unsur olarak öne çıktığı söylenebilir.

Üçüncü hipoteze ilişkin olarak öğretme motivasyonunun üstbilişsel farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. *Aynı doğrultuda dördüncü hipoteze ilişkin olarak* öğretme motivasyonunun üstbilişsel farkındalığı anlamlı olarak açıkladığı saptanmıştır. Bu durum, öğretme sürecine yönelik yüksek motivasyonun, öğretmenlerin kendi bilişsel süreçlerini izleme, düzenleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmede katkı sağladığını düşündürmektedir. Nitekim, Uslu'nun (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğine duyulan içsel bağlılığın, bireysel pedagojik süreçlere yönelik daha bilinçli ve stratejik bir yaklaşım geliştirmelerine olanak sağladığını destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Urban ve Urban (2022), öğrencilerin içsel motivasyonları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulayarak, motivasyonun sadece öğretmenler için değil, öğrenen bireyler açısından da bilişsel süreçlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın ulaştığı sonuçlar, Deci ve Ryan'ın (2000) Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda içsel motivasyonun bireyin öğrenme süreçlerine yönelik aktif katılımını desteklediği görüşüyle örtüşmektedir. Flavel (1979) ile Schraw ve Moshman'ın (1995) üstbilişsel farkındalık tanımlarına göre de

motivasyon, bu becerilerin etkin kullanımını tetikleyen önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Kunter ve ark. (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğretim süreçlerine daha stratejik yaklaştıkları ve bilişsel süreçlerini etkin şekilde yönettikleri ifade edilmektedir. Bu çerçevede, öğretme motivasyonunun öğretmenlerin üstbilişsel becerilerini aktif hale getirmede önemli bir unsur olduğu ve bu ilişkinin pedagojik yeterlikler açısından dikkate değer sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Beşinci hipoteze ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretme motivasyonunun program okuryazarlığı yeterlik algısı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin programı anlama ve uygulama süreçlerine yönelik tutumlarının, sahip oldukları motivasyon düzeyine bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Özellikle öğretme sürecine içsel olarak bağlılık hisseden öğretmenlerin, programa bilinçli ve anlam odaklı yaklaştıkları söylenebilir. Özcan'ın (2024) bu alandaki çalışması, benzer yönde bulgular sunmakta; öğretme motivasyonu ile program okuryazarlığı arasında pozitif fakat zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Dikkat çekici olan ise, bu ilişkide içsel motivasyonun belirleyiciliğinin daha yüksek olmasıdır. İçsel olarak motive olan öğretmenler, yalnızca programın içeriğine hâkim olmakla kalmamakta, aynı zamanda bu bilgiyi öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yorumlama ve dönüştürme eğilimi de göstermektedir. Bu da program okuryazarlığını yalnızca bir bilgi düzeyi değil, aynı zamanda pedagojik bir farkındalık ve profesyonel sorumluluk olarak ele almaya imkân tanımaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, öğretme motivasyonunun -özellikle içsel boyutunun- öğretmenlerin programa yönelik yeterlik algılarını güçlendirdiği ve mesleki gelişimlerini desteklediği anlaşılmaktadır. Bu ilişki hem bireysel öğretmen yeterliklerinin inşasında hem de öğretim süreçlerinin niteliğinde belirleyici bir etken olarak görülebilir.

Altıncı hipoteze ilişkin olarak elde edilen sonuçlar, öğretimde bilinçli farkındalığın öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algılarını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki yetkinlik algıları arasında güçlü bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile doğrudan program okuryazarlığı yeterlik algılarını birlikte ele alan özgül bir çalışmaya rastlanmamış olsa da bilinçli farkındalığın öğretmenlerin öz yeterlik algıları, mesleki doyumları ve genel öğretim kaliteleri üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmalar bu bulguyu dolaylı olarak desteklemektedir (Öksüz & Yiğit, 2020; Saracaloğlu & Gündüz Çetin, 2023). Nitekim, Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, bireylerin kendi

kapasitelerine ilişkin inançları (öz yeterlik) onların davranışlarını, motivasyonlarını ve başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu kuramsal çerçevede, bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırarak öğretim süreçlerine bilinçli ve eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Öğretmenlerin program bileşenlerini anlamlandırmada etkin hale gelmeleri, onların program okuryazarlığı yeterliklerini doğrudan etkilemektedir. Roeser ve ark. (2012) bulgularına göre, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğretim programlarını yalnızca uygulamakla kalmayıp, aynı zamanda analiz edebilmekte, içeriği öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırabilmekte ve eleştirel düşünme yoluyla programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmektedirler. Bu bağlamda, bilinçli farkındalığın öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algılarını destekleyici bir unsur olarak işlev gördüğü söylenebilir. Bu nedenle, öğretimde bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerine ve program bileşenlerine dair kavrayışlarını derinleştirdiği, böylelikle program okuryazarlığı yeterlik algılarını güçlendirdiği öne sürülebilir.

Yedinci hipoteze ilişkin olarak öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin program okuryazarlığı yeterlik algıları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazını incelendiğinde, üstbilişsel farkındalık ile doğrudan program okuryazarlığı yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara rastlanmaması, bu araştırmanın özgünlüğünü ve alana katkı potansiyelini artırmaktadır. Bununla birlikte, üstbilişsel farkındalık ile öz yeterlik algısı arasındaki pozitif ilişkileri inceleyen çalışmalar mevcuttur (Schraw & Sperling-Dennison, 1994; Lai, 2011). Kuramsal açıdan, Schraw ve Sperling-Dennison'un (1994) üstbiliş kuramı, bireylerin öğrenme süreçlerini izleme, kontrol etme ve düzenleme becerilerinin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olması, onların öğretim programlarını yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda eleştirel birer değerlendirici ve geliştirici olarak da benimsemelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, program okuryazarlığı yeterlik algılarını besleyen temel bilişsel kaynaklardan biri olduğu söylenebilir. Ayrıca Moos ve Ringdal'ın (2021) bulguları, üstbiliş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretim programının pedagojik yapısını daha iyi kavrayarak, içeriği öğrenci ihtiyaçlarına uygun biçimde yeniden yapılandırabildiklerini ve böylece daha etkili öğretim ortamları oluşturabildiklerini göstermektedir. Bu durum, program okuryazarlığı yeterliklerinin temel bileşenlerinden biri olan “programın öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanması” açısından kritik bir beceridir. Sonuç olarak öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin program okuryazarlığı yeterlik

algıları üzerindeki etkisi hem kuramsal hem de ampirik bulgularla desteklenmektedir. Bu bağlamda, üstbilişsel farkındalık ile program okuryazarlığı arasında kurulan ilişkinin, öğretmen eğitimi politikaları ve mesleki gelişim programları açısından dikkate değer bir bulgu olduğu söylenebilir.

Sekizinci hipoteze ilişkin olarak öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın birlikte program okuryazarlığı yeterlik algısını anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmen yeterliklerinin çok boyutlu bireysel ve pedagojik niteliklerin etkileşimiyle şekillendiğine işaret etmektedir. Mevcut literatür, bu üç değişkenin öğretmenlerin mesleki uygulamaları üzerindeki olumlu etkilerini ayrı ayrı ele alırken; bu çalışmanın özgün katkısı, söz konusu değişkenlerin etkileşimsel biçimde program okuryazarlığı yeterlik algısı üzerindeki belirleyiciliğini ortaya koymasıdır. Öğretme motivasyonu, Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Kuramı temelinde değerlendirildiğinde, içsel motivasyonla hareket eden öğretmenlerin daha yüksek özerklik ve yeterlik deneyimledikleri; bu durumun da onların öğretim süreçlerine daha yaratıcı ve sorumluluk sahibi bir şekilde katılmalarına olanak sağlayabileceği söylenebilir. Önceki araştırmalar, öğretme motivasyonu yüksek öğretmenlerin eğitim programlarını daha bilinçli bir şekilde yorumladığını ve uygulama sürecinde daha etkin olduklarını ortaya koymaktadır (Richardson ve ark., 2014).

Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının daha güçlü olduğu ve eğitim programlarını daha etkili bir şekilde uygulayabildikleri önceki araştırmalarda da vurgulanmıştır (Meiklejohn ve ark., 2012; Owen, Halford & Ott, 2020). Benzer şekilde, üstbilişsel farkındalığın bireylerin öğrenme süreçlerini düzenleme, bilgiye erişim ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algısını olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Schraw & Sperling-Dennison, 1994; Oğuz & Kutlu Kalender, 2018). Bununla birlikte, üstbilişsel farkındalık öğretmenlerin kendi bilişsel süreçlerini izleme, kontrol etme ve gerektiğinde yeniden yapılandırma becerilerini içermektedir (Flavell, 1979). Bu beceriler, öğretmenlerin öğretim sürecindeki planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında daha bilinçli ve reflektif kararlar almalarını sağlar.

Üstbiliş düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğretim stratejilerini yalnızca bilgiye dayalı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını, sınıf dinamiklerini ve pedagojik amaçları göz önünde bulundurarak daha stratejik bir biçimde düzenleyebilmektedir. Bu durum, öğretim sürecinde esneklik, uyum ve yaratıcılığın artmasına olanak tanımaktadır. Nitekim, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça, sadece bireysel öğrenme deneyimlerini değil; aynı zamanda öğrencilerinin öğrenme süreçlerini de daha etkili bir şekilde yönlendirebildikleri görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler üstbilişsel becerilerini kullanarak, öğrenme süreçlerinde karşılaşılan sorunları erken fark edebilmekte, süreci değerlendirebilmekte ve gerektiğinde müdahalelerde bulunarak öğretimi yeniden yapılandırabilmektedir. Söz konusu beceriler, öğretmenlerin yalnızca bilgiyi aktaran değil; aynı zamanda bilgiyi analiz eden, yeniden yapılandıran ve öğrenmeyi yönlendiren profesyoneller olarak rol üstlenmelerine olanak sağlar. Bu doğrultuda, yapılan araştırmalar (Nahrkhalaji, 2014; Fauzi & Sa'diyah, 2019; Sahoo, Behera & Sahu, 2021), üstbilişsel farkındalığın öğretmenlerin pedagojik esnekliklerini, öğretimsel karar alma becerilerini ve genel öğretmen yeterliklerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu üç değişkenin (öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık) bütüncül biçimde ele alınması, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algılarını şekillendiren hem içsel (psikolojik ve duyuşsal) hem de bilişsel (zihinsel ve stratejik) kaynakları çok boyutlu olarak ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen yeterliklerinin yalnızca bilgiye dayalı teknik becerilerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda bireyin kendi içsel süreçlerine hâkimiyeti, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik güdüsü ve öğretim süreçlerini reflektif biçimde düzenleme kapasitesi ile de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

5.2. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının geliştirilmesi için okul yöneticileri tarafından içsel motivasyonu destekleyici bir okul iklimi oluşturulabilir; öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı teşvik edilebilir.
2. Öğretmenlerin özelde dışsal motivasyonunun genelde öğretme motivasyonunun artırılmasına yönelik takdir, geri bildirim ve mesleki gelişim fırsatları sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarının artırılmasına yönelik okul psikolojik danışmanı ve Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından duygu yönetimi, iletişim, çatışma ve kriz temalarında farkındalık eğitimleri verilebilir.
4. Öğretmenlerin düşünme süreçlerini tanıma, düzenleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim çalışmaları (atölye, seminer vb.) düzenlenebilir.
5. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesi için hizmet öncesi eğitim (lisans) sürecinde, mesleki yaşamlarındaysa hizmet içi eğitim programlarıyla eğitim programının amaç (kazanım, öğrenme çıktısı), içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin uygulamalı çalışmalar artırılabilir.
6. Program okuryazarlığı yeterlik algısı değişkeni başta olmak üzere öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık değişkenleri üzerindeki etkisi dikkate alındığında öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyinin iyileştirilmesi sağlanabilir.
7. Öğretmenlerin öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık davranışlarının yüksek olması onların program okuryazarlığı yeterlik algısı üzerinde daha fazla etkiye sahip olabilir.
8. İlk beş önerinin yerine getirilmesi altıncı ve yedinci önerilerin de yerine getirilmesine katkı da bulunabilir.

5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırma sürecindeki gözlemler neticesinde araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerinin program okuryazarlığı yeterlik algısı üzerindeki etkisi farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşan çalışma grubu üzerinde inceleyebilir.
2. Boylamsal çalışmalar yapılarak öğretmenlerin kişilerarası bilinçli farkındalık düzeylerindeki değişimin program okuryazarlık yeterlik algısına etkisi araştırılabilir.
3. Program okuryazarlığı yeterliği üzerinden etkili veya ilişkili olan diğer değişkenler (mesleki tükenmişlik ve doyum, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, öğrenme ve öğretme yaklaşım ve modelleri, program geliştirme dersinin etkisi, üst düzey düşünme becerileri vb.) üzerinde çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretme motivasyonu, öğretimde bilinçli farkındalık, üstbilişsel farkındalık ve program okuryazarlığı yeterlik algısı düzeylerinin farklılaşma nedenleri üzerinde nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A., & García-González, L. (2018). Validation evidence of The Motivation for Teaching Scale in Secondary Education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21(e9), 1-12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.11>
- Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680. Erişim adresi: <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/73209>
- Akinoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. 21. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, O. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471112>
- Aktepe, İ. & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 534-561. <https://doi.org/10.18863/pgy.692250>
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973-979. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070408>
- Aslan Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın Sünbül, Z., & Malkoç, A. (2019). The psychometric properties of the Mindfulness in Teaching Scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2). 381-386. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070210>

- Aslan Gördesli, M. & Aydın Sünbül, Z. (2021). Positive characteristics in primary school teachers: The interactive roles of psychological capital and mindfulness in teaching. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 55-66. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.523>
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/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/tr/pub/ded/issue/29183/312492>
- Au, W. W. & Apple, M. W. (2009). The curriculum and the politics of inclusion and exclusion. S. Mitakidou, E. Tressou, B. B. Swadener & C. A. Grant (Ed.), *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts* içinde (ss. 101-116). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230622920_7
- Aydın, R., & Kurt, S. (2022). Examination of teachers' perceptions of self-efficiency and program literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 90-117. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.422>
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.2>
- Ayık, A., Ataş-Akdemir, Ö. & Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/308904526>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Balçıkınlı, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1620>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co. <https://doi.org/10.1037/10522-094>
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi* [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Barut, C., & Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1213781>
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Becker, B. D., Gallagher, K., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004>
- Bedel, E. F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik ertelemenin yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 504-514. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.227>
- Benzer, E. (2020). Bilimsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişki: fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 10-23.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adeder/issue/55076/710548>
- Berkant, H. G., & Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1104843>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Specia, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1620>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Boğar, Y. (2018). Literature review on metacognition and metacognitive awareness. *Anatolian Journal of Teacher*, 2(2), 136-168.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adeder/issue/55076/710548>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* içinde (ss. 263-340). Lawrence Erlbaum.
- Brown, L. V. (2007). *Psychology of motivation*. Nova Publishers.

- Buck, R., Birchinnall, E., & Spendlove, D. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102919>
- Bulut, D. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile öğretim motivasyonu düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut, İ. (2018). The levels of classroom and pre-school teachers' metacognitive awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2697-2706. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061201>.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canlı, S., & Karadağ, N. (2021). Motivation to teach: A mixed method study. *Participatory Educational Research*, 8(3), 227-251. <https://doi.org/10.17275/per.21.63.8.3>
- Cattell, R. B. (1978). Fixing the number of factors: The most practicable psychometric procedures. *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences* içinde (ss. 178-203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2262-7_5
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Coşgun Demirdağ, M., & Taşgın, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 1035-1052. <https://doi.org/10.7884/teke.1508003>
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K. & Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272. Erişim adresi: <https://avesis.akdeniz.edu.tr/yayin/2bdd2402-934b-4fc9-b8c9-b87af6e250ea/>
- Çakır, S., Şepitci Sarıbaş, M. & Gültekin Akduman, G. (2022). Öğretimde bilinçli farkındalık: Okul öncesi öğretmenleri örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 85-110. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.57269>

- Çatak, P. D. & Ögel, K. (2010). Mindfulness temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 85-91.
Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/124918>
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çengelci, S. (2021). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisi (Afyonkarahisar örnekleme)* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement: an application of self-determination theory. *Education sciences*, 6(2), 1397-1409. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19820/212073>
- Demir, Ş., & Kınır, S. (2022). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 75-103.
https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v08i1004
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
<https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning-Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533.
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 213-232.
<https://doi.org/10.30900/kafkasegt.951038>
- Dilek, Ç., & Taşgın, A. (2023). Examining the curriculum literacy, pedagogical knowledge and skill levels of preservice teachers. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(1), 47-66. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2023.003>
- Duncan, L. G. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the interpersonal mindfulness in parenting scale* [Doktora tezi, The Pennsylvania State University].
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D. & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3), 255-270.
<https://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3>
- Efecan, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlilik inancının aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eriş, N. (2024). *Öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk R., & Aydın B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(4), 233-246. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475706>
- Fauzi, A., & Sa'diyah, W. (2019). The metacognition of pre-service biology teachers: Awareness, skills, understanding, and practices. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 349, 30-33.
<https://doi.org/10.2991/iccd-19.2019.8>
- Fer, S. (2008). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Ferah Özcan, A. (2024). The relationship between pre-service teachers' motivation to teach and curriculum literacy. *Sakarya University Journal of Education*, 14(2), 324-341.
<https://doi.org/10.19126/suje.1387708>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* içinde (ss. 21-29). Lawrence Erlbaum.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Frank, J. L., Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, 7(1), 155-163.
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0>
- Gedik, G., (2018). Bilinçli farkındalık ve kendini kabul. *The Journal of Academic Social Science*, 6(71), 615-626. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13691>
- Genç, A., Demirci Seyrek, Ö., & Aydın, C. (2022). Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Türkçe uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 35-42. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020063170>
- Germer, C. K. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Ed.), *Mindfulness and psychotherapy* içinde (ss. 3-27). The Guilford Press.
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843376>
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Güneş Şinigo, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
<https://doi.org/10.29228/kesit.51337>
- Güneş, A., & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/67827/938357>

- Güngör, H. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin yordayıcısı olarak yansıtıcı düşünme ile öğretim yöntemlerini kullanma becerileri* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gürpınar, C. A. (2021). *Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık bilişsel esneklik ve ruhsal belirtilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/30641/332342>
- Güzel Candan, D., & Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72-89. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/19409/206401>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, 93(2), 153-158. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300494>
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (32), 87-103. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424862>
- Huda, M. N., & Salva, E. T. (2024). Technology competence and motivation as predictors of teaching performance amidst the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the 6th International Conference on Education and Technology (ICET 2024)* içinde (ss.172-178). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-301-6_28
- Huo J. (2023). Vocational-technical teachers' mindfulness: Does it matter for teachers' well-being and motivation? *Heliyon*, 9(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17184>
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0* [Computer software]. IBM Corp.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Amos, Version 24.0* [Computer software]. IBM Corp.
- İpek, C., & Taşdemir, R. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 130-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/51353/591054>

- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 225-278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P.A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A. (2019). Öğretmenler için farkındalık: Sınıfta huzur ve verimlilik için kolay beceriler (Çev. Ö. Taner). Pegasus Yayınları.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta Trade Paperback/Bantam Dell.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterli düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2020). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karimi, M. N., & Ziaabadi, F. (2019). Teachers' motivation to teach, teacher credibility, metacognitive awareness, and students' motivation and affective learning: A structural equation modeling analysis. *Teaching English Language*, 13(1), 147-176. <http://dx.doi.org/10.22132/tel.2019.89275>

- Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., & Duke, B. (2011). Validation of the Motivation to Teach Scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 279-290. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7796/102075>
- Kavas, A., Tetik, A., Perek, Y., & Demir, A. (2023). Öğretmenlerin üst-biliş farkındalıklarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(111), 6817-6823. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67332>
- Kaya, M. E. (2021). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilinçli farkındalık temelli öz yeterlik düzeyleri ile bazı değişkenlerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kayış, A. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed). *Güvenilirlik analizi içinde* (s. 403-426). Asil Yayın.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Kızılaslan Tunçer, B. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik “eğitim programı başarı testi” geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 49-58. <http://dx.doi.org/10.17244/eku.488661>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 2, 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.20>
- Koç, C. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kohlenberg, R. J., Tsai, M., Kuczynski, A. M., Rae, J. R., Lagbas, E., Lo, J., & Kanter, J. W. (2015). A brief, interpersonally oriented mindfulness intervention incorporating Functional Analytic Psychotherapy's model of awareness, courage and love. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(2), 107-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcbs.2015.03.003>

- Kramarski, B., Mevarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 225-250. <https://doi.org/10.1023/A:1016282811724>
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161-175. <https://doi.org/10.1037/a0013101>
- Kuhn, D., & Dean, Jr., D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Kula, S. S. (2022). The predictive relationship between pre-service teachers' self-efficacy belief, attitudes towards teaching profession and teaching motivation. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 705-718. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1068573>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48858/622490>
- Kurt, Z. Ş. (2023). Öğretmenlerin ebeveynlikte ve öğretimde bilinçli farkındalıkları ile içsel bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(11), 14-18. <https://doi.org/10.17066/pdrd.40174>
- Lai, E. R. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Pearson.
- Li, L.-Y., Meng, X., Hu, W.-T., Geng, J.-S., Cheng, T.-H., Luo, J.-C., Hu, M.-Y., Li, H.-Y., Wang, Y., & Wang, Y.-Y. (2023). A meta-analysis of the association between mindfulness and motivation. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1159902>
- Locke, E. A. (2018). Long range thinking and goal directed action. G. Oettingen, A. T. Sevincer, & P. Gollwitzer (Ed.), *The psychology of thinking about the future* içinde (ss. 377-391). The Guilford Press.

- Lv, F., & Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144. <https://doi.org/10.5539/ELT.V3N3P136>
- Ma Rhea, Z. (2012). Mindful teaching: Laying the Dharma foundations for Buddhist education in Australia. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 11(1), 35-51. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1003825>
- Ma, Y., You, Y., Yang, H., Wang, F., Cheng, X., & Li, J. (2022). Psychometric characteristics of the Mindfulness in Teaching Scale in Chinese preschool teachers. *Current Psychology*, 41(8), 5011-5019. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01602-0>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Mentiş K ksoy, A. & Kutluer, M.E. (2023). Motivation to teach as a predictor of resilience and appreciation: An examination in terms of the self-determination theory. *South African Journal of Education*, 43(2). <https://doi.org/10.15700/saje.v43n2a2083>
- MEB (2020). * ğretim programlarını değerlendirme raporu*. MEB Yayınları.
- MEB (2023). *Türkiye Y zyılı Maarif Modeli*. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Montani, F., Courcy, F., Battistelli, A., & de Witte, H. (2021). Job insecurity and innovative work behaviour: A moderated mediation model of intrinsic motivation and trait mindfulness. *Stress and Health*, 37(4), 742-754. <https://doi.org/10.1002/smi.3034>
- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- Nahrkhalaji, S. S. (2014). EFL teachers' metacognitive awareness as a predictor of their professional success. *International Journal of Cognitive and Language Sciences*, 8(6), 1665-1669. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1093008>
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/1076167503253435>.
- Ninivaggi, F. J. (2020). *Learned mindfulness: Physician engagement and M.D. wellness*. Elsevier Academic Press.

- Nor Masharah, A. R., Nurulhuda, M. N., & Mohd Fadzli, A. R. (2017). Motivation and attitude and belief competency toward teaching programming. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering (JTEC)*, 9(3-10), 131-135. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i6/2999>
- Nordin, S., & Yunus, K. (2020). Exploring metacognitive awareness among teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 462-472. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7490>
- Oğuz, A., & Kutlu Kalender, D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. <https://doi.org/10.17244/eku.319267>
- Oliveira, P. D., Rufini, S. É., & Bzuneck, J. A. (2023). Teacher's motivation for teaching: questionnaire validity evidence. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 40. <https://doi.org/10.1590/19820275202340e210084>
- Orsini, C. A., Tricio, J. A., Segura, C., & Tapia, D. (2020). Exploring teachers' motivation to teach: a multisite study on the associations with the work climate, students' motivation, and teaching approaches. *Journal of Dental Education*, 84(4), 429-437. <http://dx.doi.org/10.1002/jdd.12050>
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7.baskı). Pearson Education.
- Owen, A. L., Halford, L. P., & Ott, S. L. (2020). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu, dayanıklılığı ve iş tatmini üzerine bilinçli farkındalık eğitiminin etkisi* [Doktora tezi, Limpscomb Üniversitesi].
- Owens, RG. (1998). *Organizational behavior in education*. Allyn and Bacon.
- Öksüz, Y., & Yiğit, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık ile mesleki doyum düzeyleri ilişkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 38-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/54697/705701>
- Özcan, A. F. (2024). The relationship between pre-service teachers' motivation to teach and curriculum literacy. *Sakarya University Journal of Education*, 14(2), 324-341. <https://doi.org/10.19126/suje.1387708>

- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal 296 Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040713>
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275094>
- Özşahin, C. (2019). *Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, S., & Serin, M. K. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 1013-1025. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.705074>
- Öztürk, N. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin yordayıcısı olarak yaratıcı düşünme ile 21. Yüzyıl öğrenen becerileri* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49. <https://doi.org/10.16916/aded.07689>
- Pratscher, S. D., Rose, A. J., Markovitz, L., & Bettencourt, B. A. (2018). Interpersonal mindfulness: Investigating mindfulness in interpersonal interactions, co-rumination, and friendship quality. *Mindfulness*, 9(4), 1206-1215. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0859-y>
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample sizes. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161. <https://doi.org/10.1023/A:1015210025234>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5. baskı). Wiley.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (2014). Teacher motivation matters: An introduction. P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Ed.), *Teacher motivation: Theory and practice* içinde (ss. xiii-xxii). Routledge.

- Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J. and Jennings, P.A. (2012), Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Dev Perspect*, 6, 167-173.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804.
<https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ruffault, A., Bernier, M., Juge, N., & Fournier, J. F. (2016). Mindfulness may moderate the relationship between intrinsic motivation and physical activity: A cross-sectional study. *Mindfulness*, 7(2), 445-452. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0467-7>
- Rupprecht, S., Paulus, P., & Walach, H. (2017). Mind the teachers! The impact of mindfulness training on self-regulation and classroom performance in a sample of German school teachers. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 565-581.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.565>
- Sahoo, S., Behera, M. P., & Sahu, S. (2021). Metacognitive awareness on teaching and teaching competence of secondary prospective teachers. *International Journal of Arts, Science and Humanities*, 8(3), 1-8. <https://doi.org/10.34293/sijash.v8i3.3466>
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Academic Press.
- Saracaloğlu, A. S., & 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>
- Schraw, G., & Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
<http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>

- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roepers Review*, 20(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02783199709553842>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education : Theory, research and applications*. Pearson.
- Schussler, D. L. (2020). 'Mindful teaching': a construct for developing awareness and compassion. *Reflective Practice*, 21(5), 646-658. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798918>
- Scott, D. (2017). *Intrinsic and extrinsic motivation of elementary teachers* [Yüksek lisans tezi, The University of Texas at Tyler].
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (28.baskı). Yargı Yayınevi.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siegel, D. J. (2010). *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration*. WW Norton & Co.
- Silik, Y., & Aydın, F. (2021). Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: karşılaştırmalı bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17-34. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.907788>
- Sinclair, C., Dowson, M., & Mcinerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. T. McIntyre, S. McIntyre, & D. Francis (Ed.), *Educator stress: Aligning perspectives on health, safety, and well-being* içinde (ss. 67-80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning. *UNESCO International Bureau of Education*. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>.
- Stanton, J. D., Neider, X. N., Gallegos, I. J., & Clark, N. C. (2015). Differences in metacognitive regulation in introductory biology students: when prompts are not enough. *CBE life sciences education*, 14(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0135>

- Stephanou, G., & Mpiontini, M. (2017). Metacognitive knowledge and metacognitive regulation in self-regulatory learning style, and in its effects on performance expectation and subsequent performance across diverse school subjects. *Psychology*, 8, 1941-1975. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.812125>
- Sural, S., & Dedebali N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Süğümlü, Ü. (2022). Investigation of the relationship between curriculum literacy and teacher performance. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1342-1355. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.948>
- Şenay, T. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlilik inancının aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26119/275159>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları.
- Tekin Turhan, G. (2020). Finansal okuryazarlık ile ilgili tutum ve davranışların üniversite öğrencilerine yönelik değerlendirilmesi. *Maliye ve Finans Yazıları* (114), 375-400. <https://doi.org/10.33203/mfy.711089>
- Teng, M. F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(5), 436-450. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1615493>
- Thomas, G. P., & Kin Mee, D. A. (2005). Changing the learning environment to enhance students' metacognition in Hong Kong primary school classrooms. *Learning Environments Research*, 8, 221-243. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1565-6>
- Tonga, F. E., & Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 151-174. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.886235>

- Topcu, A., & Ubuz, B. (2008). Effects of the asynchronous webbased course: Pre-service teachers' achievement, metacognition, and attitudes towards the course. *Educational Technology and Society*, 11, 181-197.
Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.3.181>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor "öğretmene yatırım, geleceğe atılım"*. Erişim adresi: <http://www.ted.org.tr/>
- Tyler, R.W. (1957). The curriculum-then and now. *The Elementary School Journal*, 57, 364-374. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Curriculum-Then-and-Now-Tyler/3df36380610cd10b84af1cd7e3669cd2c38d073d>
- Urban, M., & Urban, K. (2022). Orientation toward intrinsic motivation mediates the relationship between metacognition and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 57(1), 6-16. <https://doi.org/10.1002/jocb.55>
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uslu, Ç. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler ačíından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak türkçe öğreten eğitmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 31(3). 1235-1243.
<https://doi.org/10.18069/firatsbed.941957>
- Uzun, B., & Kral, T. (2021). Fark et, anda kal; namıdığer Mindfulness: Farkandalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültürümüze duyarlılığı. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 15-27. <https://doi.org/10.47477/ubed.783928>
- Varış, F. (1968). Eđitim programlarının temel alanları ve "fen muhtevasının sečíiminde prensipler ve amaçlar". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1(1), 253-264. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000222
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: a guide to practice*. Pearson.
- Yeşilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 316-342. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.5280>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eğitimde programın temel kavramları. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-33). Vizetek Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E., Öztürk, N. & Güngör, H. (2024). Eğitim programı okuryazarlığı yeterlik algısı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of History School*, 17(72), 2815-2844. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.77815>
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2),1-28. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28>
- Yılmaz, P. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yücetoker, İ. (2014). Sanat okuryazarlığı ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 112-126. <https://doi.org/10.7816/sed-02-01-06>
- Zhu, D. (2022). English as a foreign language teachers' identity and motivation: The role of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940372>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EKLER

Ek-1 Öğretme Motivasyonu Ölçeği İzin Belgesi

Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x

21 Eyl 2024 12:18 (11 gün önce) ☆ 😊 ↩ ⋮

Perim Atalay
Alıcı: ilke.evin ▼

Sayın Hocam,
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programlama ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Öğretme Motivasyonu Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Eğer izniniz olursa ölçeği uygulama için paylaşabilir misiniz?

Perim Atalay
Akdeniz Üniversitesi

İlke Evin Gencel
Alıcı: ben ▼

23 Eyl 2024 16:22 (9 gün önce) ★ 😊 ↩ ⋮

Merhaba Perim,
Ölçeği kullanmandan mutluluk duyarım.
Makalemizde ölçek maddeleri ve değerlendirme bilgileri bulunuyor.
Başarılar diliyorum.
Prof. Dr. İlke Evin Gencel

Ek-2 Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzin Belgesi

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



Perim Atalay

Alioc: ahmtgnc

21 Eyl(Cmt 12:15 /11 gün önce)



Sayın Hocam,
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programlama ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Eğer izniniz olursa ölçeği uygulama için paylaşabilir misiniz?

Perim Atalay

Akdeniz Üniversitesi

Ahmet GENÇ

Alioc: ben

22 Eyl Paz 14:35 (10 gün önce)



Ölçek ektedir. Ölçeği kullanabilirsiniz. kolaylıklar ve başarılar diliyorum



Ek-3 Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği İzin Belgesi

Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

Perim Atalay

Alici: balcikanli v

17 Mar Paz 13:42

☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın Hocam,

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programlama ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Eğer izniniz olursa ölçeği uygulama için paylaşılabılır mısınız?

Perim Atalay

Akdeniz Üniversitesi

Cem Balcikanli

Alici: ben v

18 Mar Pzt 14:46

★ 😊 ↩ ⋮

Merhaba,

Elbette kullanabilirsiniz ancak İngilizce hali var.

Bol şanslar

Cem

Ek-4 Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısı Ölçeği İzin Belgesi

Perim Atalay

Alıcı: Etem ▼

11:23 (2 dakika önce) ☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın Hocam,
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programlama ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Eğer izniniz olursa ölçeği uygulama için paylaşabilir misiniz?

Perim Atalay
Akdeniz Üniversitesi

Etem Yeşilyurt

Alıcı: ben ▼

11:25 (0 dakika önce) ☆ 😊 ↩ ⋮

Merhaba Sn. Perim,
Ölçeğimizi kullanabilirsiniz.
Sağlık ve başarılar dilerim.
Doç. Dr. Etem Yeşilyurt (Sorumlu Yazar)



Ek-5 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.10.2024-1034418



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 09.10.2024

TOPLANTI SAYISI : 19

KARAR SAYISI : 407

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT**'un danışmanlığını, **Rabia Perim ATALAY**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterlik Algısının Yordayıcısı Olarak Öğretme Motivasyonu, Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalık"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSR23NASYZ&eS=1034418>

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

Ek-6 Araştırma Uygulama ve Anket İzin Belgesi



T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI

RABİA PERİM
ATALAY

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

Dikkat Edilecek Hususlar

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: **Onaylandı**

Başvuru No: MEB.TT.2024.003088 Başvuru Tarihi: 12.10.2024 Uygulama Başlama Tarihi: 07.11.2024 Uygulama Bitiş Tarihi: 07.11.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: 15*****44

Adı Soyadı: Rabia Perim Atalay

Uygulama Yapılan Kurumlar

No	Okul Adı	İlçe	No	Okul Adı	İlçe
1	Kübra - Mümün Soydal Ortaokulu	KEPEZ	12	Meryem Mustafa Ege Ortaokulu	MURATPAŞA
2	Hacı Çetin Babüroğlu Ortaokulu	KEPEZ	13	Ülkü-Seyfi Kandemir Ortaokulu	MURATPAŞA
3	Şehit Yüzbaşı İbrahim Barış Yurtseven Ortaokulu	KEPEZ	14	Sultan Efe Ortaokulu	MURATPAŞA
4	Gülgün-Nihat Ömür Ortaokulu	KEPEZ	15	Abdurrahman-Neriman Bileydi Ortaokulu	KONYAALTI
5	Şahinevler Ortaokulu	KEPEZ	16	Hasan-Fatma Çavlı Ortaokulu	KONYAALTI
6	Kepez Ortaokulu	KEPEZ	17	Şehit Abdulkadir Güler Ortaokulu	KONYAALTI
7	Antalya Eczacılar Ortaokulu	KEPEZ	18	Aşağıkaraman Ortaokulu	KONYAALTI
8	Kazım Şanöz Ortaokulu	MURATPAŞA	19	Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu	KONYAALTI
9	Mecdude Başakıncı Ortaokulu	MURATPAŞA	20	Leyla Kahraman Sevim Ertenü Ortaokulu	KONYAALTI
10	İstiklal Ortaokulu	MURATPAŞA	21	Saime Salih Konca Ortaokulu	KONYAALTI
11	Muratpaşa Yenigöl Ortaokulu	MURATPAŞA			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Rabia Perim Atalay

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☒ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

İNTİHAL RAPORU

RABİA PERİM ATALAY--TEZ-İNTİHAL ŞEKLİ-09.05.2025.docx

ORJİNALLIK RAPORU

% 13	% 11	% 8	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr internet Kaynağı	% 2
2	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 internet Kaynağı	% 1
3	acikbilim.yok.gov.tr internet Kaynağı	% 1
4	www.efdergi.hacettepe.edu.tr internet Kaynağı	<% 1
5	acikerisim.kastamonu.edu.tr internet Kaynağı	<% 1
6	scholar.archive.org internet Kaynağı	<% 1
7	openaccess.hacettepe.edu.tr internet Kaynağı	<% 1
8	search.trdizin.gov.tr internet Kaynağı	<% 1
9	Pala, Burçin. "Sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile sorgulama becerilerinin incelenmesi", İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey) Yayın	<% 1
10	www.researchgate.net internet Kaynağı	<% 1
11	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi	<% 1