

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARI İLE MESLEKİ
GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELDA DEMİRKOL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ LEVENT ERTUNA

AĞUSTOS 2023

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARI İLE MESLEKİ
GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELDA DEMİRKOL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ LEVENT ERTUNA

AĞUSTOS 2023

BİLDİRİM

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

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

Selda DEMİRKOL

ÖN SÖZ

Değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde öğretmenlerin de kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekliliği doğmuştur. Öğretmenlerden hem iyi bir program okuryazarı olmaları hem de mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu durumdan yola çıkarak bu iki kavram arasındaki ilişkinin araştırılması ile alana katkı sağlanacağı düşünülmüş ve öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Alana katkı sağlayacağını umut ettiğim bu çalışmada süreç boyunca benden desteğini esirgemeyen, görüş ve önerileriyle bana kılavuzluk eden, verdiği motivasyon ile süreci daha rahat ve stressiz geçirmemi sağlayan, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Levent Ertuna'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma aşamasında desteğini esirgemeyen, tezimi okuyup değerlendirmelerde bulunan ve yapıcı eleştirileri ile tezin son şeklini almasını sağlayan Sayın Doç. Dr. Subhan Ekşioğlu'na ve Dr. Öğr. Üyesi Funda Uysal'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca bana yardımcı olan, çalışmama katkıda bulunan tüm öğretmen arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Süreç boyunca kimi zaman vakit ayıramadığım canım kızlarım Defne ve Duru'ya, bu süreçte bana destek olan canım eşime ve en önemlisi öğretmen olmam ve kendimi geliştirmem konusunda her zaman destekçim olan ancak bunları göremeden vefat eden canım annem Nadire ÖÇAL' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARI İLE MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Selda DEMİRKOL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA

Sakarya Üniversitesi, 2023

Öğretmenlik mesleği dinamik bir yapıya sahiptir. Hızla gelişen ve değişen bilgi çağında öğretmenler de kendilerini yenilemek ve mesleki olarak geliştirmek durumundadır. Mesleki gelişime önem veren, çağın gereklerine ayak uydurmaya çalışan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin de yüksek olması beklenen bir durumdur. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırma, ilişkisel araştırma yöntemi ile modellenmiştir. Bu araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan resmi okullarda aktif olarak çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise yukarıda belirtilen evreni temsil edecek biçimde seçilmiş farklı kademe, cinsiyet ve yaş gruplarından oluşan 576 gönüllü öğretmenden (398 kadın ve 178 erkek; 61 okul öncesi, 121 ilkokul, 205 ortaokul ve 189 lise) oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” ve Torff, Sessions ve Byrnes (2005) tarafından geliştirilen ve Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından uyarlanan “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arası ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı, verilerin betimlenmesi amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, minimum, maksimum) ve ortalamalar arası farkları karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Verilerin analizine ait bulgular şu şekildedir: Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile program okuryazarlıkları bilgi ve beceri alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzey, tutum alt boyutu ile pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları toplam puanı ile mesleki gelişime yönelik tutumları

arasında ise pozitif yönlü, orta düzey ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ortalamanın üstünde ve yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve görev yapılan kademe kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken eğitim seviyesi kategorisinde program okuryazarlık beceri alt boyutu ile toplam puanında lisansüstü öğretmenler lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ortalamanın üstünde ve yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile cinsiyet, eğitim seviyesi, hizmet yılı ve görev yapılan kademe arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken yaş kategorisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular literatürde yer alan çalışmalar doğrultusunda tartışılmıştır. Mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda mesleki gelişim çalışmalarının devamlılığının sağlanması ve verimliliğinin artırılmasını amaçlayan çalışmalar yapılması, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini geliştirici faaliyetlerde bulunulması gibi konulara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca daha geniş evren ve örnekleme sahip çalışmaların yapılabileceği, daha derinlemesine incelemeye olanak sağlayan gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı nitel çalışmaların yapılabileceği yönünde araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Program okuryazarlığı, Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS' CURRICULUM LITERACY AND ATTITUDES ABOUT PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Selda DEMİRKOL, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA

Sakarya University, 2023

The teaching profession has a dynamic structure. In the rapidly developing and changing information age, teachers also have to renew themselves and develop professionally. It is expected that the curriculum literacy levels of teachers who attach importance to professional development and try to keep up with age requirements are high. This research aims to determine the relationship between teachers' curriculum literacy and their attitudes toward professional development.

This research was designed with the relational research method. The study population of this research consists of teachers who actively work in public schools affiliated with the Kocaeli Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consists of 576 volunteer teachers (398 female and 178 male; 61 pre-school, 121 primary school, 205 secondary school, and 189 high school level) from different schooling levels, genders, and age groups selected to represent the above-mentioned universe. In this research, the personal information form, "Teachers' Curriculum Literacy Scale" (developed by Yar-Yıldırım (2020)), and "Attitude Scale About Professional Development" (developed by Torff, Sessions, and Byrnes (2005) and adapted by Özer and Beycioğlu (2010)) used as data collection tool. In the analysis of the data, the Pearson Correlation coefficient was used to determine the relationship between the variables, descriptive statistics (mean, standard deviation, median, minimum, maximum) to describe the data, and one-way ANOVA with the independent samples t-test to compare the differences between the means.

The findings of the study are as follows: Low level of positive correlation between teachers' attitudes about professional development and curriculum literacy knowledge and skill sub-dimensions; It has been observed that there is a positive medium-level relationship with the attitude sub-dimension. A positive, moderate, and statistically significant correlation was found between teachers' total curriculum literacy score and their attitudes about professional development. The curriculum literacy level of the teachers is above average and high. While

there was no statistically significant difference between the curriculum literacy of the teachers and the categories of age, gender, years of service, and schooling levels, a difference was found in favor of the graduate teachers in the curriculum literacy skill sub-dimension and the total score in the education level category. Teachers' attitudes toward professional development are above average and high. While there was no significant difference between teachers' attitudes about professional development and gender, education level, years of service, and schooling levels, a statistically significant difference was found in the age category.

The findings obtained from the research were discussed in line with the studies in the literature. Considering that the attitude toward professional development is related to the curriculum literacy levels of teachers, suggestions have been made on issues such as carrying out studies aimed at ensuring the continuity of professional development studies and increasing their productivity, and carrying out activities to improve teachers' curriculum literacy levels. In addition, suggestions for other researchers are also included. In addition, suggestions were made to the researchers that studies with a larger population and sample could be conducted, and qualitative studies using data collection tools such as observation and interviews that allow for more in-depth analysis could be conducted.

Keywords: Curriculum Literacy, Professional Development, Attitude Toward Professional Development

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	2
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	4
1.3. Problem cümlesi	5
1.4. Alt problemler	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Eğitim Programı	8
2.1.2. Eğitim Programının Öğeleri	11
2.1.2.1. Hedef	13
2.1.2.2. İçerik	14

2.1.2.3.Öğrenme-Öğretme Süreçleri	15
2.1.2.4. Ölçme ve Değerlendirme.....	18
2.1.3. Öğretim Programı	19
2.1.4. Okuryazarlık Kavramı.....	21
2.1.4.1 Okuryazarlık Türleri.....	24
2.1.4.2. Program Okuryazarlığı	25
2.1.5. Mesleki Gelişim	28
2.1.5.1. Mesleki Gelişimin Tanımı.....	29
2.1.5.2. Mesleki Gelişimin Amacı ve Önemi.....	31
2.1.5.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	32
2.1.5.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları.....	35
2.2. İlgili Araştırmalar.....	36
2.2.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile İlgili Çalışmalar	36
2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ile İlgili Çalışmalar	43
2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	43
2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
2.2.3. İlgili Araştırmalara Dayalı Sonuçlar	50
BÖLÜM III.....	52
YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	52
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi	52
3.3. Veri toplama araçları	55
3.3.1. Kişisel bilgi formu	55
3.3.2. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeği (ÖPOÖ)	55

3.3.3. Mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği (MGYTÖ)	56
3.4. Veri Toplama Süreci.....	57
3.5. Verilerin analizi.....	58
BÖLÜM IV	62
BULGULAR.....	62
4.1. Araştırmanın temel problemine ilişkin bulgular	62
4.2. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular.....	63
4.2.1. Birinci alt araştırma problemine ilişkin bulgular.....	63
4.2.2. İkinci alt araştırma problemine ilişkin bulgular.....	64
4.2.2.1. İkinci alt araştırma probleminin yaş kategorisine ilişkin bulgular.....	64
4.2.2.2. İkinci alt araştırma probleminin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	66
4.2.2.3. İkinci alt araştırma probleminin eğitim seviyesine ilişkin bulgular	67
4.2.2.4. İkinci alt araştırma probleminin hizmet yılı kategorisine ilişkin bulgular	69
4.2.2.5. İkinci alt araştırma probleminin görev yaptığı kademeye ilişkin bulgular	71
4.2.3. Üçüncü alt araştırma problemine ilişkin bulgular	73
4.2.4. Dördüncü alt araştırma problemine ilişkin bulgular	74
4.2.4.1. Dördüncü alt araştırma probleminin yaş kategorisine ilişkin bulgular	74
4.2.4.2. Dördüncü alt araştırma probleminin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	75
4.2.4.3. Dördüncü alt araştırma probleminin eğitim seviyesine ilişkin bulgular	76
4.2.4.4. Dördüncü alt araştırma probleminin hizmet yılı kategorisine ilişkin bulgular	77
4.2.4.5. Dördüncü alt araştırma probleminin görev yaptığı kademeye ilişkin bulgular.....	79
BÖLÜM V.....	81
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	81
5.1. Sonuç ve tartışma	81
5.2. Öneriler.....	89
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	89

5.2.1. Araştırmacılaraya yönelik neriler	90
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	108



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve görev yapılan kademeye göre dağılımı.....	53
Tablo 2. Uyum indeksleri için kesme puanları.....	58
Tablo 3. Öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanları ile mesleki gelişime yönelik tutumlarına ilişkin korelasyon tablosu	62
Tablo 4. Öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	63
Tablo 5. Yaş kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	64
Tablo 6. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve alt boyut puanlarının yaş kategorilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	65
Tablo 7. Öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları.....	66
Tablo 8. Eğitim seviyesi kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	67
Tablo 9. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve alt boyut puanlarının eğitim seviyesi kategorilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	68
Tablo 10. Hizmet yılı kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	69
Tablo 11. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve alt boyut puanlarının hizmet yılı kategorilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	70
Tablo 12. Görev yapılan kademe kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	71
Tablo 13. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve alt boyut puanlarının görev yapılan kademe kategorilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	72
Tablo 14. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	73

Tablo 15. Yaş kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	74
Tablo 16. Mesleki gelişime yönelik tutum ve alt boyut puanlarının yaş kategorilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	75
Tablo 17. Mesleki gelişime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları	76
Tablo 18. Eğitim seviyesi kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	76
Tablo 19. Mesleki gelişime yönelik tutum ve alt boyut puanlarının eğitim seviyesi kategorilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	77
Tablo 20. Hizmet yılı kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	78
Tablo 21. Mesleki gelişime yönelik tutum ve alt boyut puanlarının hizmet yılı kategorilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	78
Tablo 22. Görev yapılan kademe kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	79
Tablo 23. Mesleki gelişime yönelik tutum ve alt boyut puanlarının görev yapılan kademe kategorilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Programın öğeleri.....	12
Şekil 2. Eğitim programı öğeleri	12



KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MGYTÖ: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

ÖPOÖ: Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurum

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, bireyin sahip olduğu yetenekleri belirli planlar çerçevesinde ortaya çıkarmayı amaçlayan ve bu yeteneklerin geliştirilmesini sağlayan sistematik bir süreçtir. Bireyin ihtiyaç duyduğu kişisel, fiziksel, bilişsel ve sosyal olmak üzere bazı gelişim alanlarına katkıda bulunarak bireylerin bilgi donanımını gerçekleştirebileceği temel bir yoldur (Kuyubaşoğlu, 2019). Dünya üzerinde bulunan ülkelerin kalkınma durumlarını belirleyen önemli kriterlerin başında eğitim sistemi ve bireye sunulmuş olan eğitime dair fırsat ve olanaklar gelir (Yaman ve Yazar, 2015). Bir toplumun refah seviyesinin yükselmesi yolundaki en büyük faktör muhakkak eğitimidir (Çoban, 2019).

Eğitim sisteminin en önemli amacı nitelikli insan gücü yetiştirmek ve bu temel amaca yönelik olarak eğitim faaliyetleri geliştirmektir (Karagözoğlu, 2003). Eğitim sisteminde yer alan bu amaçları gerçekleştirmede birçok faktör göz önünde bulundurulabilir, bu faktörler içinde en önemlisinin tartışmasız öğretmen olduğu söylenebilir (Çoban, 2019). Öğretmenler, bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarındandır. Bir ülkenin gelişmesi ve kalkınmasında, toplumdaki refah ve sosyal barışın gerçekleşmesinde, nitelikli insan gücünün oluşturulmasında, topluma ait kültürel niteliklerin gelecek kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin rolü büyüktür (Özden, 1999). Öğretmenler bir eğitim öğretim sürecinde eğitim etkinliklerini yönlendirme, eğitim teknolojilerini etkili kullanmada, programa uygun ve düzenli eğitimi gerçekleştirebilmede, fiziki ve maddi kaynakları verimli bir biçimde kullanabilmede belirleyici bir faktör olarak görülmektedir; bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin eğitim ortamının diğer unsurlarını da kontrol edebilmeleri onlara verilen önemi artırmaktadır (Çoban, 2019).

Eğitim sisteminin ülkelerin belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için eğitim öğretim etkinliklerinin planlı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu rolleri gerçekleştirebilmeleri için kılavuz edinebilecekleri, belirli amaçlar etrafında toplanmış planlar sistemine ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetlerini başarıya ulaştırabilmek için öğretim programlarına ihtiyaç vardır (Yılmaz, 2021). Öğretim programı, planlı olarak gerçekleştirilen değişim ve gelişim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur; bunun için okullarda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin

planlanmış ve hedeflenmiş çalışmaları içeren, bir sistem dâhilinde yürütülen etkinlikler olması beklenir (Şahin, 2006). Bunu gerçekleştirebilecek önemli unsurların başında ise öğretim programları gelmektedir.

1.1. Problem durumu

Öğretim programları, dünya ülkeleri tarafından aranan yüksek vasıflı insan kaynağının yetiştirilmesinde ve toplumsal ilerleyişin sağlanmasında önemli bir rolü yerine getirmektedir (Özdemir, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020)'na göre öğretim programı en yaygın tanımıyla, öğrencilerin bir öğretmenin rehberliğinde kazanmaları beklenen temel bilgi ve beceriler çerçevesidir. Başka bir ifadeye göre ise program, toplumun değer verdiği unsurları genç kuşaklara aktarmak amacıyla kullanılan, geniş bir yapıya sahip toplumsal ve sosyal anlaşmaları yansıtan, politik söylemler içeren, onaylanmış resmi ve teknik bir belgedir (Bolat, 2017). Onaylanan bu teknik belge resmi bir nitelik taşıdığından eğitim öğretim sürecine ve bu süreçte gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine yön veren önemli bir kılavuz ve güçlü bir yol haritasıdır. Bu yol göstericiyi doğru okuyup anlayabilmek, yorumlayıp yeniden tasarlayabilmek, öğrenenin gereksinimlerine göre uygun ortamları oluşturabilmek ve süreci doğru biçimde değerlendirebilmek gerekmektedir (Kuyubaşıoğlu, 2019).

Öğretmenlerin programı amaçlarına uygun bir şekilde anlayabilmeleri için program okuryazarı olmaları gerektiği ve bu durumun nitelikli eğitim yanında nitelikli öğretmen unsuruna da katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2021). Bir öğretmenin program okuryazarı olması; kişinin konu alanına ve gereksinimlerine göre programı anlayabilme, uygulayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olması yani başka bir deyişle programı bir yol gösterici olarak kullanabilmesidir (Keskin, 2020). Program okuryazarlığı geliştirilen herhangi bir programın başarısında önemli bir faktördür, programın beklendiği gibi çalışabilmesi için öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olmaları gerekmektedir (Aslan ve Gürlen, 2019).

Öğretmenler programı yol gösterici olarak aldıkları ve programın uygulayıcısı oldukları için araştırmaların öğretmen boyutundan hareketle öğretim programlarını da kapsayacak şekilde yapılması ihtiyacı doğmuştur; bu ilişki öğretmenlerin programı gerektiği gibi anlayabilmesi, sahiplenmesi, programa önem vermesi ve programa bağlılık düzeyleri ile gerçekleşmektedir

(Yılmaz, 2021). Program okuryazarlığı öğretmenlerin taşıması gereken nitelikler arasındadır. Programda yer alan hedeflerin doğru uygulanması ancak programın doğru bir şekilde anlaşılması ile mümkündür. Bunun için öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olması eğitim öğretimin niteliğinin artırılmasında büyük etkindir, bu da öğretmenlerin programın hedeflerine ulaşmasında ne denli önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Aslan ve Gürlen, 2019).

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da araştıran, sorgulayan, değişime ve yeniliğe açık nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bir eğitim ancak nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilebilir (Özer, 2005). Öğretmenlerin niteliği ise kişisel becerilerini geliştirdikleri kadar mesleki becerilerini de sürekli olarak geliştirmeleri ve yenilemeleri halinde mümkündür (Baykal, 2019). Aslan ve Gürlen (2019)'e göre öğretmenler sürekli olarak değişime açık olmalı, yenilik yapmaya ve gelişmeye devam etmelidir. Öğretmenler, çağdaş bir öğretim anlayışına ulaşabilir, öğretimde değişen ve zenginleşen yöntem ve teknikleri kullanabilir, öğrencilerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Tüm bunların gerçekleşmesi mesleki olarak kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri ile mümkündür. Her şeyden önce öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyması, mesleki gelişimin gerekliliğine inanması, sürekli öğrenmeye istekli olması ve mesleki gelişime kuvvetli bir ilgi duyması gerekir (Özer, 2005). Tüm bunlar öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ilgi ve tutumlarının öğretim niteliği bakımından ne kadar önemli olduğunu gösterir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koyan çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Kuyubaşoğlu (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Gürlen (2019)'in öğretmenlerin program okuryazarlıkları düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak öğretmenlerin program okuryazarlıklarını inceleyen başka çalışmalar da literatürde mevcuttur (Akyıldız, 2020; Keskin, 2020; Nasırcı, 2022; Şahin, 2020; Yar-Yıldırım, 2020). Program okuryazarlığı kavramı ile ilgili çalışmalar yukarıda bahsedildiği üzere mevcuttur ancak literatürde yeni bir kavram olduğu için çalışmalar sınırlı kalmıştır. Program okuryazarlığı kavramının son zamanlarda ortaya konan bir yapı olması nedeniyle çalışmaların daha çok bu yapıyı ölçmeye yönelik “ölçme aracı geliştirme” yönünde olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki

gelişimlerine yönelik çalışmaların da mevcut olduğu görülmüştür. Çalışmaların daha çok mesleki gelişime yönelik tutum, algı, mesleki gelişime yönelik görüş ve mesleki gelişimin niteliği üzerinde yoğunlaştığı fark edilmiştir. Mesleki gelişim kapsamında gerçekleştirilen hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerin incelendiği bazı çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu, öğretmenlerin mesleki eğitimi önemsedikleri ve gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2009; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Güney, 2018; Kahraman, 2018). Bununla birlikte literatürde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının farklı faktörler ile ilişkilerinin de incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır (Baykal, 2019; Eroğlu, 2019; Güven, 2022).

Sonuç olarak literatürde öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Bu kavramların farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği birçok çalışmaya rastlanmıştır ancak öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu kavramların çeşitli değişkenlerle ilişkisi çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bununla birlikte öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve mesleki gelişime yönelik tutum düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, hizmet yılı, görev yapılan kademe ve eğitim düzeyi) göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Gelişmelere ayak uydurmak eğitim ile mümkün olduğundan eğitimin önemli bileşenlerinden olan eğitim programlarının ve bunların uygulayıcısı olan öğretmenlerin de kendilerini her anlamda sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bireyler toplumda yer edinebilmek ve başarılı olmak amacıyla nitelikli bir eğitime gereksinim duymaktadır, nitelikli bir eğitimin en önemli ön koşullarından birisi ise kuşkusuz nitelikli öğretmenlerdir (Kuyubaşioğlu, 2019). Öğretmenlerin nitelikli program okuryazarı olmaları ve mesleki

olarak yeniliklere ve gelişmelere açık olma düzeyleri eğitim-öğretimin de niteliğini etkilemektedir.

Çalışmada öğretimin niteliğini etkileyen iki kavram (program okuryazarlığı ve mesleki gelişim) üzerinde durulmuş, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumlarının ayrı ayrı incelendiği çalışmalara rastlanmıştır ancak ikisi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; program okuryazarlığı konusundaki gereklilikler, öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkındaki düşünceleri ve yeterlikleri, programın hangi konularda geliştirilmesi gerektiğine dair fikirler verecek ve bu sorunların çözümüne ışık tutacaktır. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutum ve algılarının ortaya konulması mesleki gelişim faaliyetlerini planlayan, düzenleyen ve uygulayan kişilere yol gösterici olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar mesleki gelişim çalışması ile ilgisi olan tüm kurum ve kişilere yardımcı olabilir, faaliyetlerin yürütülmesi aşamasında ilgili kişilere ışık tutabilir. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir?

1.4. Alt problemler

1. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, hizmet yılı, eğitim düzeyi ve görev yapılan kademe) göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum düzeyleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, hizmet yılı, eğitim düzeyi ve görev yapılan kademe) göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” ve “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği”nde yer alan sorulara nesnel ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- i. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı,
- ii. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenler,
- iii. Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği,
- iv. Torff, Sessions ve Byrnes (2005)’in geliştirmiş olduğu, Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Program Okuryazarlığı: Programın temel öğeleri ile ilgili tüm bilgileri anlayabilme, yorumlayabilme ve kullanabilme, programı değerlendirebilme, öğrencinin ve çevrenin şartlarına göre programda değişiklikler yapabilme becerisi ve yeterliliğidir.

Mesleki Gelişim: Hizmet öncesi dönemde başlayan, meslek süresi boyunca devam eden, bireyin mesleğindeki gelişme ve değişimleri takip edebilmek maksadıyla gerçekleştirdiği tüm etkinlikler mesleki gelişim kavramıyla ifade edilebilir.

Tutum: Bireyin bir kavram veya olguya yaklaşma biçimini, bu konudaki kişisel görüşünü içeren bilişsel duyuşsal ve psikolojik eğilimleri ifade eden bir kavramdır.



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kapsamına dair kuramsal bilgilere yer verilmiş olup araştırmanın amacı doğrultusunda eğitim ve öğretim programı, okuryazarlık, program okuryazarlığı, mesleki gelişim, mesleki gelişimin tanımı, amacı ve önemi, mesleki gelişime yönelik tutum ve öğretmenlerin mesleki gelişimi kavramları üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar sunularak genel değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde kuramsal çerçeve ile ilgili olarak sırasıyla; eğitim programı, eğitim programının öğeleri, öğretim programı, okuryazarlık kavramı, okuryazarlık türleri, program okuryazarlığı, mesleki gelişim, mesleki gelişimin tanımı, mesleki gelişimin amacı ve önemi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim; hedefleri belirli süzgeçler çerçevesinde belirlenmiş öğrenme-öğretme faaliyetlerini içeren, programlı adımlarla sürdürülen istendik bir kültürlenme yoludur (Bolat, 2017). MEB (2017) toplumsallaşmayı, var olan değerleri yeni kuşaklara aktarmayı, bireyde var olan yeteneklerin fark edilmesini ve bu yeteneklerin geliştirilmesini, böylece bireyin kişilik kazanmasını sağlayan aracın eğitim olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri için gerek duyacağı bilgi, beceri ve davranışlar ile bireye çalışma alışkanlığı kazandırarak iş sahibi olmaları hususunda eğitimin önemli bir vazifeyi yerine getirdiğini vurgulamıştır.

Okullarda sürdürülen eğitim öğretim etkinliklerinin sistemli şekilde yürütülebilmesi için eğitim-öğretim faaliyetleri öncesi hazırlanmış plan ve programlara ihtiyaç duyulmaktadır (Kahraman, 2020). İstendik eğitim-öğretim çalışmalarını organize eden en önemli öge ve eğitsel rehber hiç şüphesiz eğitim programlarıdır (Bolat, 2017). Eğitimde ülkenin hedeflediği idealleri ve bilimin gereklerine uygun olarak kazanılabilecek bilgi, tutum ve becerilerin istenilen hacimde uygulanması için sistematik bir planlama gereklidir (Kahraman, 2020). Bu planlama ise eğitim programları ile mümkündür. Her ülkenin, eğitim programında farklılıklar olmasına rağmen, genel anlamda bütün dünyada geçerliliği kabul edilmiş olan bir gerçek de eğitimin planlı ve programlı olması gerekliliğidir. Eğitim programının en temel amacı, eğitim sürecine yön vermektir (Aslan, 2015). Bu yön vermede güdülen amaç ise yetiştirilen bireylerin:

- Değer kazanmaları,
- Beceri kazanmaları,
- İhtiyaç duydukları bilgileri edinmeleri
- Bütüncül bir biçimde gelişmelerini sağlamaktır (Arsal, 1998).

Eğitim programının kökeni milattan önceye kadar uzanmaktadır (Demirel, 2015). Julius Ceaser'in emrinde olan askerleri, oval olarak oluşturulan, üzerinde yarış arabalarının yarıştığı koşu pistini bu isimle kullanmışlardır, Latince “curriculum” olarak bilinen eğitim programı kavramı başta “koşu yolu” olarak kullanılan somut bir terim iken günümüzde “program” anlamında kullanılan daha soyut bir kavrama dönüşmüştür (Olivia ve Gordon, 2018). Dolayısıyla eğitim programı (curriculum) “izlenen yol, takip edilen yol” olarak eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Olivia ve Gordon, 2018). Literatürde “izlenmeye-yetişek” gibi terimler kullanılsa da günümüzde kullanımının en yaygın olduğu kavram “eğitim programı” kavramıdır (Demirel, 2015).

Varış (1988) eğitim programını; okulun veya kurumun çocuklara, gençlere ve yetişkinlere sunduğu genelde milli eğitimin özelde ise kurumun hedeflerinin uygulanmasına yönelik tüm etkinlikler olarak tanımlamıştır. Eğitim programının günümüze değin türlü tanımları yapılmıştır. Aslan ve Gürlen (2019)'e göre eğitim programları, hedefleri belirlenmiş planlı bir eğitim-öğretim için öğretmenlere kılavuzluk eden yapılardır. Eğitim programları, eğitimin niteliğini ortaya koyan ve eğitimi yönlendiren en temel unsurdur (Bolat, 2017). Öğrencinin ne öğreneceğini, niçin öğreneceğini, nasıl ve ne zaman öğreneceğini öğrenciye sunar, uygulayıcı olan öğretmene yol gösterir ve bu konuda öğretmene kılavuzluk eder. Bu

bağlamda Demirel (2015) eğitim programını; öğrenenin öğrenme-öğretme yaşantılarını sistematize etmek olarak dile getirmiştir.

Eğitim programları, eğitsel birtakım hedefleri gerçekleştirmek üzere tasarlanır (Bedir, 2020). Eğitim programı, eğitim-öğretim faaliyetlerini belirli kurallar çerçevesinde düzenleyen önemli bir eğitimsel kılavuzdur (Bolat, 2017). Demirel (2004) eğitim programını; öğrenciye okul içinde veya okul sınırları dışında, organize edilmiş etkinlikler vasıtasıyla gerçekleştirilen öğrenme deneyimleri düzeneği olarak ifade etmiştir. Ertürk (2013)'e göre ise eğitim programı bir kısım öğreneni yetiştirmeye yönelik belli zaman dilimleri arasında faaliyet gösteren eğitim etkinlikleridir. Ayrıca Varış (1994) öğretim, rehberlik, kulüp faaliyetleri, özel gün ve haftalar, kısa veya uzun kurslar, geziler, sağlık gibi unsurların da eğitim programının alanına girdiğini dile getirmiştir.

Ulusal veya uluslararası alanda kaliteli bir sistem ortaya çıkarmak, ülkenin kalkınmasını ve ilerlemesini sağlamak amacıyla nitelikli ve verimli insan gücünü oluşturmak, toplumsal olguların, kültürel değerlerin yaşatılmasına, korunmasına ve geliştirilmesine yönelik amaçları gerçekleştirmek amacıyla eğitim programları oluşturulur (Özdemir, 2009). Eğitim programları öğrencilere önemli öğrenme alanları sunan, toplumsal istekler ve devlet politikalarını gerçekleştirmeyi hedefleyen, güncel, yasal araçtır. Bu yasal eğitim aracı sayesinde ülkede yaşanan sosyo-kültürel ve ekonomik sıkıntılar çözüme kavuşabilir (Bolat, 2017). Bunların yanında bir eğitim programı, toplum tarafından değerli olarak nitelendirilen şeyleri çocuklara aktarmak amacıyla kullanılan, sosyal anlaşmayı yansıtan, resmi politika beyanı olarak onaylanan teknik bir belgedir (Bolat, 2017). Program kendine has temelleri, bilgi ve beceri alanları, kuramları, belirli ilkeleri ve alana ait uzmanları olan bir çalışma sahası olarak tanımlanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2015).

Geçmişten günümüze program kavramı ile ilgili türlü tanımlamalar yapılmıştır ancak görüldüğü üzere tanımlar birbirine yakın olsa da uzmanlar ortak bir paydada buluşamamışlardır. Program için kabul edilen, herkesçe onaylanmış tek bir tanım mevcut değildir (Keskin, 2020).

Olivia ve Gordon (2018) yapılmış olan farklı tanımları şu şekilde sıralamıştır:

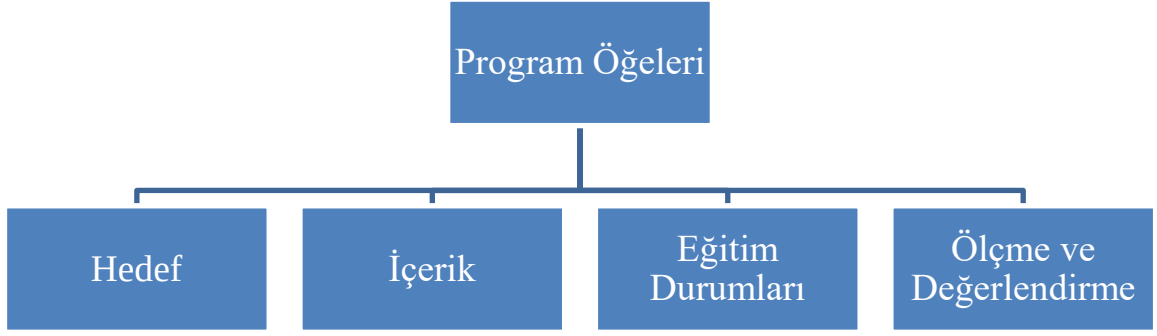
- Program, okulda öğretilecek olan tüm etkinliklerdir.
- Program, konular dizisidir.
- İçerikler bütünüdür.

- Hedeflenmiş çalışma programıdır.
- Program, bir dizi araçtır.
- Program, dersler dizisidir.
- Program, hedeflenmiş performanstır.
- Program, bir çalışma alanıdır.
- Program, ders içi ve dışındaki bütün etkinlikler dahilinde okulda oluşan her şeydir.
- Program, öğrencilerin okulda yaşadıkları ve sahip oldukları bir dizi tecrübedir.

Konu alanı uzmanları birbirinden kopuk olmayan, aksine birbirini tamamlayan ve destekleyen tespitlerde bulunmuşlardır. Eğitim programı genel anlamda ülkenin, özelde ise okulun belirlediği hedefler için oluşturulan; öğrenene çeşitli yaşantılar sunan, öğretene ise kılavuzluk eden, toplumsallaşmayı ve gelişmeyi ilke edinen bir planlar sistemidir. Bu sistemi meydana getiren belirli öğeler vardır bu öğeler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1.2. Eğitim Programının Öğeleri

Bilindiği üzere, dünyada yer alan devletlerin tamamı kendi eğitim sistemini geliştirmek ve kalitesini artırmak için birtakım uğraşlar ortaya koymaktadır. Eğitim kalitesinin artırılmasının altında yatan temel etmenler, çağımızın ihtiyaçlarını karşılayan ve bireyler üzerinde etkili olan eğitim programlarının hayata geçirilmesidir (Abakay, Şebin ve Şahin, 2013). Eğitimin niteliğini etkileyen programların geliştirilmesi ise programı oluşturan öğelerin kalitesiyle ilgilidir. Kuyubaşoğlu (2019)'na göre eğitim programı sistematik bir olgu içerisinde incelendiğinde bir programın içerisinde dört ayrı öge bulunduğu söylenebilir. Şekil 1'de görüleceği üzere bu öğeler; hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri), ölçme ve değerlendirme olarak sıralanabilir.



Şekil 1. Programın öğeleri

Program geliştirme sürecinde “Niçin öğreteceğiz, ne öğreteceğiz, nasıl öğrettik ve ne kadar öğretebildik?” gibi sorulara da yanıt aranmaktadır (Demirel, 2004, 2007, 2015; Görgeç, 2019; Kahraman, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2015; Sönmez, 2007). Şekil 2’de görüldüğü üzere bu soruların yanıtları bize program geliştirmenin dört ögesini vermektedir.

Hedef/Kazanım/Amaç/Erek	→	Niçin?
İçerik/ Muhteva	→	Ne?
Öğrenme-Öğretmen Süreçleri/Eğitim Durumları	→	Nasıl?
Ölçme ve Değerlendirme	→	Ne Kadar?

Şekil 2. Eğitim programı öğeleri (Kuyubaşoğlu, 2019).

Şekil 2’de görüldüğü üzere “niçin” sorusu hedef ögesi, “ne” sorusu içerik ögesi, “nasıl” sorusu öğrenme-öğretme süreçleri ögesi ve “ne kadar” sorusu ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili bilgiler sunmaktadır. Eğitim programı öğelerinin daha iyi anlaşılması açısından öğelere alt başlık olarak yer verilmiştir.

2.1.2.1. Hedef

Literatüre bakıldığında eğitim programları, belirli bir kritere bağlı olarak bilimsel çalışmalara dayalı bir şekilde geliştirilmeyi hedefler (Golombek ve Johnson, 2004). Bu kriterlerin temel amacı ise öğrencilere belirli kazanımlar sağlamaktır. Eğitim programlarının birtakım özelliklere sahip olması da önem teşkil etmektedir. Özellikle, ölçme ve değerlendirme, hedef, içerik ve öğretme-öğrenme etkinlikleri eğitimin niteliğini pozitif ya da negatif olarak etkileyebilmektedir (Işık, 2014). Öğrencilerin genel durumlarını olumlu yönde etkilemek ve belirli kazanımlar elde etmelerini sağlamak için özgün, zorlayıcı ve kesin bir eğitim sisteminin benimsenmesi önem arz etmektedir (Kuyubaşoğlu, 2019). Bu sebepten ötürü, program tasarımında yapılacak olan ilk ve en önemli husus hedeflerin belirlenmesidir. Bir eğitim programında “niçin öğretilecek” sorusuna cevap veren öğe hedefler veya kazanımlardır (Kahraman, 2020). Öğrencilerin doğru öğrenme eylemini gerçekleştirebilmesi için belirli bir hedefin olması ve bilişsel açıdan bir amacın bulunması gerekmektedir. Ertürk (2013), hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olması, kapsamının ve çerçevesinin belirgin olması gerektiğini vurgulamıştır. Hedefler bu yönüyle eğitim programı geliştirme sürecine kılavuzluk eden yapılardır; program geliştirme uzmanları, programın uygulayıcısı öğretmenler ve yöneticiler süreç sonunda öğrencilerde beklenen istendik davranışları bildiğinde çalışmalarını bu yönde sürdürürler (Kahraman, 2020). Aynı şekilde, değerlendirmeler ve dönütler belirli bir amaç ve kazanımlara odaklanmalıdır.

Eğitim sistemlerinin birinci ve en temel amacı o ülkenin kaliteli ve nitelikli insan gücü potansiyelini artırmaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Nitelikli insan gücü potansiyelini artırmak ise nitelikli bir eğitimle gerçekleşir. İyi düzenlenmiş ve uygun şekilde planlanmış bir eğitimin temelini kuşkusuz net ve açık şekilde belirtilmiş amaçlar (hedefler) oluşturmaktadır (Görge, 2019). Program geliştirmenin öğelerinden birincisi olan hedef, diğer üç öğenin de belirleyicisidir (Bedir, 2020). Kahraman (2020)’a göre hedefler eğitim öğretim etkinlikleri nihayetinde öğrenciler tarafından edinilmesi beklenen bilgi, tutum ve becerilerdir. Görge (2019) ise hedefi eğitim programının uygulanması neticesinde öğrencilerin kazanması istenen/beklenen nitelikler olarak ifade etmiştir. Eğitimde hedefler; eğitim-öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme sürecinin sistemin her ögesi için etkili olacak şekilde yürütülmesi ve ölçme değerlendirme sürecine kılavuzluk etmesi açısından vazgeçilemez görülmektedir (Demirel, 2015). Görge (2019)’e göre hedefler planlama aşamasında programın uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük ölçüde yardımcı olmaktadır.

Demirel (2004) hedefi, öğrenene kazandırılmak üzere planlanan istendik yönde davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte Ertürk (2013)'e göre hedef eğitim öğretim faaliyetlerinden önce planlanmış ve düzenlenmiş deneyimler yoluyla kazandırılması hedeflenen davranış veya davranış değişikliği olarak tanımlanmıştır. Hedef; kişiye kazandırılması beklenen ilgi, beceri, tutum, değer, bilgi vb. olabilir (Sönmez, 2007). Olivia ve Gordon (2018) hedefi açık ve ölçülebilir terimlerle açıklanabilen bir amaç ya da netice olarak açıklamışlardır. Demirel (2015) hedefleri üç düzeyde toplamıştır: Ülkenin politik hedeflerini-felsefesini kapsayan ve yansıtan uzak hedef, okulun veya eğitim kurumunun amaçlarını yansıtan genel hedef, okulda öğrenene kazandırılması uygun görülen nitelikler ve bir ders ya da bir çalışma sahası için hazırlanmış olan hedefler de eğitimin özel hedefleridir. Bu üçlü sıralamayı Varış (1994), Millî Eğitim Bakanlığı'nın, okulun, disiplin alanının ve konunun hedefleri şeklinde sıralamaktadır. Sönmez (2007)'e göre uzak hedef ülkenin çıkmak istediği düzeyi, genel hedef devletin benimsemiş olduğu eğitim felsefesini, özel hedef ise derslerin ayrı ayrı hedefledikleri nitelikleri ifade eder. Uzak hedef , genel hedef ve özel hedef birbiri ile tutarlı olmalıdır.

Hedeflerin, açıkça ifade edilmiş olması programların uygulanması esnasında öğretmenlerin, programdaki ana noktaları daha kolay anlamasına ve bu anlamış oldukları ana düşüncelerin öğrencilere daha kolay şekilde aktarılmasına yardımcı olmaktadır (Nasırcı, 2022). Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikleri de hedefe ulaşılıp ulaşılamaması konusunda önem arz etmektedir, hedefe ulaşılması öğreticinin niteliğine göre de değişmektedir. (Özer ve Acar, 2011). Programda yer alan hedefler ne denli özenli olursa olsun programın etkili olması öğretmenin niteliğiyle de yakından ilgilidir (Aslan ve Gürten, 2019).

2.1.2.2.İçerik

Eğitim öğelerinin bir diğer önemli hususunu ise içerik oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin istenilen hedefe ulaşmasında içeriğin önemine vurgu yaptıkları görülmektedir (Işık, 2014). İçeriğin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken en mühim etkenlerin başında konuya uygun bir içeriğin seçilmesi gelmektedir. Önemli hususların bir diğeri ise bu içeriğin istenilen hedefe uygun olmasıdır (Güneş ve Güneş, 2003). Literatürde, belirlenen hedefe ulaşılmasında iki önemli hususa vurgu yapılmaktadır. Bunlar, belirlenen

kapsamın kendi sınırları içerisinde değer taşıması ve bu değer verimli bir şekilde kullanılmasıdır. İçerik denilince akla ilk, bilgilerin doğru olması ve güvenilirliği gelmektedir. İçerik, bilime dayandırılarak doğru bilgiyi vermeli; güncel gelişmeleri ve gerçekleşen değişimleri yansıtmalıdır (Nasırcı, 2022). Uygulanacak olan doğru ve güvenilir bir eğitim sistemi, öğrencileri birçok yönden olumlu bir şekilde etkileyecektir. Özellikle öğrencilerin bireysel açıdan gelişimlerinin sağlanması toplumsal açıdan önem teşkil etmektedir (Geçitli, 2011). İçerik, doğal ve toplumsal koşullara uygun olmalı, öğrencilerin içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini yansıtmalıdır (Nasırcı, 2022).

Programın içerik bölümünde önceden belirlenmiş ve planlanmış olan hedeflere ulaşmak için “ne öğretilim” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu açıdan bakıldığında programın içerik boyutu ile kastedilen şey öğretilecek konuların düzenlenmesidir (Demirel, 2015). Program hazırlanırken “neler öğretilecek” sorusuna yanıt verilerek başlanmalıdır (Görgen, 2019). İçerik, planlanmış hedeflere bağlı olarak bir araya getirilen konu kapsamıdır (Kahraman, 2020). İçerik sayesinde öğreticiler ne öğretileceğini somut bir şekilde görürler ve konu dışına çıkmadan belirli çerçeve içinde kalırlar (Kahraman, 2020). İçerik hedeflere göre düzenlenmelidir (Sönmez, 2007). Hedefler ve içerik arasındaki tutarsızlık programın amacına ulaşmasını engelleyecektir. Varış (1994) içerik seçilirken bazı kriterlere uygun olarak hareket edilmesi gerekliliğini dile getirmiştir. Bu ölçütler: bireysel ve toplumsal yarar, öğretme ve öğrenme, konunun işgal ettiği alan şeklindedir. Ayrıca Varış (1994) bu ölçütlerin artırılabilirliğini de ifade etmiştir. Tüm bunların yanında içerikte yer alan bilgilerin belli bir aşama ile olması gerekir. Kolaydan zora, basit olandan daha karmaşık olana, somuttan soyut olana, kavramsallıktan ilke ve genellemelere şeklinde içerikteki ilişkilerin net olarak belirtilmesi gerekmektedir (Kuyubaşoğlu, 2019).

2.1.2.3.Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Öğrenme-öğretme süreçleri literatürde, öğrencilere öğrenimin fiili olarak eyleme geçmesi olarak da tanımlanabilmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencilerin önceden tasarlanmış hedeflere ulaştırılması ve öğrencilerin gerekli kazanımları elde etmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2003). Öğrenme ve öğretme sürecinin, belirli kapsamı mevcuttur ve bu kapsamlar, ileri derecede önem teşkil etmektedir. Bu kapsamlar, teknik araçlar ve öğretim yöntemlerinden oluşmaktadır. Söz konusu öğrenme olduğu zaman, her

öğenin olduğu gibi öğrenme ve öğretme süreci ögesinin de bir takım temel hedefleri vardır. Bu temel hedeflerin başında ise öğrenciye belli başlı davranışları öğretmek ve bu davranışları toplum içinde nasıl kullanacağını göstermek gelmektedir (Geçitli, 2011; Işık, 2014). Öğrencilere içerik kazandırılmaya çalışılırken işe koşulan yöntem ve tekniğin, hangi materyallerinin kullanılacağı bu süreçte yer alır (Kahraman, 2020).

Öğrenme ve öğretme süreci, eğitim geliştirmede faaliyetlerin süreç boyutunu oluşturmaktadır. Literatüre bakıldığında, öğrenme ve öğretme sürecinin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda uzmanların, öğrenme ve öğretme sürecini, belirlenmiş bir vakit içerisinde bireyi etki altına alan dışsal etmenler olarak tanımladığı görülmektedir (Güneş, 2003). Öğrenme-öğretme süreci boyunca, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde belirli kriterlerin sağlanması ve öğrenmenin ne şekilde gerçekleşeceğinin belirlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2015). Öğrenme-öğretme yaşantılarının aktif şekilde düzenlenmesi için birtakım öğretim durumları etkinlikleri gerekmektedir. Demirel (2015) bu etkinlikleri şöyle sıralamıştır:

- Sunuş yolu ile öğretim etkinliği
- Buluş yolu ile öğretim etkinliği
- Araştırma yolu ile öğretim etkinliği.

Bu süreçte gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerde birtakım beceriler geliştirmesi beklenir. Kişinin hayatı için son derece yararlı sayılan bu kazanımları ise aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Eleştirel- sorgulayıcı düşünme yetisini geliştirmek
- Yaratıcı düşünme becerisini ileri seviyeye çıkarabilmek,
- Araştırmacı yönünü ortaya çıkarmak (Demirel, 2015).

Senemoğlu (2018) öğrenme-öğretme süreçlerini; eğitim durumlarının aktif hale getirilerek istendik yönde davranış değişikliğinin oluşturduğu aşama olarak ifade etmektedir. Bu aşamada eğitim-öğretim dönemi öncesi hazırlanmış ve planlanmış hedeflere uygun hareket edilmesi gerekmektedir. Program çıktısının istenen hedeflere ulaşması için bu aşamada öğrencinin var olan ilgi ve ihtiyaçları baz alınmalı, uygun yöntem ve teknikler kullanılmalı, uygun materyallerle öğretim desteklenmelidir. Her kurumun ihtiyacı, hitap ettiği çocukların özellikleri birbirinden farklı olacaktır, bunun için programlar ihtiyaçlara uygun duruma getirilmelidir (Fetihi, 2013).

Eğitim durumları Demirel (2015)'e göre program geliştirmenin süreç aşamasını oluşturmaktadır, öğrenene istendik yönde davranışların kazandırılmasına olanak sağlayan öğrenme yaşantılarının uygulanması bu aşamada gerçekleşmektedir. Öğrenci yönünden değerlendirildiğine öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen yönünden değerlendirildiğinde öğretim yaşantıları düzeneği şeklinde ifade edilebilir (Demirel, 2015). Eğitimden sorumlu kişiler ile hedeflerin gerçekleşmesi yoluyla davranışı değişecek bireylerin belirli plan çerçevesinde birbiriyle etkileşime girmiş oldukları sürece eğitim durumları (öğrenme-öğretim süreci) denir (Özçelik, 1990). Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sunmak programlar aracılığıyla olmaktadır bu yüzden programın en önemli boyutu öğrenme yaşantıları olmak durumundadır (Demirel, 2015).

Ertürk (2013), öğrenme-öğretim sürecinin üç önemli niteliğini şu şekilde belirtmiştir:

- Hedefe uygun olmak
- Öğrenene uygun olmak
- Zaman ve araç-gereç yönünden ekonomik olmak

Programın süreç boyutunu eğitim durumları oluşturmaktadır ve bu boyutta “nasıl öğretilecek?” sorusunun cevabı yer almaktadır (Görgen, 2019). Bilen (2002) de öğrenme-öğretim süreçlerini planlanmış belirli bir süreç içerisinde bireyi etkileyen dış koşullar ve eğitim durumları içerisinde yer alan diğer öğelerle bireyin etkileşime girdiği ve böylece öğrenmenin meydana geldiği süreç olarak ifade etmiştir. Sönmez (2007) ise bu süreci kişiye istendik yönde davranışlar kazandırmak amacıyla düzenlenen, işe koşulan, değerlendirilen ve geliştirilmeye açık olan öğrenme öğretim etkinlikleri olarak dile getirmiştir. Sönmez (2007)'e göre bu sürecin içerisinde; öğrenme-öğretim stratejileri, kuramlar, yöntemler, ünite sırası, araç-gereç, taktik ve stiller, pekiştiren, ipucu, öğretmenin niteliği, akıl yürütme, fiziksel özellikler, eğitim teknolojisi, dönüt-düzeltme ve değerlendirme gibi değişkenler yer alır ve dinamik bir yapıdır. Bolat (2017)'a göre öğrenme-öğretim süreçlerine kılavuzluk eden yaşantıların öğretmen veya öğretmen adayınca mümkün olduğunca doğru olarak algılanması ve hedefi yansıtacak şekilde kullanılması önem arz etmektedir.

elikten ve diğerleri (2005) programı uygulamakla yükümlü olan öğretmenlerin öğrenme-öğretim sürecini çok daha etkili şekilde geçirebilmeleri için birtakım niteliklere sahip olmaları gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Bireysel farklılıkları önemseme,

- Öğrencilerin gereksinimlerini ve beklentilerini dikkate alma,
- Eğitimle ilgili birtakım sorunları bilime dayanarak çözebilme ve araştırabilme,
- Öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikler hususunda yeterli bilgiye sahip olma,
- Öğrencileri düşünmeye, öğrenmeye yönlendirecek sorular sorabilme.

Öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere bakıldığında genel olarak öğretme-öğrenme sürecinde amacın; hedefe uygun şekilde hareket edilmesi ve öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine faal olarak katılmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Öğrenenin sürece aktif olarak katıldığı yöntemlerin kullanılmasının başarıyı artırdığı görüşü eğitimciler tarafından kabul görmüştür (Çelikten ve diğerleri, 2005). Öğretmenin öğretim etkinliklerini planlaması, her öğrenenin öğrenme biçiminin farklılığı, hedeflerin ve konunun düzenlenmesi gibi etkenler öğrencilerin sorumluluklarını algılamalarını da etkiler (Ülgen, 1994). Buradaki en önemli görev öğretmenin üzerindedir. Öğretmen süreci iyi planlamalı, yöntem ve teknikleri iyi seçmeli ve buna göre uygulamaya geçmelidir. Çünkü öğretmenlikte kuramdan çok uygulama önemlidir (Sönmez, 2007).

2.1.2.4. Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim programlarında mühim olan bir başka durum ise uygulanan programın değerlendirilmesidir. Ölçme ve değerlendirme, sistemin işleyişinde yer alan öğelerin istenildiği gibi işleyip işlemediğinin kontrolünü; eğer sistemin herhangi bir öğesinde aksayan bir bölüm varsa bunun açığa çıkarılıp bu aksaklıkların giderilmesini mümkün hale getirmektedir (Nasırcı, 2022). Değerlendirme neticesinde elde edilen bulgular öğrencilere beklenen hedeflere ulaşma durumları ile ilgili, öğretmenlere ise öğretim faaliyetlerinin verimliliği ve sürekliliği ile ilgili geri bildirim sunmaktadır (Şahin, 2020). Turgut ve Baykul (2012) eğitim programının önemli yapılarından biri kabul edilen ölçme ve değerlendirmenin eğitim-öğretim sürecindeki amacını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Program çıktılarını değerlendirmek,
- Öğretim faaliyetlerinin verimliliğini değerlendirmek,
- Öğrencinin eksik öğrenmelerini belirlemek,

- Öğrencilerin yönelimleri ve kabiliyetlerini belirleyip öğrencileri bu yönde yönlendirmek,
- Öğrenciyi başarı yönünden değerlendirmek,
- Değerlendirme amaçlı kullanılan ölçme araçlarını ve ölçütleri değerlendirmek.

Eğitim programının tasarımına bakıldığında belirli tek bir sistem üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Programı bütün olarak anlaşılması için parçaların teker teker analiz edilmesi gerekmektedir. Bu analiz ölçme-değerlendirme ile gerçekleşmektedir. Değerlendirme, davranışlarda meydana gelen değişimlerin önceden planlanan ölçütlere uygun olup olmadığını belirleme sürecidir (Bilen, 2002). Programın ölçme-değerlendirme boyutunda amaçlanan davranışların ne ölçüde kazandırıldığı ve gerçekleştirilen eğitimin niteliğinin kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2015). Öğrencilerden beklenen davranışların ne düzeyde kazanıldığı konusunda açık ve net olacak şekilde yargıya varılması gerekmektedir, bu ise öğretmenlerin ölçme-değerlendirme faaliyetlerini uygun şekilde organize etmesi ve uygulaması ile mümkündür (Nasırcı, 2022). Değerlendirme aşamasında programın niteliği ve öğrenenin gelişimsel özellikleri belirlenmeli ve bununla birlikte program ile ilgili gerekli yenilik ve değişiklikler yapılmalıdır (Fetihi, 2013). Ölçme-değerlendirme ögesinde “ne kadar öğretildi” sorusunun cevabı aranmakta ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilmektedir (Kahraman, 2020). Sınama durumları öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin yanında sistemdeki eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesine de yardımcı olmaktadır (Nasırcı, 2022).

2.1.3. Öğretim Programı

Öğretim programı, okul sınırları içinde veya dışında öğrenene kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimi hususundaki tüm faaliyetleri içine alan öğrenme faaliyetleri düzeneğidir (Demirel, 2015). Öğretim programı toplumun önemli gördüğü bilgileri öğrencilere aktarmak amacıyla kullanılan, toplumsal anlaşmaları yansıtan, politik söylemler içeren, onaylanmış resmi ve teknik bir belgedir (Bolat, 2017). Özçelik (2010) öğretim programını eğitim sisteminin öğretme-öğrenme sürecinde bir ders ile ilgili konuların, neden ve nasıl yer alacağını işaret eden bir rehber olarak tanımlamıştır. Bir dersin öğretimi kapsamındaki tüm etkinlikleri içine alan plana öğretim programı denir (Görgeç, 2019).

Öğretim programının aynı zamanda eğitim programı kapsamında olduğunu ifade eden Varış (1994) öğretim programını, kapsam olarak eğitim programın içerisinde önemli bir hususu teşkil eden, belirli bilgi kategorilerinden meydana gelen, beceriye ve uygulamaya dönük çalışmalara önem veren, bilgi ve yeteneklerin eğitim programlarının hedeflerini gerçekleştirecek şekilde planlanmasına ve uygulanmasına yönelik bir program olarak ifade etmiştir. Öğretim programı, kategorize edilmiş bilgilerden meydana gelen; bilgi, tutum, yetenek ve becerilerin eğitim programlarının hedeflediği amaçlar doğrultusunda kazandırılmasına yönelik planlanmış bir programdır (Görge, 2019). Tüm bu tanımlamalar şunu gösteriyor ki öğretim programındaki asıl amaç bir ders veya disipline ait tüm öğrenme-öğretme yaşantılarının organize edilmesidir (Bedir, 2020). Öğretim programı, okulun veya eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleştirilmesinde yer alması gereken tüm faaliyetleri kapsadığı için okul sisteminin en temel ögesini oluşturur (Erden, 1988). Görge (2019)'e göre de öğretim programı öğrenme öğretme süreçleri içinde yer alan tüm etkinlikleri bünyesinde bulunduran bir yapıya sahiptir. Öğretim programı eğitim sisteminin önemli yapılarından biri olarak nitelendirilmektedir (Akyıldız, 2020).

Eğitim programı ve öğretim programı genel olarak birbirlerinin yerine kullanılabilen veya aynı kavram algısı içerisinde ele alınmış olan iki terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Demirel (2015)'e göre eğitim programı belirlenen amaçlar doğrultusunda planlanmış tüm faaliyetleri içine almaktadır; öğretim programı ise öğretim sürecinde sınıf ve derslerde görülecek konularla ilgili öğretim faaliyetlerini içermektedir. Varış (1994), eğitim programının okulda veyahut herhangi bir eğitim kurumunda gerçekleştirilen bütün eğitim etkinliklerini, kurum içinde veya kurum sınırları dışında var alan tüm eğitim öğretim faaliyetlerini kapsadığını belirtir; öğretim programının ise genel olarak eğitim programı içinde varlığını sürdüren ve öğrenme – öğretme süreçleri etrafında yapılan tüm faaliyetleri kapsadığını belirtir. Görge (2019)'e göre de eğitim programı içindeki en temel bölümü öğretim programı oluşturmaktadır.

Bir öğretim programının hazırlanması ne denli önemliyse uygulanması ve faaliyete geçirilmesi de o denli önemlidir. Programın belirlenmesi, uygulanması ve uyarlanmasında programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin etkili çalışmaları ve gösterdikleri çaba programın başarıya ulaşmasını sağlayacaktır (Keskin, 2020). Öğretmenler bir öğretim programının esas uygulayıcılarıdır (Erden, 1988). Öğretmenler uygulama aşamasını bizzat sınıflarında yaşarlar (Akyıldız, 2020). Yeni bir programa başlamak, her şeyden önce, yeni program için ihtiyaç duyulan bilgiler ile becerilere göre profesyonellerin yetiştirilmesini ve uygulanması

için gerekli koşulların sağlanmasını gerektirir (Akyıldız, 2020). Eğitim programının öğeleri; hedef ve içerik, öğretme-öğrenme süreç ve faaliyetleri, yöntem teknikler, kullanılan materyaller ve değerlendirme yöntemleri dikkate alınmadan program hazırlanamaz (Görgeç, 2019). Tüm bu öğelerin odak noktası programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Programların öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, beceri ve beklentilerine göre uyarlanabilmesinde öğretmenler önemli bir paya sahiptir, içeriği öğrenme-öğretme faaliyetlerini öğrencilerin etkili şekilde öğrenebilecekleri düzeyde uyarlayan ve hazırlayan öğretmenlerdir (Akyıldız, 2020).

2.1.4. Okuryazarlık Kavramı

Bağlama bağlı olarak, okuryazarlık farklı şekillerde tanımlanabilir. Gül (2011)'e göre okuryazarlık; herhangi bir biçimde ve değişen bağlamlarda yazılmış bilgileri kullanarak bilme, anlama, yaratma, iletme, yorumlama ve hesaplama yeteneğidir. Tutarlı yazma, eleştirel düşünme ve sadece bilgi için okuma değil, aynı zamanda çevresel bağlamı tanıma becerisi olarak da tanımlanabilir (Aykaç, 2007; Karaman ve Şahin, 2014). Okuryazarlık kavramı genel anlamda bireyin okuyabilme, yazabilme ve matematiksel işlem yapabilme becerilerini tanımlamak için kullanılmaktadır (Kahraman, 2020). Okuma ve yazma etkinliği eşliğinde kişinin yaşamış olduğu hayatı anlayabilmesi, nesne ve olayları algılama şekli, onları anlamlandırması ve toplumsal hayatındaki bütün ilişkilere yüklediği anlam ile ilgili bir terimdir (Aşıcı, 2009). Bununla birlikte Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO, 2023) okuryazarlık kavramını, farklı alanlarda meydana getirilen basılı ve yazılı araç-gereçler kullanarak tanımlama, yorum yapabilme, anlama, yaratma, iletişim kurma gibi becerilerin bütünü olarak tanımlamaktadır. TDK (2022) okuryazarlık kavramını okuryazar olma durumu olarak tanımlamıştır.

Altun (2005)'a göre okuryazarlık; toplumda var olan bilgileri, becerileri ve toplumsal kuralları anlayabilme, paylaşım yapabilme, normları yorumlayabilme ve sonraki kuşaklara aktarma aracıdır. Önal (2010) okuryazarlık kavramının daha önce edinilmiş olan bilgiler ve yeni edinilecek olan bilgiler arasında ilişki kurabilme, özgün metinler oluşturabilme ve çıkarım yapabilme gibi nitelikleri de kapsadığını belirtmiştir. "Okuryazarlık" kavramı, öğrenenin bilgi ve kabiliyetlerini geliştirip topluma daha etkin katılımını sağlama ve toplumun kalkınmasında daha etkin olmak için yazılı kaynaklara ulaşma, bunları kullanma,

kabul etme ve bu kaynakları değerlendirme şeklinde ifade edilmektedir (PISA, 2023). Okuryazarlık konuşma ve dinleme yetilerinin yanında okuma ve yazma yeteneği, insanlarla etkili ve verimli iletişim kurabilme ile yazılı dokümanları anlayabilmedir. Uzun ve Çelik (2020) için okuryazarlık kavramı doğru teknoloji kullanımı, sorun çözme becerileri, iş birliği ve bilgiyi kullanabilme yeteneklerini de içermektedir. Ayrıca okuryazarlık hayat boyu devam etme sürecini ifade etmektedir. Okuryazarlığın bir insan hakkı olduğu ile ilgili ortak bir anlayış olmasına rağmen, görüldüğü üzere okuryazarlığın tanımı konusunda genel bir mutabakat yoktur (Altun, 2005; Aşıcı, 2009).

Okuryazarlık kavramı on sekizinci yüzyılın sonuna kadar yalnızca okuma ve yazma etkinliklerini gerçekleştirmek, yazı için kullanılacak sembolleri bilmek ve bu sembollerin anlamlarını çözümlemek olarak algılanmıştır. 1960-1980 yıllarına kadar sadece sembolere bağlı bir zihin etkinliği olarak görülen okuryazarlık kavramına bu yıllardan sonra daha önce görülmeyen yeni ve alışılmadık dışında anlamlar yüklenmiştir. Aşıcı (2009) okuryazarlık kavramına yüklenen anlamları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Okuryazarlıkla birlikte, sözlü belleğin somut dili yerini bilimin soyut diline bırakmıştır,
- Okuryazarlıkla beraber analitik olarak düşünme becerileri başlamış, fikirlerin ve düşüncelerin görsel varlıklar gibi düzenlenmesi, organize edilmesi, kullanılması ve karşılaştırılmasının önü açılmıştır,
- Çağdaş bilimi oluşturan akılcı ve soyut düşünme yetisi yazma eyleminin gelişimi ile ilişkilidir,
- Okuryazarlık potansiyel olarak dili geliştirdiği kadar düşünceyi de yeniden biçimlendirmiştir,
- Okuryazarlık, kültürlerin gelişim düzeylerini etkileyen, ileriye dönük hareketini sağlayan bir araçtır.

Bu bakımdan okuryazarlık, yazılı sembollerin ifade edilmesi ve anlamlandırılmasıyla başlayan ve bu yeteneklerin etkin kullanımı ile nesneleri, olay ve durumları daha detaylı şekilde anlama ve bu anladıklarını yorumlayabilme durumunu ifade etmektedir (Aşıcı, 2009). Bu bağlamda okuryazarlık kavramının zamanla anlam değişmesine uğradığı, genellikle bir kavram veya konu hakkında yeterli bilgiye sahip olma, bir alanla ilgili gerekli becerileri kazanma gibi anlamlar yüklendiği anlaşılmaktadır (Akyıldız, 2020). Günümüzde

okuryazarlık, yazılı semboller kullanılarak gerçekleştirilen bir fiil olmanın ötesinde birçok bilişsel beceriyi, dili ile gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve yönelimleri ifade eden bir kavramdır (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık; okuma - yazma ve sayısal becerilerin çok ötesinde giderek artan dijital, bilgi zengini ve hızla değişim gösteren bir dünyada tanımlama, yaratma, anlama, yorum yapabilme ve iletişim kurabilme becerisini ifade etmektedir (UNESCO, 2023).

Keskin (2020) okuryazarlığın var olan anlayış ve gelişim evreleri dikkate alındığında geliştirilebilir ve güçlendirilebilir bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Okuryazarlık dinamik yapısı sayesinde değişen koşullarına uygun olarak tekrar yorumlanabilir, ele alınabilir ve buna bağlı olarak yapılan okuryazarlık tanımları da günün şartlarına ve gereksinimlerine göre farklılık gösterebilir (Keskin, 2020). Okuryazarlık okuma-yazma eylemlerinin çok daha ötesinde zihinsel bir süreci ifade etmektedir. Okuryazarlıkta anlam zamanla yenilenir, durağanlık söz konusu değildir aksine sürekli yenilenme, değerlendirme ve inşa etme zorunluluğu vardır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Okuryazarlık kod çözme işlevinin ötesinde anlamlandırma ve zihinsel süreçlerden oluşmaktadır (Coşkun, Cumaoglu ve Seçkin, 2013).

Eğitimin toplumda yaygınlaştırılması okuryazarlık oranının zamanla artmasıyla mümkün olmaktadır, çünkü bilgilerin ve hizmetlerin etkin şekilde kullanılabilmesi okuryazarlık becerilerini geliştirmesi ile doğrudan orantılıdır (Bolat, 2017). Okuryazarlık becerisinin gelişmesi ise bazı unsurlara bağlıdır. Bu unsurları Önal (2010) şu şekilde sıralamıştır:

- Gerçekleri fark edebilme, konuşabilme ve ifade edebilme,
- Çevresinde olanları anlamlandırabilme ve bireysel olarak yorum yapabilme,
- Bilgiyi aktif şekilde kullanabilme ve yeni fikirler meydana getirebilme,
- Sistemleri kullanabilme, birleştirebilme ve buna yönelik yeni anlamlar ortaya koyabilme,
- Bilgileri davranışlara dönüştürebilme ve kullanabilme,
- Güncel bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olabilme.

Toplumumuzda çoğunlukla okuma ve yazma yeterliliği olarak görülen okuryazarlığı, yukarıda belirtilen kavram çerçevesi içinde anlamak ve değerlendirmek bu eğitim teriminin bireyin ve toplumun gelişmesi ve ilerlemesi ile ilişkisini anlamamızı kolaylaştıracaktır

(Aşııcı, 2009). Sonuç olarak okuryazarlık, bilgi edinme, anlayabilme, öğretebilme, uygulayabilme ve edinilen bilgiyi belirli bir fayda için kullanabilmeyi içermektedir.

2.1.4.1 Okuryazarlık Türleri

Geçmişten bugüne toplumsal alanda, kültürel alanda ve teknolojik alandaki gelişmeler farklı okuryazarlık türlerinin oluşmasına neden olmuştur (Yılmaz, 2021). Kurdayıoğlu ve Tüzel (2010) okuryazarlık çeşitlerini görsel okuryazarlık, bilgi ve medya okuryazarlığı ile e-okuryazarlık olarak sınıflandırmış ancak zaman ilerledikçe yeni okuryazarlık türlerinin de ortaya çıkacağını üzerinde durmuştur. Uzun ve Çelik (2020)'e göre ise en sık kullanılan okuryazarlık türleri; kültürel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, politik okuryazarlık, medya ve çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve görsel okuryazarlıktır. Önal (2010) ise okuryazarlık türlerinin 40'ın üzerinde bir sayıda olduğunu ifade etmiştir. Tüm bunlar günümüzde kullanılan okuryazarlık türlerinin çokluğunu göstermektedir.

Bilgi okuryazarlığı, bilgi kaynaklarına ulaşmanın yanında ve bilgi kaynaklarını kullanabilme becerisini de ifade eder (Uzun ve Çelik, 2020). Medya okuryazarlığı; medya kaynaklarına ulaşmak, medyanın farklı yönlerini anlamak ve değerlendirmek, aynı zamanda farklı bağlamlarda iletişimler yaratmaktır (Avşar, 2013). Medya okuryazarlığı medya araçlarını eleştirel gözle okuma, sunma ve yayınlama yeterliliklerini de kapsar (Aytaş ve Kaplan, 2017). Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar ile ilgili görevleri yerine getirme becerisi şeklinde tanımlanırken zamanla dijital okuryazarlık olarak anılmaya başlanmıştır (Uzun ve Çelik, 2020). Dijital okuryazarlık ise gelişmiş iletişim becerileri, üst düzey bilişsel beceriler ile mantıksal ve eleştirel yeterlilikleri ifade eder (Uzun ve Çelik, 2020). Görsel okuryazarlık, görsel mesajları anlamlandırabilme ve bilinçli şekilde görsel mesajlar meydana getirebilme becerisi olmakla birlikte anlama ve anlatma becerilerini içine alan bir süreçtir (Tüzel, 2010). Çevresel okuryazarlık, temelde çevresel sistemleri anlayıp yorumlama ve bu çevresel sistemleri koruma ve iyileştirme gibi çalışmaları yapma becerisidir (Uzun ve Çelik, 2020). Çevre okuryazarı bir birey doğadaki olaylara karşı eleştirel düşünceler üretebilir ve bu yönde araştırma ve sorgulama yapabilir (Fettahlıoğlu, 2018). Politik okuryazarlık, siyasal yönden bilgi sahibi olma anlamına gelir (Avcı ve Geçit, 2022). Politik okuryazarlık kişinin yeteri kadar siyasi bilgiye sahip olmasını, bireyin hak ve sorumluluklarının farkında olmasını ve politik sistemleri daha iyi anlamasını sağlamaktadır (Avcı ve Geçit, 2022). Derin bir anlayışı

zorunlu kılan okuryazarlık, bilmeye olan ihtiyacın yanında süreklilik arz eden tarih, kültür ve deneyimler konusunda da bazı becerilerde uzmanlaşmayı beraberinde getirmektedir (Demir ve Kınır, 2022). Bu bağlamda bireylerin kendi kültürleri ile farklı kültürlerin gelenek ve inançları arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilme yeteneği olan “kültürel okuryazarlık” kavramı da mühim bir yer teşkil etmektedir (Zor, 2014).

Literatür incelendiğinde birçok türü olan okuryazarlık kavramının ortak yönlerini Keskin (2020) şu şekilde ifade etmiştir:

- Bilginin öneminin bilincinde olma,
- Bilgiyi anlamlandırma,
- Bilgiyi yorumlama,
- Bilgiyi etkin kullanma,
- Gelişime ve değişime ayak uydurma.

Bunların dışında eğitim sektörü ile ilgili olan bir okuryazarlık türü daha mevcuttur. “Program okuryazarlığı” adıyla anılan ve literatüre daha yeni girmekte olan bu yeterlilik eğitime işini yapan öğretmenler ile bu görev için aday olan öğretmenleri ilgilendiren bir beceridir (Aslan ve Gürlen, 2019). Bu özelliğinden dolayı program okuryazarlığı konusu aşağıda farklı bir başlık altında toplanmış ve detaylı olarak ele alınmıştır.

2.1.4.2. Program Okuryazarlığı

Toplumda eğitimin yaygınlaşması okuryazarlığın artmasıyla mümkündür çünkü üretilen bilgi ve hizmetlerin yetkin bir şekilde kullanılması, kişinin okuryazarlık becerilerinin gelişmesine bağlıdır (Bolat, 2017). Eğitimin genel amacı, bireyleri çağın gerektirdiği oranda bilgi ve becerilerle donatmak ve içinde bulundukları toplum için ideal bireyler haline getirmektir (Altun, 2005). Bireyler dünyadaki ve toplumdaki değişimleri ve eğilimleri takip edebilecek ve bunlara katkıda bulunabilecek düzeyde yetiştirilmelidir (Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Bu da iyi bir eğitim sistemi ve nitelikli öğretmenlerle sağlanabilir. Eğitim zamana yayılan bir süreçtir ve üç temel oluşumu vardır. Bunlar:

1. Öğretmen,
2. Öğrenci,

3. Öğretim Programı

İstenilen özelliklere sahip nitelikli bireyler yetiştirmek, etkili ve randımanlı bir eğitim sağlamak, bu üç temel unsur arasındaki dinamizm ile doğrudan ilişkilidir. Bu bileşenler arasında en önemli rol öğretmene düşmektedir (Karamahmutoğlu, 2014). Eğitim sisteminin yönünü belirleme, programları uygulama ve değerlendirme rolünü üstlenen öğretmenler, programların amacına varmasında büyük bir etkiye sahiptir (Özer ve Acar, 2011). Programın uygulanmasından birinci derecede sorumlu tutulan kişi öğretmenlerdir (Akyıldız, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin programı doğru anlaması, yorumlaması ve uygulaması gerekmektedir. Öğretmenlerin programı anlayabilmeleri için programla ilgili bilgi sahibi olmaları yani program konusunda okur-yazar olmaları gerekir (Kasapoğlu, 2020). Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacak yaşantıların öğretmenler tarafından doğru olarak algılanması ve belirlenen amaçlara uygun olarak kullanılması gerekmektedir bu durum öğretmenlerin iyi birer program okuryazarı olması zorunluluğunu doğurmuştur (Bolat, 2017).

Keskin (2020)'e göre program okuryazarlığı; öğretmenin programın özelliklerinin farkında olması, bu farkındalığı uygulamada kullanması, eleştirel değerlendirmeler ve yorumlar yoluyla programı kendine kılavuz edebilmesidir. Erdamar (2020) ise program okuryazarlığını; öğretmenlerin öğretim programlarını tüm boyutlarıyla belirleme, bilme, yorumlama ve var olan koşullarda maksimum öğrenme sonuçlarını sağlayacak şekilde uygulama beceri ve yeterlilikleri olarak ifade etmiştir. Program okuryazarlığının programı tanıma, programı doğru anlama, uygulama süreçlerini planlama ve öğrenme-öğretmeyi değerlendirme becerilerini kapsadığı söylenebilir (Akyıldız, 2020). Şahin (2020)'e göre ise programı okuryazarlığı, programın dört temel ögesini bilme, anlama ve bu ögeler arasındaki ilişkiyi çözümleme ve doğru biçimde ifade etme becerisidir. Genel olarak program okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programına dair bilgi ve uygulama yeterlilikleri olarak tanımlanabilir (Aslan ve Gürlen, 2019). Daha geniş tanımıyla program okuryazarlığı; program dahilindeki kavramları bilme bununla birlikte bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlayabilme, tasarlama, yönetme ve karar alma (zaman, teknoloji, kaynak ve öğretmen belirleme), program hakkında fikir beyan edebilme yeterliklerine sahip olma şeklinde ifade edilebilir (Yar- Yıldırım, 2018).

Programı doğru ve tam olarak anlamak bununla birlikte programın eğitim felsefesini benimsemek, öğretim hedeflerini ve içeriğini, öğretme-öğrenme faaliyetlerini ve değerlendirme süreçlerini planlamak ve son olarak da değerlendirme yoluyla programı

geliştirmek demektir (Döş, 2020). Program okuryazarı olmak, öğretmenlerin en temel becerileri arasındadır (Bolat, 2017). Programın uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde gerekli olan beceriler; programın anlam bilgisi, programı uygulamada yetkin olma, programı izleme ve programın uygulama sürecini değerlendirme gibi temel becerilerdir (Akyıldız, 2020). Yapılan çalışmalar sonucunda program okuryazarı olmanın programın merkezinde olan öğretmenlere bazı becerileri kazandırdığı da ortaya konmuştur. Bu beceriler şunlardır:

- Öğrenme-öğretme yaşantılarının zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi,
- Program uygulanırken yaşanacak güçlükleri ve etkili yönlerini fark edebilme,
- Güçlükleri aşabilme, programın uygulandığı çevreyle uyum içinde olma ve eğitimi bu çevreye göre özelleştirebilme,
- Eleştirel olarak objektif bir bakış açısı kazanma ve yaratıcılığını ortaya çıkarabilme (Yılmaz, 2021).

MEB (2017), öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri arasına program ve içerik bilgisini, “program bilgisi”, “uygulama becerileri”, “müfredatı izleme”, “değerlendirme” ve “geliştirme” alanlarında öğretmen alt yeterliklerini eklemiştir. Resmi bir belge olarak kabul edilen öğretim programı genel itibarıyla eğitim öğretim süreçlerinin en önemli kılavuzudur. Kişinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor anlamda hangi becerilere sahip olması gerektiğini gösteren bir yol haritasıdır. Bu sebeple yol haritasını doğru anlamlandırabilmek, süreci yorumlayıp tasarlayabilmek, öğrenenin ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde öğrenme ortamlarını oluşturabilmek ve değerlendirebilmek program okuryazarlığını zorunlu kılmaktadır (Kuyubaşoğlu, 2019).

Aslan ve Gürlen (2019)’e göre program okuryazarlığı veya yeterliliği, programı bilmek ve anlamak ile başlayan ve bu programın öğrenme sürecine uyarlanmasıyla tamamlanan bir dizi yeterliliklerdir. Bu yeterlilikler etkili bir programın vazgeçilmez unsurlarıdır. Etkili program ise öğrenciye ne ölçüde sunulduğu, öğretmenin müfredat anlayışına, bunların bağlantılı veya bağımsız, bireyselleştirilmiş veya uyarlanabilir olup olmadığına ve bunların bir bütün olarak değerlendirilmesine bağlıdır (Gülpek, 2020). Literatürde yer alan tüm bu bilgiler ve tanımlamalardan yola çıkılarak program okuryazarlığı için programın temel öğeleri ile ilgili tüm bilgileri anlayabilme, yorumlayabilme ve süreç içerisinde kullanabilme, programı değerlendirebilme, öğrencinin ve çevrenin şartlarına göre programda değişiklikler yapabilme becerisi ve yeterliliği tanımlanabilir.

2.1.5. Mesleki Gelişim

Dünya üzerinde var olan toplumların amacı genel olarak iyi eğitilmiş, refah seviyesi ileride olan çağdaş bir toplum haline gelmektir. Bunu sağlayacak en önemli ve temel araçlardan bir tanesi ise doğru biçimde organize edilmiş bir eğitim sistemidir. Gün geçtikçe gelişen ve değişen teknolojilerin gerisinde kalmamak üzere, eğitim sistemi iyi yapılandırılmış toplumlarda ekonomik, kültürel, teknolojik vb. alanlarda gelişim ve ilerleme sağlanabildiği görülmektedir. Bu gelişmelere ayak uydurabilmek ancak eğitim yoluyla olabileceğinden, öğretmenlerin de kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Aslan ve Gürten, 2019). Özer ve Gelen (2008)' e göre geçmişte öğretmen sadece bilgiyi aktaran, ders veren kişi olarak anlaşılmışsa da günümüzde bu yeterli görülmemekte, bunların yanında rehberlik etme, sonuçları tahmin etme, toplumsal konularla meşgul olma ve doğanın korunması gibi konularda da çaba göstermesi gerekli görülmektedir. Bu değişen algı öğretmenlerin eğitilmesinde de yenilikleri gerekli kılmaktadır. Bu yenilikler ise öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri ile mümkündür. İyi bir eğitim ancak iyi, nitelikli öğretmenlerle mümkündür (Özer, 2008).

Günümüzde eğitim kurumlarında, çağın gerektirdiği özelliklere sahip, iletişim, duygudaşlık ve grup çalışması gibi mesleki donanım ve yeterlilikleri olan nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Baykal, 2019). Eğitimin kalitesini etkileyen ve belirleyen en mühim etkenlerden biri de şüphesiz eğitim – öğretimde faal olarak görev yapan öğretmenlerin niteliğidir (Kahramanoğlu ve Ay, 2013) Daha açık bir ifadeyle eğitimde nitelik, öğretmenin nitelikli olmasıyla doğrudan orantılıdır. Öğretmenin niteliğini belirleyen faktörlerden biri hizmet öncesi eğitim bir diğeri ise hizmet içi eğitimidir, daha güncel bir dille ifade etmek gerekirse öğretmenlerin mesleki gelişimidir (Özer, 2008). Mesleki gelişim, hayatın tüm evrelerinde devam eden öğrenme sürecinin içerisindeki alt boyutları ifade eder (Güven, 2022).

Bir programdan mezun olmak ve bunun sonucunda diploma almak, öğretmenlerin her şeyi bildiği anlamına gelmez, öğretmenlerin her zaman kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Okullar ve öğretmenler, hızla değişen dünyaya ve zorluklarına yanıt vermek, toplumun beklentilerini karşılamak durumunda kaldıkları için günümüz eğitim sisteminde sürekli öğretmen eğitiminin önemi hızla artmaktadır. Eğitim, teknoloji, sosyo kültürel ve politik alanlarda gözlenen gelişmeler dikkate alındığında değişim kaçınılmazdır. Bu noktada

öğretmenlerin, tüm paydaşların değişen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmesi için değişime ayak uydurması, bilgi ve becerilerini geliştirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Gültekin, 2020).

2.1.5.1. Mesleki Gelişimin Tanımı

Günümüzde mesleki gelişim kavramının geçmişe oranla daha fazla değer görmekte olduğu ve konu alanı uzmanlarının ilgi alanına girmeye başladığı söylenebilir. Günümüzde birçok tanımı yapılan mesleki gelişim kavramı çeşitli uzmanlarca farklı şekillerde yorumlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki alanları ile ilgili konularda, gruplar halinde veya bireysel olarak katıldıkları aktivitelerin tamamı mesleki gelişim olarak tanımlanabilir (Baykal, 2019). Mesleki gelişim; öğretmenlerin kendilerine ve öğretime olan algılarını da içine alan, ‘mesleki eğitim’ kavramının aksine daha uzun bir sürece yayılan ‘aşağıdan-yukarı’ yönlü gelişimsel bir süreçtir (Richards ve Farrell, 2005). Özer (2008)’e göre mesleki gelişim, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını öğrenme yoluyla karşılamalarını sağlayan bir süreçtir. Eren, Özen ve Karabacak (2015) liberal eğitim içerisinde yaşam boyu öğrenmenin alt bileşeni olan mesleki gelişimi, bireyin işteki hizmeti süresince aldığı eğitim olarak ifade etmişlerdir. Şişman ve Arı (2009)’ya göre kişiye kendini geliştirme ve mesleki olarak ilerleme fırsatı vermenin yanı sıra işi için gerekli olan yetkinlik, bilgi ve becerileri kazanma süreci olan mesleki gelişimde, eğitimler iş esnasında olabileceği gibi iş dışındaki ortamlarda da alınabilmektedir.

MEB (2010) mesleki gelişimi öğretmenler ve okul liderleri için sürekli eğitim ve destek faaliyetleri şeklinde ifade etmektedir. Mesleki gelişim kavramı sürekli eğitim, personel geliştirme, kariyer gelişimi gibi kavramlardan türetilmiştir ve aynı zamanda eğitimin kalitesini etkileyen önemli bir olgu ve devlet düzeyinde eğitim reformlarını uygulama aracı olarak tanımlanmaktadır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Bir öğretmenin mesleki olarak gelişimi, bir öğrenme ortamında gerçekleştirilen resmi ve gayri resmi öğrenme yaşantılarını kapsayan bütüncül bir çaba olarak kabul edilir (Arslan, 2019). Literatürdeki mesleki gelişim tanımları incelendiğinde, mesleki gelişimin yaşam boyu devam etmekte olan bir süreci ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda, hizmete başlamadan önce işe koşulan, bireylerin mesleğinin sonuna kadar geçen süre boyunca, mesleğindeki gelişme ve

değişimleri takip edebilmek maksadıyla gerçekleştirdiği tüm etkinlikler mesleki gelişim olarak görülmektedir (Çoban, 2019).

Literatüre bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair başka tanımlamaların da yer aldığı görülmüştür. Bu yönde çalışmalarıyla bilinen Guskey (2000) mesleki gelişimi; öğretmenlerin mesleki açıdan bilgi, beceri ve tutumlarını daha ileri seviyeye getirerek öğrencilerin öğrenmesini en iyi seviyeye ulaştırmayı hedefleyen süreçler ve etkinlikler bütünü olarak tanımlamıştır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarısını üst seviyelere çıkarma odaklı bir anlayışı benimsemeleri açısından bir hayli önemlidir (Bredeson ve Johansson, 2000). Öte yandan, insanların mesleklerinde daha verimli sonuçlar elde edebilmeleri ve daha iyi ürünler üretebilmelerinin, mesleki gelişimlerine verdikleri değer ile doğru orantılı olduğuna inanılmaktadır (Çoban, 2019). Kwakman (2003) mesleki gelişimin geleneksel yönünü vurgulamış ve mesleki gelişimi, öğretmenlerin okul içi faaliyetleri ya da seminerler gibi okul içinde olmayan dış faaliyetler yoluyla kendilerini geliştirdikleri bir süreç olarak görmüştür. Bredeson ve Johansson (2000)'a göre mesleki gelişim, bir olgu veya bir dizi faaliyet değildir; mesleki gelişim, öğreticilerin ve okul liderlerinin mesleki olarak sorumlu oldukları bir durum ve mesleki yaşamlarının önemli bir parçasıdır.

Mesleki gelişime yönelik tanımlar detaylı bir şekilde incelendiğinde birtakım ortak noktaların vurgulandığı görülmektedir. Mesleki gelişiminin temel niteliklerini oluşturan bu ortak noktaları Guskey (2000) şu şekilde sıralamıştır:

1. Mesleki gelişim amaçlı ilerleyen bir süreçtir.
2. Süreklilik gerektiren bir süreçtir.
3. Organize edilmiş, sistemli, planlı bir süreçtir.

Mesleki gelişim farklı şekillerde yorumlansa da hepsinde ortak olan bir görüş vardır; mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgilerini uygulamaya geçirmeleri veya artırmalarını sağlayacak ve bunun için ihtiyaçları olan deneyimleri elde edecekleri ya da tecrübelerini ortaya koyabilecekleri bir fırsat olduğudur (Kızılkaya, 2012).

2.1.5.2. Mesleki Gelişimin Amacı ve Önemi

Eğitim sisteminin en temel hedeflerinden biri, öğrencilere potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri, bilgi ve becerilerini geliştirmek için kararlılıkla çalışabilecekleri etkili bir ortam sağlamaktır. Bu hedeflere ulaşmak ve gelişimsel olarak sistematik bir ilerleme sağlamak tüm paydaşların üzerine düşen vazifeleri yerine getirmesini gerektiren zorlu bir süreçtir (Balcı, 1991). Bu konuda değişiklik yapmak, öğrencinin öğrenmesi konusunda sorumluluk almayı ve örgütün her bir üyesinin aktif katılımını içerir. Bu noktada, profesyonel öğretmenlerin böylesine önemli bir gelişimi sağlayabilmeleri için uzun vadeli mesleki gelişim faaliyetleri ve işbirlikçi bir yaklaşımla desteklenmesi gerekmektedir (Atay, 2003; Aytaç, 2000; Karamahmutoğlu, 2014). Öğretmenlik mesleği, ismi tarih öncesi dönemlerden beri değişmeyen bir meslek dalı olsa dahi her çağın eğitim anlayışının gerekleri, mesleğin toplumsal olarak rolü ve meslekten beklentiler değişmiştir. Bununla birlikte öğretmenlik bir meslek dalı olduğundan beri durağan olmayan, belirli kaynaklardan beslenerek sürekli bir değişimi ve bununla birlikte gelişimi ifade eden dinamik yapısını günümüze kadar sürdürmüştür (Uştu, Taş ve Sever, 2016).

Literatürde yer alan çalışmaların vurguladığı temel bileşen, mesleki gelişim sürecinin esas olarak öğretmenlerin ihtiyaçları ve öğrenme aşamalarıyla ilgilenmesidir (Karamahmutoğlu, 2014). Öğretmenlerin okul gelişimi ile öğrenci öğrenmesi için gerekli bilgi ve yeterliliklerle donatılmaları için kendi öğrenme süreçlerini sürdürmeleri ve bilişsel, sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Çünkü öğretmenlerin tek amacı öğretmenlik yapmak değil, bununla beraber nasıl daha iyi öğrenileceğini öğrenmektir (Aytaç, 2000; Karamahmutoğlu, 2014). Öğretmen eğitiminin önemli bir unsuru olan mesleki gelişimin en önemli amaçlarından bir tanesi öğretmenin sınıftaki etkinliğini artırmaktır. Öğretmenin sınıf etkileşiminin artması öğrencinin de başarısını artıracaktır. Tüm mesleki gelişim faaliyetlerinin en önemli hedefi öğrencilerin öğrenmesini geliştirmektir (Eroğlu, 2019). Özer (2008) mesleki gelişiminin temel amacını, öğrencilerin öğrenmelerini oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılamak olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte bu temel amaç doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik amaçlarını; öğretmenlerin eğitim anlayışlarını yenilemek ve geliştirmek, teknolojiyi kullanabilme ve öğretim yöntem-tekniklerini uygulayabilme becerilerini artırmak, bilgilerini çoğaltmak ve güncel hale getirmek, mesleki doyum ile saygınlıklarını artırmak, meslekte yükselmelerine yardımcı olmak ve okul gelişimine katkıda bulunmalarına imkân sağlamak olarak sıralamıştır.

Öğretmenlerin kendi alanlarındaki hızlı değişimler ve pedagojik alandaki hızlı gelişmeler, bilgilerin güncellenmesini gerekli kılmaktadır (Baştürk, 2012). Öğretmenler mesleki gelişim ile alan bilgilerini derinleştirip güncelleme fırsatı bulurlar (Eroğlu, 2019). Öğretmenlik mesleği öğretmenlerin kendi alanlarındaki gelişmelere ek olarak pedagojik bilgiler, bilim ve teknolojik yöndeki gelişmeler ve yaşamın diğer alanındaki gelişmeleri de takip etmesini ve sürece yansıtmasını gerektirmektedir (Özdemir, 2016). Tüm bunlar mesleki gelişimin önemini ortaya koymaktadır. Mesleki gelişim, öğreticilerin kendi mesleğinin gerekliliği olan teknik, kavramsal veya toplumsal değişimlere ayak uydurması ve güncel kalmaları için gereklidir. Çünkü öğretmenlerin ve öğretmenler dışındaki diğer eğitim personelinin mesleki gelişimi, öğrenen için öğrenmenin gerçekleşmesini ve başarısının artmasını sağlayan ilk basamaktır (Eroğlu, 2019). Öğretmenlik mesleği durağan olmayan, güncel değişimlerden etkilenen ve bu değişimi yöneten bir meslek olma niteliğine sahiptir, bu bağlamda öğretmenlik mesleği gelişmelerden etkilenerek sürekli değişim ile gelişimi bünyesinde taşıyan dinamik yapıdaki süreçlerden oluşmaktadır (Uştu ve diğerleri, 2016).

Literatüre bakıldığında yapılan çalışmaların, mesleki gelişimin amacının konu bilgisini geliştirmek ve yeni uygulanan uygulamalara ve yöntemlere günlük hayatta rutin hale gelene kadar destek sağlamak için onu daha iyi konumda tutmak olduğuna işaret ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca mesleki gelişim, önemli bir değişimin yapı taşlarından biri olarak nitelendirilmektedir (Ayan, 1999; Çelikten ve diğerleri, 2005; Özen, 2006). Mesleki gelişim, öğretmenler arasında sosyal etkileşim olasılığını kolaylaştıran işbirlikçi bir ortam sağlamaktadır ve böyle bir ortamda öğretmenler mesleki gelişim yoluyla meslektaşlarından aldıkları destek sayesinde yalnız hissetmemekte, sınıf içinde ve sınıf sınırları dışında karşılaştığı her türlü sorunla başa çıkabilmektedirler (İlğan, 2013). Ayrıca mesleki gelişim sürecine dahil olmanın, meslekleri boyunca onlar için her zaman bir öğrenme bağlamını teşvik edecek sürekli bir süreç olduğu öğretmenler tarafından fark edilmelidir. Özellikle, öğretimde yüksek kaliteyi sürdürmek için öğretmenlerin ihtiyaç ve becerileri dikkate alınarak tasarlanmış mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekmektedir (Aydın, 1993).

2.1.5.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmen mesleki gelişimi, deneyimli ve nitelikli profesyonellerle aktif iş birliği yoluyla öğrencileri doğru bir şekilde eğitmek amacıyla öğretmenlerin öğrenmesini ve gelişimini

destekleyen yaşam boyu aktif olan bir süreç olarak tanımlanabilir (Aydın, 1993). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesini Savaş (2021) öğrenci başarısını artırmak için katıldıkları, okul bağlamında şekillendirilen, iş birliğine dayanan ve sürdürülebilir öğrenme etkinlikleri olarak ifade etmiştir. Çoban (2019)’a göre ise öğretmenlerin mesleki gelişimi; farklı ilgi, beceri ve yeteneğe sahip bireylerden meydana gelen sınıf ortamlarında eğitimin etkili ve verimli gerçekleştirilebilmesinde önemli bir etkidir. Öğretmenlerin öğretimde etkililiklerinin devamlılığının sağlanmasında mesleki gelişime yönelik öğrenmeler önemli rol oynar (Özer, 2008). Öğretmenler yaşam boyu öğrenme olgusunu kendilerine amaç edinmeli ve bu olguyu öğrencilerinin de edinmelerini sağlamalıdır (Çoban, 2019).

Mesleki kaliteyi ve mesleki başarıyı arttıracak özelliklerin toplamı literatürde “yeterlilik” kavramı olarak ifade edilmektedir (Nasırcı, 2022). Yeterlilik; bir meslek dalına özgü görevlerin gerçekleştirilmesi için gerekli görülen mesleki bilgi, yetenek ve eğilimlere sahip olma durumu, kendisinden beklenen rolleri gerçekleştirmesi, bir davranışı gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve beceriyi yeterince kazanmış olma durumu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Temel yeterlilikler yönünden değerlendirildiğinde öğretmenin; öğrenene karşı açık fikirli ve objektif olma, öğrenenin beklenti ve ihtiyaçlarını önemseme, eğitimle ilgili problemleri akılcı yöntemlerle araştırabilme, bireysel farklılıkları önemseme, yenilik ve gelişmelere uyum sağlayabilme, toplumsal değişim ve gelişmeleri anlayıp yorumlayabilme ve teknoloji alanındaki gelişmelerin takibini yapabilme gibi birçok özelliği de taşıması gerekli ve beklenen bir durumdur (Çelikten ve diğerleri, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin kişisel gelişim ve meslekî gelişim yeterliliği olarak taşımaları gereken yeterlilikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Öz değerlendirmeye, kişisel ve profesyonel gelişimine yönelik faaliyetlere katılır.
- Paydaşlardan gelen düşünce ve önerileri kullanarak öz değerlendirme yapar.
- Mesleğine karşı istekli olur ve mesleğini sever.
- Kişisel ve meslekî gelişim odaklı faaliyetler yapar.
- Öz bakımına ve sağlığına önem verir.
- Kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılır.
- Mesleğine bağlı olur ve mesleki saygınlığını korur.
- Türkiye ve dünyada gerçekleşen yenilikleri ve gelişmeleri izler (MEB, 2017).

Genç (2000)'e göre, değişen ve gelişen bilgiye ayak uydurmayı hedefleyen bilgi toplumu öğretmenlerinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir: yeni eğitim teknolojilerini etkili şekilde kullanabilme, öğrencinin bilgiye ulaşması konusunda ona yol gösterici olma, öğrenmenin merkezine öğrenciyi koyabilme, öğretim sürecinde kullanabileceği yöntem ve teknikleri yenileyebilme. Öğretmenler meslek hayatları süresince değişen koşullara uyum sağlamak için kendilerini kişisel ve mesleki anlamda devamlı geliştirmelidir, gelişimleri yakalayabilmek için konferans, seminer ve kurs gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmalıdır (Çoban, 2019).

Yıldız (2006) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının nedeninin, becerilerini ve bilgilerini geliştirmek ve daha etkili dersler yürütmek olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öğrenci başarısına ulaşmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yürütülen bu etkinliklerin daha iyi bir öğretmen olunmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin mesleki alan bilgilerini devamlı olarak güncellemeleri ve ulaştıkları bilgileri uygulamaları gerekliliği olan mesleklerden birisidir (Baştürk, 2012). Okulların başarıya ulaşması için, öğretmenlerin birlikte çalışmaları ve mesleki ilişkilerini geliştirmeleri yoluyla paylaşımda bulunmaları gerekir (Kızılkaya, 2012).

Eğitim yoluyla yetiştirilecek nesillerin niteliği öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Çelikten ve diğerleri, 2005; Kılıç, 2022; Özer ve Alkan, 2017). Öğretmenlere nitelik kazanmasını sağlayan iki temel etken ise hizmet öncesi eğitim programları ve öğretmenlerin hizmet içinde yapmış oldukları mesleki gelişim etkinlikleridir (Çelikten ve diğerleri, 2005; Özer, 2005). Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmaları öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen iki önemli kavramdır. Kendini yenilemeyen, öğrenmeye açık olmayan bir öğretmenin günün şartlarına elverişli bir eğitim öğretim yapması mümkün değildir; bu açıdan öğretmenler için organize edilmiş, fonksiyonel ve etkili bir hizmet öncesi eğitim uygulanması çok daha önemli hale gelmiştir (Çelikten ve diğerleri, 2005). Hizmet öncesi eğitim kapsamında öğrenilen alan bilgisi, öğretmenden kazanması beklenen mesleğine ilişkin bilgiler ve genel kültür bilgisiyle birlikte öğretmenin niteliği belirlenmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Tüm bunlar öğretmen adaylarının üniversitede iyi düzeyde alan dersi eğitimi almış olmasını üniversitenin gerekli laboratuvar imkanlarından faydalanmasını, dersler esnasında ihtiyaç duyulan materyalleri ve gerekli olan teknolojiyi kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen kalitesini artırmak hizmet öncesi mesleki gelişim çalışmalarına önem verilmesi ile mümkün olacaktır (Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009).

Günümüzde eğitimin hayat boyu süreklilik gösteren bir süreç olmasına bağlı olarak mesleki eğitimi sadece hizmet öncesi olarak sınırlamamak gerekir, mesleğe adım attıklarında da öğretmenler hem kurumları tarafından yapılan eğitim faaliyetlerine katılmalı hem de kendi istekleri doğrultusunda kendilerini geliştirebilecek etkinliklerde bulunmalıdırlar (Şişman, 1999). Öğretmenlerin üniversitede aldıkları hizmet öncesi eğitim ne denli önemli ise mesleğe başladıklarında gerçekleştirmiş olacakları hizmet içi eğitim de bir o kadar önemlidir. Hizmet içi eğitim atanabilmek için yeterli olsa da gelişen ve değişen eğitim teknolojileri, programlar, sistemin yapı ve işleyişindeki değişimler, öğretmenlerin hizmet içi eğitimini zorunlu kılmaktadır (Çelikten ve diğerleri, 2005). Tüm öğretmenler eğitimin niteliğini artırabilmek ve gelişen bilgi teknolojisine ayak uydurabilmek için gerek şahsi gerek mesleki anlamda gelişimlerini sürekli olarak gerçekleştirmelidir (Çoban, 2019).

2.1.5.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

“Tutum” kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Nuhuğlu (2008)’na göre tutum; bireyin çevresinde gelişen herhangi bir konuya karşı tepki verme eğilimini ifade eden, bireyin tavırlarına yön veren ve karar alma aşamasında yanlılığa sebep olan bir olgudur. Çöllü ve Öztürk (2014)’e göre tutumlar, bireyin kendi dünyasına ilişkin değerlerine ve inançlarına bağlı olan bilişsel ve kişisel süreçlerdir. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2021) ise tutumu doğrudan gözlemlenebilir olmaktan ziyade bireye atanan ve bireyin belirli bir psikolojik nesneye yönelik davranışından kaynaklanan eğilimler olarak ifade etmiştir. Tutumlar kişiseldir, başka bir deyişle tutumlar bireylere atfedilen niteliklerdir bu da tutumların doğrudan gözlemlenebilir özellikler olmadığı, dolaylı olarak bireyin gözlemlenebilir davranışından türetilen ve ona atfedilen özellikler olduğu anlamına gelmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2014).

Mesleki gelişime yönelik tutum, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik his ve fikirlerini ifade etmektedir (Savaş, 2021). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiği ve böylece öğrenciler üzerindeki etkilerini artırdığı için öğretmenlerin ilgisini çekmektedir (Guskey, 2002). Bunun yanında mesleki gelişim için herhangi bir baskı yoksa, öğretmenler kendilerini profesyonel olarak yeterli görebilirler ve bu nedenle gelişmek için motive olmayabilirler (Uştu ve diğerleri, 2016). Meslekte bulunduğu tüm yıllar boyunca aynı bilgi ile işini yapmaya çalışan, değişiklik ve gelişim göstermeyen bir

öğretmenin öğrencilerine faydalı olma ihtimali çok düşüktür. Bu bakımdan öğretmenin kendini geliştirmesi, kişisel ve mesleki olarak içinde bulunduğu zamanın koşullarına ayak uydurması önemlidir (Özer ve Gelen, 2008).

Eğitim kurumları mesleki gelişimi desteklerse, kaynaklar sağlanırsa ve mesleki gelişim için yeterince vakit ayrılırsa, öğretmenler mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar geliştirebilirler (Güven, 2022). Bununla beraber mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirmiş öğretmenler iş yükü, zaman kısıtlaması ve mesleki gelişim olanaklarının sınırlılığı gibi olumsuz durumların da üstesinden gelebilirler. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik sergiledikleri tutum çok önemlidir (Eroğlu, Erdoğan ve Özbek, 2018). Eğitimin başarıya ulaşmasının önemli şartlarından biri öğretmenlerin mesleki gelişime dair tutumlarının olumlu olmasıdır (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konokman, 2013). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sınıf içerisinde yaptıkları uygulamaların da verimliliğini artırmaktadır (Güven, 2022). Çünkü öğrenme kavramı öğrencinin beceri, beklenti, motivasyon, tutum ve davranışlarına bağlı olduğu kadar öğretmenin beceri, bilgi ve tutumlarından da etkilenen bir faktördür (Eroğlu, 2019).

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve mesleki gelişime yönelik tutumları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar ile bu çalışmalara dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bolat (2017) çalışması kapsamında “okuryazarlık” kavramını açıklamaya çalışmış ve bu kavramı ölçmek amacıyla Program Okuryazarlığı Ölçeği geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırma öğretmen adayları üzerinde yapılmış olup çalışma grubu 313 lisans öğrencisinden

meydana gelmektedir. Çalışma grubundan elde edilen veriler neticesinde ölçeğin iki faktörden meydana geldiği görülmüştür. Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya çıkan bu faktörler “okuma” ve “yazma” olarak ifade edilmiştir. Okuma faktörünü meydana getiren maddelerin sayısı 15 tane iken yazma faktörünü meydana getiren maddeler 14 tanedir. Ölçeğin bütününe Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci uygulama aşamasına katılan lisans öğrenci sayısı 215’tir. Bu ikinci uygulamadan sonra Doğrulamalı Faktör Analizi neticesinde belirlenen bu iki farklı yapının doğruluğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak ölçeğin toplamda 29 maddeden oluştuğu, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Kuyubaşoğlu (2019) çalışmasında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık yeterliliklerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yaklaşımlarından Yakınsayan Paralel Desen kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 550 öğretmen araştırmanın nicel boyutunu oluştururken araştırmanın nitel boyutu için nicel çalışma kapsamında yer alan öğretmenler arasından tesadüfi örneklem alma yoluyla seçilen 50 öğretmen araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak Bolat (2017)’in geliştirdiği “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”, nitel veri toplama aracı olarak da açık uçlu anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda veri grubunda yer alan katılımcıların eğitim programı alanında okuryazarlık düzeylerinin yüksek derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler program okuryazarlığı yeterliliğine sahip öğretmenlerin öğrencilerin niteliklerine ve programın öğelerine ilişkin bilgi sahibi olmaları, araştırma ve inceleme yapmaları, kendi alanlarında uzmanlaşmaları ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler kendilerini program okuryazarlığı konusunda yeterli ve yeniliğe açık olarak algılamaktadırlar. Öğretmenler hedeflerin öğrenci odaklı hazırlanması gerektiğini, içeriğin hedeflerle tutarlı olmasını, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin dikkate alınması gerektiğini, ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini seçerken öğrenmeleri eksiksiz ve doğru biçimde belirleme ve farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilmek gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Aslan ve Gürlen (2019) yaptıkları çalışmada ortaokul kademesinde görevli öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma farklı branşlardan oluşan 311 öğretmen ile yapılmıştır. Yapılan çalışmada verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan geçerlik ile güvenilirlik analizleri

sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm branş öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusunda yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Branş değişkenine göre tüm branş öğretmenlerinin iyi birer program okuryazarı olduğu, cinsiyet, yıl, branş faktörlerine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, mezun olunan okul konusunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Akyıldız (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yeni bir kavram olan öğretim programı okuryazarlığı konusunda yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılacak bir ölçek geliştirmeyi amaç edinmiştir. Araştırmada 666 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu öğretmenlerin 304'ü kadın iken 362'si erkektir. Açımlayıcı Faktör Analizi neticesinde elde edilen verilere göre 36 maddeden meydana gelen dört faktörlü bir ölçek yapısı ortaya konmuştur. Veri grubunun faktörleştirmeye elverişli olduğu ve örneklem sayısının fazlasıyla yeterli olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerin ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla üst grup ile alt grup puanları arasındaki farklılık *t*-testi ile hesaplanmış ve ölçeğin maddeleri için istatistiksel olarak anlamlı olduğu neticesi ortaya çıkmıştır. Elde edilen tüm bu kanıtlar ölçeğin öğretmenlerin program okuryazarlıklarını belirlemeye yarayan hem geçerli hem güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur.

Keskin (2020) çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışma Ankara ilinde resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Öncelikle olarak program okuryazarlığını ölçme amacıyla ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Bu kapsamda çalışmanın nitel boyutunda 181 öğretmene açık uçlu sorular sorulmuş, 18 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel boyutunda ise 713 öğretmenden “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” aracılığıyla veri toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde öğretim programı okuryazarlığının 4 boyuttan oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu dört boyut: programa değer verme, programı tanıma, hayata geçirme ve programı sorgulama olarak isimlendirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda 38 maddeden oluşan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma nicel analizleri sonucunda öğretmenlerin kendilerini program okuryazarlığı konusunda son derece iyi olarak algıladıkları görülmüştür. En düşük puan ortalamasını programı sorgulama boyutu alırken en yüksek puan ortalamasını ise programa değer verme almıştır. Programa yönelik

algılamalarında öğretim programları ve hizmet içi eğitim faaliyetleri ile program geliştirme çalışmalarının etkili olduğu anlaşılmıştır.

Yar-Yıldırım (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerini tespit etmek amacıyla Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'ni geliştirmiş ve ölçeğin geçerlik güvenirlik özelliklerine dair kanıtlar ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma grubu Tokat ve Kahramanmaraş şehirlerinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi için 320, doğrulayıcı faktör analizi için 541 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında literatür taraması yapılmış, uzman görüşleri alınmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği test edilmiştir. Analizler sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları beceri faktörü için 0,94, bilgi faktörü için 0,93, tutum faktörü için 0,92 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise geçerli ve güvenilir olan 29 madde ile 3 alt boyuttan oluşan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu geliştirilen ölçek ile öğretmenlerin program okuryazarlıklarının tespit edilebileceği ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılabileceği ifade edilmiştir.

Şahin (2020) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenliği eğitimi alan adayların okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeylerin bazı demografik değişkenler (cinsiyet ve sınıf kademesi) açısından farklılaşma gösterip göstermediğini araştırılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 107 sınıf öğretmeni adayı seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi” kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde eğitim programı okuryazarlık ölçeğinde katılımcı grubun ortalamalarının 115,92 olduğu, düzey belirleme testinde ise yüzdelerin 0,79 olduğu anlaşılmıştır. Araştırma neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlıklarının yüksek seviyede yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel desen ile modellenmiştir. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 323 öğretmen örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği ve Program Yönelimleri Envanteri bir arada kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, betimsel istatistikler, tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon analizi, bağımsız gruplar t-testi, basit ve çoklu doğrusal regresyon

analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda program okuryazarlığının program yönelimleri ve programa bağlılıkla; programa bağlılığın program yönelimleri ile orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar program okuryazarlığının %21’lik, program yönelimlerinin ise %27’lik varyans açıklama yüzdesi ile programa bağlılığı pozitif olarak anlamlı yönde yordadığını göstermiştir.

Nasırcı (2022) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmasını hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desen ile gerçekleştirmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile örneklemin seçildiği araştırmada toplam 410 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenler arasından gönüllü olan 3 öğretmen yer almaktadır, araştırmanın nitel verilerin toplanması amacıyla, kişisel bilgi formu, görüşme, sınıf içinde yapılan gözlemler ve anket formu ile doküman incelemesi ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliliklerine yönelik algılarının pozitif yönde olduğu, bilgi ve yeterliliklerin farkında oldukları ancak uygulamada bu farkındalık ve yeterliklerle örtüşmeyen yönlerinin olduğu ortaya konmuştur.

Demir (2023) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmanın örneklemini 357 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hem program okuryazarlık düzeylerinin hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık göstermiştir, öğretmenlerin program okuryazarlıkları mezun olunan fakülte kategorisine göre incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler lehine İstatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu neticesine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair tutumları mezun oldukları fakülteye göre incelendiğinde eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu neticesine varılmıştır, diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönlü, istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Behar ve George (1994) yaptıkları çalışmada geleneksel program yaklaşımının faaliyete geçirilmesi esnasında öğretmenlerin programa yönelik bilgilerini ne şekilde kullandıklarını değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmacılar veri toplamak için öğrenci görüşmeleri, veli görüşmeleri, bina müdürleriyle yapılan görüşmeler, sınıf içi eğitim ve sınıf içinde öğrenci öğrenme gözlemlerinden faydalanmıştır. Araştırmada asıl amaç farklı öğrenme özellikleri olan bireylerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin programı farklılaştırma çabalarının hangi derece etkili olduğunu tespit etmektir. Araştırmanın sonucunda uygulamanın başarıya ulaşmasını engelleyen etmenlerin ve programı farklılaştırmaya çalışırken karşılaşılan öğretim sorunlarının en aza indirilmesi ve kolaylaştırılması yönünde önerilerin dikkate alınması ve tartışılması gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh ve Falco (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada farklı hizmet yıllarına sahip 11 öğretmen ile yürüttükleri çalışmada okullarda uygulanan programın kalitesini ortaya çıkarmak hedeflenmiş; öğretmenlerin programa bağlılığı, uygulama sürecinin niteliği, program uygun şekilde yapılan uyarlamaların değeri, öğretmenlerin içerik konusundaki anlayışları değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğretim süreci hedeflerinin %65'ini ve genel olarak programın %58'ini uygulamaktadır. Çalışmanın bulgularına göre derslerin %82'si öğrencilerle etkileşim halinde geçtiği, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı istekli şekilde sunduğu görülmüştür. Bunların yanında öğretmenlerin programı uyarladıkları ancak bu uyarlamaların %63'ünün araştırmacılarca olumsuz değerlendirildiği dile getirilmiştir.

Ma (2012) çalışmasında öğretmenlerin program ile ilgili bilgilerini ve cebirsel işlemlerin öğretimini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 58 tane matematik öğretmeni adayından oluşan bir örneklem ve 6 kişilik bir alt örneklemden meydana gelmektedir. Araştırmada temel matematiksel örüntüler, basit cebirsel işlemler dizisi ile katılımcıların karşılaştırılması, öğretmenlerin matematik öğretim programına dair yönelimlerini meydana çıkarmak ve öğretmenlerin program bilgileri ile içerik bilgileri arasında bağlantı kurmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerinin temel matematiksel beceriler konusunda bilgi eksikliğinin olduğunu fark etmeleri,

matematik programı uygulanırken öğretmenlerin öğrencilerin farklı zekâ türlerine karşılık vermesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Rusman (2015) 25 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı planlayabilme, uygulayabilme ve değerlendirme yapabilme becerilerini nasıl kullandıkları konusunu araştırmıştır. Veri toplamak için öğretmenlerin kendi bilgi ve tecrübelerine dayanarak yanıtlayabilecekleri bir anket kullanmıştır; verileri analiz ederken ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sona erdiğinde bulgular değerlendirilmiş ve öğretmenlerin %63'ünün düzenli olarak planlama yaptığı, %42'sinin programı her zaman uyguladığı ve öğretmenlerin %38'inin öğretimi düzenli olarak her zaman değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Opoh ve Awhen (2015) Nijerya'nın Cross River eyaletine bağlı yüksek öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin program uygulamasında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada müfredat uygulamasında karşılaşılan sorunlar, bu sorunların nedenleri ve çözümlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yoluyla seçilen 450 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen üç bölümden oluşan anket aracılığıyla toplanmış olup verilerin analizinde frekanslar, ortalama ve sıralama istatistiksel araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program geliştirme sürecine dahil edilmemesi, öğretmenlerin programı yorumlama konusunda yetersiz olmaları ve programın uygulama aşamasında ilgisiz olmaları gibi problemler belirlenmiştir. Bu sorunların temel nedenleri arasında öğretmenlerin program uygulamadaki yetersizliği, müfredat uygulamaları alanındaki başarısızlıklar ve mali durum yer almaktadır. Uygulamadaki başarısızlıkların yanlış eğitim politikalarından kaynaklandığı dile getirilmiş ve hatalı eğitim politikaları yerine sonuç odaklı eğitim politikalarına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Retnawati, Hadi ve Nugraha (2016) yaptıkları çalışmada meslek lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim programlarının değerlendirme aşamasında karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlamışlardır. 22 meslek lisesi öğretmeninden bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizi ile araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim programlarının değerlendirme aşamasını tam olarak anlamadıkları görülmüştür. Bu konuda otantik değerlendirme yöntemlerini bilmeme, tutumlar ve beceriler ile ilgili ölçme aracı geliştirememe gibi sıkıntılar öğretmenlerin yaşadığı güçlükler arasındadır.

Apsari (2018) İngilizce öğretimi yapan öğretmenlerin eğitim programlarını uygulama konusunda karşılaştıkları problemleri ve bu problemleri gidermek için ne gibi yollar izlediklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Gözlem, anket ve dokümanlar aracılığıyla verilerin elde edildiği çalışmada tüm veriler yazıya dökülmüş, kategorileştirilmiş ve araştırma sorularına yanıt verecek biçimde yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üç öğretmenden elde edilen veriler, eğitim programlarının uygulanması öğretmenlerin üç konuda sorun yaşadıklarını göstermiştir. Bu sorunlar: ders planı oluşturma konusundaki sorunlar, öğretme ve öğrenme aşamasıyla ilgili problemler, öğretim materyali ile ilgili problemlerdir. Öğretmenler bu problemleri gidermek için meslektaşları ile iş birliği yaptıklarını bunun yanında internetten ders planı örneği için araştırma yaptıklarını ve buldukları kaynakları birebir aldıklarını belirtmişlerdir.

Govender (2018), yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim programlarında yapılan değişikliklerin uygulanması sürecinde aldıkları desteğe ilişkin görüşlerini araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. 20 öğretmenle yapılan bu araştırma nitel bir çalışmadır ve bu çalışmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin program değişiklikleri konusunda yeterince destek alamadıkları düşüncesinin hâkim olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitimlerde programın uygulanmasına dair çalışmalara gereksinim duyduklarını, denetimin yetersiz kaldığını ve gerekli materyallere ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gültekin ve Çubukçu (2008) yaptıkları bu çalışmada öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve bu eğitimi almalarını gerektirecek durumları tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve 530 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda bulgular incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenler hizmet içi eğitimin

kendilerine katkı sağladığını da düşünmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini bir gereklilik olarak görmelerinin en önemli sebebi üst göreve hazırlanma yönündeki istekleridir. Bunların yanında araştırmacılar hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması aşamasında bireyde ve toplumda meydana gelen değişimlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Doğan (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da 12 resmi okulda görevli öğretmenler ile yöneticilerden oluşturmaktadır. 240 öğretmen ve 36 yönetici olmak üzere toplamda 276 katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenler için 30 maddelik, yöneticiler için 52 maddelik anket geliştirilmiş ve katılımcılara uygulanmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiş, veriler bağımsız *t*-testi, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi ve Pearson momentler çarpımı katsayıları ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin fikirlerinin genelde olumlu olduğu ancak ortalama bir düzeyde kaldığı neticesine ulaşılmıştır. Demografik değişkenlere yönelik bulgulara bakıldığında ise yaş değişkeninin önemli olduğu fark edilmiş genç öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik fikirlerinin yaşı daha ileride olan öğretmenlere göre daha az olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güney (2018) yaptığı araştırmasında ilkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim kapsamında ele alınan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nicel yöntem ile yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan ve tesadüfi olacak şekilde seçilen 270 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Oturak-Eyecisoy (2014)'un hazırlamış olduğu 36 sorudan oluşan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri" isimli ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların hizmet içi eğitime yönelik puan ortalamaları kadro durumu, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşmamıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine önem verdiği bu faaliyetleri gerekli gördüğü fakat bu eğitim faaliyetlerinin yeteri derecede verimli olmadığını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Kahraman (2018) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliği belirlenmeye çalışılmış ve Servqual yöntemi eğitime uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olan ve Kayseri’de görev yapan 450 öğretmene bir anket uygulanmıştır. Anketler sonucunda verilerin analizinde *t*-testi, ANOVA, betimsel analizler, frekans analizi ve güvenilirlik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu anket sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında yer alan hizmet içi eğitim etkinliklerini önemsediklerini fakat bu faaliyetlerin genel anlamda beklentilerini tam olarak karşılamadığını çünkü kendi gereksinimlerine göre planlanıp düzenlenmediğini ve eğitimi gerçekleştiren eğitimcilerin yeterli bilgi seviyesinde olmadığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Baykal (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında yabancı diller yüksek okullarında görev yapan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime ilişkin tutumlarını karşılaştırmayı amaç edinmiştir. Bu doğrultuda bir devlet ve bir vakıf üniversitesinden olmak üzere toplamda 165 öğretim görevlisini çalışma grubu olarak seçmiştir. Mesleki gelişime yönelik tutumun demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının da incelendiği bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çetin (2018)’in geliştirdiği “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde *t*-testi, frekans, standart sapma, ortalama, yüzde, tek yönlü ANOVA Testi, Bağımsız Örneklem ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretim görevlilerinin mesleki gelişime ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğunu fakat vakıf üniversitesinde görev yapan katılımcıların devlet üniversitesinde görev yapan katılımcılara oranla mesleki gelişimi daha fazla önemsendiği aynı zamanda mesleki gelişim faaliyetlerinden daha fazla zevk aldıklarını ortaya çıkarmıştır.

Çoban (2019) yaptığı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin motivasyon seviyelerini mesleki gelişime ilişkin görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda mesleki gelişime yönelik görüşlerin ve motivasyon düzeylerinin bazı demografik değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı ve tutumlar ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma yöntemi olarak karma araştırma yöntemi kullanılmıştır ve çalışma grubunu İstanbul Pendik ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan 314 öğretmen oluşturmuştur. Mesleki gelişime yönelik tutumları tespit etmek için geliştirilen ölçek ve öğretmen motivasyon ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarının ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Motivasyon düzeyleri ise orta seviyededir. Bununla birlikte veri

grubunun mesleki gelişime yönelik tutumları ve motivasyon düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmış ve mesleki gelişime dair görüşün motivasyonu yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Eroğlu (2019) yaptığı doktora çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlere katılımları ile mesleki gelişime ilişkin tutumları ve kendi öğrenmelerine karşı hazır bulunuşlukları ile destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılama durumları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Aynı zamanda bu özelliklerin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Ortaokul ve liselerde görev yapan 542 branş öğretmenin katıldığı bu çalışma ilişkisel ve nedensel karşılaştırma modeli ile tasarlanmıştır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Kwakman (1999)'un geliştirdiği mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin yanında Torff ve Session (2005)'un geliştirdiği Özer ve Beycioğlu (2010)'nun uyarladığı mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği ile Fisher ve arkadaşları (2001)'nin geliştirdiği Şahin ve Erden (2009) tarafından uyarlanan kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği ve araştırmacının geliştirmiş olduğu destekleyici okul özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem *t*-testi, yüzde, frekans, ortalama, çoklu regresyon analizi, tek yönlü ANOVA ve basit aracılık analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımında kendi kendine öğrenmeye hazır olmaları, mesleki gelişime yönelik tutum ve destekleyici okul özelliklerinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleri kısmen yüksek, iş birliği faaliyetlerine katılım düzeyleri düşüktür. Branş, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeyleri farklılaşmaktadır. Katılımcıların kendi kendine öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek ve branşlara göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını; kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, mesleki gelişime yönelik tutumları ve destekleyici okul özelliklerine dair algıları anlamlı şekilde yordamaktadır.

Can (2019) öğretmen mesleki gelişimine ilişkin engelleri belirlemek ve bu yönde öneriler geliştirebilmek için İstanbul ilinde görev yapan ve lisansüstü eğitim gören 24 öğretmenin katılımcı olarak seçildiği nitel bir araştırma yürütmüş ve durum çalışması modelini kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği 2 açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan yazılı olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ile içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bulgular incelendiğinde öğretmen mesleki gelişimini engelleyen unsurların;

öğretmen seçme, öğretmen yetiştirme ve istihdamdaki azlık, eğitim politikalarının net olmaması, eğitim sisteminde oluşan devamlı değişim, öğretmenlerin amaç ile motivasyonlarının yetersiz olması ve kariyer gelişimindeki problemler olduğu ifade edilmiştir.

Güven (2022) yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim inançları ile birlikte mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirilmesini hedeflemiştir. Çalışmada yöntem olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 346 sınıf öğretmenidir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak demografik özelliklerin olduğu kişisel bilgi formu, “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin benimsedikleri inançlar ile mesleki gelişime yönelik tutum oranları arasında bazı boyutlarda zayıf, orta ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin inançlarının mesleki gelişime dair tutumlarını az miktarda ancak istatistiksel olarak anlamlı biçimde etkilediği görülmüştür.

2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Amos ve Benton (1988) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin faaliyetlere karşı tutumlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul kademesinde ve ortaokul kademelerinde görevli 260 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların mesleki gelişime yönelik olumsuz tutum sergiledikleri ve ortaokul kademesinde görevli öğretmenlerin ilkokul kademesinde görevli öğretmenlere oranla daha olumsuz tutumlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Ruberto (2003) doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmış ve bunların bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 514 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı 4'lü Likert tipi ölçek kullanarak topladığı verileri hem nitel hem de nicel değerlendirmelere tabi tutmuş ve araştırma sonuçlandığında katılımcıların çoğunun mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber mesleki gelişime yönelik tutumun cinsiyet, ders verilen kademe, mezun

olunan bölüm gibi değişkenlere göre de farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar var olan becerilerini korumak ve devamlılığını sağlamak için mesleki gelişimin gerekli olduğunu düşünmektedir.

Lee (2005) yaptığı çalışmada iş doyumu ve mesleki gelişim memnuniyeti üzerinde durmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Hampton City okullarında ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 657 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada nitel ve nicel veri toplama stratejileri bir arada kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında öğretmenlere araştırmacının geliştirdiği 31 maddelik bir anket formu gönderilmiş, ikinci aşamada 9 öğretmen ve 9 müdür ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularına göre yönetici desteği, mesleki gelişim, danışmanlık ve iş birlikli çalışmanın öğretmenlerin iş doyumunu tahmin etmede istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu elde edilen sonucun, kıdem farkı olmaksızın öğretmenlerin iş doyumuna etki eden mesleki gelişim ve iş birliğinin, eğitim kurumlarında öğretmenleri yetişkin öğrenenler olarak destekleyecek faaliyetler düzenlemenin önemini ifade ettiği dile getirilmiştir.

Bennett (2006) yaptığı doktora çalışmasında mesleki eğitim ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla sürekli mesleki eğitime ayrılan zaman, iş doyumu, yönetici ve yönetici olmayan profesyonellerin mesleki eğitim faaliyetlerine katılma sebepleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada çeşitli istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Grotelueschen (1985) tarafından geliştirilen Mesleki Eğitime Katılım Nedenleri Ölçeği, P. C. Smith ve diğerleri (1969) tarafından geliştirilen İş Genel Ölçeği ve İş Tanımlayıcı İndeksi kullanılmıştır. Veriler internet tabanlı anket yoluyla toplanmıştır. Ankete 215 katılımcı cevap vermiştir. Verilerin analizinde Spearman rho, Mann Whitney U ve Keşif faktörü analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda mesleki gelişime ayrılan süre ile iş doyumu arasında bir münasebet bulunamamıştır. Bununla birlikte yöneticilerin mesleki eğitime katılımları ve iş doyumları arasında olumsuz yönde az da olsa bir ilişkiye rastlanmıştır.

Moore (2009) Amerika Birleşik Devletleri'nin 2 eyaletinden 252 öğretmenin gönüllü olarak katıldığı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını, öğretmenlerin bakış açılarına göre nitelikli mesleki eğitimde beceri ve yeteneklerin edinilmesini sağlayan ya da engelleyen etmenleri incelemiş ve kaliteli mesleki eğitim için genel bir yaklaşım ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla ölçek, katılımcıların yorumlarını da yazabildikleri bir anket ve görüşme tekniği kullanılmış olup nitel ve nicel analizler yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin büyük bir kısmının kendilerini devamlı olarak öğrenen birer birey olarak tanımladıklarını, mesleki eğitimin iki

önemli unsurunun meslektaş dayanışması ve iş birliği olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Torff ve Session (2009) yaptıkları araştırmada farklı sosyoekonomik duruma sahip öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu ABD'ye bağlı New York şehrinde görev yapan 150 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Torff ve arkadaşları (2005)'nin geliştirdiği Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma verileri çoklu doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğretmenlerin sosyoekonomik statüsü düşük olan öğretmenlere oranla mesleki gelişimlerinin daha çok desteklenmekte olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları mesleki gelişim önceliklerini etkilemektedir. Mesleki gelişime yönelik tutumlar hem düşük sosyoekonomik statüye sahip öğretmen topluluklarında hem de yüksek statüye sahip öğretmen topluluklarında güçlülere ve problemlere yol açabilmektedir. Çalışmada bu problemlerin üstesinden gelebilmek amacıyla ulusal ya da yerel yeni mesleki gelişim modellerinin oluşturulması gerekliliği dile getirilmiştir.

Muzaffar ve Malik (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bu eğitime öğretmenlerin katılmama sebepleri ve öğretmenlerin üzerinde mesleki gelişim etkinliklerinin ne düzeyde olduğunu da açıklamayı hedeflemişlerdir. Nicel yaklaşımın kullanıldığı araştırmada 6 devlet üniversitesinde görev yapan tüm öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmuş ve örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucu öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmamalarının birçok önemli nedeni olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunlar: ailevi sorumluluklar, aşırı iş yükü, mesleki gelişim faaliyetlerinin kalitesiz olması, fırsatların yetersiz oluşu, yeterince desteğin olmaması gibi sebeplerdir. Bunun yanında mesleki gelişim faaliyetlerinin iyi bir şekilde planlanmasının gerekliliği vurgulanmış ve böylece öğretmenlerin bu faaliyetlere istekliliğinin artırılabilceği düşünülmüştür.

Masuda, Ebersole ve Barrett (2013) yaptıkları çalışmada farklı kademelerde görev yapan 16 öğretmenle nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumlarını ve isteklilik düzeylerini belirlemektir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişiminde niyet, değer ve konunun kariyer aşamaları bakımından farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda tüm katılımcılar

mesleki eğitim kapsamında öğrendiklerini uygulayabilecekleri bir ortama gereksinim duyduklarını ve mesleki eğitimin içeriğinin öğretim içerikleriyle ilgisinin olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Pesce (2015) yaptığı çalışmada 432 öğretim görevlisini çalışma grubu olarak belirlemiş ve bu çalışma grubuna açık uçlu sorular ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yüz yüze görüşmeler uygulamıştır. Analizler sonucunda yoğun geçen çalışma tempolarından ötürü mesleki gelişimin öğretim görevlileri için ön sıralarda yer almadığı, mesleki gelişime ilişkin tutumlarının az denecek kadar pozitif yönde olduğu, zaman yetersizliğinden dolayı faaliyetlere katılamadıkları belirtilmiştir. Bunun yanında öğretim görevlilerinin bazıları kendilerini zaten mükemmel yeterlikte gördükleri için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmamaktadırlar.

2.2.3. İlgili Araştırmalara Dayalı Sonuçlar

Program okuryazarlığı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarına fazlaca yer verildiği görülmüştür. Ülkemizde varlığını yeni göstermeye başlayan bir kavram olması sebebiyle yurt içinde yapılan çalışmalar daha çok başlangıç seviyesindedir. Yurt dışında daha oturmuş bir kavram olması nedeniyle program okuryazarlığının daha detaylı ve derinlemesine incelendiği nitel çalışmalara daha çok yer verildiği görülmüştür. Genel anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı konusunda kendilerini yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek ve yeteri seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının daha çok program okuryazarlık düzeyleri ile program yönelimleri, programa bağlılık durumları ve program okuryazarlığı yeterlilikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok öğretmenler ile öğretmen adayları üzerinde yapıldığı ve yöneticilerin çalışmalara dahil edilmediği bu yönde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Eğitim kurumunda programın planlanması ve uygulanması sürecinin yakından takibi ile sorumlu olan yöneticinin de program okuryazarlığı çalışmalarına dahil edilmesi sağlanabilir.

Mesleki gelişime yönelik çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları, mesleki eğitim ve motivasyon düzeyleri, mesleki gelişimin

niteliği, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algı, görüş ve ihtiyaçları üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Çalışmalardan elde edilen bulgular genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını gerekli gördükleri, mesleki gelişime ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermiş ancak bazı çalışmalar öğretmenlerin mesleki gelişimi gereksiz buldukları ve fayda sağlamadığı görüşünü de ortaya çıkarmıştır. Bunun sebebi ise öğretmenlerin bu faaliyetler çerçevesinde karşılaştıkları bazı zorluklardır. Mesleki gelişimin önündeki zorluklar ve engeller bazı çalışmalarda tespit edilmeye çalışılmış. Bu engellerin; eğitim politikalarının net olmayışı, eğitim sistemindeki değişiklikler, iş yoğunluğundan dolayı yeterli zamanın ayrılamaması, eğitimi veren kişilerin bilgi konusunda yetersiz görülmesi, motivasyon düşüklüğü, faaliyetlerin gereksinimleri karşılamaması gibi nedenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan mesleki gelişim çalışmalarına neredeyse tüm kademelerde görev yapan öğretmenler katılmış, çalışmaların bir kısmına yöneticiler de dahil edilmiş, bazı çalışmalarda öğretim görevlileri de çalışma grubunda yer almıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı daha detaylı çalışmalara rastlamak mümkündür.

Literatürde program okuryazarlığı ve mesleki gelişime yönelik tutumun farklı değişkenlerle incelendiğı araştırmalara yurt içinde de yurt dışında da rastlanmaktadır. Ancak bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelendiğı bir çalışma henüz mevcut değildir. Çalışmanın bu yönde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yöntem ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama sürecinin nasıl ilerlediği ile verilerin analizi çalışmaları bu bölümde detaylı olarak anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırma, ilişkisel araştırma yöntemi ile modellenmiştir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkili olma derecesini bu değişkenlere müdahale etmeksizin belirleyerek değişkenler arasındaki önemli olguların anlaşılmasını sağlayan bir araştırma metodudur (Frankel, Wallen ve Hyun, 2019). Bu çalışma yukarıda belirtildiği üzere temelde program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan resmi okullarda aktif olarak çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmadaki örneklem ise yukarıda belirtilen evreni temsil edecek biçimde seçilmiş 576 öğretmendir. Araştırmanın örnekleme 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde çalışmanın evreninde görev yapan kişilerden gönüllülük esasına dayalı olarak uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve insan gücü açısından var olan kısıtlamalar nedeniyle örneklemin kolay şekilde ulaşılabilecek ve uygulama yapılabilecek birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2023) tarafından yayınlanan istatistiki verilere göre Kocaeli ili

genelinde görev yapan toplam öğretmen sayısı 27220 kişidir. Belirtilen bu evren büyüklüğüne dayalı olarak %95 güven seviyesi ve %5 kabul edilebilir hata dikkate alındığında minimum örneklem büyüklüğünün 379 birim olması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında ise 576 öğretmene ulaşılması, belirlenen minimum örneklem büyüklüğünün sağlandığını ve evreni temsil için yeterli sayıya ulaşıldığını göstermektedir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan 576 öğretmenin demografik ve mesleğine ilişkin değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve görev yapılan kademe) açısından dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örneklemin Yaş, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Hizmet Yılı ve Görev Yapılan Kademeye Göre Dağılımı

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş (Arit. Ort. $\pm$ Std. Sap. = 41,3 $\pm$ 7,8)		
21-30 yaş	36	6,3
31-40 yaş	249	43,2
41-50 yaş	218	37,8
51 yaş ve üzeri	73	12,7
Cinsiyet		
Kadın	398	69,1
Erkek	178	30,9
Eğitim Düzeyi		
Ön Lisans	14	2,4
Lisans	462	80,2
Yüksek Lisans	94	16,3
Doktora	6	1,0
Hizmet Yılı (Arit. Ort. $\pm$ Std. Sap. = 17,3 $\pm$ 8,3)		
1-10 yıl	138	24,0
11-20 yıl	253	43,9
21 yıl ve üzeri	185	32,1
Görev Yapılan Kademe		
Okul Öncesi	61	10,6
İlkokul	121	21,0
Ortaokul	205	35,6

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin yaş ortalamasının 41,3 (Standart Sapma=7,8) olduğu belirlenmiştir. Yaş grupları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin %6,3'ünün (36) 21-30 yaş, %43,2'sinin (249) 31-40 yaş, %37,8'inin (218) 41-50 yaş arasında ve %12,7'sinin (73) 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarının daha çok 31-40 yaş (249) ve 41-50 yaş (218) arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında öğretmenlerin %69,1'ini (398) kadınlar, %30,9'unu (178) erkekler oluşturmaktadır. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden oldukça fazladır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %2,4'ünün (14) ön lisans, %80,2'sinin (462) lisans, %16,3'ünün (94) yüksek lisans ve %1,0'ünün (6) doktora mezunu olduğu görülmüştür. Lisans mezunu olan öğretmenlerin sayısı diğer eğitim düzeylerine göre daha fazla olup doktora mezunu öğretmen sayısı ise en azdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %24,0'ı (138) 1-10 yıl, %43,9'u (253) 11-20 yıl, %32,1'i (185) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Hizmet yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sayısı diğer yıllara oranla daha fazladır. 1-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin sayısı ise birbirine yakındır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler incelendiğinde %10,6'sının (61) okul öncesi, %21,0'ının (121) ilköğretim, %35,6'sının (205) ortaokul, %32,8'inin (189) lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Kademelere göre dağılıma bakıldığında en az sayının okul öncesi öğretmenlerine en fazla sayının ise ortaokul öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Branş açısından dağılım incelendiğinde örnekleme en fazla katılım %18,8 ile (108) sınıf öğretmenleri ve %10,8 ile (62) okul öncesi öğretmenleri tarafından sağlanırken en düşük katılım %0,7 ile (4) İngilizce haricindeki yabancı dil öğretmenleri ve %1,0 ile (6) müzik öğretmenleri tarafından sağlanmıştır. Çalışmadaki öğretmenlerin görev yaptığı ilçelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla katılım %24,5 ile (141) Gölcük, %17,0 ile (98) İzmit ilçesinden olurken en düşük katılım %5,2 ile Kandıra, Karamürsel ve Çayırova ilçelerinden olmuştur.

3.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” ve öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Torff, Sessions ve Byrnes (2005) tarafından geliştirilen ve Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından uyarlanan “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcılara ait bazı demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, hizmet yılı, görev yapılan kademe, görev yapılan ilçe, branş ve eğitim düzeyi) ölçen 7 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeği (ÖPOÖ)

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilmiş olup 29 madde ve üç alt boyuttan (bilgi, beceri ve tutum) oluşmaktadır. “Bilgi” boyutu 9, “Beceri” boyutu 13 ve “Tutum” boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçek; “Kesinlikle katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Orta düzeyde katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” “Kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklinde seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 boyutlu yapının toplam %64,05’lik varyans açıkladığı görülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç boyutlu yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları her boyut için şu şekilde hesaplanmıştır: Bilgi boyutu için 0,93, beceri boyutu için 0,94, tutum boyutu için 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bütün boyutlar bir arada değerlendirildiğinde ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan

analizler ve elde edilen bulgular bu ölçme aracının geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilecek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Yar-Yıldırım, 2020).

Bu araştırma kapsamında “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” nin (ÖPOÖ) yapısının örnekleme benzer şekilde olup olmadığı yani yapı geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığı doğrulayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir. Bunun için ölçeğin üç boyutlu yapısı birinci düzey ve ikinci düzey DFA analizi ile test edilmiştir. Buna göre birinci düzey yapılan DFA analizine göre $\chi^2=719,63$; $sd=374$; $p<0,01$; $GFI=1,00$; $CFI=0,99$; $TLI=0,99$; $NNFI=0,99$; $PNFI=0,91$; $RMSEA=0,04$ ve $SRMR=0,05$ olarak hesaplanmıştır. İkinci düzey yapılan DFA analizine göre $\chi^2=719,63$; $sd=374$; $p<0,01$; $GFI=1,00$; $CFI=0,99$; $TLI=0,99$; $NNFI=0,99$; $PNFI=0,91$; $RMSEA=0,04$ ve $SRMR=0,05$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum istatistikleri yapısal eşitlik modellerinde bu uyum indeksleri için belirtilen kesme puanları dikkate alındığında ölçeğin yapısının doğrulandığı belirtilebilir. Araştırmada bu ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği ise Cronbach Alfa ve McDonald Omega katsayıları hem alt boyut hem de toplam ölçek puanı bazında incelenmiştir. Buna göre Cronbach Alfa ve McDonald Omega katsayıları sırasıyla bilgi alt boyutu için 0,91 ve 0,80; beceri alt boyutu için 0,94 ve 0,94; tutum alt boyutu için 0,88 ve 0,88; ölçek toplam puanı için ise 0,96 ve 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler güvenilirlik için belirtilen kesme puanını aştığından araştırma kapsamında ÖPOÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği (MGYTÖ)

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Torff, Sessions ve Byrnes (2005) tarafından geliştirilmiş, Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Tek boyut ve 6 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tipinde yapılandırılmıştır. Maddeler “katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum” ve Tamamen Katılıyorum” şeklinde 1’den 5’e puanlanmaktadır. Orijinal hali 9 madde olan ölçek Türkçeye çevrildikten sonra yapılan faktör analizinde 0,433-0,827 aralığında tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin son hali 6 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek için 0,784 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Özer ve Beycioğlu, 2010).

Bu araştırma kapsamında “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” nin yapısının örneklemede benzer şekilde olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir. Bunun için ölçeğin tek boyutlu yapısı birinci düzey DFA analizi ile test edilmiş analiz edilmiştir. Buna göre birinci düzey yapılan DFA analizine göre $\chi^2=29,49$; $sd=9$; $p<0,01$; $GFI=1,00$; $CFI=0,99$; $TLI=0,98$; $NNFI=0,98$; $PNFI=0,59$; $RMSEA=0,06$ ve $SRMR=0,05$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum istatistikleri yapısal eşitlik modellerinde bu uyum indeksleri için belirtilen kesme puanları dikkate alındığında ölçeğin yapısının doğrulandığı belirtilebilir. Araştırmada bu ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği ise Cronbach Alfa ve McDonald Omega katsayıları ölçek puanı bazında incelenmiştir. Buna göre Cronbach Alfa değeri 0,78 ve McDonald Omega değeri 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler güvenilirlik için belirtilen kesme puanını aştığından araştırma kapsamında MGYTÖ’ den elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde araştırmanın etik uygunluğuna ilişkin izinler Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulundan 20.02.2023 tarih, E-61923333-050.99-222302 sayı numaralı kararı ile alınmıştır (Ek-4). Araştırmanın uygulanması amacıyla etik kurul onayından sonra Kocaeli Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 29.03.2023 tarih, E-99332089-605.01-73344789 sayı numaralı kararı ile uygulama izni alınmıştır (Ek-5).

Veriler evren ve örneklem bölümünde belirtildiği gibi 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden uygun örnekleme yöntemine göre toplanmıştır. Gerekli izin işlemlerinden sonra ilgili veriler Nisan, 2023-Mayıs, 2023 tarihleri arasında Kocaeli ilinde görev yapmakta olan okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenlerden “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği ve Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda uygulama öncesinde öğretmenlere çalışma amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiş ardından çalışmaya katılmak için gönüllü olan kişilerden veri toplanma işlemi gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Veri analizi kapsamında ilk olarak veriler potansiyel yanlış/hatalı/dikkatsiz işaretleme açısından incelenerek dijital ortama aktarılmıştır. Yapılan incelemede veride bu tür sorunlara rastlanmamıştır. Bu aşamanın ardından veri toplama aracı olarak kullanılan ÖPOÖ ve MGYTÖ' nin faktör yapılarının bu araştırmanın örnekleminde aynı olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Bunlara ilişkin bulgular ilgili ölçme aracının tanıtıldığı kısımda sunulmuştur. DFA analizinde yapı uyumunu değerlendirmek amacıyla Ki-Kare testi sonuçları (χ^2) ile birlikte İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı/Kıyaslamalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Tucker-Lewis İndeksi (Tucker-Lewis Index, TLI), Normalleştirilmemiş Uyum İndeksi (Nonnormed Fit Index, NNFI), Sıkı Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) ve Standartlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu uyum indeksleri için Tablo 2'deki kesme puanları dikkate alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003).

Tablo 2

Uyum İndeksleri İçin Kesme Puanları

İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
TLI	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NNFI \leq 0,95$
PNFI	$0,95 \leq PNFI \leq 1,00$	$0,50 \leq PNFI \leq 0,95$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$

ÖPOÖ ve MGYTÖ' nin alt boyut ve boyut puanlarının güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ise iç tutarlık anlamında Cronbach Alfa (α) ve McDonald Omega (ω) katsayıları ile

incelenmiştir. Bu katsayıların her ikisi için de 0,70 üzerinde değer alması ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilir olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2021; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009).

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizinin ardından araştırmada belirtilen araştırma problemlerine göre veri analizi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak araştırmanın temel problemi kapsamında öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemi kapsamında çalışmada ele alınan öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve mesleki gelişimlerine yönelik tutum değişkenlerinin düzeyleri betimsel istatistikler hesaplanarak açıklanmıştır. Son olarak araştırmanın ikinci ve dördüncü alt araştırma problemlerinde çalışmadaki iki değişkenin (öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve mesleki gelişimlerine yönelik tutum) yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşma durumları ortalamalar arası farkın testleri ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın temel probleminde kullanılan korelasyon katsayısı (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı) ile ikinci ve dördüncü alt problemlerde kullanılan olan ortalamalar arası farkı testlerinin (Bağımsız Gruplar *t*-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi) çeşitli varsayımları sağlaması gerekmektedir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı için bu varsayımlar değişkenlerin sürekli olması, uç değerlere sahip olmaması ve normal dağılıma sahip olmamasıdır. Bağımsız gruplar *t*-testi için gözlemlerin bağımsız olması, bağımsız değişkenin sürekli olması, uç değerlere sahip olmaması, varyansların homojenliğinin sağlanması ve bağımlı değişkenin her bir alt kategorisinde bağımsız değişkenin normal dağılıma sahip olmasıdır. Tek yönlü varyans analizi için ise bağımsız gruplar *t* testine benzer şekilde gözlemlerin bağımsız olması, bağımsız değişkenin sürekli olması, uç değerlere sahip olmaması, varyansların homojenliğinin sağlanması ve bağımlı değişkenin her bir alt kategorisinde bağımsız değişkenin normal dağılıma sahip olmasıdır (Can, 2022). Çalışmadaki bu üç analiz için ortaklaşan varsayımlar biri de normallik varsayımdır. Bunun dışında kalan varsayımlar ölçme aracının yapısı gereği ve veri toplama sürecinin bir sonucu olarak doğrudan karşılanmıştır.

Normallik varsayımı betimsel, görsel (grafiksel) ve istatistiksel testler olmak üzere üç farklı yöntemle incelenebilmekte ve normalliğe karar verilmesi için üç yöntemle ait sonuçların beraber değerlendirilmesi önerilmektedir (Abbott, 2014). Bu çalışmada ise bu üç yöntem öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve onun alt boyut puanları ile mesleki gelişimlerine

yönelik tutum puanları için hem genel puan hem de yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve görev yapılan kademe değişkenlerinin alt kategorileri için işe koşulmuştur. Bu aşamada bu incelemelerin yapılabilmesi için bağımsız değişkene ait alt kategorilerin belirli sayıda gözleme sahip olması gerekir. Bundan dolayı eğitim seviyesi değişkenine ait doktora alt kategorisinde yalnızca altı gözlem olduğundan yüksek lisans kategorisi ile doktora kategorisi birleştirilerek lisansüstü alt kategorisi olarak ele alınmıştır. Betimsel yöntemler kapsamında çarpıklık, basıklık katsayıları ile bu katsayıların standart hatalarına bölünmesi ile oluşan z değerleri hesaplanmış ve istatistiksel testler kapsamında ise Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk W testi yapılmıştır. Bunlara ait sonuçlar öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve onun alt boyut puanları için Ek 6' da, mesleki gelişimlerine yönelik tutum için ise Ek 7'de raporlanmıştır.

Betimsel yöntemler için çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013) ya da ± 2 aralığında (George ve Mallery, 2010) olmasının normallik varsayımını sağladığı belirtilmiştir. Buna ek olarak Kim (2013) çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile oluşan z değerinin örneklem büyüklüğü 50'ye kadar olan örneklerde $\pm 1,96$ aralığında, 50'den büyük 300'den küçük örneklerde $\pm 3,29$ aralığında olmasının normallik varsayımının sağlanması için yeterli olduğunu belirtmiştir. Kim (2013) ayrıca örneklem büyüklüğünün 300'den büyük olduğu örneklerde ise z değeri yerine çarpıklık ve basıklık değerine bakılmasını ve çarpıklığın mutlak değerinin 2'yi, basıklığın mutlak değerinin 3'ü geçmediği durumlarda normalliğin sağlandığını belirtmiştir. Normalliğin istatistiksel olarak incelenmesi durumunda ise ilgili testlerin istatistiksel olarak anlamlı sonuç vermemesi yani anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük çıkması ($p > 0,05$) durumunda normallik varsayımı sağlanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda Ek 6 ve Ek 7 incelendiğinde normallik testleri sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olmayan sonuç çıkmasa bile çarpıklık ve basıklığa bağlı yöntemlere göre ve bunlara ek olarak yapılan grafiksel incelemelerle normalliğin çoğu durumda sağlandığı görülmüştür. Yeterli örneklem büyüklüğü sağlandığında ortalama farklılık testlerinin normallik varsayımının ufak ihlallerine karşı katı olduğu bilindiğinden (Armitage, Berry ve Matthews, 2008; Rasch ve Guiard, 2004) bunun dışında kalan durumlarda ise normalliğin ihlali düşük düzeyde olduğundan normal dağılım varsayımını esas alan testler kullanılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda temel araştırma problemi kapsamında Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayının Büyüköztürk (2021) tarafından belirtilen kesme puanlarına göre düşük (0,00-0,30), orta (0,30-0,70) ve yüksek

(0,70-1,00) şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemlerinde sadece cinsiyete göre yapılan analizlerde bağımsız gruplar *t*-testi bunun dışında kalan yaş kategorisi, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre ise tek yönlü varyans analizi (tek yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA sonucunda istatistiksel olarak farklılaşma çıkması durumunda varyansların homojenliği ve alt kategorilerdeki örneklem büyüklüğüne durumuna bağlı olarak uygun çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Buna ek olarak anlamlı farklılık çıkması durumunda ayrıca η^2 (eta-kare) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğü yorumlanırken η^2 'nin 0,01'den küçük olması çok küçük, 0,01 ile 0,06 arasında olması küçük, 0,06 ile 0,14 arasında olması orta ve 0,14 ve üzerinde olması büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Field, 2017).

Araştırma kapsamındaki ölçeklerin yapılarının doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlikleri JASP (Versiyon 0.17.2, 2023) programı ile gerçekleştirilmiştir. Bu analizler dışında kalan diğer tüm analizler sosyal bilimler için kullanılan bir istatistik paket programında tamamlanmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyinin değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgular tablolar ve açıklamalar ile desteklenerek belirlenen sıraya göre sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın temel problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için öğretmenlerin program okuryazarlıkları puanları ve alt boyut puanları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanları ve Alt Boyut Puanları ile Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Tablosu

	Bilgi	Beceri	Tutum	Program Okuryazarlık Toplam
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	0,247*	0,298*	0,333*	0,323*

* $p<0,05$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile program okuryazarlık alt boyutlarından bilgi alt boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzey ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=0,247$; $p<0,05$); beceri alt boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzey ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=0,298$; $p<0,05$) ve tutum alt boyutu ile pozitif yönlü, orta düzey ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=0,333$; $p<0,05$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanı ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında ise pozitif yönlü, orta düzey ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=0,323$; $p<0,05$) bir ilişki bulunmaktadır.

4.2. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Birinci alt araştırma problemine ilişkin bulgular

Birinci alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için öğretmenlerin program okuryazarlıkları puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum) hesaplanmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Min.	Maks.
Bilgi	34,55	5,18	35,00	18,00	45,00
Beceri	48,28	7,79	49,00	22,00	65,00
Tutum	28,61	3,91	28,00	14,00	35,00
Program Okuryazarlık Toplam	111,44	15,16	112,00	58,00	145,00

Tablo 4’e göre öğretmenlerin program okuryazarlık alt boyutlarından bilgi boyutu 18 ile 45 arasında değer almış olup aritmetik ortalaması 34,55 (S.S=5,18), beceri alt boyutu 22 ile 65 arasında değer almış olup aritmetik ortalaması 48,28 (S.S=7,79) ve tutum alt boyutu 14 ile 35 arasında değer almış olup aritmetik ortalaması 28,61(S.S=3,91)’dir. Öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanları ise 58 ile 145 arasında değer almış olup aritmetik

ortalaması 111,44 (S.S=15,16)'dür. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında hem program okuryazarlığı toplam puanı hem program okuryazarlığı alt boyut puanları açısından 5'li Likert yanıt kategorilerinde öğretmenlerin düzeyleri “Katılıyorum” kategorisindedir. Buna göre öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ortalamanın üstünde ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.2. İkinci alt araştırma problemine ilişkin bulgular

Bu alt problem doğrultusunda her bir değişken ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.1. İkinci alt araştırma probleminin yaş kategorisine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri yaş kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için yaş kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Yaş Kategorilerine Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Yaş Kategorisi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Bilgi	21-30 yaş	36	35,08	5,04
	31-40 yaş	249	34,18	5,08
	41-50 yaş	218	34,65	5,46
	51 ve üzeri	73	35,25	4,70
Beceri	21-30 yaş	36	49,33	6,22
	31-40 yaş	249	48,29	7,92
	41-50 yaş	218	47,78	7,92
	51 ve üzeri	73	49,23	7,64
Tutum	21-30 yaş	36	28,61	3,54
	31-40 yaş	249	28,71	4,13
	41-50 yaş	218	28,42	3,83
	51 ve üzeri	73	28,85	3,57

Program	21-30 yaş	36	113,03	13,13
Okuryazarlık	31-40 yaş	249	111,18	15,40
Toplam	41-50 yaş	218	110,86	15,47
	51 ve üzeri	73	113,33	14,44

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık bilgi ve tutum alt boyut puanı ile toplam puanında en yüksek aritmetik ortalamaya yaşı 51 ve üzerinde olan öğretmenler sahipken beceri alt boyutunda 21 ile 30 yaş arasındaki öğretmenler sahiptir. Yaş kategorilerine göre en düşük aritmetik ortalamaya program okuryazarlık beceri ve tutum alt boyut puanı ile toplam puanında 41 ile 50 yaş arasındaki öğretmenler sahipken bilgi alt boyut puanında 31 ile 40 yaş arasındaki öğretmenler sahiptir. Yaş kategorilerinin ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Kategorilerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgi	Gruplar arası	82,60	3	27,53	1,02	0,381	-
	Grup içi	15366,04	572	26,86			
	Toplam	15448,64	575				
Beceri	Gruplar arası	159,80	3	53,27	0,88	0,452	-
	Grup içi	34707,51	572	60,68			
	Toplam	34867,31	575				
Tutum	Gruplar arası	14,22	3	4,74	0,31	0,819	-
	Grup içi	8760,67	572	15,32			
	Toplam	8774,89	575				

Program Okuryazarlık	Gruplar arası	442,32	3	147,44	0,64	0,589	-
Toplam	Grup içi	131749,90	572	230,33			
	Toplam	132192,22	575				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yaş kategorilerine göre program okuryazarlıkları bilgi alt boyutunda ($F_{(3,572)}=1,02$; $p=0,381>0,05$), beceri alt boyutunda ($F_{(3,572)}=0,88$; $p=0,452>0,05$), tutum alt boyutunda ($F_{(3,572)}=0,31$; $p=0,819>0,05$) ve program okuryazarlık toplam puanında ($F_{(3,572)}=0,64$; $p=0,589>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.2.2. İkinci alt araştırma probleminin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için cinsiyet kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanları *t*-testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	T	S.d.	p
Bilgi	Kadın	398	34,62	0,52	574	0,606
	Erkek	178	34,38			
Beceri	Kadın	398	48,33	0,22	574	0,829
	Erkek	178	48,18			
Tutum	Kadın	398	28,74	1,20	574	0,232
	Erkek	178	28,32			
Program Okuryazarlık Toplam	Kadın	398	111,70	0,60	574	0,552
	Erkek	178	110,88			

Tablo 7 incelendiğinde kadın öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu amaçla yapılan *t*-testi sonuçlarının, Tablo 7 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin program okuryazarlıkları bilgi alt boyutunda ($t_{(574)}=0,52$; $p=0,606>0,05$), beceri alt boyutunda ($t_{(574)}=0,22$; $p=0,829>0,05$), tutum alt boyutunda ($t_{(574)}=1,20$; $p=0,232>0,05$) ve program okuryazarlık toplam puanında ($t_{(574)}=0,60$; $p=0,552>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

4.2.2.3. İkinci alt araştırma probleminin eğitim seviyesine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri eğitim seviyesi kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için eğitim seviyesi kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Eğitim Seviyesi Kategorilerine Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Eğitim Seviyesi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Bilgi	Ön Lisans	14	34,21	6,02
	Lisans	462	34,36	5,12
	Lisansüstü	100	35,47	5,32
Beceri	Ön Lisans	14	49,79	6,60
	Lisans	462	47,85	7,89
	Lisansüstü	100	50,08	7,24
Tutum	Ön Lisans	14	28,79	3,38
	Lisans	462	28,47	3,95
	Lisansüstü	100	29,22	3,74
Program Okuryazarlık Toplam	Ön Lisans	14	112,79	14,75
	Lisans	462	110,68	15,21
	Lisansüstü	100	114,77	14,66

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık bilgi, beceri, tutum alt boyut puanı ve toplam puanında en yüksek aritmetik ortalamaya lisansüstü eğitim almış öğretmenler sahiptir. Eğitim seviyesi kategorilerine göre en düşük ortalamaya bilgi alt boyutunda ön lisans, beceri ve tutum alt boyutları ile toplam puanında ise lisans eğitimi almış öğretmenler sahiptir. Eğitim seviyesi kategorilerinin ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Seviyesi Kategorilerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgi	Gruplar arası	103,02	2	51,51	1,92	0,147	-
	Grup içi	15345,62	573	26,78			
	Toplam	15448,64	575				
Beceri	Gruplar arası	440,89	2	220,45	3,67	0,026*	Lisansüstü> Lisans
	Grup içi	34426,41	573	60,08			
	Toplam	34867,31	575				
Tutum	Gruplar arası	46,18	2	23,09	1,52	0,220	-
	Grup içi	8728,71	573	15,23			
	Toplam	8774,89	575				
Program Okuryazarlık Toplam	Gruplar arası	1398,29	2	699,15	3,06	0,048*	Lisansüstü> Lisans
	Grup içi	130793,93	573	228,26			
	Toplam	132192,22	575				

* $p < 0,05$: 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim seviyesi kategorilerine göre program okuryazarlıkları bilgi alt boyutunda ($F_{(2,573)}=1,92$; $p=0,147>0,05$) ve tutum alt boyutunda ($F_{(2,573)}=1,52$; $p=0,220>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken beceri alt

boyutunda ($F_{(2,573)}=3,67$; $p<0,05$) ve program okuryazarlık toplam puanında ($F_{(2,573)}=3,06$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Beceri alt boyutundaki ($\eta^2=0,034$) ve program okuryazarlık toplam puanındaki ($\eta^2=0,031$) istatistiksel farklılaşma küçük düzeyde etkiye (etki büyüklüğüne) sahiptir. Beceri alt boyutu ve program okuryazarlık toplam puanında ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma durumunun hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre beceri alt boyutunda eğitim seviyesi lisansüstü olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması (50,08) eğitim seviyesi lisans olan öğretmenlerden (47,85) fazla olup farklılaşma eğitim seviyesi lisansüstü olan öğretmenler lehinedir. Program okuryazarlık toplam puanında da benzer şekilde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması (114,77) lisans mezunu olan öğretmenlerden (110,68) fazla olup farklılaşma lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehinedir.

4.2.2.4. İkinci alt araştırma probleminin hizmet yılı kategorisine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri hizmet yılı kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için hizmet yılı kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Hizmet Yılı Kategorilerine Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Hizmet Yılı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Bilgi	1-10 yıl	138	34,22	4,98
	11-20 yıl	253	34,18	5,40
	21 yıl ve üzeri	185	35,30	4,97
Beceri	1-10 yıl	138	47,95	7,80
	11-20 yıl	253	48,20	7,85
	21 yıl ve üzeri	185	48,65	7,72

Tutum	1-10 yıl	138	28,66	4,13
	11-20 yıl	253	28,64	3,93
	21 yıl ve üzeri	185	28,54	3,71
Program Okuryazarlık Toplam	1-10 yıl	138	110,83	15,16
	11-20 yıl	253	111,02	15,38
	21 yıl ve üzeri	185	112,48	14,90

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık bilgi, beceri alt boyut puanı ve toplam puanında en yüksek aritmetik ortalamaya hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler sahipken tutum alt boyutunda hizmet yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Hizmet yılı kategorilerine göre en düşük ortalamaya beceri alt boyut puanı ve toplam puanında hizmet yılı 1-10 yıl olan öğretmenler sahipken bilgi alt boyutunda hizmet yılı 11-20 yıl olan öğretmenler, tutum alt boyutunda ise hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler sahiptir. Hizmet yılı kategorilerinin ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Alt Boyut Puanlarının Hizmet Yılı Kategorilerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgi	Gruplar arası	152,88	2	76,44	2,86	0,058	-
	Grup içi	15295,76	573	26,69			
	Toplam	15448,64	575				
Beceri	Gruplar arası	41,78	2	20,89	0,34	0,709	-
	Grup içi	34825,53	573	60,78			
	Toplam	34867,31	575				
Tutum	Gruplar arası	1,61	2	0,80	0,05	0,949	-
	Grup içi	8773,28	573	15,31			
	Toplam	8774,89	575				

Program	Gruplar arası	296,36	2	148,18	0,64	0,526	-
Okuryazarlık	Grup içi	131895,87	573	230,19			
Toplam	Toplam	132192,22	575				

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet yılı kategorilerine göre program okuryazarlıkları bilgi alt boyutunda ($F_{(2,573)}=2,86$; $p=0,058>0,05$), beceri alt boyutunda ($F_{(2,573)}=0,34$; $p=0,709>0,05$), tutum alt boyutunda ($F_{(2,573)}=0,05$; $p=0,949>0,05$) ve program okuryazarlık toplam puanında ($F_{(2,573)}=0,64$; $p=0,526>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.2.5. İkinci alt araştırma probleminin görev yaptığı kademeye ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri görev yapılan kademe kategorisine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için görev yapılan kademe kategorilerine göre öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Görev Yapılan Kademe Kategorilerine Göre Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Kademe	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Bilgi	Okul Öncesi	61	34,98	4,75
	İlkokul	121	35,19	5,03
	Ortaokul	205	34,64	5,40
	Lise	189	33,90	5,14
Beceri	Okul Öncesi	61	49,98	7,03
	İlkokul	121	48,98	7,74
	Ortaokul	205	48,18	7,99
	Lise	189	47,41	7,76

Tutum	Okul Öncesi	61	28,85	3,76
	İlkokul	121	28,52	3,62
	Ortaokul	205	28,93	4,11
	Lise	189	28,25	3,90
Program Okuryazarlık Toplam	Okul Öncesi	61	113,82	14,11
	İlkokul	121	112,69	14,99
	Ortaokul	205	111,74	15,72
	Lise	189	109,56	14,88

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık beceri alt boyut puanı ve toplam puanında en yüksek aritmetik ortalamaya okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenler sahipken bilgi alt boyutunda ilkokul, tutum alt boyutunda ise ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Görev yapılan kademe kategorilerine göre en düşük puana bilgi, beceri, tutum alt boyut puanları ile toplam puanında ise lise kademesinde görev yapan öğretmenler sahiptir. Görev yapılan kademe kategorilerinin ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Kademe Kategorilerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgi	Gruplar arası	142,65	3	47,55	1,78	0,15	-
	Grup içi	15305,99	572	26,76			
	Toplam	15448,64	575				
Beceri	Gruplar arası	383,05	3	127,68	2,12	0,097	-
	Grup içi	34484,26	572	60,29			
	Toplam	34867,31	575				

Tutum	Gruplar arası	49,80	3	16,60	1,09	0,353	-
	Grup içi	8725,09	572	15,25			
	Toplam	8774,89	575				
Program Okuryazarlık Toplam	Gruplar arası	1225,56	3	408,52	1,78	0,149	-
	Grup içi	130966,67	572	228,96			
	Toplam	132192,22	575				

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin görev yapılan kademe kategorilerine göre program okuryazarlıkları bilgi alt boyutunda ($F_{(3,572)}=1,78$; $p=0,15>0,05$), beceri alt boyutunda ($F_{(3,572)}=2,12$; $p=0,097>0,05$), tutum alt boyutunda ($F_{(3,572)}=1,09$; $p=0,353>0,05$) ve program okuryazarlık toplam puanında ($F_{(3,572)}=1,78$; $p=0,149>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.3. Üçüncü alt araştırma problemine ilişkin bulgular

Üçüncü alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum) hesaplanmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Min.	Maks.
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	24,29	3,98	25,00	10,00	30,00

Tablo 14’e göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanları 10 ile 30 arasında değer almış olup aritmetik ortalaması 24,29 (S.S = 3,98)’dur. Aritmetik ortalama dikkate alındığında mesleki gelişime yönelik tutum puanları açısından 5’li Likert yanıt kategorilerinde öğretmenlerin düzeyleri “Çoğunlukla Katılıyorum” kategorisindedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının ortalamanın üstünde ve yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4. Dördüncü alt araştırma problemine ilişkin bulgular

Bu alt problem doğrultusunda her bir değişken ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.4.1. Dördüncü alt araştırma probleminin yaş kategorisine ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları yaş kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için yaş kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Yaş Kategorilerine Göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş Kategorisi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
21-30 yaş	36	24,97	4,44
31-40 yaş	249	24,10	3,99
41-50 yaş	218	24,04	4,00
51 ve üzeri	73	25,37	3,49

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanında en yüksek aritmetik ortalamaya 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler sahipken en düşük aritmetik ortalamaya 41-50 yaş arasındaki öğretmenler sahiptir. Yaş kategorilerinin ortalamaları

arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Kategorilerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	124,70	3	41,57	2,65	0,048*	51 ve üz. >31-40, 41-50
Grup içi	8978,30	572	15,70			
Toplam	9103,00	575				

* $p < 0,05$: 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin yaş kategorilerine göre mesleki gelişime yönelik tutum puanında ($F_{(3,572)}=2,65$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki gelişime yönelik tutum puanındaki istatistiksel farklılaşma küçük düzeyde etkiye (etki büyüklüğüne) sahiptir ($\eta^2 = 0,034$). Mesleki gelişime yönelik tutum puanında ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma durumunun hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre yaşları 51 ve üzerinde olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması (25,37) yaşları 31 ile 40 arasında (24,10) ve 41 ile 50 arasında (24,04) olan öğretmenlerden fazla olup farklılaşma yaşları 51 ve üzerinde olan öğretmenler lehinedir.

4.2.4.2. Dördüncü alt araştırma probleminin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları cinsiyet kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için cinsiyet kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine

yönelik tutum puanları *t*-testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	t	S.d.	p
Kadın	398	24,42	1,18	574	0,240
Erkek	178	24,00			

Tablo 17 incelendiğinde kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu amaçla yapılan *t*-testi sonuçları incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumu puanında ($t_{(574)}=1,18$; $p=0,240>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

4.2.4.3. Dördüncü alt araştırma probleminin eğitim seviyesine ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları eğitim seviyesi kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için eğitim seviyesi kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Eğitim Seviyesi Kategorilerine Göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Eğitim Seviyesi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Ön Lisans	14	26,07	3,43

Lisans	462	24,24	3,90
Lisansüstü	100	24,28	4,35

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanında en yüksek aritmetik ortalamaya ön lisans mezunu öğretmenler sahipken en düşük aritmetik ortalamaya lisans mezunu öğretmenler sahiptir. Eğitim seviyesi kategorilerinin ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Seviyesi Kategorilerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	45,58	2	22,79	1,44	0,237	-
Grup içi	9057,42	573	15,81			
Toplam	9103,00	575				

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim seviyesi kategorilerine göre mesleki gelişime yönelik tutum puanında ($F_{(2,573)}=1,44$; $p=0,237>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.4.4. Dördüncü alt araştırma probleminin hizmet yılı kategorisine ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları hizmet yılı kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için hizmet yılı kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Hizmet Yılı Kategorilerine Göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Hizmet Yılı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1-10 yıl	138	24,54	4,05
11-20 yıl	253	23,98	4,09
21 yıl ve üzeri	185	24,52	3,76

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanında en yüksek aritmetik ortalamaya hizmet yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenler sahipken en düşük aritmetik ortalamaya hizmet yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenler sahiptir. Hizmet yılı kategorilerinin ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Hizmet Yılı Kategorilerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	42,684	2	21,342	1,35	0,26	-
Grup içi	9060,316	573	15,812			
Toplam	9103	575				

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet yılı kategorilerine göre mesleki gelişime yönelik tutum puanında ($F_{(2,573)}=1,35$; $p=0,26>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.4.5. Dördüncü alt araştırma probleminin görev yaptığı kademeye ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları görev yapılan kademe kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için görev yapılan kademe kategorilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Görev Yapılan Kademe Kategorilerine Göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Kademe	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Okul Öncesi	61	24,69	3,96
İlkokul	121	23,83	4,04
Ortaokul	205	24,08	4,09
Lise	189	24,69	3,80

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanında en yüksek aritmetik ortalamaya okul öncesi ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler sahipken en düşük aritmetik ortalamaya ise ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler sahiptir. Görev yapılan kademe kategorilerinin ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Kademe Kategorilerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
-----------------	-----------------	------	--------------------	---	---	------

Gruplar arası	75,61	3	25,20	1,60	0,189	-
Grup içi	9027,39	572	15,78			
Toplam	9103,00	575				

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin görev yapılan kademe kategorilerine göre mesleki gelişime yönelik tutum puanında ($F_{(3,572)}=1,60$; $p=0,189>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bu kısmında ana problem ve alt problemlere ilişkin sonuçlara yer verilmiş olup bulguların literatür doğrultusunda tartışması yapılmıştır. Bulguların tartışılması sonucunda ileride yapılması planlanan çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile program okuryazarlık alt boyutlarından bilgi ve beceri alt boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzey ve istatistiksel olarak anlamlı; tutum alt boyutu ile pozitif yönlü, orta düzey ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanı ile mesleki gelişime yönelik tutum puanları arasında ise pozitif yönlü, orta düzey ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında öğretmenlerin program okuryazarlığı ve mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak program okuryazarlığı ve mesleki gelişim kavramının farklı değişkenlerle incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Kale (2022) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve meslek algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile meslek kimlik algıları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kale (2022)'ye göre bunun sebebi mesleki kimlik algıları yüksek olan öğretmenlerin uzmanlık alanları ile ilgili ayrıntılara daha çok dikkat ediyor olmaları olabilir. Demir (2023) sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki

ilişkiyi araştırmış ve araştırma sonucunda iki değişken arasında orta düzey pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu neticesine ulaşmıştır. Demir (2023)'e göre programı tanıyan, program ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip, programın tüm boyutlarına hâkim olan, programı uygulama noktasında etkin olabilen öğretmenlerin mesleğe yönelik de olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Bir başka çalışmada Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve çalışmada mesleki gelişime yönelik tutumların mesleki profesyonellikleri anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018)'e göre profesyonelliğin açıklanmasında mesleğe karşı geliştirmiş olduğumuz tutumun önemli bir etkisi vardır. Farklı bir çalışmada Güven (2022) sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla öğretmenlere üç alt boyuttan oluşan bir ölçek uygulamıştır, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma ile mesleki gelişimi önemseme alt boyutlarında olumlu tutum geliştirdikleri, mesleki gelişime yönelik bir direnç içinde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Güven (2022)'e göre öğretmenler mesleki gelişimin yaşamları boyunca tek düze aynı bilgi ve becerilerle devam ettirilemeyecek bir olgu olduğunun bilincindedir. Bu yüzden mesleki gelişime karşı olumlu tutum geliştirmiş olabilirler, aynı zamanda eğitim alanında ortaya çıkan yeni yaklaşımlara bağlı olarak öğretmenler mesleki gelişimin gerekliliğinin farkındalar ve bu yüzden olumlu tutuma sahip olabilirler. Mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirmiş öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin de yüksek olması beklenen bir durumdur. Meslek yaşamı boyunca gelişime açık olan öğretmen kendisi için kılavuz niteliğindeki programı doğru anlamak, yorumlamak ve uygulamak isteyecektir. Bunun içinse en iyi yol yeterli seviyede program okuryazarı olmaktır. İyi bir program okuryazarı olan öğretmen eğitim alanında meydana gelen değişiklikleri takip etmek, mesleki olarak da kendini yenilemek ve geliştirmek istiyor olabilir. Bu da mesleki gelişime yönelik tutumlarının pozitif yönlü olmasının sebebi olarak gösterilebilir. Sonuç olarak bu iki kavramın birbirine bağlı ve birbirinden etkilenen yapıda oldukları söylenebilir.

Çalışmanın öğretim programı okuryazarlığı değişkenine ilişkin bulgularında, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin hem genel anlamda hem de tüm alt boyutlarda ortalamanın üstünde ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5'li Likert yanıt kategorilerine göre ölçekleme yapıldığında öğretmenlerin yanıtlarının ortalamasının "katılıyorum" kategorisinde olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya beceri alt boyutu

sahipken en düşük ortalamaya tutum alt boyutu sahiptir. Çalışmalar öğretmenlerin genel anlamda iyi birer öğretim programı okuryazarı olduklarını; programı bilme, tanıma ve anlamlandırabilme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymuştur (Aslan ve Gürlen, 2019; Erdamar, 2020; Kahraman, 2020; Keskin, 2020; Yılmaz, 2021). Bu sonuçlar çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretim programı okuryazarlık düzeyi Erdem ve Eğmir (2018), Aslan (2018), Çetinkaya ve Tabak (2019), Kuyubaşoğlu (2019), Gülpek (2020), Nasırcı (2022) tarafından yürütülen çalışmalarda da öğretmen adayları ile öğretmenler için yüksek olarak çıkmış olup elde edilen bulgular çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Keskin (2020) öğretmenlerin programı ders kitapları olarak algılamış olabileceklerini, program okuryazarlığını ise kendi yeterlilikleri olarak değerlendirmiş olabileceklerini vurgulamıştır. Nasırcı (2022)'ya göre ise öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebi öğretmenlerin kendilerini tarafsız ve gerçekçi değerlendirememiş olabilecekleri, kendilerini olduğundan iyi gösterme çabası içine girmiş olabilecekleri ve buna bağlı olarak bilgi-beceri yönünden kendilerini yeterli göstermeye çalışmış olabilecekleridir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerine yön veren, eğitimin sisteminin vazgeçilmez bir unsuru olan programın kendileri için bir başvuru kaynağı ve kılavuz olduğunun farkında olabilirler; bu farkındalık öğretmenlerin iyi birer program okuryazarı olmalarını sağlamış olabilir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin program okuryazarlıkları bilgi ve tutum alt boyut puanları ile toplam puanında en yüksek ortalamaya sahip yaş grubunun 51 ve üzeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İleri yaş grubundaki öğretmenlerin meslek tecrübelerinin diğer öğretmenlere oranla daha iyi olabileceği ve buna bağlı olarak iyi birer program okuryazarı olabilecekleri beklenen bir durumdur. Bununla beraber en düşük yaş ortalamasına sahip yaş grubunun beceri, tutum alt boyut puanları ile toplam puanda 41 ile 50 yaş grubundaki öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmış ve yaş kategorileri arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin program okuryazarlıklarında yaş kategorisinin bir farklılaşmaya sebep olmadığını göstermiştir. Kahraman (2020) yaptığı çalışmada yaşın programı okuryazarlığını yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Nasırcı (2022) sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerini araştırdığı çalışmada yaşa göre bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada kadın öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ve alt boyut puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu amaçla yapılan analizler

sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program okuryazarlıklarında ve alt boyut puanlarına göre cinsiyetin bir farklılaşma kaynağı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde bir değişikliğe sebep olmadığı sonucuna ulaşmış benzer çalışmalar da mevcuttur (Aslan, 2018; Erdem ve Eğmir, 2018; Gülpek, 2020; Yılmaz, 2021). Bu çalışmalar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bunlarla birlikte literatürde öğretim programı okuryazarlığının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmış çalışmalar da mevcuttur. Erdamar (2020) sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını araştırdığı çalışmada erkek öğretmenlerin program öğeleri ve program anlayışı algısı alt boyutları konusunda kendilerini kadın öğretmenlerden daha yeterli gördüklerini ortaya koymuştur ve bu durumun kadın öğretmenlerin odak noktasının ev ve aile olması erkek öğretmenlerin ise iş odaklı olmalarından kaynaklanmış olabileceğini vurgulamıştır. Baş (2016) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin program yeterliliği konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin program okuryazarlık düzeyleri için bir değişikliğe sebep olmaması aynı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden faydalanmaları ve bu kapsamda yapılan eğitimlerde kadın-erkek ayrımına gidilmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları eğitim seviyelerine göre değerlendirildiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış öğretmenler olduğu sonucuna varılmıştır. Hem beceri alt boyutunda hem de program okuryazarlık toplam puanında lisansüstü eğitim almış öğretmenler lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Erdamar (2020) yaptığı çalışmada lisansüstü sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçları bu yönüyle benzerlik göstermektedir. Kahraman (2020) ise çalışmada eğitim seviyesinin öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığını yordayıcı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin programı bilme, anlama, uygulama gibi becerilerinin eğitim seviyelerinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin iyi birer program okuryazarı olmaları beklenir. Araştırma sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Araştırma bulgularına göre lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ön lisans eğitimi almış ve lisans eğitimi almış öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin program okuryazarlık alt boyut puanları ile toplam puanında hizmet yılının bir değişikliğe sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program

okuryazarlıkları bilgi, beceri alt boyut puanları ile toplam puanında en yüksek ortalama 21 yıl ve üzerinde hizmet veren öğretmenler sahipken tutum alt boyutunda en yüksek ortalama 1-10 yıl hizmet yılı içerisinde olan öğretmenler sahiptir. Benzer sonuçlara Nasırcı (2022) ve Baş (2016) çalışmalarında rastlamış ve 10 yıldan az hizmet yılı ile 20 yıldan fazla hizmet yılına sahip öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nasırcı (2022)'ya göre 10 yıldan daha az hizmette bulunmuş öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek olmasının sebebi lisans eğitimi bilgilerinin taze olması iken 20 yıldan fazla hizmet yılına sahip öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmasının sebebi ise tecrübelerinin fazla olması; programa, sisteme ve okul yaşantılarına hâkim olmaları ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ile ilgili olabilir. Bunlara ek olarak mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha heyecanlı daha istekli ve yeniliğe açık durumda olmaları onların daha iyi program okuryazarı olmalarını etkiliyor olabilir. 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin deneyimlerinin fazla olması, hizmet süreleri boyunca programlarda meydana gelen değişikliklerden haberdar olmaları ve yeni programlara uyum sağlama sürelerinin daha hızlı olabileceği düşünüldüğünde iyi birer program okuryazarı olmaları muhtemeldir. Kahraman (2020) yaptığı çalışmada mesleki kıdemin eğitim programı okuryazarlığı üzerinde bir farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2018) öğretmenlerle yaptığı çalışmada farklı hizmet yılına sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları görev yapılan kademeye göre incelendiğinde program okuryazarlığı alt boyut puanlarında ve toplam puanında bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir. Beceri alt boyut ve toplam puanda en yüksek ortalama sahip olan kademe okul öncesi iken bilgi boyutunda ilköğretim, tutum boyutunda ise ortaokul öğretmenleri en yüksek puana sahiplerdir. Bilgi, beceri, tutum alt boyut puanları ile toplam puanda en düşük ortalama ise lise kademesinde görev yapan öğretmenler sahiptir. Lise öğretmenleri kademeleri gereği alanlarında daha özelleştiklerinden kendilerini alanlarında daha yetkin hissediyor olabilirler ve dolayısıyla programa daha az ihtiyaç duyup daha az başvuruyor olabilirler. Bu da onların program okuryazarlık düzeylerinin diğer kademelerden düşük olmasına sebep olmuş olabilir. Araştırma bulgularına göre görev yapılan kademenin öğretmenlerin program okuryazarlığı için bir değişikliğe sebep olmadığı söylenebilir. Kahraman (2020) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları kademenin program

okuryazarlıklarını yordayıcı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Programın öğretmenler için bir kılavuz niteliğinde olduğu düşünüldüğünde tüm öğretmenler bu kılavuza göre hareket etmek, kılavuzu anlamak, yorumlamak ve uygulamak durumundadır. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının kademeye göre farklılık göstermemesinin sebebi bu olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının ortalamanın üstünde ve yüksek olduğunu göstermiştir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Akçay-Kızılkaya (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Güven (2022) sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk aldıkları ve mesleki gelişimi önemsedikleri sonucuna ulaşmış, öğretmenlerin mesleki gelişime karşı bir direnç içinde olmadıklarını dile getirmiştir. Güven (2022)'e göre öğretmenler mesleki gelişimin önemli bir olgu olduğunun farkındalar bununla beraber meslek hayatları boyunca aynı bilgi ve becerilerle devam edemeyeceklerinin de bilincindeler, bu yüzden mesleki gelişime karşı olumlu tutum içinde olabilirler. Çoban (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, Baştürk (2012) öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gültekin ve Çubukçu (2008) da yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar elde etmişler ve öğretmenlerin hizmet öncesinde edindikleri bilgilerin hizmet süreleri boyunca geçerliliğini yitirmiş olmasından dolayı mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirmiş olabileceklerini dile getirmişlerdir. Baykal (2019) devlet ve vakıf üniversitelerindeki öğretim görevlileriyle yaptığı çalışmasında her iki üniversitede görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime açık oldukları ve bununla birlikte mesleki gelişime dair tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında bu sonuçlarla örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur. Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konokman (2013) yaptıkları çalışmada mesleki gelişime yönelik tutumları ölçmüşler ve çalışmada tutuma ilişkin puanlar ortalamanın altında kalmıştır. Ayvaci, Bakırcı ve Yıldız (2014) fen öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumsuz tutum sergilediklerini ve mesleki gelişimi “gereksiz” gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Özer (2004) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine isteyerek katılmadıklarını ve mesleki gelişim faaliyetlerini gereksiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları, elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Alan yazında mesleki gelişime yönelik tutumların araştırıldığı çalışma sonuçları çeşitlilik göstermekle birlikte çalışma bulguları öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Bilginin sürekli yenilenmesi ile öğretmenlerin yeni yöntem ve tekniklere ayak uydurabilmesi ve meslekleri ile ilgili güncel değişiklikleri yakından takip etme istekleri mesleki gelişime karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış olabilir. Bununla beraber eğitim politikalarının değişmesi, bilgi teknolojilerinin eğitimdeki varlığının gün geçtikçe artması mesleki gelişimi zorunlu kılmaktadır. Bunun bilincinde olan öğretmenler kendilerini mesleki olarak gelişime açık tutuyor olabilirler. Aynı zamanda mesleki gelişim faaliyetleri sonucunda olumlu dönüt alan, mesleki gelişim faaliyetlerinin verimli olduğunu düşünen öğretmenler mesleki gelişime daha olumlu bakıyor olabilir. Mesleki doyuma sahip öğretmenlerin motivasyonları daha yüksek olacağından mesleki gelişime karşı olumlu tutum geliştirmeleri de muhtemeldir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki doyumlarını artıracak çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin yaşlarının mesleki gelişime yönelik tutum puanları için bir değişikliğe sebep olmadığı söylenebilir. 51 yaş ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 31-40 yaş arası öğretmenler ile 41-50 yaş kategorisindeki öğretmenlerin aritmetik ortalamasından fazla olup farklılaşma 51 yaş ve üzerinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Literatürde mesleki gelişime yönelik tutumun yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmış başka çalışmalar da mevcuttur (Demirel ve Budak, 2003; Kaçan, 2004; Serin ve Korkmaz, 2014). Aydınalp (2008) yaptığı çalışmada 35 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında yaş kategorisinin bir değişikliğe sebep olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Çoban, 2019; Güven, 2022; Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konokman, 2013). 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarının da fazla olabileceği göz önünde bulundurulduğunda gelişmeleri takip edebilmek, bilgilerini tazelemek ve yenilikleri yakalayabilmek amacıyla mesleki gelişime olumlu bakıyor olabilirler. Mesleğe başladıkları bilgi ve becerilerin zamanla yeterli gelmeyeceğini düşünüyor olabilirler.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu görülmüş ancak cinsiyetin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanlarında bir değişikliğe sebep olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde Karasolak, Tanrıseven, Yavuz-Konokman (2013), Eroğlu (2019), Güven (2022)'in çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiş, cinsiyete

göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eroğlu (2019)'na göre bunun sebebi öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında aynı yapısal sorunlarla karşılaşması ve bu sorunların hem kadın hem erkek öğretmenleri etkiliyor olmasıdır. Mesleki gelişim çalışmaları kadın ve erkek ayrımı olmaksızın tüm öğretmenler için uygulanan etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimden memnun olmaları, mesleki gelişimden verim almaları ve belirli bir doyuma ulaşmaları cinsiyet fark etmeksizin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış olabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanlarında ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının lisans ve lisansüstü öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ön lisans mezunu öğretmenler kendilerini lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlere oranla yetersiz hissediyor olabilirler; mesleki olarak lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin düzeyine ulaşabilmek adına mesleki gelişim çalışmalarını daha fazla önemsiyor olabilirler. Araştırma bulgularına göre ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması daha yüksek olsa da öğretmenlerin tutum puanlarında eğitim seviyesi bir değişikliğe sebep olmamıştır. Kale (2022)'nin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve meslek algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları bu sonuçla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları hizmet yılına göre değerlendirildiğinde en yüksek ortalama 1-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini mesleğe bir an önce adapte etmek istemeleri, göreve yeni başlamış olmaları sebebiyle diğer öğretmenlere oranla öğrenmeye ve gelişmeye daha açık olmaları, daha heyecanlı ve istekli olmaları olumlu tutum geliştirmelerinin olası sebepleri arasında gösterilebilir. Öğretmenlerin hizmet yılı puanları farklılık gösterse de araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında hizmet yılının bir farklılaşma kaynağı olmadığı söylenebilir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşmış çalışmalar mevcuttur. Çoban (2019) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Eroğlu (2019)'na göre öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının kıdeme göre farklılık göstermesi beklenir ancak elde edilen bulgular bu bilgiyi desteklememektedir, bunun için bu

bulgunun diğer bulgularla değerlendirilip yorumlanması daha faydalı olacaktır. Güven (2022) çalışmasında öğretmenlerin kıdemlerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin hizmet yılı ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmamasının sebebi tüm öğretmenlerin aynı mesleki gelişim çalışmalarına katılıyor olması, mesleki gelişim çalışmalarının hizmet yılı fark etmeksizin tüm öğretmenler için benzer şekilde yürütülüyor olması gösterilebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanlarında görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun olası sebepleri arasında mesleki gelişim etkinliklerinin tüm kademeler için benzer nitelik taşıması, eğitim sisteminin öğretmenlere sunmuş olduğu ortak mesleki gelişim faaliyetleri gösterilebilir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırma bulgularına ve gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının program okuryazarlıklarını da etkilediği göz önünde bulundurulduğunda mesleki gelişime yönelik etkinliklerin devamlılığı sağlanabilir ve mesleki gelişime yönelik tutum düzeylerini artırmak amaçlı yeni çalışmalar yapılabilir.
2. Her yaştan öğretmenin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla motive edici ödüllendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Araştırmada ön lisans mezunu ve lisans mezunu öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin lisansüstü mezunlarına oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB ön lisans mezunu ve lisans mezunu öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini artırıcı hizmet içi çalışmalar yapabilir. MEB çalışmalarını üniversiteler ile koordineli şekilde yürütebilir.

4. YÖK eğitim fakülteleri programlarına yönelik olarak hem genel hem de alanlarına yönelik olarak “Program Okuryazarlığı” adı altında ders önerisinde bulunabilir. Bu sayede öğretmen adaylarının programı tanıma, anlama, yorumlama konularında bir alt yapı oluşturmaları sağlanabilir.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Program okuryazarlığı ve mesleki gelişime yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi için daha geniş evren ve örnekleme sahip çalışmalar yapılabilir.
2. Program okuryazarlığı ve mesleki gelişime yönelik tutum arasındaki ilişkinin daha derinlemesine ve detaylı incelenmesine olanak sağlayan gözlem veya görüşme formu gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı nitel olarak yapılandırılmış çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının yaşa göre farklılaşmasının altında yatan sebepler araştırılabilir.
4. Literatür incelendiğinde araştırmaların genel olarak öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmalara okul yöneticileri de dahil edilebilir. Özellikle mesleki gelişime yönelik tutum kavramı ile ilgili okul yöneticileri üzerinde çalışmalar yapılabilir.
5. Lisansüstü öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebi araştırılabilir. Lisansüstü öğretmenlerin görüşlerinin alındığı nitel çalışmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ortalamanın üstünde ve yüksek çıkmıştır. Uygulanan ölçekler bir öz değerlendirme niteliği taşıdığından ve öğretmenlerin tarafsız ve gerçekçi cevaplar verdiğinden emin olunamayacağı için algı ölçekleri yerine bilişsel özelliklerini ölçmeyi mümkün kılan tipik performans testleri uygulanabilir; öğretmenler belirli periyotlarla izlenebilir veya öğretmenlerle doğrudan görüşmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abakay, U., Şebin, K. ve Şahin, M.Y. (2013). Curriculum orientation of pre-service physical education teachers. *Life Science Journal*, 10(3), 2161-2166. Erişim Adresi: https://www.lifesciencesite.com/ljs/life1003/317_B02118life1003_2161_2166.pdf
- Abbott, M. L. (2014). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. John Wiley & Sons.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. doi: 10.17755/esosder.554205
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. (1.Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Amos, N. ve Benton, G. (1988). *Teacher attitudes toward staff development and related activities in a rural educational consortium*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304261.pdf>
- Apsari, Y. (2018). Teachers' problems and solutions in implementing curriculum 2013. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature And Culture*, 3(1), 11-23. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1304494>
- Armitage, P., Berry, G. ve Matthews, J. N. S. (2008). *Statistical methods in medical research*. John Wiley & Sons.
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 62306).
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma yöntem* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583911).
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 38-63. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3366/46484>

- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 363-384. doi: 10.15390/EB.2015.2930
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 516831).
- Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. doi: 10.29299/kefad.2018.20.01.006
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26. Erişim Adresi: <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-17-makale-1.pdf>
- Avcı, R. C. ve Geçit, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 290-313. doi: 10.34086/rteusbe.1210548
- Avşar, Z. (2013). Medya okuryazarlığı. *İletişim ve Diplomasi*, (2), 5-17. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iletisimvediplomasi/issue/66835/1045399>
- Ayan, İ. (1999). *Öğretmenlerin geliştirilmesinde hizmet içi eğitimin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 87424).
- Aydınalp, B. (2008). *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 217556).
- Aydın, M. (1993). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6136/82315>
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 4(7), 147. Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/147/aytac.htm
- Aytaç, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59416/853272>

- Ayvacı, H., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 357-383. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1731/21228>
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 6(6), 121-128. Erişim Adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1419-published.pdf>
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4373/59853>
- Baş, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 21-32. doi: 10.15285/ebd.49293
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107. Erişim Adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/314-published.pdf>
- Baykal, D. E. (2019). *Yabancı diller yüksek okullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Yıldız Teknik Üniversitesi ve Altınbaş Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 554637).
- Behar, S.L. ve George, S.P. (1994). Teachers Use of Curriculum Knowledge. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 48-69. doi:10.1080/01619569409538777.
- Bennett, S. M. (2006). *Exploring the Relationship Between Continuing Professional Education and Job Satisfaction for Information Technology Professionals in Higher Education*. (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3214455).
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies international Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. doi: 10.7827/TurkishStudies.12103
- Bredeson, P. V. ve Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401. doi: 10.1080/13674580000200114
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36174/406732>
- Büyükgoze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(25). 13-21. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11118/132968>
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Can, A. (2022). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Yayınları
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Coşkun, Y. D., Kızılkaya Cumaoglu, G. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar teknolojisi öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri ile ilgili okuryazarlık kavramlarına ilişkin görüşleri: Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüş. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 1259–1272. Erişim Adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2543>
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207-237. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>

- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/46119/535482>
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563306).
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/selcuksbmyd/issue/11297/135079>
- Demir, S. K. (2023) *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 783434).
- Demir, Ş. ve Kınır, S. (2022). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 75-103. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/70954/1084613>
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (23. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10364/126866>
- Doğan, O. (2009). *Hizmet içi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250346).
- Döş, B. (2020). Program okuryazarlığı ve etkili plan yapma. E. Bay ve R. Kahramanoğlu (Ed.), *Etkili öğretim stratejileri* (ss. 131-150). Ankara: Pegem Akademi.

- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J. ve Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research*, 20(3), 308-313. doi: 10.1093/her/cyg134
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 621287).
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. doi: 10.32709/akusosbil.428727
- Erden, M. (1988). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, A., Özen, R. ve Karabacak, K. (2015). Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitim: ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 29-48. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3824/51413>
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388. doi: 10.26450/jshsr.883
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 595034).
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eskiocak, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 275875).
- Fetihi, L. (2013). Okul öncesi eğitimde program geliştirme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 113-119. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/385/2492>

- Fettahlioğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425. doi: 10.17860/mersinefd.400607
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2019). How to design and evaluate research in education (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Geçitli, H.B. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 302852).
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (23), 375-386. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10373/126951>
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0. Pearson.
- Golombek, P. R. ve Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10 (3), 307-327. doi: 10.1080/1354060042000204388
- Govender, S. (2018). South African teachers' perspectives on support received in implementing curriculum changes. *South African Journal of Education*, 38(2). doi: 10.15700/saje.v38ns2a1484
- Görge, İ. (2019). Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar. H. Şeker (Ed.), *Program geliştirmede temel kavramlar* (ss.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme değerlendirmeyle ilişkin tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 287075).

- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 627563).
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49945/640047>
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 10 (1), 654-700. doi: 10.18039/ajesi.682130
- Güneş, M. (2003). *Türkiye’de eğitim politikaları ve sivil toplum*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Güney, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 508350).
- Güven, G. Ş. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 760964).
- Güven, N. D. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 336108).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.
- Ho, D., Lee, M. ve Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43. doi: 10.1016/j.tate.2015.11.005
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hürsen, Ç. (2013). Are the teachers lifelong learners? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036-5040. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1069

- Işık, (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 370172).
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56. doi: 10.12780/UUSBD174
- JASP Team (2023). JASP (Version 0.17.2) [Computer software].
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 58-66. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10984/131457>
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2021). *Yeni insan ve insanlar* (23. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 662366).
- Kahraman, B. (2018). *Hizmet içi eğitimlerdeki hizmet kalitesi konusunda öğretmenlerin görüşleri (Kayseri ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 531910).
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 285-301. doi: 10.7884/teke.149
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. doi: 10.17719/jisr.2019.3495
- Kale, S. (2022). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve meslek algılarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 8 (106), 4694-4705. Erişim Adresi: <https://sssjournal.com/files/sssjournal/c232423e-db88-4a8f-bb45-6d1d26703d5f.pdf>
- Karamahmutoğlu, A. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 355908).

- Karagözoğlu, G. (2003, Mayıs). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59460/854345>
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22605/241569>
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. doi: 10.17679/inuefd.709688.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 618850).
- Kılıç, R. (2022). Öğretmen adaylarının öğretim ilke yöntemleri dersi öz yeterlilikleri ve öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 763510).
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 419197).
- Kim, H-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, 38(1) 52–54. doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 0-298 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280>

- Kuyubaşıoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 608523).
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Lee, A. G. (2005). Factors Predicting Teacher Satisfaction and Retention in the Hampton City Schools Teacher Induction Program (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3176691).
- Ma, T. (2012). *Prospective and Practicing Middle School Teachers Knowledge of Curriculum For Teaching Simple Algebraic Equations* (Unpublished master's thesis, Texas A&M University). <https://hdl.handle.net/1969.1/148294>
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 581221).
- Masuda, A. M., Ebersole, M. M. ve Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79(2), 6-14. Erişim Adresi: https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=A+qualitative+inquiry%3A+Teachers%27+attitudes+and+willingness+to+engage+in+professional+development+experiences+at+different+career+stages.+&btnG=
- MEB. (2010). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- MEB (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf

- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Moore, J. L. H. (2009). *Professional development in the field of education*. (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3377494).
- Munby, H. (1987). *Metaphorical Expressions of Teachers Practical Curriculum Knowledge*. 12p. Paper Presented at the Educational Reserach Association, Queens University of Kingston, Kanada. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED282858>
- Muzaffar, M. ve Malik, S. Y. (2012). Attitude of teachers towards professional development trainings. *Language in India*, 12(8), 304-322. Erişim Adresi: <http://www.languageinindia.com/aug2012/misbaeducationfinal.pdf>
- Nasırcı, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 714076).
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 627-639. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8600/107084>
- Olivia, P.F. ve Gordon W. R. (2018). *Program geliştirme*. (Çev. Prof. Dr. Kerim Gündoğdu). Ankara: Pegem Akademi.
- Opoh, O. E. ve Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079530.pdf>
- Ornstein, A. C. ve Francis P. Hunkins. (2015). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Asım Arı). Konya: Eğitim Akademi Yayınevi
- Oturak-Eyecisoy, H. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Erişim Adresi: <https://hdl.handle.net/11499/2140>
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. doi: 10.15612/BD.2010.258

- Özçelik, D. A. (1990). Eğitim iletişimi. *Kurgu*, 8 (2), 356-365. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kurgu/issue/59614/858857>
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışma-larının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166017>
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29346/314041>
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35206/390664>
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce İli örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1490/18015>
- Özer, B. (2004). 2000’li yılların başında Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi. *Hizmet içi Eğitim Dergisi*, 30 (1), 89-100. doi: 10.1080/13674580400200238
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 209-219. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11129/2634>
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (s.195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. ve Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/31085/337175>

- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208528>
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.797
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 89-101 Erişim Adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/136286/>
- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetiştirmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168). Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/168/index3-berber.htm
- Pesce, J. R. (2015). *Professional Development for Teaching in Higher Education: Faculty Perceptions and Attitudes* (Doktora Tezi. Boston College, Lynch School of Education). Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:104134>
- PISA. (2023). <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4> (11.02.2023)
- Rasch, D. ve Guiard, V. (2004). The robustness of parametric statistical methods. *Psychology Science*, 46, 175-208. Erişim Adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=The+robustness+of+parametric+statistical+methods.+&btnG=
- Richards, J. C. ve Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Retnawati, H., Hadi, S. ve Nugraha, A. C. (2016). Vocational high school teachers' difficulties in implementing the assessment in curriculum 2013 in Yogyakarta Province of Indonesia. *International Journal of Instruction*, 9(1), 33-48. Erişim Adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Vocatio

[nal+high+school+teachers%27+difficulties+in+%C4%B1mplementing+the+assess
ment+in+curriculum+2013+in+Yogyakarta+Province+of+Indonesia.&btnG=](https://scholarship.shu.edu/dissertations/145)

- Ruberto, J. S. (2003). *A study of the attitude of veteran teachers towards professional development* (Doktora Tezi, Seton Hall University). Erişim Adresi: <https://scholarship.shu.edu/dissertations/145>
- Rusman, M. P. (2015). Curriculum implementation at elementary schools: A study on “best practices” done by elementary school teachers in planning, implementing, and evaluating the curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(21), 106-112. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1079108>
- Savaş, G. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 671137).
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74. Erişim Adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Evaluating+the+fit+of+structural+equation+models%3A+tests+of+significance+and+descriptive+goodness-of-fit+measures.+&btnG=
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (24. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59467/854523>
- Sönmez, (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ted/issue/21305/228631>
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 644183).
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Şişman, M. ve Arı, A. (2009). Kırgızistan’da eğitimin temel problemleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), 133-147. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49932/639859>
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001). İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 45-60. doi: 10.1501/Egifak_00000000043
- TDK. (2022). Türk Dil Kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> (16.02.2023).
- Torff, B. ve Sessions, D. (2009). Teachers’ attitudes about professional development in high-SES and low-SES communities. *Learning Inquiry*, 3(2), 67-77. doi: 10.1007/s11519-009-0040-1
- Torff, B., Sessions, D. ve Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers’ attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820-830. doi: 10.1177/0013164405275664
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 691-705. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177255>
- UNESCO. (2023). *Okuryazarlık*. Erişim Adresi: <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Uştu, H., Mentiş Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-104. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejoir/issue/24600/260423>
- Uzun, Y. ve Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15 (22), 1134-1156. doi: 10.26466/opus.646592
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.

- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Variş, F. (1994). *Program geliştirme, teori ve teknikler* (5. Basım). Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1553-1566. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209790>
- Yar-Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 493983).
- Yar-Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 208-224. doi: 10.17679/inuefd.590695
- Yıldız, S. (2006). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslekte kendini geliştirme düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 193170).
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 676822).
- Zor, A. (2014). Kültürel okuryazarlık açısından görsel sanatlar dersinin önemi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 1-13. doi: 10.7816/ulakbilge-02-04-01

EKLER

EK 1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli Katılımcılar,

Bu form Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Selda Demirkol tarafından Dr. Öğretim Üyesi Levent ERTUNA danışmanlığında yürütülen Yüksek Lisans Tez çalışmasına veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir.

Bu çalışma öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile mesleki gelişimlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Çalışma, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan; anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Çalışmada iki adet ölçek kullanılmıştır. Maddelerin tümünü okuyup objektif bir şekilde yanıt vermeniz beklenmektedir. Vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu sebeple lütfen soruları içtenlikle cevaplayınız.

Çalışmaya ayırmış olduğunuz vakit ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Selda Demirkol
Yüksek Lisans Öğrencisi-Türkçe Öğretmeni

BÖLÜM I: Demografik Bilgiler

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

3. Eğitim Düzeyiniz: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

4. Hizmet Yılıınız:

5. Kademe: Okul öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

6. Branşınız:

7. Görev Yaptığınız İlçe:

BÖLÜM II: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıda yer alan ifadeleri verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.	Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılmıyorum (2)	Orta Düzeyde Katılmıyorum (3)	Çoğunlukla Katılmıyorum (4)	Tamamen Katılmıyorum (5)
1. Sınıftaki etkililiğimi arttıracak öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edinmek için kendime zaman ayırıyorum.					
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük eğitim programlarına harcanan paranın israf olduğunu düşünüyorum.					
3. Mesleki gelişim için düzenlenen etkinliklere ayrılan zamana değer.					
4. Mesleki gelişim etkinlikleri, diğer meslek grupları için gerekli olduğu kadar öğretmenler için de gereklidir.					
5. Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin yeni öğretim teknik ve yöntemlerini öğrenmelerine katkı sağlar.					
6. Katıldığım seminer, konferans ve hizmet içi eğitimler bana mesleki açıdan oldukça katkı sağlamıştır.					

EK 2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta düzeyde katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
2. Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim.					
3. Öğretim programlarının içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibiyim.					
4. Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim.					
5. Öğretim programlarının gerektirdiği öğretim ortamları hakkında bilgi sahibiyim.					
6. Öğretim programlarının gerektirdiği ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
7. Öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim.					
8. Öğretim programları geliştirme konusunda bilgi sahibiyim.					
9. Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim.					
10. Okul veya sınıf içerisinde yapılan eğitim, öğretim projelerini öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim.					
11. Velilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
12. Öğrencilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
13. Öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim.					
14. Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarını ayarlayabilirim.					
15. Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim.					
16. Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarının hata ve eksikliklerini belirleyebilirim.					
17. Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen, öğretmen- yönetici ve öğretmen-veli iletişimini sağlayabilirim.					
18. Öğretim programlarında meydana gelen değişiklikleri öğretim sürecine yansıtabilirim.					
19. Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim.					
20. Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarına uygunluğunu denetleyebilirim.					
21. Öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilirim.					
22. Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (yöneticilere, öğrencilere, velilere) açıklayabilirim.					
23. Kurul toplantılarında diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle birlikte öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüş alışverişini yapmayı desteklerim.					
24. Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim.					
25. Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarında zamanı etkili kullanmaya özen gösteririm.					
26. Öğretim programlarının işlevselliğini sağlamak için zümre ve öğretmenler arası iş birliği yapılabilmesini desteklerim.					
27. Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaya özen gösteririm.					
28. Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim.					
29. Öğretim programlarının öğretim yılı içerisinde yetiştirilmesi için zaman kayıpları olmaması konusunda önlemler almayı kendi görevlerim arasında görürüm.					

EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri

14.01.2023 14:16

Gmail - MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ



Selda Demirkol

MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

3 ileti

Selda Demirkol

12 Ocak 2023 16:16

Alıcı:

Değerli Hocam,

Ben Selda DEMİRKOL. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Levent Ertuna ile yürüttüğüm tez kapsamında, Türk kültürüne uyarlanmış olduğunuz "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bunun için izninizi istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

NİYAZİ ÖZER

12 Ocak 2023 19:49

Alıcı: Selda Demirkol

Merhabalar Hocam,
Ölçeğin bir nüshasını ekte bulabilirsiniz. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum.



Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yöntemleri Anabilim Dalı



Selda Demirkol <[redacted]>, 12 Oca 2023 Per, 16:16 tarihinde şunu yazdı:
[Atılan metin gizlendi]



TAP ÖLÇEK.doc
69K

Selda Demirkol

12 Ocak 2023 20:10

Alıcı: NİYAZİ ÖZER

Hocam, izniniz ve katkınız için çok teşekkür ederiz.



Selda Demirkol

PROGRAM OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ

5 ileti

Selda Demirkol

15 Aralık 2022 23:04

Alınan:

Değerli Hocam,

Ben Selda DEMİRKOL, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Levent Ertuna ile yürüttüğüm tez kapsamında, geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bunun için izninizi istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

...cc: Selda Demirkol

18 Aralık 2022 16:16

Merhaba,

Geliştirmiş olduğum "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği"ni çalışmanızda kullanacak olmanız ve alana katkı getirecek olmasından mutluluk duyarım.

İyi çalışmalar...

Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM

[Ayrıntıların metin gözetimi]

Selda Demirkol

18 Aralık 2022 18:48

Alınan:

Hocam, izniniz bizi çok mutlu etti. Teşekkür ederiz. Ancak bir şeyi daha netleştirmek istiyorum, makalenizin sonundaki ölçek son hali değil mi? Oradan alabilir ve kullanabiliriz.

iPhone'umdan gönderildi

...unları yazdı (18 Ara 2022 16:16):

>

> Merhaba,

[Ayrıntıların metin gözetimi]

Alınan: Selda Demirkol

19 Aralık 2022 15:01

Merhaba,

Makalenin ekinde yer alan ölçek son halidir. (1-9 bilgi boyutu, 10-22 beceri boyutu, 23-29 tutum boyutu)
İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM

EK 4. Etik Kurulu İzni



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-222302
Konu : 15/12 Selda DEMİRKOL

20.02.2023

Sayın Selda DEMİRKOL

İlgi : 23.01.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 15.02.2023 tarihli ve 15 sayılı toplantısında alınan "12" nolu karar ile Selda DEMİRKOL'un başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

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

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu : BSEK8TC0P5 Pin Kodu :01652
Adres: Eskişehir Kampüsü 54187 Sarıyeran SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryaniversitesi@izn01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta: oselkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/etb/DokK=5783&D=BSEK8TC0P5&E=222302>

Belge için: Hanife Babacan
Uzman: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

12. Selda DEMİRKOL'un " Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler Selda DEMİRKOL'un " Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 5. Uygulama İzni

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 30.03.2023-234577 Evrak Tarihi ve Sayısı:29.03.2023-E.73344789



T.C.
KOCaelİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-73344789
Konu : Araştırma İzni
(Selda DEMİRKOL)

29/03/2023

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 02/03/2023 tarih ve E-67236739-044-226579 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Programları ve Öğretim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Selda DEMİRKOL'un "*Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği*" konulu çalışmasını ilüminiz Okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 27/03/2023 tarih ve E-99332089-605.01-73161578 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Salih BIÇAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta: stratejigelistime41@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Bilgi için: İbrahim TURAN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: www.kocaelimem.meh.gov.tr Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sakarya.meh.gov.tr> adresinden 2f41-6159-3cfd-b788-a341 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSLK0MDAU&eS=234577> adresinden yapılabilir.

EK 6. Araştırma Değişkenlerinin Alt Kategorileri için ÖPOÖ' ye Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları

Boyut	Değişken/ Alt Kategori	N	Çarpıklık			Basıklık			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
			İstatistik	Std. Hata	z değer	İstatistik	Std. Hata	z değer	İstatistik	p	İstatistik	p
Bilgi	Genel	576	-0,06	0,102	-0,588	-0,07	0,203	-0,345	0,107	0,000	0,981	0,000
	Yaş Kategorisi											
	21-30 yaş	36	-0,372	0,393	-0,947	1,139	0,768	1,483	0,185	0,003	0,934	0,033
	31-40 yaş	249	-0,051	0,154	-0,331	0,041	0,307	0,134	0,099	0,000	0,984	0,007
	41-50 yaş	218	-0,023	0,165	-0,139	-0,265	0,328	-0,808	0,109	0,000	0,977	0,001
	51 ve üzeri	73	-0,056	0,281	-0,199	-0,139	0,555	-0,250	0,123	0,008	0,974	0,130
	Cinsiyet											
	Kadın	398	-0,030	0,122	-0,246	-0,169	0,244	-0,693	0,104	0,000	0,979	0,000
	Erkek	178	-0,128	0,182	-0,703	0,175	0,362	0,483	0,114	0,000	0,979	0,009
	Eğitim Seviyesi											
	Ön Lisans	14	-0,430	0,597	-0,720	-1,271	1,154	-1,101	0,195	0,157	0,900	0,112
	Lisans	462	-0,047	0,114	-0,412	0,045	0,227	0,198	0,115	0,000	0,979	0,000
	Lisansüstü	100	-0,091	0,241	-0,378	-0,282	0,478	-0,590	0,090	0,043	0,978	0,100
	Hizmet Yılı Kategorisi											
	1-10 yıl	138	-0,243	0,206	-1,180	0,285	0,410	0,695	0,113	0,000	0,974	0,010
	11-20 yıl	253	-0,031	0,153	-0,203	-0,120	0,305	-0,393	0,107	0,000	0,981	0,002
	21 yıl ve üzeri	185	0,075	0,179	0,419	-0,355	0,355	-1,000	0,119	0,000	0,973	0,001
	Kademe											
Beceri	Okul Öncesi	61	-0,207	0,306	-0,676	-0,400	0,604	-0,662	0,106	0,083	0,970	0,141
	İlkokul	121	-0,143	0,220	-0,650	0,454	0,437	1,039	0,130	0,000	0,973	0,016
	Ortaokul	205	-0,171	0,170	-1,006	-0,063	0,338	-0,186	0,113	0,000	0,977	0,002
	Lise	189	0,180	0,177	1,017	-0,115	0,352	-0,327	0,103	0,000	0,975	0,002
	Genel	576	-0,071	0,102	-0,696	-0,027	0,203	-0,133	0,054	0,000	0,990	0,001
	Yaş Kategorisi											
	21-30 yaş	36	0,204	0,393	0,519	0,829	0,768	1,079	0,115	0,200	0,957	0,173
	31-40 yaş	249	-0,060	0,154	-0,390	-0,117	0,307	-0,381	0,051	0,200	0,990	0,103
	41-50 yaş	218	-0,066	0,165	-0,400	0,029	0,328	0,088	0,056	0,088	0,989	0,097

Tutum	51 ve üzeri	73	-0,089	0,281	-0,317	-0,096	0,555	-0,173	0,085	0,200	0,980	0,298
	Cinsiyet											
	Kadın	398	0,057	0,122	0,467	-0,247	0,244	-1,012	0,057	0,003	0,988	0,003
	Erkek	178	-0,352	0,182	-1,934	0,466	0,362	1,287	0,064	0,076	0,985	0,062
	Eğitim Seviyesi											
	Ön Lisans	14	0,111	0,597	0,186	0,920	1,154	0,797	0,203	0,123	0,937	0,380
	Lisans	462	-0,048	0,114	-0,421	-0,097	0,227	-0,427	0,048	0,012	0,991	0,005
	Lisansüstü	100	-0,067	0,241	-0,278	0,385	0,478	0,805	0,075	0,176	0,981	0,172
	Hizmet Yılı Kategorisi											
	1-10 yıl	138	-0,179	0,206	-0,869	0,254	0,410	0,620	0,075	0,054	0,986	0,195
	11-20 yıl	253	0,066	0,153	0,431	-0,260	0,305	-0,852	0,055	0,057	0,987	0,019
	21 yıl ve üzeri	185	-0,184	0,179	-1,028	0,183	0,355	0,515	0,069	0,030	0,986	0,065
	Kademe											
	Okul Öncesi	61	-0,098	0,306	-0,320	0,048	0,604	0,079	0,105	0,094	0,973	0,194
	İlkokul	121	-0,180	0,220	-0,818	0,027	0,437	0,062	0,080	0,053	0,982	0,113
	Ortaokul	205	0,066	0,170	0,388	-0,175	0,338	-0,518	0,058	0,096	0,987	0,060
	Lise	189	-0,122	0,177	-0,689	0,170	0,352	0,483	0,055	0,200	0,992	0,409
	Genel	576	-0,421	0,102	-4,127	0,643	0,203	3,167	0,111	0,000	0,953	0,000
	Yaş Kategorisi											
	21-30 yaş	36	-0,551	0,393	-1,402	2,503	0,768	3,259	0,154	0,031	0,915	0,009
	31-40 yaş	249	-0,604	0,154	-3,922	0,835	0,307	2,720	0,127	0,000	0,939	0,000
	41-50 yaş	218	-0,165	0,165	-1,000	-0,013	0,328	-0,040	0,099	0,000	0,970	0,000
	51 ve üzeri	73	-0,382	0,281	-1,359	1,633	0,555	2,942	0,156	0,000	0,922	0,000
	Cinsiyet											
	Kadın	398	-0,338	0,122	-2,770	0,349	0,244	1,430	0,126	0,000	0,952	0,000
	Erkek	178	-0,605	0,182	-3,324	1,252	0,362	3,459	0,110	0,000	0,951	0,000
	Eğitim Seviyesi											
	Ön Lisans	14	-0,050	0,597	-0,084	0,788	1,154	0,683	0,265	0,009	0,910	0,158
	Lisans	462	-0,369	0,114	-3,237	0,536	0,227	2,361	0,119	0,000	0,954	0,000
	Lisansüstü	100	-0,707	0,241	-2,934	1,557	0,478	3,257	0,142	0,000	0,936	0,000
	Hizmet Yılı Kategorisi											
	1-10 yıl	138	-0,643	0,206	-3,121	0,931	0,410	2,271	0,147	0,000	0,937	0,000
	11-20 yıl	253	-0,370	0,153	-2,418	0,405	0,305	1,328	0,114	0,000	0,958	0,000

Toplam	21 yıl ve üzeri	185	-0,294	0,179	-1,642	0,798	0,355	2,248	0,125	0,000	0,953	0,000
	Kademe											
	Okul Öncesi	61	-0,113	0,306	-0,369	-0,260	0,604	-0,430	0,147	0,002	0,955	0,026
	İlkokul	121	-0,774	0,220	-3,518	2,155	0,437	4,931	0,154	0,000	0,934	0,000
	Ortaokul	205	-0,388	0,170	-2,282	0,273	0,338	0,808	0,116	0,000	0,948	0,000
	Lise	189	-0,418	0,177	-2,362	0,693	0,352	1,969	0,113	0,000	0,955	0,000
	Genel	576	-0,049	0,102	-0,480	0,187	0,203	0,921	0,053	0,001	0,991	0,002
	Yaş Kategorisi											
	21-30 yaş	36	0,139	0,393	0,354	0,860	0,768	1,120	0,131	0,123	0,974	0,558
	31-40 yaş	249	-0,130	0,154	-0,844	0,377	0,307	1,228	0,072	0,003	0,987	0,021
	41-50 yaş	218	0,017	0,165	0,103	-0,038	0,328	-0,116	0,047	0,200	0,992	0,330
	51 ve üzeri	73	0,086	0,281	0,306	0,042	0,555	0,076	0,066	0,200	0,985	0,560
	Cinsiyet											
	Kadın	398	0,056	0,122	0,459	-0,058	0,244	-0,238	0,056	0,004	0,991	0,019
	Erkek	178	-0,279	0,182	-1,533	0,714	0,362	1,972	0,058	0,200	0,986	0,068
	Eğitim Seviyesi											
	Ön Lisans	14	-0,075	0,597	-0,126	-0,366	1,154	-0,317	0,229	0,045	0,947	0,516
	Lisans	462	-0,044	0,114	-0,386	0,271	0,227	1,194	0,051	0,006	0,991	0,006
	Lisansüstü	100	-0,029	0,241	-0,120	-0,100	0,478	-0,209	0,087	0,062	0,985	0,328
	Hizmet Yılı Kategorisi											
	1-10 yıl	138	-0,337	0,206	-1,636	0,628	0,410	1,532	0,072	0,073	0,986	0,160
	11-20 yıl	253	0,055	0,153	0,359	0,020	0,305	0,066	0,056	0,050	0,990	0,086
	21 yıl ve üzeri	185	0,026	0,179	0,145	0,137	0,355	0,386	0,064	0,065	0,988	0,123
	Kademe											
	Okul Öncesi	61	-0,131	0,306	-0,428	-0,399	0,604	-0,661	0,070	0,200	0,982	0,530
	İlkokul	121	-0,399	0,220	-1,814	1,011	0,437	2,314	0,068	0,200	0,979	0,055
	Ortaokul	205	-0,001	0,170	-0,006	0,019	0,338	0,056	0,057	0,200	0,991	0,200
	Lise	189	0,142	0,177	0,802	0,292	0,352	0,830	0,070	0,023	0,987	0,082

EK 7. Araştırma Değişkenlerinin Alt Kategorileri için MGYTÖ' ye Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları

Değişken/ Alt Kategori	N	Çarpıklık			Basıklık			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	Std. Hata	z değeri	İstatistik	Std. Hata	z değeri	İstatistik	p	İstatistik	p
Genel	576	-0,754	0,102	-7,392	0,260	0,203	0,203	0,111	0,000	0,947	0,000
Yaş Kategorisi											
21-30 yaş	36	-1,369	0,393	-3,483	1,475	0,768	0,768	0,197	0,001	0,852	0,000
31-40 yaş	249	-0,640	0,154	-4,156	0,099	0,307	0,307	0,093	0,000	0,956	0,000
41-50 yaş	218	-0,787	0,165	-4,770	0,368	0,328	0,328	0,131	0,000	0,945	0,000
51 ve üzeri	73	-0,633	0,281	-2,253	-0,394	0,555	0,555	0,173	0,000	0,934	0,001
Cinsiyet											
Kadın	398	-0,725	0,122	-5,943	0,143	0,244	0,244	0,108	0,000	0,947	0,000
Erkek	178	-0,795	0,182	-4,368	0,422	0,362	0,362	0,118	0,000	0,945	0,000
Eğitim Seviyesi											
Ön Lisans	14	-1,125	0,597	-1,884	1,055	1,154	1,154	0,178	0,200	0,904	0,128
Lisans	462	-0,713	0,114	-6,254	0,235	0,227	0,227	0,105	0,000	0,951	0,000
Lisansüstü	100	-0,871	0,241	-3,614	0,298	0,478	0,478	0,136	0,000	0,927	0,000
Hizmet Yılı Kategorisi											
1-10 yıl	138	-0,850	0,206	-4,126	0,472	0,410	0,41	0,113	0,000	0,935	0,000
11-20 yıl	253	-0,753	0,153	-4,922	0,368	0,305	0,305	0,102	0,000	0,950	0,000
21 yıl ve üzeri	185	-0,658	0,179	-3,676	-0,178	0,355	0,355	0,129	0,000	0,948	0,000
Kademe											
Okul Öncesi	61	-0,524	0,306	-1,712	-0,767	0,604	0,604	0,163	0,000	0,932	0,002
İlkokul	121	-0,657	0,220	-2,986	0,128	0,437	0,437	0,152	0,000	0,954	0,000
Ortaokul	205	-0,701	0,170	-4,124	0,065	0,338	0,338	0,104	0,000	0,948	0,000
Lise	189	-0,981	0,177	-5,542	1,158	0,352	0,352	0,119	0,000	0,933	0,000