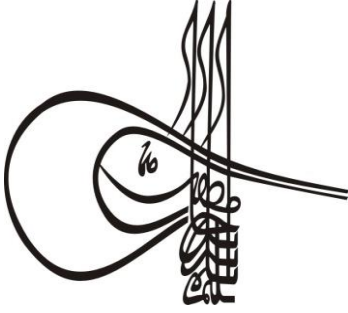




Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18, p. 121-138

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ – Yrd.
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

This article was checked by iThenticate.

EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI KAVRAMI VE EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ

*Yavuz BOLAT**

ÖZET

Eğitim programı, toplumun en değerli gördüğü şeyleri çocuklara aktarmak için kullanılan geniş sosyal ve toplumsal anlayışa yansıtan politika beyanı olan resmi olarak onaylanmış teknik bir belgedir. Eğitim programı, eğitim faaliyetlerini düzenleyen temel bir eğitimsel kılavuz olmakla birlikte bir eğitim programı okuryazarı olmak öğretmen ya da öğretmen adaylarının temel becerileri arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim içerikleri onların birer eğitim programı okuryazarı olmasını sağlamalıdır. Bu çalışmanın amacı eğitim programı okuryazarlığı kavramına açıklık getirmek ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'ni (EPOÖ) geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 313 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun test edilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Küresellik testi uygulanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Bu faktörler "okuma" ve "yazma" olarak adlandırılmıştır. Okuma faktörü 15 maddeden meydana gelirken yazma faktörü 14 madden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı ise 0,94'dür. Ölçeğin bu haliyle yapılan ikinci uygulamaya 215 öğrenci katılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçek için belirlenen iki farklı yapının doğru olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin iki faktörlü yapısının toplamda 29 maddeden meydana geldiği doğrulanarak ölçeğin geçerli ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, okuryazarlık, ölçek, geçerlik, güvenilirlik.

* Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD, El-mek: yavuzbolat06@gmail.com

CONCEPT OF CURRICULUM LITERACY AND CURRICULUM LITERACY SCALE

ABSTRACT

A curriculum is an officially approved technical document that is used to convey the knowledge, regarded most valuable by society, to children, and that reflects the broad social and social consensus, and that with policy statement. As well as a curriculum is a basic training manual that arranges training activities; being a literate of a curriculum is among the basic skills of teachers or teacher candidates. The content of the training, received by teacher candidates, should ensure them to be a curriculum literate. The purpose of this study is to clarify the concept of curriculum literacy, and improve Curriculum Literacy Scale (CLS). The study group of the research was consisted of 313 undergraduate students studying at Faculty of Education of Mustafa Kemal University. The Kaiser-Meyer-Olkin coefficient was calculated and the Barlett's Sphericity test was applied so that the appropriateness of the scale for the factor analysis could be tested through the data obtained from the study group. As a result of the exploratory factor analysis (EFA) of the scale, the scale was understood to consist of two factors. These factors were called as "reading" and "writing". As well as the reading factor is composed of 15 items, the writing factor is composed of 14 items as well. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the whole scale is 0.94. 215 students participated in the second application, performed with current state of the scale. According to the Confirmatory Factor Analysis (CFA) results obtained from this application, it was determined that two different structures determined for the scale were correct. Besides, the validity and reliability of the scale was approved by verifying that the scale is composed of 29 items in total.

STRUCTURED ABSTRACT

As well as a curriculum is a basic training manual that arranges training activities; being a literate of a curriculum is among the basic skills of teachers or teacher candidates. Teacher training applications should be planned and supported so as to improve this skill area of teachers.

Training is terminal enculturation studies that include applications proceeding with programmed steps and having specific targets. The most important element that arranges these studies is undoubtedly curriculum. Besides, curriculum is the most important factor that determines and guides the quality of training. This important element clearly reveals the road map of training leaders and terminal behaviours of those taking advantage of training. In addition to all these advantages, a curriculum describes political, economic, ideological, etc. expectations of societies, and some terminal characteristics determined taking individuals' needs into account, and the experiences that will ensure the relevant characteristics to be achieved. The defined experiences that will guide the learning-teaching processes are required to be perceived

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18

correctly by a teacher or teacher candidate. This necessity obliges a teacher or teacher candidate to be a literate of a curriculum.

The concept of literacy underlies read-write activities, although there are many definitions of the concept of literacy. Literacy, in company with read and write activities, is a concept related to one's perception of his/her life, and objects and events involved in this life, and attribute a meaning to all relationships in his/her social life. However, although there is a difference between read and write activities, the concept of literacy distinctively differs from these two concepts. Read-write is based on decoding; literacy is based on interpretation. In other words, literacy refers to establishing meaning, a higher level of mental process than decoding and making sense. Nevertheless, while the literate concept used for many years expresses the basic skills used to analyse the figures in the written environment, the literacy concept broadens the field of meaning and work with high-level skills that require analysis and making sense. Considering the functions of training in the context of this expanding field of work, literacy skills the basis of the individual constitute one of the basic elements of cultivation and development in the social process.

The curriculum is explanation to student that what, why, how and when he/she will learn. Curriculum are legitimate educational appliances which aim to obtain valuable and useful learning outcomes for students, and realize various social demands and government policies. With this tool, the basic economic, social and cultural problems of society can be resolved. A curriculum is an officially approved technical document that is used to convey the knowledge, regarded most valuable by society, to children, that reflects the broad social and social consensus, and that with policy statement. When curriculum are considered in a systematic structure, it is mentioned that a curriculum has four dimensions. These are target, content (scope), learning-teaching processes (educational situations), measurements and assessments. Teachers should have the knowledge of components of the curriculum in the development of dimensions of training program literacy.

In the development of the Curriculum Literacy Scale (CLS), it was attempted to get up to the possible highest number of participants giving preference to an easily accessible sampling method in the study group selection. The study group of the research was consisted of teacher candidates, of which 276 were female (75.9%) and 76 were male (24.3%).

In the scale development study, primarily domestic and foreign sources related to the field were reviewed, and 32 items related to the dimensions of the relevant curriculum were written. The skill expressions on the 5th Likert type scale consist of "Never agree", "Little agree", "Intermediate agree", "Much agree", and "Completely agree"; and all items include positive sentences. Therefore, the answers given were entered into the digital media after being graded with "1", "2", "3", "4", "5" points respectively.

The data obtained from the scale, applied to a total of 313 students, were entered into the SPSS 21 package program, and following analyzes were made within the scope of validity and reliability study. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and the Barlett's Sphericity test in order

Turkish Studies

to determine the suitability of the data for the factor (principal components) analysis; exploratory factor analysis (EFA) in order to provide evidence for Kaiser Construct validity; repeatedly test in order to determine safety level, which will be an evidence for Cronbach's Alpha and security were performed, and total correlation of items were reviewed in order to provide evidence for the internal validity of items.

Using the scale emerged following the operations performed; the analysis of items and factors were made by analysing the data, obtained from 215 students, by Confirmatory Factor Analysis (CFA) with the help of LISREL 8.7 program.

Prior to factor analysis, the values of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity tests, which were assumptions for the factor analysis of data were calculated, and KMO value was found as 0.932, the significance level of Bartlett Sphericity test was found as 0.00. The value of KMO is greater than 0.60 and approximates to 1, suggesting that it is suitable for factor analysis. The Bartlett Sphericity test also resulted in significant ($p < 0.05$), which suggests that the relationships between the items were significant.

The factor analysis of the data was performed in the scope of validity study of the scale. The Varimax vertical rotation technique was used to determine the factor structure of the scale. Thus, the number of factors forming the scale, the factor load value of each item was determined, and the relation of each item to the whole of the scale (Item-Total Correlation) was understood by the Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient.

According to the analysis results, there are 2 factors with eigenvalues, greater than 1,0. The variance explained by these two factors is 43,054% of the total variance. When the initial and eigenvalues after rotation and explanatory variances of the factors are compared, it is seen that while the eigenvalues of the first factor decrease, the eigenvalues of the other factors increase and are calculated so as to be homogeneously distributed within itself.

In the factor analysis process, performed to be based on the results obtained by applying the Curriculum Literacy Skill of 32 items to 313 teacher candidates; two items (item 15 and 16) that are not included in any factor, that is, their item factor loads are less than 0.32, were excluded from the scale, and the factor analysis was performed again. As a result of the analysis, one item from the items (item 18 from cyclical items), the difference of load values of which is less than 0.10, included in more than one factor, were excluded from the scale due to the fact that it measures more than one variable. According to the result of the factor analysis made after the exclusion of three factors from the scale, items were 2-factor structure, and the load values of remaining 29 items were acceptable level. The items of the scale, numbered 3, 6, 2, 7, 8, 11, 5, 1, 9, 10, 12, 13, 14, 4, and 17 clustered, creating the first factor, and this factor was defined under the title of "reading". In the second factor; 29, 30, 31, 28, 22, 23, 32, 26, 27, 24, 25, 20, 19 and 21 items clustered and defined under the title of "writing".

When the Cronbach Alpha reliability coefficients of each factor consisting of the items determined to be included in two factors, was reviewed for the reliability of the scale, the reliability coefficient of the items in themselves that constitute the "reading" sub-factor was calculated as 0.888. The reliability coefficient of the items in themselves that constitute the "writing" sub-factor was calculated as 0.907. When the reliability coefficients of the subscales of the scale were reviewed, it was concluded that they had a high level of reliability. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the Curriculum Literacy Scale (CLS), which totally consists of 29 items, was calculated as 0.940. This result suggests that the scale is highly reliable in terms of internal consistency. The confirmatory of the model created as a result of Explanatory Factor Analysis (EFA) was tested with the Confirmatory Factor Analysis (CFA). The consistency of the model is statistically acceptable according to the obtained compliance values.

The findings of validity and reliability obtained through the scale developed to determine the literacy levels of curriculum of teacher candidates suggest that the scale can be used to determine the level of the relevant feature.

Keywords: Curriculum, literacy, scale, validity, reliability.

Giriş

Eğitim programı, eğitim faaliyetlerini düzenleyen temel bir eğitimsel kılavuz olmakla birlikte bir eğitim programı okuryazarı olmak öğretmen ya da öğretmen adaylarının temel becerileri arasında yer almaktadır. Öğretmen yetiştirme uygulamalarının öğretmen adaylarının bu beceri alanını geliştirecek nitelikte planlanması ve desteklenmesi gerekmektedir.

Eğitim; hedefleri belirli süzgeçler dikkate alınarak belirlenmiş öğrenme-öğretme uygulamalarını içeren programlı adımlarla ilerleyen istendik kültürleme çalışmalarıdır. İstendik eğitim çalışmalarını düzenleyen en önemli unsur ve eğitsel kılavuz hiç şüphesiz eğitim programlarıdır. Ayrıca eğitim programları, eğitimin kalitesini belirleyen ve yönlendiren en önemli unsurdur. Bu önemli unsur eğitim liderlerinin yol haritasını ve eğitimden faydalananların istendik davranışlarını net olarak ortaya koymaktadır (Bolat, 2014). Bütün bu faydaların yanında bir eğitim programı, toplumun en değerli gördüğü şeyleri çocuklara aktarmak için kullanılan geniş sosyal ve toplumsal anlaşmayı yansıtan politika beyanı olan resmi olarak onaylanmış teknik bir belgedir. Toplamların kültürel, siyasi, toplumsal, felsefi, ekonomik, dini, ideolojik alanlardaki beklentileri ile bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak saptanmış bazı istendik özellikler ile ilgili özelliklerin kazandırılmasını sağlayacak öğrenme-öğretme yaşantıları eğitim programında tanımlanır (Ertürk, 1979; Demirel, 1999; Varış, 1996; Olivia, 2009; Sarıgöz, 2016; Ornstein & Hunkins, 2017). Eğitimin yetiştireceği gelecek nesillerin kalitesi öğretmen niteliğine bağlıdır (Özer & Alkan, 2017). Öğrenme-öğretme süreçlerine yön verecek olan tanımlanmış yaşantıların öğretmen ya da öğretmen adayınca doğru olarak algılanması ve amacına uygun olarak kullanılması gerekmektedir. Bu gereklilik öğretmen ya da öğretmen adayının bir eğitim programı okuryazarı olmasını zorunlu kılmaktadır.

Öğretmen adaylarının birer eğitim programı okuryazarı olabilmeleri için, okuryazarlık ve eğitim programı okuryazarlığı kavramlarının tanımlanması ve öğretmen adaylarında bu iki kavramın geliştirilmesi gerekmektedir.

Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık kavramı ile ilgili birçok tanım yer almakla birlikte okuryazarlık kavramı okuma-yazma eylemlerinin temelini oluşturmaktadır (Güneş, 1997). Okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, onları anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009).

Eğitim ve öğretim sürecinde bireyin gereksinim duyduğu bu beceri; bilgiye ulaşmanın en ekonomik yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Türkel, Özdemir & Akbulut, 2017). Ancak okuma ve yazma eylemleri arasında bir fark olmakla birlikte okuryazarlık kavramı bu iki kavramdan özelleşerek farklılaşmaktadır (Dönger, Özkartal & Sarıgöz, 2016). Okuma-yazma kod çözmeye; okuryazarlık ise anlamlandırmaya dayalıdır. Yani okuryazarlık kod çözme ve anlamlandırmadan daha üst düzey bir zihinsel süreç olan anlam kurmayı ifade etmektedir (Çoşkun, Cumaoglu & Seçkin, 2013). Bununla birlikte uzun yıllardır kullanılan okur-yazar kavramı yazılı ortamdaki şekilleri çözümlemeye yarayan temel becerileri ifade ederken, okuryazarlık kavramı çözümleme ve anlamlandırmayı gerektiren üst düzey becerilerle anlam ve çalışma sahasını genişletmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Sarıgöz, 2012). Bu genişleyen çalışma alanı bağlamında eğitimin işlevleri dikkate alındığında birey temelinde gerçekleşen okuryazarlık becerileri toplumsal süreçte kültürlenmenin ve kalkınmanın temel öğelerinden birini oluşturmaktadır.

Bilim ve teknolojinin gelişimi ekonomik ve sosyal kalkınma hamlelerini başlatırken, her alanda başarı eğitimin toplumda yaygınlık kazanmasıyla ve etkin bilgi kullanımıyla gerçekleşmiştir (Önal, 2010). Eğitimin toplum içerisinde yaygınlaşması okuryazarlık oranının artmasıyla mümkün olmaktadır. Çünkü üretilen bilgi ve hizmetlerin nitelikli bir şekilde kullanılması bireyin nitelikli okuryazarlık becerilerini geliştirmesine bağlıdır.

Okuryazarlık becerisi temel okuma ve yazma eylemiyle başladığı bilinmektedir. Okuma ve yazma eylemi bir dile ilişkin olabileceği gibi bir yeterlilik alanına ilişkin de olabilmektedir (Dönger, Sarıgöz, 2017). Bu noktada okuryazarlık becerilerinin gelişebilmesi için gerekli bazı unsurlar bulunmaktadır. Önal (2010) okuryazarlık becerisinin gelişebilmesi için gerekli unsurları:

- Gerçekleri görebilme, konuşabilme, ifade edebilme,
- Çevreyi anlamlandırabilme ve bireysel anlamları oluşturabilme,
- Bilgiyi kullanabilme ve yeni düşünceler üretebilme,
- Sistemleri kullanabilme, birleştirebilme ve bunlardan yeni anlamlar ortaya koyabilme,
- Edinilen bilgiyi davranışlara yansıtabilme ve kullanabilme,
- Güncel bilgi ve becerilere sahip olabilme biçiminde sıralamaktadır (Önal, 2010).

Yukarıda sıralanan unsurların dışında yaşanan değişimler okuryazarlık kavramını etkilemiştir. Bu etkilenme okuryazarlık kavramının farklılaşması ve yeni boyutlar kazanmasına neden olmuştur. Thomas ve Jolls (2003: 8) 19. ve 20. yüzyılda eğitim ile 21.yüzyıldaki eğitimdeki farklılaşmayı Tablo 1'deki gibi karşılaştırmaktadır.

Tablo 1. Eğitim Anlayışındaki Farklılaşma

19. ve 20. yüzyıl	21. yüzyıl
Bilgi ve içeriğe basılı olarak sınırlı erişim.	Bilgi ve içeriğe internet üzerinden sınırsız erişim.
Gerçek yaşamda kullanılacak ya da kullanılmayacak bilgiyi vurgulama.	Yaşam boyu öğrenme süreci becerilerini vurgulama.
Eğitimin hedefi içerik becerisine hâkim olmaktır. (Edebiyat, tarih, bilim vb.)	Eğitimin hedefi problem çözme becerileri geliştirmektir. (Erişim, analiz, değerlendirme, yaratma)
Gerçekler ve bilgiler öğretmen tarafından aktarılır.	Öğretmenler araştırma ve keşfetmeye dayalı yaklaşımlar kullanırlar.
Baskı tabanlı bilgi analizi.	Çoklu ortam (multimedya) bilgi analizi.
İfade edebilmek için kalem, kâğıt, silgi, kelime işleme süreci.	İfade edebilmek için güçlü multimedya araçları kullanımı.
Sınıf ortamıyla sınırlı öğrenme ve yaygınlaştırma.	Dünya çapında öğrenme ve yaygınlaştırma.
Ders kitabı gibi öncelikli olarak basılı bir kaynaktan öğrenme.	Gerçek ve gerçek zamanlı, çoğunlukla görsel ve elektronik çoklu kaynaklardan öğrenme.
Bireysel temelli kavramsal öğrenme.	Takım bazında proje tabanlı öğrenme.
“Kilit adım” yaşa dayanan eğitim içeriğini alma.	Esnek bireyselleştirilmiş içerik bilgisini alma.
Uzmanlığın testler ve makaleler aracılığıyla gösterilmesi.	Uzmanlığın çoklu öğrenme araçlarıyla gösterilmesi.
Öğretmen ve ders seçimi.	Öğretmen yetiştirme ve rehberlik.
Öğretmen değerlendirir ve not verir.	Öğrenciler kriterleri belirlemeyi ve çalışmalarını değerlendirmeyi öğrenirler.
Öğretmenlik, sorumluluğu az olan ve devlet tarafından konu alanıyla ilgili kabul edilmiş ders kitaplarıyla öğretimi içerir.	Öğretmenlik, belirlenen standartlara uygun olarak hesap verebilirliği içermektedir.

Tablo 1’de gösterilen farklılaşmalara bakıldığında okuryazarlık kavramının da farklılaşması doğal olarak algılanmalıdır. Okuryazarlık kavramının tanımı güncel ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendiğinden özellikle teknoloji alanındaki hızlı değişimin bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi yeni okuryazarlık tanımlarını beraberinde getirmiştir (Çoşkun, Cümaoğlu & Seçkin, 2013: 1261). Eğitim alanında *eğitim programı okuryazarlığı* kavramı eğitimcilerin yeterliliklerinin artırılması ihtiyacından doğmuş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim Programı Okuryazarlığı

Eğitim programı en yalın ifadeyle ne, niçin, nasıl ve ne zaman öğreneceğinin öğrenciye açıklanmasıdır. Eğitim programları öğrenciler için değerli ve faydalı öğrenme çıktılarını elde etmek ve çeşitli toplumsal talepler ve hükümet politikalarını gerçekleştirmeye çalışan yasal bir eğitim aracıdır. Bu araç sayesinde toplumun temel ekonomik, sosyal ve kültürel sorunları çözülebilir. Eğitim programı toplumun en değerli gördüğü şeyleri çocuklara aktarmak için kullanılan geniş sosyal ve toplumsal anlaşmayı yansıtan politika beyanı olan teknik bir belgedir (Stabback, 2016; Sarıgöz & Özkartal, 2016).

Eğitim programları sistematik yapı içerisinde ele alındığında bir öğretim programının dört boyutu olduğuna değinilmektedir. Bunlar hedef, içerik (kapsam), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ile ölçme ve değerlendirmedir (Wiles & Bondi, 1993; Ertürk, 1998; Demirel, 2007; Ornstein & Hunkins, 2017).

Eğitim programını boyutlarının öğretmenler tarafından okuryazarlığının geliştirilmesinde eğitim programı bileşenlerinin bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Van den Akker, Fasoglio & Muller (2006) tarafından sıralanan on farklı bileşen eğitim programının hedeflerine ulaşmasında

yardımcı olacak olan çeşitli örgütsel seviyelerle ilgisini dikkate alınarak eğitim ortamındaki öğrenme-öğretme sürecinin iyileştirilmesine için gereken niteliği sağlamaya yardımcı olabilir. Bu bileşenler Tablo 2’de verilmekle birlikte öğrenci merkezli bir eğitimi yansıtmaktadır (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2010: 14).

Tablo 2. Eğitim Programı Bileşenleri

Bileşenler		Bileşen Seviyeleri
1 Genel Hedefler	Öğrenenlerin eğitimdeki amaçları nelerdir?	Makro (ülke, bölge, bölüm)
2 Özel Hedefler/yeterlilikler	Hangi amaçlar takip ediliyor/atılıyor?	
3 İçerik	Öğrenmek için ne gerekli?	
4 Yaklaşımlar ve faaliyetler	Nasıl öğrenmeleri gerekiyor?	Mikro (sınıf), Meso (okul)
5 Gruplama ve konum	Nerede ve kiminle öğrenecekler?	
6 Zaman	Ne zaman öğrenecekler?/Ne kadar zamanı var?	
7 Yardımlar ve kaynaklar	Ne ile öğrenecekler?	
8 Öğretmen rolleri	Öğretmenler öğrenme öğretme süreçlerini nasıl teşvik/organize eder ve kolaylaştırır?	
9 İşbirliği	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmenler arasında özellikle hangi tür ilişki gereklidir?	
10 Değerlendirme	Eğitimdeki ilerleme ve kazandırılan yeterlilikler nasıl değerlendirilir?	Nano (bireyselden) Supra (uluslararasına)

Tablo 2’de verilen eğitim programı bileşenleri için farklı okul sistemlerinde farklı bölünmeler gerekebilir. Yardımlar ve kaynaklar (bileşen 7) farklı bölgelerde değişiklik gösterebilir ya da makro düzeyde müfredat seçiminde (bileşen 3 ve 4) okullar (meso) ve öğretmenlere daha fazla imkân sunulabilir. Ancak bu bileşenlerin bazıları merkezi bir rol oynar ve belirtilen seviyenin üzerine ulaşabilir. Örneğin, genel amaçlar (bileşen 1) diğer bileşenlerin odaklanması gereken merkezi bir boyuttur. Ya da kazandırılan yeterliliklerin değerlendirilmesi (bileşen 10) bireyin öğrenme sürecinden, ulusal yetkililer tarafından tasarlanan programa ya da uluslararası standartlara, programın karşılaştığı her seviyedeki sorunlara kadar programın şekillendirilmesinde önemli bir faktör olabilir (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2010). Bileşenlerin eğitim programı üzerindeki önemini anlayabilmek eğitim programı okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesiyle kazanılabilir. Bu bağlamda eğitim programı okuryazarlığı bir öğretmen ya da öğretmen adayına hangi yeterlilikleri sunmaktadır? Tablo 3 eğitim programı okuryazarlığına ilişkin bazı anahtar yeterlilikleri içermektedir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18

Tablo 3. Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterlilikleri

<i>Hedef</i>
Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme.
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.
Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilme.
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme.
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.
Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme.
Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme.
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.
<i>İçerik</i>
Hedefe uygun içerik seçebilme.
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme.
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme.
İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme.
Hedefe uygun içerik yazabilme.
İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme.
İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme.
Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme.
<i>Öğrenme-Öğretme Süreçleri</i>
Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme.
Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme.
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme.
Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme.
Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.
Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.
Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>
Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme.
Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme.
Ölçme araçlarını okuyabilme.
Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme.
Hedefe uygun soru yazabilme.
Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilme.
Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.

Tablo 3'te eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme unsurlarına ilişkin okuryazarlık yeterlilikleri verilmiştir. Bu yeterlilikler eğitim programı okuryazarlığı için temel becerileri yansıtmakla birlikte okuryazarlık kavramının genişlemeye dönük yönü nedeniyle bu beceriler çoğaltılabilir. Tablo 3'te sunulan bu beceriler eğitim programı okuryazarlığı kavramının zihinsel olarak anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır.

Mesleki yeterliliğin önemine dair ortaya çıkan yaygın kabul sonrası, öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalar da artmıştır (Yıldırım & Yazıcı, 2017: 594). Öğretmen yeterliliğinin farklı boyutlarından biri olan eğitim programı okuryazarlığı, bu alanda daha önce üzerinde durulmamış bir konu olması bakımından araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Eğitim Programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesinde çalışma grubu seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilerek ulaşılacak en üst sayıdaki katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çalışma için hazırlanan ölçeğin ilk formu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2016-2017 öğretim yılında farklı branşlarda öğrenim gören 313 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerden elde edilen veriler ile ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçek çalışmalarında örneklemin faktör sayısı veya madde sayısı ile ilişkili olarak farklı sayılarda olabileceği veya faktör analizi için 300' ün üzerinde olması gerektiği ile ilgili farklı görüşler olsa da örneklemi oluşturan öğrenci sayısının mümkün olduğunca fazla olmasının ölçeğin güvenilirliğini artırdığı belirtilmektedir (Balcı & Ahi, 2016; Seçer, 2013; Şeker & Gençdoğan, 2006). Alanyazındaki bu bilgiden yola çıkarak oluşturulan çalışma grubunun 237'si kadın (% 75.72), 76'sı erkek (% 24.28) öğretmen adaylarından meydana gelmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branşı	N	%
BÖTE	39	12.5
Sınıf Öğretmenliği	214	68.4
Fen Bilgisi Öğretmenliği	26	8.3
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	17	5.4
Resim Öğretmenliği	17	5.4
Toplam	313	100

Araştırmaya katılan 5 farklı branşta öğrenim gören çalışma grubu öğrencilerinden 39 öğrencinin (%13.5) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde, 214 öğrencinin (%68.4) sınıf Öğretmenliğinde, 26 öğrencinin (%8,3) Fen Bilgisi Öğretmenliğinde, 17 öğrencinin (%5.4) Zihinsel Engelliler Öğretmenliğinde, 17 öğrencinin (% 0.8) ise Resim Öğretmenliğinde öğrenim gördükleri görülmektedir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Sınıflarına Göre Dağılımı

Sınıfı	N	%
2.sınıf	20	6.4
3.sınıf	162	51.1
4.sınıf	131	41.5
Toplam	313	100,0

Tablo 5'te çalışma grubunun lisans programlarına göre bilgileri dikkate alındığında öğretmen adaylarının 5 farklı lisans programında öğrenim gördüğü tespiti yapılmıştır. Bu öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre bilgileri Tablo 3'de sunulmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 20'si (%6.4) 2.sınıf, 162'si (%51.1) 3.sınıf, 130'u (%41.5) 4.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Ölçek Maddelerinin Yazılması ve Deneme Formunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme çalışmasında öncelikle alanla ilgili yerli ve yabancı kaynakların taranmış ve ilgili eğitim programı boyutlarına ilişkin 32 madde yazılmıştır. 5'li Likert tipinde olan ölçekte beceri ifadeleri "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Çok

Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmakta, maddelerin tamamında olumlu cümleler yer almaktadır. Bu nedenle verilen cevaplar katılma düzeylerine göre sırayla “1”, “2”, “3”, “4”, “5” puanları ile puanlanarak dijital ortama girilmiştir.

Ölçek maddelerinin yazımı tamamlandıktan sonra 1 dilbilgisi uzmanından, maddelerin dilbilgisi bakımından kontrolü sağlandıktan sonra alanları;

-Eğitim programı ve öğretimi (6 alan uzmanı),

-Ölçme değerlendirme (2 alan uzmanı) olan toplam 8 alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarına içerisinde ölçek maddelerinin yer aldığı bir form ile sadece boyut isimlerinin yer aldığı başka bir form verilerek ölçek maddelerinin hangi boyutta yer alabileceği hakkında düşünceleri ile ölçek maddelerinin açık – anlaşılır olması, eksik, yanlış veya uygun olmayan, düzenlenmesi veya çıkarılması gereken madde olup olmadığı hakkında görüşleri alınmıştır. Bu 8 farklı alan uzmanından elde edilen verilerin karşılaştırılması yapılmıştır. Hesaplama yapmak için uyuşum yüzdesi kullanılmıştır. “Uyuşum yüzdesi= Görüş birliği/(Görüş birliği)+(Görüş ayrılığı)x100” formülü ile hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlamada elde edilen uyuşum yüzdesleri birinci soru için 0.84’tür. Bu verilere bakıldığında uyuşum yüzdesleri %70’in üzerine çıktığı için çalışma güvenilirliğine ulaşılmış kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu aşamadan sonra uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda bazı maddeler daha anlaşılır olma bakımından veya ilgili konu alanını daha iyi ölçmesi bakımından yeniden düzenlenerek ölçeğe son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Toplam 313 öğrenciye uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS 21 paket programına girilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında aşağıdaki analizler yapılmıştır.

Verilerin faktör (temel bileşenler) analizine uygunluğunu saptamak amacıyla;

- ✓ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett’s Küresellik testi,
- ✓ Yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi,
- ✓ Güvenirliği tespit etmek amacıyla Cronbach’s Alpha ve güvenilirliğe kanıt olması amacıyla test tekrar test güvenilirliği,
- ✓ Maddelerin iç geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyona bakılmıştır.

Yukarıda yapılan işlemler ardından ortaya çıkan ölçek kullanılarak 215 öğrencinin katılımıyla elde edilen veriler LISREL 8.7 programı yardımıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak madde ve faktörlerin analizleri yapılmıştır.

Faktör Analizine Uygunluğa İlişkin Bulgular

Deneme uygulamasına ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testlerinin sonuçları Tablo 6’da görüldüğü gibidir.

Tablo 6. KMO ve Barlett’s Küresellik Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü		0.932
Barlett’s Küresellik Testi Sonuçları	Yaklaşık Kay-Kare	3923,658
	Serbestlik Derecesi	406
	Anlamlılık	0.00

Faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizi için kabullenmeler olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testleri değerleri hesaplanmış ve KMO değeri 0.932, Barlett’s Küresellik Testinin anlamlılık düzeyi 0.00 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin 0.60 değerinden

büyük olması, 1'e yaklaşması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymakta, Barlett's Küresellik Testinin de anlamlı çıkması ($p < 0.05$) maddeler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu göstermektedir. Barlett's Küresellik testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009).

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

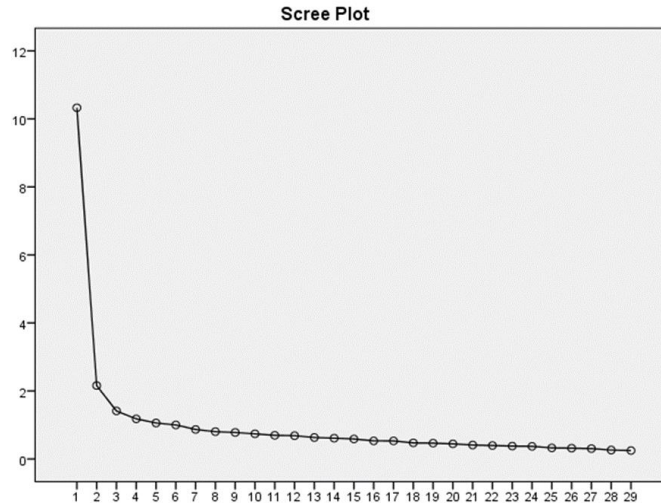
Veriler analiz edilmeden önce veriler üzerinden kayıp değerler ve uç değerler üzerinde işlemler yapılmıştır. Nihayetinde uç değerlerde yer aldığı belirlenen 15 öğrenciden elde edilen veriler analize dâhil edilmemiştir. Analizler toplam 313 öğrenciden elde edilen veriler ile yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında veriler üzerinde Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlerken Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Böylece ölçeği oluşturan faktör sayısı, her bir maddenin faktör yük değeri tespit edilmiş ayrıca her bir maddenin, ölçeğin bütünü ile olan ilişkisi (Madde – Toplam Korelasyonu) Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile anlaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline ait öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları

Faktör	Başlangıç Özdeğer			Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	10,327	35,611	35,611	9,729	33,547	33,547
2	2,159	7,443	43,054	1,561	5,384	38,931

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öz değeri 1,0'den büyük 2 faktör vardır. Bu iki faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 43,054'üdür. Faktörlerin başlangıç ve döndürme sonrası öz değerleri ve açıklama varyansları karşılaştırıldığında, birinci faktöre ait öz değer düşerken diğer faktörlere ait öz değerlerin yükselerek faktörlerin kendi içinde homojen dağılacak şekilde hesaplandığı görülmektedir. Toplam varyansı döndürme öncesinde de sonrasında da en çok açıklayan faktörün birinci faktör olduğu (35,611; 33,547) görülmektedir. Toplam varyansı en az açıklayan faktörün döndürme öncesinde de sonrasında da ikinci faktör olduğu (7,443; 5,384) görülmektedir. Ölçeğe ait kırılma noktalarının görüldüğü Scree-Plot grafiği Şekil-1'de görülmektedir.



Şekil-1 Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18

Şekil 1 incelendiğinde, iki ayrı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Scree-Plot grafiği incelendiğinde ölçeğin 2 faktörlü yapıda olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait belirlenen 2 faktörlü yapıya ait maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları

Madde	Faktörler		Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha Güvenirlik
	Okuma	Yazma		
m3	,684		,602*	,888
m6	,663		,534*	
m2	,648		,619*	
m7	,635		,546*	
m8	,626		,555*	
m11	,623		,655*	
m5	,603		,561*	
m1	,584		,572*	
m9	,578		,553*	
m10	,547		,567*	
m12	,526		,509*	
m13	,511		,450*	
m14	,478		,501*	
m4	,439		,524*	
m17	,405		,556*	
m29		,839	,584*	,907
m30		,775	,633*	
m31		,729	,673*	
m28		,715	,583*	
m22		,666	,652*	
m23		,609	,664*	
m32		,581	,604*	
m26		,581	,627*	
m27		,576	,632*	
m24		,516	,580*	
m25		,492	,578*	
m20		,480	,595*	
m19		,433	,617*	
m21		,408	,510*	

Tablo 8’e bakıldığında 32 maddeden oluşan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin 313 öğretmen adayına uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar üzerinden yapılan faktör analizi işleminde; hiçbir faktöre girmeyen yani madde faktör yükü 0,32 değerinin altında olan iki madde (madde 15 ve 16) ölçekten çıkarılmış ve tekrar faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda birden fazla faktörde yer alıp faktör yük değerleri arasında 0.10’dan daha küçük fark olan maddeler (binişik maddeler) de (madde 18) birden fazla değişkeni ölçtüğü gerekçesiyle 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 3 maddenin ölçekten çıkarılmasından sonra mevcut maddeler üzerinden tekrar yapılan faktör analizi sonucuna göre maddelerin 2 faktörlü yapıda olduğu ve kalan 29 maddenin faktör yük değerlerinin kabul edilebilecek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait 3, 6, 2, 7, 8, 11, 5, 1, 9, 10, 12, 13, 14, 4, ve 17 maddeler bir araya toplanarak birinci faktörü oluşturduğu ve ortaya çıkan bu faktör “okuma” başlığı altında tanımlanmıştır. İkinci faktörde, 29, 30, 31, 28, 22, 23, 32, 26, 27, 24, 25, 20, 19 ve 21 maddeler bir araya gelerek “yazma” başlığı altında tanımlanmıştır.

Tablo 8’de ölçeğin güvenirliği için iki faktöre ait olarak belirlenen maddelerin her bir faktörün Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde, “okuma” alt faktörünü oluşturan maddelerin kendi içindeki güvenirlik katsayısı 0,888 olarak hesaplanmıştır. “Yazma” alt faktörünü oluşturan maddelerin kendi içindeki güvenirlik katsayısı 0,907 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009) 0,60 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin sahip olduğu değerlerin yeterli düzeye sahip olduğu görülmektedir. Son yapısı oluşturulan ölçeğin faktörlerinin ayrı ayrı iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri ve madde sayısı bilgilerine göre (Tablo 9);

Tablo 9. Faktörlerin ve Ölçeğin Madde Sayısı ve Alpha Değerleri

	Madde Sayısı	Alpha Değeri
Okuma	15	0.888
Yazma	14	0.907
Ölçek	29	0.940

Toplam 29 maddeden oluşan Yaşam Becerileri Ölçeği’nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri 0.940 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin iç tutarlılık bakımından oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

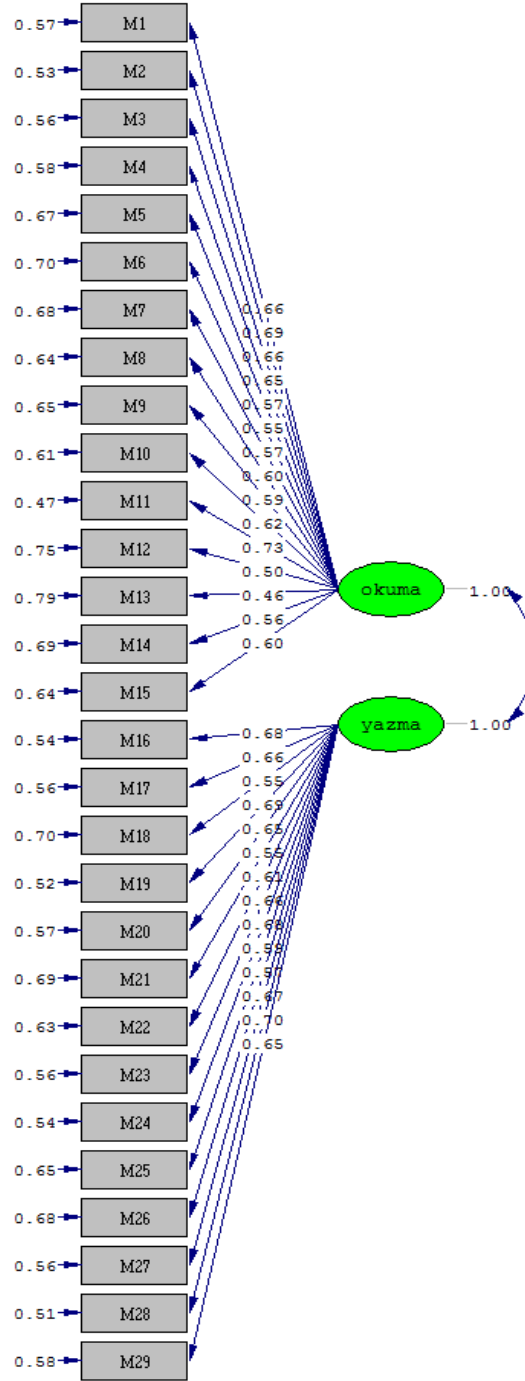
AFA sonucunda ölçeğin 29 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin analiz yapılan son biçimi 215 öğretmen adayına tekrar uygulanarak elde edilen veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. 29 madde ve 2 faktörden oluşan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği DFA sonrasında elde edilen Standart Değerler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Uyum Değerleri

Uyumluluk İndeksi	Değer
Ki-Kare (X^2)	657.80
P - value	0.00
Serbestlik Derecesi	376
RMSEA	0.059
SRMR	0.052
NFI	0.94
NNFI	0.97
CFI	0.97
IFI	0.97
GFI	0.83
AGFI	0.80

Yapılan Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçlarına göre 29 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür ($X^2 = 657.80$; $p < 0.05$; $sd = 376$; $RMSEA = 0.059$; $SRMR = 0.052$; $NFI = 0.94$; $NNFI = 0.97$; $CFI = 0.97$; $IFI = 0.97$; $GFI = 0.83$; $AGFI = 0.80$). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0.47 ile 0.79 arasında değişmektedir. RMSEA değerinin 0.10 değerinden küçük olması iyi uyumu göstermektedir (Jöreskog & Sörbom, 2001). Bu değerlere sahip olan ölçeğin Path Diyagramı Şekil 2’de verilmektedir.

Turkish Studies



Şekil 2. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Path Diyagramı

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek üzerinden elde edilen geçerlik ve güvenirliğe ait bulgular, ölçeğin ilgili özelliğe yönelik düzeyleri belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin 29 maddeden oluşan son halinin faktör analizi için uygunluğunun test edilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Küresellik testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlardan ölçeğe faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır. Ölçek üzerinde yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu ve toplam varyansın % 43.54'ünü açıkladığı anlaşılmıştır.

Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı ise 0.940' dır. Alt faktörlerin Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayıları ise "okuma" faktörü için 0.888 ve "yazma" faktörü için 0.907 olarak hesaplanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu ortaya konan modelin uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Elde edilen uyum değerlerine göre model uyumluluğu istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeydedir.

Ölçeğin maddelere ait faktör yükleri ile madde – toplam korelasyonlarının hesaplanması sonucunda maddelerin yeterli geçerlik düzeyinde olduğu ve her bir maddenin ölçek ile yeteri düzeyde ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Eğitim programı okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan bu ölçek kullanılarak öğretmen adaylarının ihtiyaçları tespit edilebilir. Belirlenen bu ihtiyaçlar doğrultusunda ilgili ders içeriklerinde düzenlemeler yapılabilir ya da ilave eğitim hizmetleri sunulabilir.

Bu ölçek Mustafa Kemal Üniversitesi'nde 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Farklı kurumlarda benzer öğrencilere uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-25.
- Beacco, Jean-Claude, Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, Mirjam E., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Language Policy Division Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe, Strasbourg.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (18), 510-536.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem.
- Coşkun, Y. D., Cumaoğlu, G. K. & Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dönger, A., Özkartal, Z. & Sarıgöz, O. (2016). An investigation into variables that affect self efficacy beliefs of people working in educational institutions. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 24, p. 1-17.

- Dönger, A. & Sarıgöz, O. (2017). anxiety of foreing language learning in vocational school students. 3. *International Multidisciplinary Congress of Eurasia*, 27-30 April, Barcelona/Spain.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data*. California: Sage.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum--foundations, principles, and issues global edition*. Pearson Education Limited.
- Oliva, P. F.(2009). *Developing the curriculum*.(7th Edition). Boston: Ally and Bacon
- Önel, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özer, B. & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.
- Sarıgöz, O. (2016). Anthropological attitudes and views of the teachers towards lifelong learning. *The Anthropologist*, 24(2), p. 598-610.
- Sarıgöz, O. (2012). Bilgi toplumunun eleştirisi ve Türkiye’de modern eğitimin gerçekleştiremedikleri. *Ejovoc, Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(1), p. 72-84.
- Sarıgöz O. & Özkartal Z. (2016). An examination of preservice teachers’ views on implicit learning in terms of some variables. *The Journal of International Social Research*, 9(44), p. 952-959.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*. UNESCO International Bureau of Education.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001), LISREL 8.51, Mooresville: Scientific Software.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*, Mersin: E-Kitap.
- Thoman, E. & Jolls, E. (2003). *Literacy for the 21st century/ orientation & overview to media literacy education*. Center for Media Literacy.
- Türkel, A., Özdemir, E. E. & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12(14), p. 465-490.
- Yıldırım, T. & Yazıcı, F. (2017). Tarih alan yeterlik algısı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12(17), p. 589-604.
- Wiles & Bondi. (1993). *Curriculum development. A guide to practice*. (Fourth Edition). Newjersey: Merrill Prentice Hall.

EK. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

A.	Okuma
1.	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.
2.	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.
3.	Hedefe uygun içerik seçebilirim.
4.	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.
5.	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.
6.	Ölçme araçlarını okuyabilirim.
7.	Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim.
8.	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.
9.	Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.
10.	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.
11.	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.
12.	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.
13.	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.
14.	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.
15.	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.
B.	Yazma
16.	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.
17.	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.
18.	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.
19.	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.
20.	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.
21.	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.
22.	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.
23.	Hedefe uygun soru yazabilirim.
24.	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.
25.	Hedefe uygun içerik yazabilirim.
26.	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.
27.	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.
28.	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.
29.	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.