



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI
YETERLİKLERİNİN YORDAYICISI OLARAK
YANSITICI DÜŞÜNME İLE ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİ KULLANMA BECERİLERİ

Hıdır GÜNGÖR

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI YETERLİKLERİNİN
YORDAYICISI OLARAK YANSITICI DÜŞÜNME İLE ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİ KULLANMA BECERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hıdır GÜNGÖR

Danışman: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

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

28/8/2023

Hıdır GÜNGÖR

İmzası

JÜRİ İMZA SAYFASI

Hıdır GÜNGÖR'ün bu çalışması **28.08.2023** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

Gazi Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM

Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Yansıtıcı Düşünme ile Öğretim Yöntemlerini Kullanma Becerileri

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

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca destek olan, her aşamada değerli bilgisini, fikirlerini paylaşan ve zamanını ayıran, sabrı ve hoşgörüsüyle motive eden hem akademik hem de manevi anlamda bana destek olan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Etem Yeşilyurt'a teşekkürü bir onur ve borç bilirim. Yüksek lisans ders dönemi sürecinde derslerine katıldığım, bilgilerinden yararlandığım tüm hocalarıma ve Dr. Öğr. Üyesi Rafet Aydın hocama sonsuz teşekkür ederim.

Her zaman ve her koşulda yanımda olduklarını hissettiğim; beni büyüten, yetiştiren; her türlü imkânı sağlayarak eğitim ve akademik hayatıma verdikleri önemle bu çalışmayı gerçekleştirmemde ve elde ettiğim bütün başarılarda büyük katkıları olan, çok kıymetli anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca gösterdikleri hoşgörü ve verdikleri destek için okul idarecilerine, öğretmen arkadaşlara, ölçekleri sabırla dolduran tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak, görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan değerli jüri üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Hıdır GÜNGÖR

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI YETERLİKLERİNİN YORDAYICISI OLARAK YANSITICI DÜŞÜNME İLE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ KULLANMA BECERİLERİ

GÜNGÖR, Hıdır

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Ağustos, 2023, XIII + 95 Sayfa

Öğretmenlerin eğitim program okuryazarlığını kuramsal olarak, bazı çalışma sonuçlarına göre ise uygulamalı ve istatistiksel sonuç olarak etkileyen, eğitim program okuryazarlığı ile ilişkisi olduğu anlaşılan çeşitli bağımsız değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme ile öğrenme stratejileri ve yöntemleri gibi değişkenler de yer almaktadır. Ancak bu değişkenlerin hem birbirlerini etkileme düzeyi ve açıklama oranları hem de eğitim programı okuryazarlığını etkileme düzeyi ve açıklama oranını veri (somut, istatistiksel) ve kuramsal temel bağlamında bir bütün olarak ilişki model içerisinde somut olarak ortaya koyan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırmanın genel amacı; yansıtıcı düşünme ile öğretim yöntemlerini kullanma becerileri değişkenlerin eğitim programı okuryazarlığı üzerindeki yordama düzeyinin bir yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi ve bu değişkenlerin betimsel olarak değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 akademik yılının ikinci döneminde, Afyonkarahisar ili Sandıklı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaların verileri Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği ile Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği ile elde edilmiştir. 01.04.2023 - 01.05.2023 tarihleri arasında elde edilen veriler, SPSS 27 ve AMOS 24 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin veriler, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart

sapma teknikleriyle; araştırmanın hipotezlerine ilişkin veriler ise AFA, DFA ve yapısal eşitlik modeli ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ortalamanın üstünde çıkmıştır. İkinci alt amaca ilişkin olarak öğretmenlerin öğretim yöntemleri kullanma beceri düzeyi ortalamanın üstünde bulunmuştur. Üçüncü alt amaca ilişkin öğretmenlerin program okuryazarlığının ortalamanın üstünde yeterli düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın hipotezlerine ilişkin olarak birinci hipotezde yanıt aranan hususla alakalı olarak yansıtıcı düşünme becerisinin öğretim yöntemleri kullanma becerisine ortalamanın üstünde anlamlı düzeyde etki ettiği, ikinci hipotezde yer verilen konuyla alakalı olarak yansıtıcı düşünmenin program okuryazarlığına ortalamanın biraz altında anlamlı düzeyde etki ettiği ve üçüncü hipotezde yer verilen öğretim yöntemleri kullanma becerisinin program okuryazarlığı becerilerini ortalama düzeyde anlamlı olarak etkilediği ve açıkladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın son hipotezine ilişkin olarak yansıtıcı düşünme becerisinin, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri becerisiyle birlikte program okuryazarlığı becerisinin önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmenler yansıtıcı düşünme becerisine yönelik öğrenme - öğretme sürecindeki deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmalı ve birbirlerinin mesleki gelişimlerini desteklemesi gerektiği yönünde öneri oluşurken öte yandan öğretim yöntem ve teknikleri açısından öğretmenlerin, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde yer alan etkinliklere daha fazla önem vermesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin olarak program değerlendirme türlerini yakından tanıması ve uygulaması gerekmekte olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın bir benzeri ya da öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkında nitel bir çalışma yapılarak alana katkı sağlanmalıdır. Bu önerilerin yanında diğer değişkenlerle ilgili öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Program Geliştirme, Program Okuryazarlığı, Yansıtıcı Düşünme, Öğretim Yöntem ve Teknikleri

ABSTRACT

REFLECTİVE THINKING AND TEACHING METHODS SKILLS AS PREDICTORS OF TEACHER’S CURRICULUM LITERACY COMPETENCIES

GÜNGÖR, Hıdır

M.A., Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Etem YEŞİLYURT

August, 2023, XIII + 95 Pages

There are several independent variables that affect the teachers’ educational curriculum literacy theoretically and, according to some study results, as applied and statistical results and which are understood to be related. These variables include variables such as reflective thinking and learning strategies and methods from higher-order thinking skills. However, the level to which these variables affect each other and their disclosure rates, as well as the level of influence and disclosure rate of educational curriculum, are also data (concrete, statistical) and in the context of its theoretical basis, no studies have been reached that reveal concrete within the relational model as a whole.

The general aim in this research is to examine the predictive level of the variables of reflective thinking and using teaching methods skills on curriculum literacy with a structural equation model and evaluate these variables descriptively. In this research, “general survey model” was used. The study group of the research consists of 400 teachers working at primary, secondary and high school levels affiliated to Sandıklı District Directorate of National Education in Afyonkarahisar in the second term of the 2022-2023 academic year. The data of the studies were obtained from the Curriculum Literacy Perception Scale, Reflective Thinking Levels Determination Scale and Ability to Use Teaching Methods and Techniques Scale. The data obtained between 1.04.2023 - 1.05.2023 were analyzed by using SPSS 27 and AMOS 24 package programs. The data related to the sub-objectives of the research,

frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation techniques; the data related to the hypotheses were analyzed by EFA (Exploratory Factor Analysis), CFA (Confirmatory Factor Analysis), and structural equation model.

Regarding the sub-objectives of the research, the following results were reached: in the first sub-objective of the study, the reflective thinking skill levels of the teachers were above average. About the second sub-objective, the skill level of teachers in using teaching methods was found to be above the average. The curriculum literacy of the teachers related to the third sub-objective was found to be at an adequate level above the average. Regarding the hypotheses of the study, the first hypothesis, reflective thinking skill, had a significant above-average effect on the ability to use teaching methods; the second hypothesis is that reflective thinking had a significant effect on curriculum literacy at a slightly lower than average level; and the third hypothesis, it was revealed that the ability to use teaching methods significantly affected and explained the curriculum literacy skills at an average level. In the last hypothesis of the study, it has been determined that reflective thinking skills along with teachers' ability to teach methods and techniques are important predictors of curriculum literacy skills. While offering suggestions for sharing the learning-teaching process experiences with colleagues and supporting each other's professional development regarding the ability to think about the results, on the other hand, the emergence of more emphasis on teaching methods and technologies, research-investigation teaching methods in place activities. In addition, it is seen that the program should separate the types of program evaluation depending on the literacy order and the application should be made. A summary of a qualitative study and a contribution to the field about the literacy of the program followed or similar to this study. In addition to these suggestions, knowledge, skills and obtainable related to other variables should be developed.

Key Words: *Curriculum Development, Curriculum Literacy, Reflective Thinking, Teaching Methods and Techniques*

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	V
TABLOLAR LİSTESİ	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ	VIII
KISALTMALAR LİSTESİ	IX

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	4
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sayıtları	8
1.6. Araştırmanın Sınırlıkları	9
1.7. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Program Okuryazarlığı	10
2.2. Yansıtıcı Düşünme	15
2.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri	16
2.4. İlgili Araştırmalar	18
2.4.1. Yurt İçi İlgili Araştırmalar	18
2.4.2. Yurt Dışı İlgili Araştırmalar	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Çalışma Grubu	26
3.3. Etik Kurul Onayı ve Araştırma İzni	28
3.4. Veri Toplama Süreci	29

3.5. Verilerin Analizi	29
3.6. Veri Toplama Araçları	30
3.6.1. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Belirleme Ölçeği	30
3.6.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği	33
3.6.3. Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	35

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Araştırmanın Amacına İlişkin Bulgular	44
4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	44
4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	48
4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	51
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular	56
4.2.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	58
4.2.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular	58
4.2.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	59
4.2.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	59

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	60
5.2. Öneriler	64

KAYNAKÇA	65
----------------	----

EKLER

EK-1 Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	84
EK-2 Program Okuryazarlığı Yeterlik Algı Ölçeğin İzin Belgesi	88
EK-3 Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeğin İzin Belgesi	89
EK-4 Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Becerisi Ölçeğin İzin Belgesi	90
EK-5 Etik Kurul İzin Belgesi	91
EK-6 MEM İzin Belgesi	92
ÖZ GEÇMİŞ	93
İNTİHAL RAPORU	94
BİLDİRİM	95

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	28
Tablo 3.2. <i>Ölçeğin Alt Fak. Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri</i>	36
Tablo 3.3. <i>Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları-Döndürülmüş Bileşenler Matrisi</i>	37
Tablo 3.4. <i>Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri</i>	38
Tablo 3.5. <i>Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi</i>	41
Tablo 3.6. <i>Eğitimde Program Okuryazarlığı Ölçeğin Güvenirlik Analiz Sonuçları ...</i>	43
Tablo 4.1. <i>Yansıtıcı Düşünme Becerisine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	45
Tablo 4.2. <i>Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	49
Tablo 4.3. <i>Program Okuryazarlığına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Yol Analizi (Path Diyagramı)	6
Şekil 2.1. Program Okuryazarlığının Temel Yeterlik Alanları	13
Şekil 3.1. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği DFA Sonuçları	32
Şekil 3.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği DFA Sonuçları	34
Şekil 3.3. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Altı Faktör Modeli	39
Şekil 3.4. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	40
Şekil 4.1. Yapısal Eşitlik Modeli ve Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Analiz Sonuçları	57

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	:	Açıklayıcı Faktör Analizi
AMOS	:	Analysis of Moment Structures
AO ($\bar{X}$)	:	Aritmetik Ortalama
DFA	:	Doğrulamalı Faktör Analizleri
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
MI	:	Modifikasyon indeksleri
MN	:	Madde Numarası
MTK	:	Madde Toplam Korelasyonu
P	:	Anlamlılık Düzeyi
R	:	Korelasyon Katsayısı
SS	:	Standart Sapma
SPSS	:	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TDK	:	Türk Dil Kurumu
YEM	:	Yapısal Eşitlik Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda teknoloji, endüstri ve bilimdeki gelişmeler kişisel gelişim ve değişimleri etkilemektedir. Bireylerin bu değişim ve gelişimi takip etmesi önemli olmakla birlikte bu değişim ve gelişimin eğitim yoluyla desteklenmesi 21. yüzyıl becerilerinin kazanım sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Ertürk'e (2013) göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitimin bu tanımı bir amaç olarak ele alındığında bu amaca eğitim programı aracılığıyla ulaşılabilir. Eğitim programların etkililiği, öğrenme ve öğretme ortamındaki uygulanabilirliğine bağlı olarak gerçekleşmektedir (Fer, 2015). Öğretmenlerin önemli görevleri arasında eğitim programı doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecini, diğer bir değişle eğitim durumlarını işlevsel bir şekilde düzenlemek yer almaktadır. Öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine sahip olması bunun sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Ayrıca eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler, eylemlerini ve düşüncelerini değerlendirebilme yeteneğine sahip olduklarından öğrenme-öğretme sürecinin gereklilikleri ile öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak yeni düşünce ve fikirler geliştirirler. Böylelikle öğretmenlerin ders sırasında kullandıkları öğrenme-öğretme sürecinde stratejilerinde gerekli değişiklikleri yapmaları gerekmektedir (Alkan & Gözel, 2013). Öte Yandan yansıtıcı düşünme becerisine sahip ve stratejileri kullanan öğretmenler öğrencilerin değerlendirme, sentez ve analiz gibi düşünce becerilerini geliştirirken, ileriki zamanlarda üretken toplum üyeleri kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Duban & Yelken, 2010).

1.1. Problem Durumu

Toplumdaki gelişmeler ve değişimler ise eğitim sistemini, eğitim programlarını ve bu programların uygulayıp yöneticisi olan öğretmen ve öğretmenlik mesleklerini önemli ölçüde etkilemektedir (Özkan, 2016). Eğitimin kalitesini artırılması için iyi geliştirilmiş yani nitelikli ve işlevsel eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesine ve başarılı olmasına katkı sağlayacak yönetici ve eğitimcilerin olması ülkenin eğitim kalitesini olumlu yönde etkilemektedir (Sarigöz & Bolat, 2018). Ne kadar iyi hazırlanmış olsa da geliştirilen programın uygulayıcıları öğretmenlere önemli görev düşmektedir. Bu nedenle eğitim programın öğelerini

anlayıp programın uygulanmasında üst düzey düşünme becerileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine kullanmak öğretmenin önemli görevleri arasında yer almaktadır. Bir eğitim sisteminde programın kaliteli ve nitelikli olması, öğretmenlerin yeterli niteliğe beceriye ve bilgiye sahip olması eğitim sistemin genel ve özel amaçlarına ulaşmasında önemli bir faktördür. Eğitim sisteminin kalitesi ve niteliğinin artması için geliştirilen programın iyi olması, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ve bu sorumlulukları yerine getirmesi gerektiği söylenebilir. Sonuçta nitelikli öğrenciler yetiştirilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004). Çünkü nitelikli öğretmenler, öğrencilere eğitim programında belirtilen yaşantıları düzenleyerek ve deneyim kazandırarak öğrencilerden beklenen davranışları kazanmalarını sağlarlar (Wiles, 2016). Bu durum öğretmenlerin bir yandan program okuryazarlık becerilerine diğer yandan ise içerisinde yansıtıcı düşünmenin de yer aldığı üst düzey düşünme becerileri ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerini ön plana çıkarmaktadır.

Bunun için öğretmenler eğitim yaşantılarını ve öğrenme-öğretme ortamlarını eğitim programına uygun olarak düzenlemesi, bu deneyimlerini doğru ve açık bir şekilde uygulaması gerekmektedir. Eğitim programları, toplumun hedeflerine göre bireylerin yetiştirmesini sağlamada önemli bir rol oynayan aynı zamanda ülkenin geniş sosyal değerlerini ve isteklerini yansıtması bakımından eğitim alanında ülkenin ulusal bir belgesi niteliği taşımaktadır (Stabback, 2016). Öğretmenler eğitim programlarının uygulanmasında önemli bir rol oynadığından, eğitimde hedeflere ulaşma derecesi öğretmen niteliklerine göre de değişmektedir (Özer & Acar, 2011). Eğitim programı, öğrencilerin derste ulaşacakları hedefler, hedeflerin kapsadığı davranışlar, davranışı elde etmek için düzenlenen eğitimsel bağlamlar ve öğrencilerin derste ulaşacakları durumlar da dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde etkileşime giren ve gelişime açık olan unsurların bütünüdür. (Senemoğlu, 1997; Akt: Aslan, 2018). Eğitim programı, okulun amaçlarına ulaşması için gereken tüm etkinlikleri gösterdiği gibi okul sisteminin de temelini oluşturur (Erden, 1988).

Eğitimin amacı, insanı içinde yaşadığı toplumun ve toplumun birbirine bağladığı çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Kişisel gelişim tarzı, toplumun ve dünyanın değişim ve gelişimine ayak uydurabilmeli ve buna katkıda bulunabilmelidir. Bu durum, nitelikli öğretim kadrosu ve iyi bir eğitim sistemi ile sağlanır (Dilaver, 1996; Akt: Çelikten vd., 2005). Bu bağlamda değişikliklerin başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin

kilit rol oynadığı söylenebilir (Kirk & MacDonald, 2001). Eğitim faaliyetlerini yürütecek öğretmenler için en önemli rehber eğitim programlarıdır. Öğretmenler belirli konuları, içeriği, becerileri, hedefleri ve dersin içeriğini oluşturan tüm unsurları iyi bilmelidir (Posner, 1995). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim sisteminde etkili rol oynadığı ve öğrenciler üzerinde model olduğu için alanyazında yapılan taramaya göre bu gibi çalışmaların sonucunda mevcut durumun yapılandırılması için önemlidir. Seferoğlu'na (2004) göre eğitim ve öğretmen birbirini etkileyen iki kavramdır ve eğitimin gelişmesinde öğretmenlerin önemi bilinen bir gerçektir. Bir toplumun gelişimi nitelikli bireylerle sağlanır ve nitelikli bireyler okullar aracılığıyla yetiştirilmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenin verdiği eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlarından birisidir. Bütün ve Gültepe'ye (2016) göre öğretmenler, eğitim çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülebilmesi için önemli sorumlulukların yanı sıra okulun sosyal sorumluluklarını da üstlenmektedirler. Değişen koşullar, bilimsel ve teknolojik değişimler, eğitim programlarında bazı değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Eğitim-öğretim ortamında eğitim programının mevcut durumlara uyarlanmasında öğretmenlere önemli bir rol modeldir. Cerit'e (2010) göre de bu işlevleri yerine getiren öğretmenler sınıfta aktif bir rol oynar ve öğrencilerin okuldaki öğretim ve kişisel davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu görüşlerden öğretmenlerin geçmişten günümüze kendini yenileme ve sürekli değişen koşulları gerçekleştirmede önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Park ve Sung (2013) "öğretmenlerin proje konusundaki bilgi ve becerilerinin proje yeniliklerinin uygulanmasında etkili olduğunu" ifade etmektedir. Beacco ve diğerleri (2010) "herhangi bir eğitim programının uygulanmasının ve başarısının öğretmenlere bağlı olduğunu" belirtmektedirler. Alanyazın incelendiğinde eğitim sisteminin başarısı açısından öğretmenlerin program okuryazarlığı, yansıtıcı düşünme, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliklerini yansıtıcı düşünme ile öğretim yöntemleri değişkenleriyle birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeyi ile yansıtıcı düşünme becerisi ve öğretim yöntemleri değişkenlerini kullanımı bakımından mevcut durumun ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin (açıklama oranı ile etki düzeyi) tespit edilememiş olması bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin program okuryazarlık yeterlikleri üzerindeki yordama düzeyini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara (alt amaçlara) yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik algı düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Ülkemizde, öğrenciyi merkeze alarak yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ilköğretim programı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Yeni eğitim sisteminde, yansıtıcı düşünme becerisinin kullanımı ile gelişmesini sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerinin bu programa dâhil edilmesi ve uygulanmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Gündoğar, 2014). Bu açıdan yansıtıcı düşünme becerisi olan öğretmenler, yansıtıcı düşünme için elverişli ortamlar hazırlayarak öğrencilerinin hem eğitsel hem de duygusal ihtiyaçlarını belirleyebileceklerdir. Ayrıca bu öğretmenler mesleğine özgü hedeflerini, öğrenme-öğretme yöntemlerini belirlemede daha titiz davranarak kendi mesleki gelişimlerini de takip etme fırsatına sahip olacaklardır (Doğan Dolapçioğlu, 2007). Bu bilgiler ışığında H1 hipotezi oluşturulmuştur.

Öğretmenlik mesleğinde yansıtıcı düşünme, öğretmenin işlediği derslerde içsel ve dışsal olarak yapılan eleştirilerden elde ettiği geri bildirimlere göre gerekli farkındalıkları kazanarak kendi eksikliklerinde düzeltmeler yaparak öğretmenlik mesleğinde daha nitelikli bir şekilde ders işleridir (Berkant, 2018). Ayrıca yansıtıcı bir öğretmen sadece çözümler arama yapmaz. Bunun yerine öğretmenin yaptığı uygulamaları ile öğretim ve yöntem tekniklerinden yeni anlamlar çıkarmaya çalışmaktadır (Rodgers, 2002). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş bir öğretmenin mesleki başarısının da gelişmesi beklenilmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ile kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmada yansıtıcı düşünme becerisi bir köprü vaziyetini görerek öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Bu durum aslında eğitim programının kuramdan uygulamaya geçiş sürecinde eğitim programı okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünmenin

birlikte ve etkin kullanılmasıyla mümkün olmaktadır (Berkant & Mansuroğlu, 2023). Bu bilgiler ışığında H2 hipotezi oluşturulmuştur.

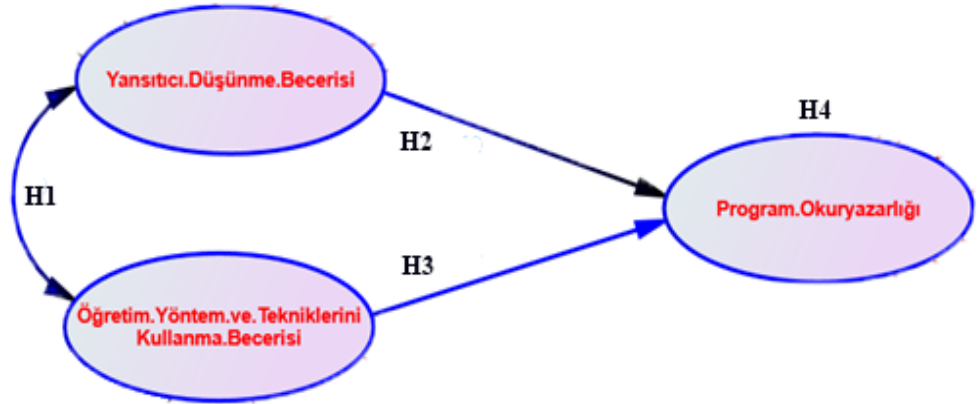
Okullarda eğitim programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerdir. Bu nedenle eğitim programın amacına uygun bir şekilde uygulanıp yürütülmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Bütün & Gültepe, 2016). Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde konuyu işlerken eğitim durumuna uygun olan yöntem ve teknik seçmeli ayrıca konu alanına uygun düşmeyen ya da uzak olan yöntem ve tekniklere yer vermemelidir (Sözer, 1998). Her yöntem ve tekniğin bir amacı, yararı, kullanım şartlarına göre üstün ve sınırlı yönleri bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2019). Aynı zamanda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim programlarını doğru bir şekilde anlamaları büyük önem taşımaktadır (Erdem & Eğmir, 2018). Öğrenme-öğretme sürecini öğretmenler eğitim programına uygun olarak düzenlediklerinden dolayı öğretmenler tarafından eğitim programı, iyi şekilde anlaşılıp uygulanmalıdır. Bu nedenle, öğretmen ve öğretmen adaylarının iyi birer eğitim programı okuryazarı olması gerekliliğini doğurmaktadır (Keskin & Korkmaz, 2017). Bu bilgiler ışığında H3 hipotezi oluşturulmuştur.

Günümüzde öğretmen yetiştirme konusunda yansıtıcı düşünme becerisinin üzerinde durulan önemli konulardan birisidir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek olan etkinliklere ve çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Keskinkılıç Yumuşak, 2015). Öğretmenlerin yetiştirilmesinde yansıtıcı düşünmenin üzerinde ısrarla durulmasının nedeni, öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde “Öğretmen gibi düşünmeyi” farklı uygulamalarla öğrettikten sonra bunu öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtılmalarını sağlamaktır (Jay & Johnson, 2002). Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri tanınması ile öğretmenlik mesleğini yaparken öğretim yöntem ve tekniklerini nitelikli bir şekilde kullanması eğitimin genel ve özel amaçlarına ulaşılması konusunda önemli bir işleve sahiptir. Eğitim programının etkinliğinin ve verimliliğinin artması konusunda öğretmenlerin bu sorumluluğu yerine getirme düzeyiyle de bir ilişki vardır. Çünkü öğretmenler üzerlerine düşen bu sorumlulukları yerine getirmesinde öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri bilmesinin yanında etkili ve verimli bir şekilde de kullanması gerekmektedir (Uşun, 2007). Öte yandan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olması programdaki felsefi ve psikolojik yaklaşımları algılayabilmesiyle programın toplumun kültürel yapısına ve bireysel olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını

değerlendirebilmeyi, hangi alanlarının öğrenme hedeflerine karşılık geldiğini belirleme ve bu hedeflerle uyumlu öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerini kullanabilme, öğrencilere ve hedeflere uygun ölçme değerlendirme araçlarını belirleyebilmeyi sağlayabilmektedir. Program okuryazarlığı, anlamlandırma ve analiz süreçlerini içermekle birlikte üst düzey zihinsel beceriler gerektirmektedir (Kahramanoğlu, 2019). Bu bilgilerden hareketle H4 hipotezi oluşturulmuştur.

Yukarıda yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmanın hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- H1.** Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır.
- H2.** Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi program okuryazarlığı yeterliklerini pozitif yönde ve anlamlı etkiler.
- H3.** Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi program okuryazarlığı yeterliklerini pozitif yönde ve anlamlı etkiler.
- H4.** Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi birlikte program okuryazarlığı yeterliklerini anlamlı açıklar.



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

1.4. Araştırmanın Önemi

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilgi toplumu ile değişen eğitim programlarının stratejik öneme sahip olması eğitim programların kalitesi, niteliği ve verimliliğini hedeflenen düzeyde gerçekleşmesi bakımından önem arz etmektedir (Aslan, 2019). Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programların uygulayıcıları olan öğretmenler, eğitimi başarıya ulaştıran unsulardan biridir. Öğretmenlerin öğretim programları hakkında bilgileri, bakış açıları ya da yönelimleri hakkında bilgi sahibi olmak nitelikli öğretim programları geliştirebilmek ve program tasarılarının deneme ve asıl uygulama süreçlerinde bizzat öğretmenlerin katılımlarını sağlama açısından önemli görülmektedir (Geçitli, 2011). Bu nedenle, kaliteli eğitim ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olmaktadır. Çünkü öğretmenler tarafından nitelikli eğitim almış bireyler hem milletimizin hem de ülkemizin kalkınması noktasında önem arz ettiği gibi bu durum ancak öğretmenlerin mesleki görevlerini iyi derece icra etmesine bağlıdır (Çakır, 2019).

Türkiye'de eğitimin göreceli olarak doygun hale gelmesiyle birlikte özellikle son yıllarda eğitimin kalitesi tartışmaları ön plana çıkmaktadır. MEB ve üniversiteler olmak üzere birçok kurum ve kuruluşun eğitimin kalitesine ilgisinin arttığı gözlemlenmektedir. Sonuç olarak bu durum eğitimin kalitesi konusunda birçok çalışmanın önünü açmaktadır. Eğitim kalitesi sorunu çok boyutlu ve karmaşık bir sorun olduğu için ilgili araştırmalar da farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda teknolojinin eğitimdeki rolü, farklı strateji ve yaklaşımlar öğretim sürecindeki etkisi, program değerlendirme, eğitim yönetimi, öğretmen ve öğretmen adaylarının nitelikleri, öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli özellikleri gibi kavramlar ortaya çıkarmaktadır. Eğitim sistemleri ise topluma olumlu katkı sağlayabilen, değişime uyum sağlayabilen, kendini geliştirme arayışında olan, öğrenme kaynaklarına etkin bir şekilde kullanan, mantıksal ve üst bilişsel düşünebilen, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilen, kendini geliştirme düzeyi yüksek bireyler yetiştirmektedir. Bireylere bu becerileri kazandırma sorumluluğu öncelikle öğretmenlere düşmektedir. Eğitim programları bireylere bu becerileri kazandırılacak şekilde tasarlanmaktadır. Öğretmenler ise öğretim ortamlarında eğitim programlarını dikkate alıp içselleştirip sınıf ortamlarına başarılı şekilde yansıtarak etkili öğretim gerçekleştirebilmektedirler (MEB, 2017c).

Bu ifadeler arasında, öğretmen nitelikleri ve eğitim programları ile ilgili araştırmalar özellikle önem arz etmektedir. Çünkü okullarda yürütülen örgün eğitim sürecinde kalite esas olarak bu süreçle ilgili temel faktördür. Öğretim sürecinin ana unsurları öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve program olarak sıralanabilir. Bu faktörlere okulların ve dersliklerin teknolojik donanımı ve fiziki altyapısı, öğrenci velileri ve toplumsal beklentiler gibi diğer faktörler de eklenebilir. Ancak öğretim süreci olarak bilinen örgün eğitim süreci, öncelikle öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfredat arasındaki etkileşimlere odaklanır. Bu doğrultuda eğitimin kalitesi konusunda yapılan çalışmalar ve araştırmaların öncelikle bu faktörler çerçevesinde yürütülmesi beklenmektedir.

Sonuç olarak eğitimdeki çalışmalara bakıldığında öğretim sürecinin temel faktörlerinden olan öğretmen, öğrenci, eğitim programı ve öğretim yöntemleri arasındaki etkileşimlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında ise özellikle öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin program okuryazarlık, yansıtıcı düşünme becerisi ve yöntem bakımından sınırlı çalışmalar yapıldığı ve bu değişkenlerin birlikte kullanıldığı bir çalışmanın olmayışı ayrıca günümüzde eğitimin teknoloji ile birlikte ilerlemesi gerekmektedir. Bu gibi durumlardan yola çıkarak öğretmenlerimizin program okuryazarlığı düzeyleri, yansıtıcı düşünme ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanımı hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte eğitimde program okuryazarlığı algı ölçeği geliştirilmesiyle ilgili alanda çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın amaçlarına yönelik verilerin toplanmasında ve değerlendirilmesinde aşağıda verilen varsayımlar kabul edilmiştir.

- Bu araştırmada öğretmenler veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmış, görüş belirtirken yansız bir şekilde kendi görüşlerini yansıtacak biçimde yanıt vermişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları açısından program okuryazarlığı düzeylerinin benzer özelliklere sahip oldukları kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma:

- 2022-2023 akademik yılı ikinci döneminde Afyonkarahisar ili Sandıklı ilçesinde bulunan okullarda ilkokul, ortaokul ve lise sınıf düzeyinde görev yapan 400 öğretmen,
- Program okuryazarlığı, yansıtıcı düşünme, öğretim yöntem ve teknikleri ölçekleriyle,
- Bu ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Program Okuryazarlığı: Öğretmenlerin, eğitim ve okul yöneticilerinin, program geliştirme uzmanlarının ve diğer ilgili eğitim paydaşlarının ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları, sınav durumları ile dönüt ve düzeltme ögeleri basta olmak üzere program geliştirme ve değerlendirmenin kuramsal temelleri, yaklaşımları, tasarım yaklaşımlar, modelleri gibi alt boyutlarına veya ögelerine ilişkin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygun yeterliklere sahip olmasıdır (Yeşilyurt, 2021a).

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin kendini tanıyarak düşünme biçimini sorgulaması, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin farkına vararak etkili öğrenmenin yollarını bulması, öğrenme ve öğretme sürecine eleştirel bakabilmesidir (Taşpınar, 2012).

Öğretim Yöntemi: Öğretmenin sınıflarda öğretmeyi sağlamak için yaptıkları uygulamalardır (Taşpınar, 2020).

Öğretim Tekniği: Öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntemlerini uygularken sergiledikleri tutumlardır (Taşpınar, 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma problemi çerçevesinde; eğitim programı okuryazarlığı, yansıtıcı düşünme, öğretim yöntem ve teknik konularına ve bu konularla ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Program Okuryazarlığı

Program okuryazarlığına geçmeden önce okuryazarlık ne demek ve okuryazarlık türlerinin ne olduğuna alanyazında bakıldığında okuryazarlık kavramı, eskiden sadece adını ve sembollerini okuyup yazabilen kişi olarak tanımlansa da okuryazarlık için gerekli bilgi ve beceri düzeyi geliştikçe ülkeler onu farklı yorumlamaya başladılar (Güneş, 1994). Günümüze kadar çeşitli tanımlar yapılarak gelen okuryazarlık kavramı günümüzde ise, “Okuryazar olma durumu (TDK, 2023) olarak tanımı yapılmaktadır. Kavramın kökeni olan İngilizce’de "reading" ve "writing", sırasıyla "okuma" ve "yazma" (okuma-yazma) temel dil becerilerini temsil etmek için kullanılır; bu iki kelime "okuryazarlık" olarak birleştirildiğinde farklı bir kelimeye dönüşecektir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Aşıcı’ya (2009) göre okuryazarlık kavramı genellikle okuma-yazma kavramına eşdeğerdir. Ancak okuryazarlık, okuma ve yazma eylemlerini içermekle birlikte bu eylemlerden farklıdır. Okuryazarlık karmaşık ve dinamik bir kavramdır. Temel bilişsel becerileri edinmenin basit süreci anlayışından, sosyo-ekonomik gelişmeye, sosyal farkındalığa ve eleştirel düşünmeye katkıda bulunan bir faktör anlayışına doğru evrilmiştir ve temelde doğrudan kişisel ve toplumsal bir değişimdir (UNESCO, 2006; Akt: Keskin, 2020). Yazı, bilgi edinme ve yayma aracı olarak icat edildiğinden beri, okuma ve yazma becerileri, günümüzün dönüştürücü temel dil ve iletişim becerilerinin önemi olarak görülmüştür. Çağdaş kullanımda okuryazarlık kavramı çok geniş bir anlama sahiptir. Okuryazarlık, bilgi, medya, teknoloji vb. kavramları anlam ve etkili kullanım içerecek şekilde genişletilmiştir (Spengler, 2004; Akt: Erdamar, 2020). Okuryazarlık, bireyin hayata uyum sağlama, problem çözme becerileri, bilinçli kararlar verme, araçları (teknolojik araçlar) kullanma, yazma ve bilgi edinme yolunu anlama olarak görülmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Eğitim bağlamında okuryazarlık; farklı

sorunları tanıma, yeni bilgiler edinme, bilimsel gerçekleri açıklama ve nedensel ilişkiler kurma becerisi olarak kendini gösterebilir (Tuna & Ulu, 2016). Okuryazarlık anlayışı ve gelişim aşamaları dikkate alındığında geliştirilebilir bir dinamik yapısının olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda ise okuryazarlığın tanımı o dönemin ihtiyaçlarına ve şartlarına göre de şekillenebilmektedir. Günümüzde yoğun bir bilginin içinde bulunmakta olup hızlı bilgi üretiminden yaşamdaki bilginin de işlevsel yönü öne çıkmaktadır. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl becerileri arasında yer almakta olup çeşitli anlamlara sahip kavramdır. Bu sebeple okuryazarlık kavramı tek bir tanım değil de birden çok tanım ve anlam katarak beceri haline gelmektedir.

En genel tanımıyla eğitim programı, öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğinde edinmeleri gereken temel bilgi ve beceriler çerçevesidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Dersleri kavramsal olarak ele aldığımızda, eğitim programı kavramı Latince kökenli olup eski Fransızca "koşmak, yürütmek" anlamına gelen "currere" kelimesinden türetilmiştir. "Akım, yarış alanı, yarış, sürüm ve kılavuz" gibi anlamlarda da kullanılır. Eğitim alanında terim "izlenecek yol, rota" olarak kullanılmaktadır ve bu ifadeler aynı zamanda "eğitim programı" kavramının rolünü de yansıtmaktadır (Bobbitt, 2017; Ellis, 2015, Akt: Keskin, 2020). Literatüre baktığımızda eğitim programlarının bazı tanımları şu şekildedir. Varış'a (1978) göre eğitim programı "Millî eğitimin ve kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi ile ilgili olarak eğitim kurumlarının çocuklara, gençlere ve yetişkinlere sunduğu tüm faaliyetler" olarak tanımlanmaktadır. Erden (2009) ise "Davranışı istenilen yönde değiştirmek için tüm faaliyetlerin düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülmesini sağlamaya yönelik bir program" olarak tanımlamaktadır. Ertürk (2013) ise eğitim programını belirlemek için yetişek terimini kullanmakta ve bunu "belirli öğrencilerin belirli bir süre içinde yetiştirildiği tüm düzenli eğitim durumları" olarak ifade etmektedir. Demirel (2015) eğitim programlarını "okul içi veya okul dışı etkinlikler yoluyla öğrenenlere öğrenme deneyimleri sağlayan bir mekanizma" olarak ifade eder.

Okuryazarlık kavramı birçok alanda kullanılsa da eğitim bilimleri açısından program okuryazarlığına bakıldığında tüm öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilmesi gereken bir kavramdır (Erdem & Eğmir, 2018). Program okuryazarlığı kavramı, "program" ve "okuryazarlık" terimlerinin birleşiminden oluşan kavramdır. Program okuryazarlığı, eğitim veya öğretim sürecindeki tüm görev ve eylemlerin anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili yeterlik alanlarını ifade eder. Program ve okuryazarlık kavramının tartışılmasıyla yola çıkılarak; Program

okuryazarlığının (curriculum literacy) program bilgisine sahip olma, programı doğru anlama, süreci tasarlama ve uygulama, öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme becerilerini içerdiği söylenebilir (Akyıldız, 2020).

Eğitim programı okuryazarlığı, program okuryazarlığı olarak da tanımlanmaktadır. Program okuryazarlığı; eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma, eleştirel ve açıklayıcı olma, mevcut eğitim programının mevcut koşullara devam ettirmektir (Keskin & Korkmaz, 2017). Program okuryazarlığı, öğretmenlerin programın tüm yönlerini tanımlama, anlama ve açıklama ve bunları mevcut koşullar altında en büyük öğrenme çıktılarını sağlayacak şekilde uygulama beceri ve yetenekleri olarak ifade edilebilir. En genel anlamda program okuryazarlığı, öğretmenin programa ilişkin bilgi ve uygulama becerileri olarak tanımlanabilir. Erdem ve Eğmir (2018) tarafından çeşitli kaynaklardan derlenen tanıma göre konuyu bir öğretmen adayının sahip olması gereken beceriler bağlamında ele alarak program okuryazarlığı, öğretmenin ilgili bilgileri edinme yeteneğidir ve programı mevcut koşullara uygun hale getirerek uygulamasıdır.

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin programın tüm yönlerini tanımlama, anlama ve açıklama ve bunları mevcut koşullar altında maksimum öğrenme çıktıları sağlayacak şekilde uygulama beceri ve yetenekleri olarak tanımlanabilir. En genel anlamıyla program okuryazarlığı, öğretmenin program bilgisi ve uygulama becerisi olarak tanımlanabilir. Erdem ve Eğmir (2018) tarafından çeşitli kaynaklardan derlenen tanıma göre program okuryazarlığı, öğretmenlerin konuyu öğretmen adaylarının sahip oldukları beceriler bağlamında ele alarak konuyla ilgili bilgileri edinme ve programı güncel koşullara uyarlayarak uygulama becerisidir. Akyıldız'a (2020) göre program okuryazarlığı, eğitim veya öğretim programlarını yorumlarken, uygularken ve değerlendirirken tüm eylemlerde hareket etme yeteneğini ifade eder. Öğretmenin program okuryazarlığı bilgi ve becerileri, programı anlama, öğretim sürecini tasarlama ve süreci değerlendirme becerilerinden oluşmaktadır.

Öğretmenler, eğitim programlarını tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemekten sorumludur. Öğretmenlerin rehberliğinde tüm öğrenciler özel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim programlarından yararlanabilirler (Stabback, 2016). Öğretmenler program için gerekli bilgi ve becerilere sahipse yeni eğitim programının uygulamada başarılı olması mümkündür (Akyıldız, 2020). Bu nedenle program ve programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adayların programı tanımları,

anlamaları ve sorumluluklarına uygun bir şekilde hareket etmeleri desteklenmelidir (Arslan & Özpinar, 2008). Çünkü öğretmenler programın asıl uygulayıcılarıdır (Erden, 1998). Ayrıca Usta ve Karakuş'a (2016) göre öğretmenlerin programın temel aldığı felsefe ve paradigmayı anlamaları, programın amaçlarını, içeriğini, etkinliklerini ve değerlendirme unsurlarını anlama ve açıklama becerisini gerektirir. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin programın gelişim sürecini ve aşamalarını anlaması, programı mevcut duruma göre uyarlaması ve buna göre uygulaması gerekmektedir. Program okuryazarlığı, beklenen eğitim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olan bir kavramdır. Yüksek düzeyde bir program okuryazarlığına sahip olunması, süreçte dikkate alınacak program geliştirme yöntem ve değişkenlerine en azından aşina olmayı ve programın doğru uygulanmasını gerektirir (Ariav, 1991).

Program okuryazarlığı, "bilgi" ve "beceri" boyutlarının bir araya gelmesiyle oluşur. Programın bilgi boyutu, programı yorumlama, uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgileri içerirken beceri boyutu, programın uygulanmasına ilişkin öğretim sürecinin belirlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili becerileri içermektedir. Bu bilgi ve beceriler sayesinde eğitim programları döngüler halinde yürütülebilmekte ve eğitim programının uygulanmasında süreklilik sağlanmaktadır. Eğitim programı okuyazar olan öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlik alanları Akyıldız'a (2020) göre Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Program Okuryazarlığının Temel Yeterlik Alanları (Akyıldız, 2020).

Şekil 2.1.'deki temel yeterlik alanlarında yetkin olan öğretmenlerin program geliştirme ve uygulama sürecini başarıyla geçecekleri söylenebilir. Akınoğlu ve Doğan (2012), öğretmenlerin programa nasıl baktıklarının ve programı uygulama beceri ve yeteneklerinin programın uygulanması için en önemli koşullar olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında eğitim-öğretim sürecinde başarılı olabilmek için öğretmenlerin öncelikle eğitim programını doğru anlamaları ve sonraki adımları buna göre atmaları önemlidir (Erdem & Eğmir, 2018).

Alanyazında program okuryazarlığı ağırlıklı olarak öğretmenlerin sahip olması gereken anlam ve uygulamalı beceriler bağlamında ele alınsa da Akınoğlu ve Doğan (2012) bu becerilere duygusal boyutlar ve program becerileri ekleyerek kavramların kapsamını genişletmiştir. Araştırmacılara göre program okuryazarlığı; öğretmenlerin programı nasıl anladıkları ve algıladıkları, programa karşı tutumları ve programları uygulamaya dönüştürmek için beceri ve yeterlikleridir. Bolat'ın (2017) araştırmasında öne sürdüğü çerçeve, Türkiye'deki eğitim bilimleri literatüründe program okuryazarlığı kavramının tanımlanması açısından önemlidir. Çünkü konuyu öğretmen-öğrenci ve eğitim programı üçlüsü çerçevesinde ele almakta, programın öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından içselleştirilmesine vurgu yapmaktadır. Bu çerçeveye göre program okuryazarlığı; rehberlik, öğrenme-öğretme süreci, tanımlama deneyiminin anlaşılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Yine bu nedenle etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme süreci için öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının program okuryazarlığına sahip olmaları gerekmektedir. Bunlara okul yöneticileri ve hatta müfettişler de eklenebilir şeklinde ifadeleri yer almaktadır. Program okuryazarlığına genellikle bütüncül bir şekilde bakılmaktadır. Çünkü temel amaç görev ve sorumluluklarını olabildiğince etkili bir şekilde yerine getirmek için donatılan bilgiler ve bu bilgileri öğretim becerilerine yansıtmaktır. Program okuryazarlığı; programın fikir ve amaçlarının içselleştirilmesi, öğretim sürecinin belirlenmesi ve uygulanması şeklinde kendini gösterebilir (Gömleksiz & Erdem, 2018). Alanyazında program okuryazarlığı öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken anlamlı ve uygulamalı beceriler bağlamında tartışılır. Ornstein ve Hunkins (2014) ise program okuryazarlığını; öğretmenlerin eğitim programını anlama ve algılama şekli, eğitim programına karşı tutumları ve eğitim programını uygulamaya dönüştürmek için beceri ve yetenekleri olduğunu ifade etmektedirler. Bunun için öğretmenlerin okulun özelliklerine ve önceliklerine göre program çalışmaları yapmaları gerekmektedir.

2.2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme kavramı, 1910 yılında John Dewey'in yazdığı "How We Think" (Nasıl Düşünüyoruz) adlı kitapta ilk kez kullanıldı. Dewey'in bu kitabında yansıtıcı düşünme için bireylerin öğrendiklerini yaşamlarına yansıtmayı öğrenmeleri yansıtıcı düşünmenin temel ilkesini oluşturmaktadır (Shermis, 1999). Ayrıca insanların yaşam boyu deneyimlerinden yeni bilgiler edinebileceklerini ifadesini söylerken günümüzün de oldukça etkili bir düşünme biçimi olan yansıtıcı düşünmenin temellerini atılmıştır (Ocak vd., 2013). Öte yandan Dewey'e (1910 Akt: Çelik, 2018) göre yansıtıcı düşünmeyi "herhangi bir inanç veya bilginin somut sonuçlara dayalı olarak aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünülmesi" için "yansıma" eyleminden oluştuğunu ifade etmektedir. Literatürde yansıtıcı düşünme için diğer tanımlara bakıldığında Ünver'e (2003) göre yansıtıcı düşünme "bireyin öğretme veya öğrenme yöntem ve düzeylerine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarma ve sorunları çözme konusunda düşünme süreci" olarak tanımlanmaktadır. Semerci'ye (2007) göre yansıtıcı düşünme teori ile pratik arasında köprü görevi gören, bireyin zihinsel sürecine destek sağlayan, kararlı ve etkili, problem çözmeye odaklanabilen ve sonuçları deneyim olarak paylaşılabilen bir düşünme biçimidir. Tok'a (2008) göre yansıtıcı düşünme için bireylerin deneyimlerinden öğrenmeye, ne yaptıklarını fark etmeye, onlar hakkında düşünmeye, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaya, kendi hatalarını görüp düzeltmeye, eleştirel düşünmeye, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik teşvik eden düşünme becerisidir. Taşpınar (2012) ise bireyin kendini tanıyarak düşünme biçimini sorgulaması, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin farkına vararak etkili öğrenmenin yollarını bulması, öğrenme ve öğretme sürecine eleştirel bakabilmesidir şeklinde yansıtıcı düşünme tanımlanırken Alp ve Taşkın'a (2008) göre yansıtıcı düşünme için bireyin geçmiş ve şimdiki deneyimler hakkında derinlemesine düşünme; kendi öğrenme, öğretme ve düşünme sürecini sorgulama ayrıca kendini değerlendirme ve bu değerlendirmeden kaynaklanan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesi olarak tanımlanırken yansıtıcı düşünme becerisinin, kendiliğinden gelişmekte olan bir düşünme biçimi değil de zihnin bir soruna odaklanarak bilinçli ve aktif bir sürece girmesini gerektiren düşünme biçimi olması, yansıtıcı düşünmeyi gündelik düşünce ve eylemlerden ayıran bir düşünme becerisidir. Bu ifadeden yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme becerilerinde farklı bir düşünme becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü alanyazın taramasında (Baş & Kıvılcım, 2012; Üstünoğlu, 2006; Yeşilyurt, 2020; Yeşilyurt, 2021b, Yeşilyurt,

2021c) göre yansıtıcı düşünmenin, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bir düşünme becerisi olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünmede üst düzey düşünme becerisi olduğundan üst düşünme ise Üstünoğlu'na (2006) göre bilgiyi ezber yerine kavrayarak öğrenme, öğrenilen bilgiyi kullanma ayrıca karşılaşılan yeni durumlarla ilgili açıklama, genelleme, hipotez geliştirme ve problem çözme becerilerinin kullanılmasının gerektiğini söylemektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünme ise, yansıtıcı düşünebilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine sahip destekleyici bir ortam olması gerekmektedir (Wakefield, 1996). Öğretmen ve öğrencilerin kendilerini sürekli olarak gözlemlemeleri, sorgulama yapmaları, değerlendirme ve özeleştirme yapabilmek becerilerini kapsamaktadır (Maviş, 2014). Yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin eleştirel düşünmesini, anlamasını, becerikli ve bağımsız düşünmesini sağlayan, "ben ne yaptım, ne yapıyorum, ne yaptım, bu ne anlama geliyor" gibi kendi kendine sorgulamadan oluşan bir düşünme biçimidir. (Roskos, vd., 2001; Akt: Özdemir, 2018). Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler ise sadece çözüm aramazlar. Her gün aynı şekilde davranmaz, eylemlerinin etkisini ve kaynağını bilmez. Bunun yerine öğretmenler onun uygulama ve öğretme becerilerinden yeni anlamlar kazanmaya çalışırlar (Rodgers, 2002). Yansıtıcı düşünmenin bir sonucu olarak öğretim durumunu analiz eder, sorunlara eleştirel bakar, sorunlara kısa sürede çözüm önerir, öz değerlendirme sonrası yeni durumlara uyum sağlar ve kendini geliştirme becerisine sahiptir (Çelik, 2018).

2.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Öğretim yöntem ve teknikleri açıklamadan önce alanyazındaki tanımlarına bakıldığında TDK'ye (2023) göre yöntem; "bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol veya belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen metot, yol şeklinde tanımlanmıştır." Demirel'e (2017) göre yöntem, "hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur." Şeklinde tanımlanırken teknik ise, "bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir" şeklinde ifade etmektedir. Eğitimde teknik ise, "öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntemlerini uygularken sergiledikleri tutumlardır (Taşpınar, 2020). Ayrıca yöntemle belli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretim etkinliklerinin planlanması amaçlanmaktadır. Alandaki diğer bir tanımda teknik, öğretim yöntemlerinin uygulamaya koyma biçimi ve öğrenme ortamında

yapılan işlemlerin bütünüdür. Sonuç olarak yöntem, öğrenme-öğretme sürecinde izlenen yol; teknik ise yöntemin uygulanma biçimidir (Saygılı, 2015). Öte yandan öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, eğitim durumlarının düzenlenmesi ve kazanımların gerçekleştirilmesinde önemlidir. Çünkü öğretim yöntem ve teknikleri hakkında yeterli derecede bilgi edindiğimizde; istenilen öğretimin amacına hizmet eden yöntem veya tekniğin seçimi ve seçilen bu yöntem veya tekniğin uygulanması, öğrenme-öğretme sürecinde verimli bir öğretimin gerçekleşmesini etkilemektedir (Gözütok, 2020). Bu nedenle doğru yöntem ve tekniğin seçilmesi öğrenme-öğretme sürecinde aktif bir şekilde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını görüp göz önünde bulundurarak öğretim gerçekleştirmesinde, etkili ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması konusunda önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin dersin konusu, kazanımlarına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olacak biçimde öğretim yöntem ve tekniklerinden seçim yaparken hangisinden yararlanacağını bilmesi gerekmektedir (Cengizhan, 2019). Ayrıca seçilen yöntem ve tekniklerle konunun içeriğine göre dersler daha akıcı hale gelebilmekte, zamandan tasarruf sağlanmakta, dersler daha eğlenceli ve verimli bir hale dönüşebilmektedir (Ergani, 2010). Öte yandan öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin aktif olarak derslere katılımını sağlayan yöntem ve tekniklerin belirlenip uygulanması, bireyde gerçekleşen kazanımların kalıcılık süresinin de artmasına katkı sağlamaktadır (Slavin, 2013). Nitekim öğretmenler, öğrenme öğretme sürecinde yöntem ve teknikleri ne kadar gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilir ve öğrencilerin aktif katılımı sağlarsa öğrenme çıktılarının niteliği de o derece artmaktadır. (Bozpolat vd., 2016). Öğretmenin öğrenciye ne sunduğundan çok öğrencinin öğrenme çevresiyle aktif bir etkileşimi ve öğrencinin ne yaptığına bağlı olarak öğretim yöntem ve teknik seçimi ve kullanışı değiştirmektedir. Nitekim öğretim yöntem ve teknikleri öğretme eyleminde kullanılırken öğrencide süreç boyunca dikkatini tutma, hatırlamasını uyarma, ipuçlarını kolay bir şekilde yakalayabilme ve öğrenme süreci boyunca bizzat katılımını sağlama yönünde birtakım işlevleri olmalıdır (Fidan, 1985; Akt: Kayabaşı, 2012). Ayrıca öğretmenler, bilgiyi ya da durumu doğrudan aktarmak yerine, öğrencileri öğrenmeye yönlendirecek şekilde yapılandırılıp düzenlenmesi ve bu sürece uygun yöntem, teknik ve stratejilerin kullanması oldukça önem arz ettiği söylenebilmektedir. Ancak alandaki araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerinin derse aktif katılımını sağlayabilecek uygun öğretim yöntem ve teknikler konusunda yeterli kadar bilgi ve beceriye sahip olmadığı

görülmektedir. (Gönen & Kocakaya, 2006). Öğretmenlerin birçoğu genellikle öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından daha çok öğretmenin merkezde olduğu geleneksel yaklaşımlar yöntemlerinden yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çevresiyle etkileşimi, ilgi ve dikkat sürelerini artırmasına yönelik uygun yöntem ve tekniklerin tercihinde ilişkili olmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Kayabaşı, 2012). Yine öğretim yöntemleri, kazanımları edindirmede, öğrencilerin gelişim düzeylerini takip etmede büyük öneme sahip olduğundan dolayı öğretim etkinliklerinin yöntemlere dayalı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri kullanmadan yapılan rastgele eğitim süreçlerinde ise başarı düşmektedir. Öğretim yöntem seçiminde dikkatli olduğunda, konuya ya da sürece uygun yöntemler seçildiğinde öğrenme kolaylaşmakla birlikte öğrencilerin sosyal, zihin ve dil gelişimleri olumlu olarak doğrudan etkilendiğinden eğitimin verimliliği de artmaktadır. Öğretim yöntemleri bu şekilde yer alırken teknikler yöntemlerin amaç ve alt amaçlarına ulaşmasını sağlayan araçlardır. Teknikler öğrenme materyallerine destek sağladığı gibi öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini arttırmak isteyen öğretmenlerin yararlandığı beceri ve sanatlar (Güneş, 2014) olduğundan dolayı nitelikli bir öğretmen öğrenme-öğretme sürecine ve öğrencilere uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak, etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleştirebilmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın değişkenleri yansıtıcı düşünme, öğretim yöntemleri ve program okuryazarlığı ile ilgili araştırmaların doğrultusunda ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçi İlgili Araştırmalar

Köksal ve Demirel (2006) tarafından "Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları" araştırmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasının öğretim tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisi incelenmiştir. Yansıtıcı öğretmen özelliklerinden yola çıkarak, bulgular aynı zamanda öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki özelliklerini de belirlemişlerdir. Sonuç olarak yansıtıcı düşünme eğitiminin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri öğretmen adaylarına olumlu yönde etkilediği keşfetmiştir.

Semerci (2007) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme kapasitelerini ölçmeye yönelik bir araç oluşturmak amacıyla “Öğretmenler ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı bir çalışma yürütmüştür. Ölçeğin son hali yedi faktör ve 35 maddeden oluşmakta olup faktörlerin isimleri ise sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlik, sorgulayıcı ve etkileyici öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış olarak oluşmaktadır. Bu dolaylı olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimini (YANDE) ölçen ölçek oluşturmuştur.

Doğan Dolapçioğlu (2007) tarafından sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini araştırılması için ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek yedi faktör ve 28 maddeden oluşmakta olup beşli likert türünde geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yöneliktir.

Tok (2008a) tarafından yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğretmen adayları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi” başlıklı araştırmasını yapmıştır. Sonuçlar, deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında kayda değer bir olumlu değişim sergilediğini göstermiştir. Ayrıca, yansıtıcı düşünme etkinlikleri bu öğrenciler arasında geliştirilmiş bir performansa katkıda bulunmuştur.

Ersözlü (2008) tarafında "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sosyal bilgiler dersi alan ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin performans ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Sonuç olarak, deney grubunda yansıtıcı düşünme becerisi kazanan öğrencilerin akademik başarı testinde kontrol grubundakilerle benzer bilgi düzeylerine ulaştığını görülmüştür. Ek olarak, deney grubundaki öğrencilerin hem akademik performansı hem de tutumları, kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli ölçüde daha olumlu ve üstün çıkmıştır.

Aslan (2009) tarafından sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyet, devlet veya özel okullarda çalışma durumu, mesleki deneyim yılı ve yayınların düzenli olarak izlenmesi gibi çeşitli faktörler arasında dikkate değer bir ayrım olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duban ve Yelken (2010) tarafından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve bunların yansıtıcı öğretmen özellikleriyle görüşlerini belirlemeye yönelik araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretime yönelik eğilimlerini göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki özelliklerinin, sahip olmayı arzuladıkları yansıtıcı öğretmen nitelikleriyle nasıl eşleştiğine dair iç görüş sağlamıştır.

Şahin (2011) tarafından “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi lisans öğrenimi gören son sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimleri sergiledikleri görülmüştür.

Şahin ve Övez (2012) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören adayların bu konuda en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülürken buna karşın sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının en fazla yansıtıcı düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç ve Yıldız (2012) tarafından Öğretmenlik Uygulaması dersinin etkinliklerini öğretmen adaylarının günlükleri üzerinden değerlendirmek için “Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler” adlı bir çalışma yürütmüştür. Her uygulama seansından sonra, öğretmen adaylarından düşüncelerini bir günlüğe kaydetmeleri istenmiştir. Araştırma; planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve öğrenme-öğretme yaklaşımları boyutlarında ve öğretmenlik uygulamasının yapısındaki tutarsızlıkları ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının

hem okul yönetiminden hem de uygulama öğretmenlerinden yeterli desteği alamadıkları sonucuna varmışlardır.

Kayabaşı (2012) tarafından MEB'e bağlı ilköğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretim ortamlarında kullandıkları yöntem ve teknikleri hem de bu yöntem ve tekniği seçme nedenlerine ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak 2009-2010 akademik döneminde Ankara'da MEB'e bağlı dört merkez ilçe seçilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak geleneksel öğretim yöntemlerinin daha çok kullanıldığı ve demografik değişkenlere göre fark olmadığı tespit etmiştir.

Yeşilyurt (2013) tarafından öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerini belirlemek ve yöntemleri kullanma amaçları ile karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla 2011-2012 yılında Diyarbakır ilinin Kulp ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 52 sınıf öğretmenin üzerinde çalışma yürütülmüştür. Çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin en fazla kullandıkları öğretim yöntemleri belirlenmiştir.

Demirkan ve Saraçoğlu (2016) tarafından Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla çalışma yürütülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmış ve nitel araştırma yöntemlerine göre de veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin en çok anlatım yöntemini kullanmayı tercih ettikleri fakat bu yöntemi tek başına yeterli bulmadıklarından dolayı diğer tekniklerle destekledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin aktif katılımı sağlamak için kullanılan yöntemler ile zaman alıcı olan yöntemleri kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Süğümlü ve Üzeyir (2020) tarafından eğitim paydaşlarının (öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, akademisyenlerin gibi) Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırmada farklı değişkenlere göre inceleme yapılmıştır. Yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretiminde yöntem ve teknik kullanma becerilerini belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Bolat (2017) tarafından program okuryazarlığı konusunda Türkiye'deki kapsamlı çalışmalardan biri olan “Program Okuryazarlığı Kavramı ve Program Okuryazarlığı Ölçeği” geliştirilmiştir. Bolat'a (2017) göre eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını program okuryazarı olarak yetiştirmelidir. Program Okuryazarlığı Ölçeği'ni (EPOÖ) geliştirmek için Bolat (2017), program okuryazarlığı kavramını netleştirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması yapmıştır.

Aslan (2018) tarafından “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri” başlıklı çalışma yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Program Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem ve Eğmir (2018) tarafından “Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri” başlıklı bilimsel bir makale yayımlanmıştır. Bu makalede çeşitli değişkenler açısından inceleme yapılmıştır. Betimsel yöntemle yapılan bu araştırmasının verileri, Bolat'ın (2017) "Program Okuryazarlığı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini devlete ait olan bir üniversitesinin eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından öğretmen adaylarının program okuryazarlık yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak Program Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini son sınıf lisans öğrencileri ile üçüncü sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bu adayların yeterli düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları belirlenmiştir.

Gündoğan (2019) tarafından MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkında görüş ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla çalışma yapılmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışmada öğretmen yetiştirme programları da incelenmiştir. Çalışma olgu bilim deseni kullanarak yapılmıştır. Sonuç olarak program okuryazarlığı konusunda en az bir eğitim almış olan öğretmenler konuya yönelik olumlu bir tutum sergilediği ve program okuryazarlığına ilişkin olumlu bakış açısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kahramanoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin öğretim programın temelleri, öğeleri ve yapısal özellikleri olmak üzere üç boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin kendilerini genellikle program hakkında orta derecede bilgili gördükleri belirlenmiştir.

Keskin (2019) tarafından yapılan araştırmada devlet okullarındaki öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise öğretim programı konusunda öğretmenlerin iyi derecede yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Hizmet içi eğitimlere katılan ve program geliştirme çalışmalarında bulunan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı konusunda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aslan ve Gürlen (2019) tarafından “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri” başlıklı çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını incelemektir. Yapılan bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusundaki yeterlikleri “Program Okuryazarlığı Ölçeği” kullanarak belirlenmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Yar Yıldırım (2020) tarafından “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği (ÖPOÖ)” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek üç faktör ve 29 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen bu ölçek ile öğretmenlerin program okuryazarlıkları incelenebilir, farklı değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılabileceği ifade edilmiştir.

2.4.2. Yurt Dışı İlgili Araştırmalar

Lee (2007) tarafından İngilizce öğretmen adaylarının diyalog günlükleri ve yanıt günlükleri kullanarak yansıtıcı düşünme için uygun şekilde hazırladıkları dair bir çalışma yapılmıştır. Çalışma iki farklı Hong Kong üniversitesinden 31 İngilizce öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma; bir grubun bir diyalog günlüğü ve diğer grubun da bir yanıt günlüğü tutmasıyla, iki yarıyıl boyunca sürdürülmüştür. Günlüklerin yazılması ve çalışma sonrası görüşmeler hem diyalog hem de cevap günlüklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisine katkı sunduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bold (2008) tarafından bir İngiliz yükseköğrenim kurumundan yirmi öğrenci ve iki eğitimciyi içeren ortak bir eylem araştırması yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerde yansıtıcı uygulamaları teşvik etmede akran destek gruplarının etkinliğini keşfetmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için 1998'de Ghave ve Ghave tarafından akran grubu tartışmalarını organize etmek için 10 yansıtıcı uygulama ilkesine dayalı olarak öğrencilerin uygulama üzerinde derinlemesine düşünmelerini desteklemek için akran destek grupları kurulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerde daha derin öğrenme yaklaşımları olduğu ve artan yansıtma kapasitelerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Ostorga ve Estrada (2009) tarafından yapılan araştırmada, başlangıç seviyesindeki eğitimcilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmek için bir metodoloji oluşturulmuştur. “Eylem Araştırması Eğitim Modelinin Etkisi: Yansıtıcı Düşünürler Olarak Öğretmen Adayları” başlıklı çalışmada, lisans öğretmen adayları için bir eğitim modeli geliştirilmiştir. Örneklem havuzu, bir önceki dönemde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme kursunun iki bölümüne katılan bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, bir eylem araştırması planına dayalı olarak üç dönem için bir eğitim taslağı oluşturmaktır. Bu çalışmanın amacı geliştirmekte olan bir öğretim modelini derinlemesine incelemek ve sonuçları öğretmen eğitiminde kullanmaktır. Sonuç olarak katılımcılar lisans yıllarına göre yansıtıcı düşünmeye karşı daha büyük bir eğilim sergilemişlerdir.

Weber (2013) tarafından yapılan “İlk Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarına Yansıtıcı Düşünür Olmaları Öğretilir mi?” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik uygulamaları sırasındaki yazılı yansımaları nicel şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma, adayların yansıtıcı düşünme becerilerinin, yansıtıcı uygulamalar öğretildikten sonra gelişip gelişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının %66'sının yansıtıcı düşünme eğitimi aldıktan sonra toplam puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Lee ve Nam (2016) tarafından yansıtıcı düşüncenin öğrenci değerlendirme etkinliklerinin kullanımından nasıl etkilenebileceğini araştıran bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, bu etkinliklerin kullanım düzeylerini keşfetmektir. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalıkları, yansıtıcı günlüklerinin analizine göre gelişirken kontrol grubunda ise bu oran azalmıştır. Bu sonuçlardan, değerlendirme etkinliklerinin katılımı artırmayı ve öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmayı amaçlaması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Moshe ve Shavit (2019) tarafından yapılan araştırmada yansıtıcı dūřünmenin öğretmen adaylarının mesleki gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. İki yıllık bir programa devam eden öğretmen adaylarının uygulamalı deneyimlerinde yansıtıcı dūřünme sürecini incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda adayların başvurularının ilk yılını takiben ikinci yıllarında teknik yönlerden çok kişisel ve duygusal yönlele odaklandıklarını ortaya çıkmıştır. Ayrıca her iki yılda da yansıtıcı yazma uygulamalarının öğretmen adaylarının öz farkındalıklarını geliştirdiği görölmüştür.

McRae (2018) tarafından program okuryazarlığının yabancı literatürelle yansımalarını incelemek amacıyla “Öğretmenlerin Okuryazarlık Bilgisi: Bir Durum Çalışması” adlı doktora tez çalışması yapılmıştır. Araştırmada bir kavram olarak program okuryazarlığının gelişimsel süreci incelenmiştir. Program okuryazarlığı uzmanlığı gibi bağlamsal yeteneklerin, literatürde analiz edildiğinde büyük ölçüde okuryazarlık becerilerinden etkilendiği açıklamıştır. Hatta programda yer alan okuryazarlık becerilerinin genel okuryazarlık becerilerine dayandığı da araştırmada ortaya koyulmuştur.

Süral ve Dedebali (2018) tarafından öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı düzeylerini incelemek amacıyla çalışma yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile program okuryazarlığı arasında belirlenen değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, süreci ve analizleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Bu model hem tek hem de ilişkisel taramaların yapılmasına ve çalışmada iki tür taramanın birlikte kullanılmasına olanak tanır. Tekil tarama modeli, tek başına, bireysel değişkenlerin yaygınlığını hem tür hem de nicelik olarak belirlemek için kullanılan bir araştırma modelidir. Bu model olayları, bireyleri, grupları, öznelere ve diğer benzer varlıkları araştırır ve birim ve durum değişkenlerini ayrı ayrı tanımlamayı amaçlar. Tersine, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin hem varlığını hem de yoğunluğunu belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılır (Karasar, 1999). Bu özel araştırma çalışmasında, hipotezler ilişkisel tarama modeli kullanılarak değerlendirilmiş ve alt hedefler tekil tarama modeli kullanılarak incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 akademik yılı ikincin döneminde, Afyonkarahisar ili Sandıklı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Ulaşılabilirlik ilkesi doğrultusunda, çalışma grubunun şartları da göz önüne alınarak görevlerini aksatmayacak bir şekilde ve daha fazla kişiye ulaşım sağlamak için Google Forms’tan çevrim içi olacak şekilde toplanmıştır. Bu çalışma sürecinde faktör analizi (DFA ve AFA), betimsel analiz, yapısal eşitlik modeli ve ölçek geliştirme kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcı sayısını belirlemeye yönelik literatürdeki durumlar dikkate alınmıştır ancak literatürde bu konuda farklı ölçütler bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün en az 100 ile 250 arasında ya da madde sayısının en az üç kat daha fazla katılımcı olması gerektiğini (Preacher & MacCallum, 2002); bu sayı 200 ve üzerinde olması gerektiğini (Tavşancıl, 2006 & Bayram, 2010); ölçekteki madde sayısının birkaç katı büyüklüğünde (Balcı, 2011); veya madde sayısının beş veya on katının örneklem büyüklüğü için yeterli olduğu (Bryman & Cramer, 2001) ifadeleri literatürde yer almaktadır.

Çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısı, araştırmanın amacı ve istatistiksel çözümlemeler için uygundur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler		
Cinsiyet	f	%
Kadın	241	60,3
Erkek	159	39,7
Mezun Olduğunuz Fakülte		
Eğitim Fakültesi	321	80,3
Diğerleri	79	19,8
Lisansüstü Eğitim		
Evet	113	28,2
Hayır	287	71,8
Kademe		
İlkokul	99	24,8
Ortaokul	182	45,5
Lise	119	29,8
Kıdem		
1-10 yıl	121	30,3
11-20 yıl	177	44,3
21 yıl ve üstü	102	25,5
Branş		
Sınıf Öğretmenliği	76	19,0
Okul Öncesi Öğretmenliği	12	3,0
Fen Bilimleri	26	6,5
İlköğretim Matematik	10	2,5
Lise Matematik	40	10,0
İngilizce	30	7,5
Beden Eğitimi ve Spor	28	7,0
Din KAB	10	2,5
Türk Dili ve Edebiyatı	20	5,0
Türkçe	64	16,0
Psikolojik Danışman ve Rehberlik	8	2,0
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	10	2,5
Teknoloji Tasarım	3	,8
Metal Teknolojisi	2	,5
Tesisat Tek. ve İklimlendirme	1	,3
El sanatları Teknolojisi	1	,3

Tablo 3.1'in Devamı

Yiyecek İçecek Hizmetleri	1	,3
El sanatları Teknolojisi	2	,5
Yiyecek İçecek Hizmetleri	2	,5
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	2	,5
Özel Eğitim	11	2,8
Görsel Sanatlar	15	3,8
Tarih	8	2,0
Sosyal Bilgiler	3	,8
Coğrafya	4	1,0
Müzik	3	,8
Fizik	6	1,5
Kimya	2	,5
Biyoloji	76	19,0
Felsefe	12	3,0
Toplam	400	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, mezun olduğu fakülte türü, lisansüstü eğitim durumu, okul kademesi, mesleki kıdemi ve branş) göre dağılımları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların özelliklerine bakıldığında, Tablo 3.1.'de yer aldığı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %60,3'ünün kadın öğretmenden, %39,7'sinin ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bakıldığında, kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından fazla olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen sayısının fazla olmasının nedenine bakıldığında; veri toplanan okullarda öğretmenlerin kadın ağırlıklı olduğu ve gönüllü olarak katılımlarında kadın öğretmenlerin sayısını fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.3. Etik Kurul Onayı ve Araştırma İzni

Verileri toplamaya geçilmeden önce, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 4.1.2022 tarihli E-36380087-302.08.01-270570 sayılı kararla "Etik Onay Belgesi" alındıktan sonra Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 10.1.2022 tarihli ve E-49809702-605.01-41052904 sayılı uygulama izinlerinin alınmasıyla izin süreçleri tamamlanmakta olup veri toplama sürecine başlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları; 2022-2023 akademik yılı ikinci döneminde öğretmenlere araştırma ve ölçekler hakkında bilgi verilerek, araştırmacı tarafından 01.04.2023 - 01.05.2023 tarihleri arasında, çalışma grubunda bulunan öğretmenlere Google Forms üzerinden çalışmaya gönüllü katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerin katıldığı formun başlangıç kısmında çalışmayla ilgili adlarının alınmayacağı ve demografik bilgilerinin saklı tutulacağıyla ilgili açıklama yer almakta daha sonra ise sırasıyla ölçekler yer almaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde AFA için SPSS 27 paket programı kullanılırken DFA için AMOS 24 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, mezun olduğu fakülte türü, lisansüstü eğitim durumu, okul kademesi, mesleki kıdem ve branş) ilişkin verilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Demografik verilerine bakıldığında sınıflama özelliği taşıdığından dolayı frekans ve yüzde tekniği kullanılmıştır. Bu durum literatürde Tavşancıl'a (2006) göre bir ölçekte frekans ve yüzde teknikleri kullanılabilmesi için sınıfla özelliğini taşıması gerekmektedir.

Çalışmanın alt amaçlarına ilişkin olarak; eğitim programı okuryazarlığı algı ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi ölçeğinden elde edilen veriler, SPSS 27 paket programından yararlanarak frekans ve yüzde teknikleri, standart sapma ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan bu teknikler literatürde Tavşancıl'a (2006) göre, eşit aralıklı ölçekler kullanılarak elde edilen verilerin analizinde standart sapma ve aritmetik ortalama tekniklerini kullanılarak analiz edilebildiğini ifade etmektedir. Çalışmanın hipotezlerine ilişkin olarak; çalışmada yer alan ölçeklerin AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi) SPSS 27 paket programı kullanılırken DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ve YEM (Yapısal Eşitlik Modeli) ise AMOS 24 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada yer alan ölçeklerin AFA uygunluğu belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri yapılarak geçerliliği tespit edildi. Çıkan bu değerler literatürde Büyüköztürk'e (2007) göre KMO değeri ,60'tan büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması durumunda elde edilen verilerin faktör analizi yapılması için uygun olduğunu ifade etmektedir.

DFA ve YEM’de model parametrelerinin tahmin edilmesinde maksimum olabilirlik tahmin yöntemi kullanılmıştır. Model veri uyum indekslerin değerlendirilmesinde; p (Level Of Significance/Anlamlılık Düzeyi), $X^2/sd = CMIN/DF$ (Chi-Square/Degrees of Freedom=Ki Kare/Serbestlik Derecesi), CFI (Comparative Fit İndex/Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normed Fit İndex/Normlandırılmış Uyum İndeksi), AGFI (Adjusted Goodness of Fit İndex/Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi), GFI (Goodness of Fit İndex/Uyum İyiliği İndeksi), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual/Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karekökü), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation/Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Öte yandan Bayram’ın (2010) yaptığı araştırmasına göre Tablo 3.4.’de yer alan uyum değerlerine göre dikkate alınarak modelin uyum (fit) ve DFA değerlerinin uygunluğuna bakılmıştır.

Çalışmada yer alan ölçeklerin güvenirliklerine ilişkin olarak; güvenirlik belirleme yöntemlerinden biri olan Cronbach Alpha (α) değerini yani iç tutarlık katsayısını hesaplanmıştır. Literatüre bakıldığında Kayış’a (2006) göre iç tutarlılık kat sayısını gösteren Cronbach Alpha (α) için; ,60 ve üzerinde değere sahip olması ile ölçeğin güvenilir ,80 ve üzerinde çıkması durumunda ölçeğin ya da çalışmanın yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir.

Bu çalışmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği ile Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi ölçekleri daha önceki çalışmalarda sıkça kullanıldığı ve bu çalışmada da tekrarlandığı için benzerlik durumu dikkate alınarak bu çalışmada ilgili ölçeklerin maddeleri bulgular bölümünde resim formatında sunulmuştur.

3.6. Veri Toplama Araçları

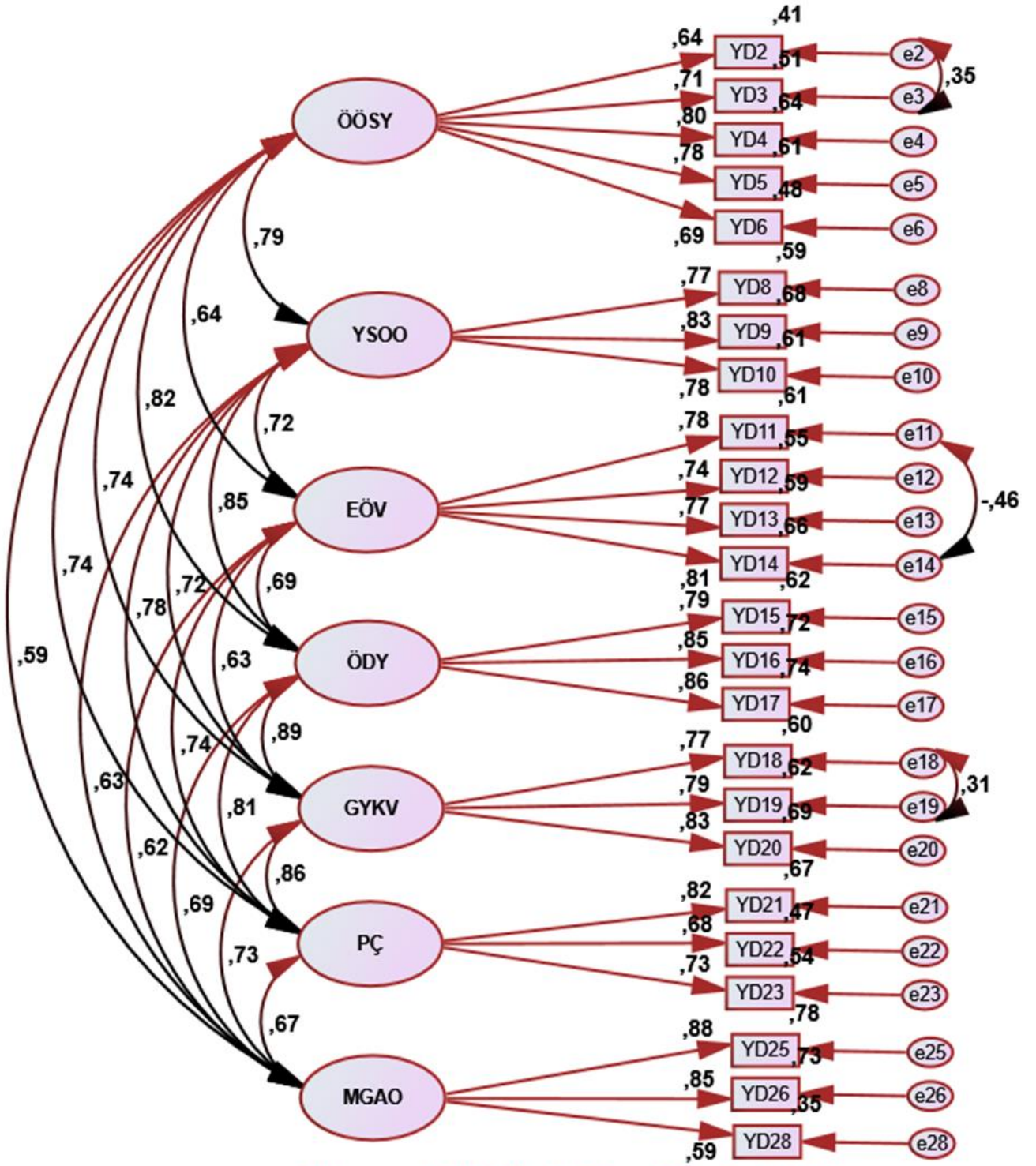
Çalışmada veri toplama araçları olarak Yansıtıcı Düşünme Becerisi Belirleme Ölçeği, Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi, Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklerle ilgili detaylı bilgi yer almaktadır.

3.6.1. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Belirleme Ölçeği

“Yansıtıcı Düşünme Becerisi Belirleme” ölçeğin sınıf öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri belirlemek amacıyla Sevda Doğan Dolapçioğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlenmesine yönelik

Doğan Dalapçioğlu (2007) tarafından yüksek lisans araştırması için geliştirilen bu ölçek yedi faktör ve 28 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert türünde geliştirilen ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ,48 ile ,83 arasındadır. Ölçeğin geliştirilme süreci ve kaynağı dikkate alındığında yansıtıcı düşünme ölçeğinin hem tek faktörlü yapıda hem de yedi faktörlü yapıda kullanılabileceği anlaşılmaktadır ancak geliştirilen bu ölçek yedi faktörlü yapı kullanılması önelemektedir bu nedenle bu çalışmada da ölçeğin yedi faktörlü yapısı dikkate alınmıştır. Tüm ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı cronbach α = ,91'dir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ölçeğin KMO değerinin ,949 olduğu tespit edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity ($\chi^2=7460,611$, $df=378$, $p=,000$) testlerinden çıkan sonuçlar verilerin faktör analizi yapmaya elverişli olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ise ,451 ile ,744 arasında değişmektedir. Cronbach α değeri yani iç tutarlık katsayısı ölçeğin Öğrenme-Öğretme Sürecini Yansıtma (ÖÖSY) faktöründe ,879; Yansıtıcı Sınıf Ortamı Oluşturma (YSOO) faktöründe ,834; Eleştiriye Önem Verme (EÖV) faktöründe ,846; Öz Değerlendirme Yapma (ÖDY) faktöründe ,869; Geleceğe Yönelik Karar Verme (GYKV) faktöründe ,860; Problem Çözme (PÇ) faktöründe ,790; Mesleki Gelişmeye Açık Olma (MGAO) faktöründe ,773 ve ölçeğin genelinde ise ,951 olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda elde edilen veriler, DFA ile test edilmiştir. Uyum indeks değerleri sağlanabilmesi için ölçeğin uyum/fit değerlerinin elde edilmesi gerektiğinde ölçekten dört madde çıkarılmış ve gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. Gerekli modifikasyonlar sonrası Şekil 3.1'de ölçeğin DFA sonuçları görülmektedir. Şekil 3.1 incelendiğinde ölçeğin DFA uyum indekslerin kabul edilebilir değerlerde ve kabul edilebilir değerlerin üzerindedir.

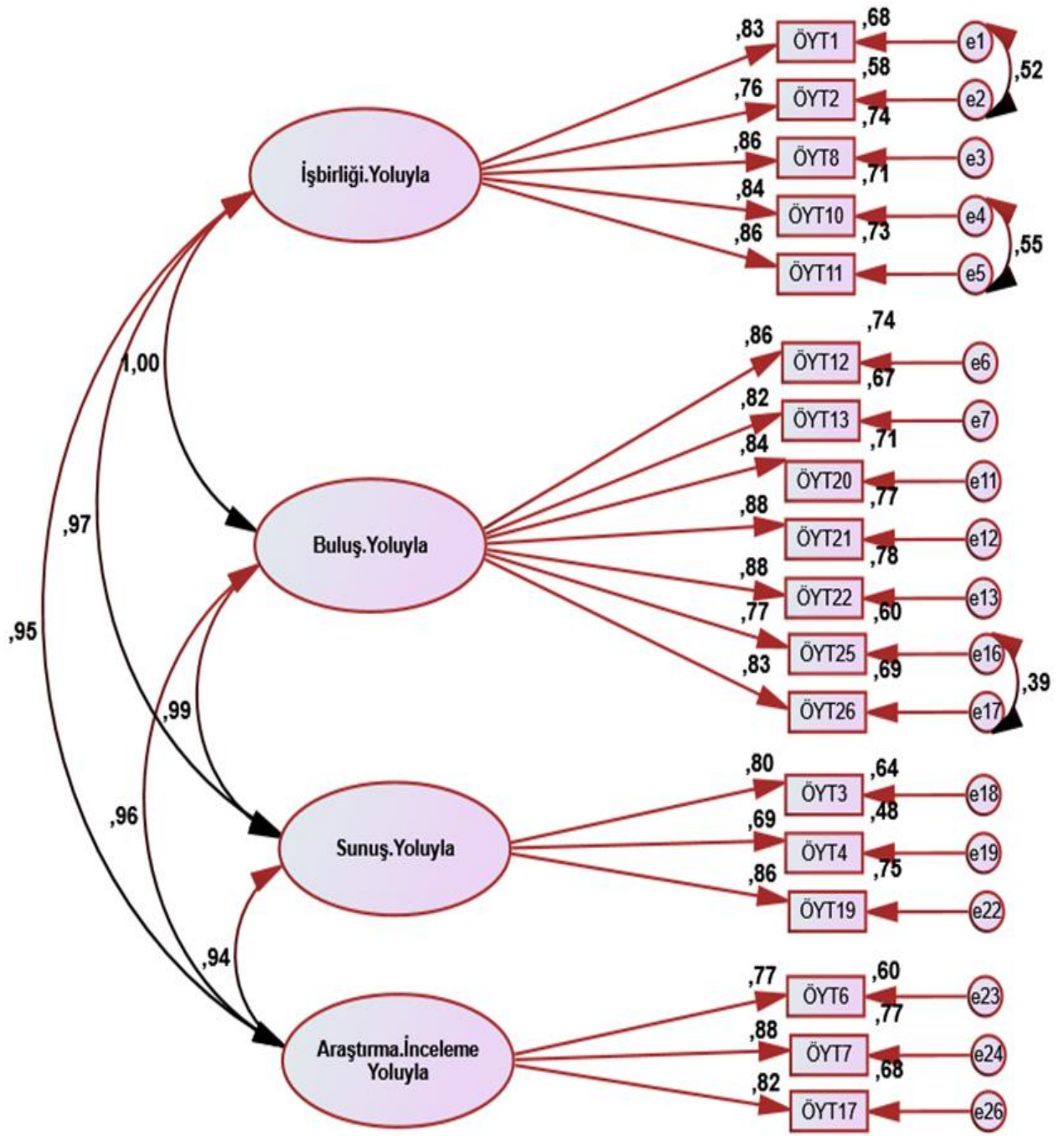


Şekil 3.1. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği DFA Sonuçları

3.6.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği

“Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi” ölçeğin eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğretmen adayları, akademisyen vb.) “Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin belirlenmesine yönelik Süğümlü ve Sülak (2020) tarafından geliştirilmiş olup dört faktör ve 26 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert türünde geliştirilen ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,48 ile ,83 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı Cronbach α = ,802’ dir. Bu araştırmada ulaşılan verilerin analiz sonuçlarına ise aşağıda yer verilmiştir.

Elde edilen veriler analiz edildiğin ölçeğin KMO değerinin ,938 olduğu tespit edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity ($\chi^2=6545,688$, $df=325$, $p=,000$) testlerinden ortaya çıkan sonuçlara göre veriler faktör analizi yapmaya elverişlidir. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ise ,503 ile ,703 arasında değişmektedir. İç tutarlık katsayısı Cronbach α ’nın ölçeğin İş Birlikli Öğretim (İşbirliği Yoluyla) faktöründe ,833; Buluş Yoluyla Öğretim faktöründe ,906; Sunuş Yoluyla Öğretim faktöründe ,763; Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim faktöründe ,774 olduğu ve ölçek genelinde ise bu değerin ,944 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan dört faktör toplam varyansın %63,101’ini açıklamaktadır. AFA sonucunda çıkan yapı DFA kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğin iyileştirilmesinde gerekli modifikasyon indeksleri dikkate alınarak uyum indeksleri açısından ölçeğin uygun (uyum, fit) değerleri arasında çıkması için yedi madde ölçekten çıkarılarak gerekli iyileştirmeler yapılmış ve elde edilen DFA sonuçları Şekil 3.2.’de yer almıştır. Şekil 3.2.’ye bakıldığında ölçeğin DFA uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerde ve kabul edilebilir değerlerin üzerindedir.



Chi squared=619,535 df=210 p=,000 $\chi^2/df=2,95$ GFI=,929 CFI=,952 NFI=,954 AGFI=,853 RMSEA=,075

Şekil 3.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği DFA Sonuçları

3.6.3. Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Doç. Dr. Etem Yeşilyurt, Hıdır Güngör ve Nejdet Öztürk tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme süreci ve bu süreçte yapılan işlemler genel olarak Yeşilyurt tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde veriler eş zamanlı olarak Yeşilyurt'un danışmanlığında Güngör ve Öztürk tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmalarındaki çalışma grupları ve veri toplama süreçleri ile elde edilmiştir.

Ölçek maddelerin oluşturulmasında “Eğitimde Program Geliştirme” adında birçok kaynaktan (Akpınar, 2013; Demirel, 2010; Ertürk, 2013; Varış, 1996) yararlanılmış olup ancak temel kaynak olarak Yeşilyurt (2021a) tarafından editörlüğü yapılan “Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme” adlı kitap dikkate alınmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için yine aynı kaynaklar temel alınmıştır. Kapsam geçerliği Büyüköztürk’e (2007) göre ölçekteki maddelerin istenilen özelliği ölçmede nitelik, nicelik ve içerik olarak yeterliğini göstermektedir. Ölçeğin dereceleri ise: “5: Tamamen yeterliyim (4.21-5.00); 4: Çok yeterliyim (3.41-4.20); 3: Orta düzeyde yeterliyim (2.61-3.40); 2: Az yeterliyim (1.81-2.60) ve 1: Yeterli değilim (1.00-1.80)” şeklinde 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Geliştirilen ölçek taslak formu, dört öğretim üyesinin, üç dilbilgisi uzmanının ve farklı kademelerde görev yapan 10 öğretmenin görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda 46 maddelik bir taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçeğin AFA’sı Afyonkarahisar ili Sandıklı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 400 öğretmenden toplanan verilerden yapılmıştır (Güngör, 2023). Ölçeğin DFA yapısı için yine, aynı akademik yıl ve dönemde Antalya ili Kepez İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul da görev yapan 700 öğretmenden toplanan veriler üzerinden işlem yapılmıştır (Öztürk, 2023). Literatürde, AFA ve DFA’nın farklı çalışma grupları üzerinde uygulanmasının daha doğru bir yaklaşım olduğu vurgulanmaktadır (Fabrigar, vd., 1999). Bu nedenle AFA ve DFA farklı çalışma gruplarından toplanan veriler üzerinden yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini oluşturmak ve maddelerin faktör yüklerini tespit ederek boyutlandırabilmek için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle birlikte KMO’nun ,977 değerine sahip olduğu elde edildi. Elde edilen bu KMO değeri ve Bartlett Sphericity ($\chi^2= 15906,848$, $df=1035$, $p=,000$) testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında verilerin faktör analizi yapmaya elverişli olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2.'de ölçeğe ait açıklanan varyans yüzdeleri ile alt faktörlerin öz değerlerinin yüzdeleri yer almaktadır. Bu çalışmadaki verilerin faktör analizi için promax döndürme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen AFA yapısında ise ölçeğin öz değeri 1'den büyük altı faktörden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca toplam varyansın %69,021'ünü açıkladığına ulaşılmıştır.

Tablo 3.2. Ölçeğin Alt Faktörlerinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

	Faktör Başlangıç Öz Değerleri (Initial Eigenvalues)			Faktör Yükleri Kareler Toplamı (Extraction Sums of Squared Loadings)			Kare Yüklemelerin Dönüş/Rotasyon Toplamı
	Toplam	Açıkladığı Varyans(%)	Kümülatif Açıklanan Varyans (%)	Toplam	Açıkladığı Varyans(%)	Kümülatif Açıklanan Varyans (%)	(Rotation Sums of Squared Loadings)
1	23,452	50,983	50,983	23,452	50,983	50,983	21,176
2	2,741	5,959	56,942	2,741	5,959	56,942	14,478
3	1,767	3,842	60,784	1,767	3,842	60,784	16,724
4	1,459	3,173	63,956	1,459	3,173	63,956	13,944
5	1,230	2,674	66,630	1,230	2,674	66,630	6,643
6	1,100	2,391	69,021	1,100	2,391	69,021	7,196

Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler promax döndürme tekniği kullanılarak çıkan sonuç Tablo 3.2.'de gösterilmiştir. İlgili faktörde yer alan maddelerin içerik ve anlamları dikkate alınarak faktörler isimlendirilmiştir.

Analiz sonuçlarında ise “Temel Kavramlar” yedi maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri ,882 ile ,619 arasında değişmekte; “Hedefler ve Kazanımlar” faktörü yedi maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri ,748 ile ,588 arasında değişmekte; “İçerik” faktörü beş maddeden oluşmakta, madde faktör yükleri ,894 ile ,668 arasında değişmekte; “Eğitim Durumları” faktörü on yedi maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri ,899 ile ,550 arasında değişmekte; “Ölçme ve Değerlendirme” faktörü dört maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri ,731 ile ,537 arasında değişmektedir; “Program Değerlendirme” faktörü altı maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri ,967 ile ,719 arasında değişmektedir.

Tablo 3.3. Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları-Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Faktör Adı	Madde No	Madde Faktör Yüğü	Faktörler ve Yüğü Değerleri					
			Temel Kavramlar	Hedefler ve Kazanımlar	İçerik	Eğitim Durumları	Ölçme ve Değerlendirme	Program Değerlendirme
Temel Kavramlar	PO6	,570	,882					
	PO3	,680	,751					
	PO1	,624	,706					
	PO5	,687	,636					
	PO2	,714	,626					
	PO7	,628	,622					
	PO4	,681	,619					
Hedefler ve Kazanımlar	PO14	,674		,748				
	PO11	,702		,650				
	PO12	,729		,640				
	PO10	,657		,636				
	PO9	,715		,634				
	PO13	,692		,633				
	PO8	,685		,588				
İçerik	PO19	,634			,894			
	PO18	,681			,786			
	PO15	,622			,712			
	PO16	,671			,679			
	PO17	,636			,668			
Eğitim Durumları	PO21	,818				,899		
	PO22	,837				,896		
	PO23	,628				,892		
	PO24	,705				,859		
	PO25	,708				,801		
	PO29	,776				,799		
	PO33	,651				,784		
	PO28	,782				,782		
	PO35	,661				,741		
	PO26	,750				,711		
	PO27	,663				,681		
	PO34	,613				,681		
	PO20	,594				,671		
	PO32	,616				,666		
	PO31	,690				,615		
Ölçme ve Değerlendirme	PO36	,722				,601		
	PO30	,671				,550		
	PO40	,723					,731	
	PO37	,661					,596	
Program Değerlendirme	PO39	,705					,590	
	PO38	,608					,537	
	PO45	,776						,967
	PO46	,714						,957
	PO43	,750						,816
	PO42	,724						,802
	PO41	,758						,767
	PO44	,763						,719

3.6.3.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

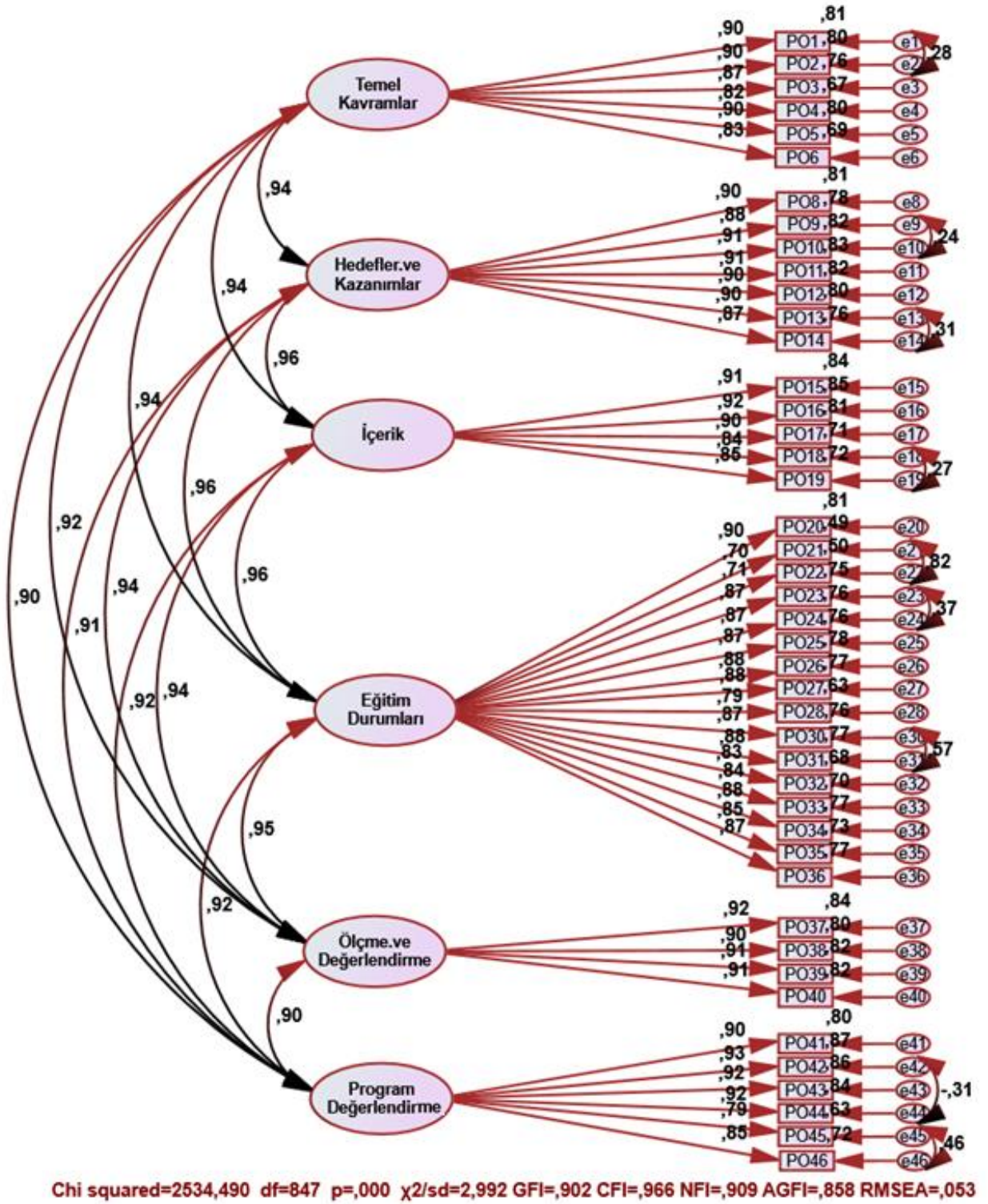
Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan AFA'nın sonuçlarını doğrulamak ve oluşturulan ölçüm modelini sınamak amacıyla DFA yöntemi kullanılmıştır. DFA'da sınanmak istenilen modelin yeterliğini belirleyebilmek için uyum indekslerine bakılmaktadır. Wetson ve Gore'ye (2006) göre literatürde uyum indekslerin ölçütleri konusu tartışmalıdır. Literatüre bakıldığında uyum indeksleri konusuna ilişkin olarak genel anlamda kabul gören uyum indeks değerleri Tablo 3.4.'deki gösterildiği gibi kabul edilmektedir.

Tablo 3.4. *Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri.*

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

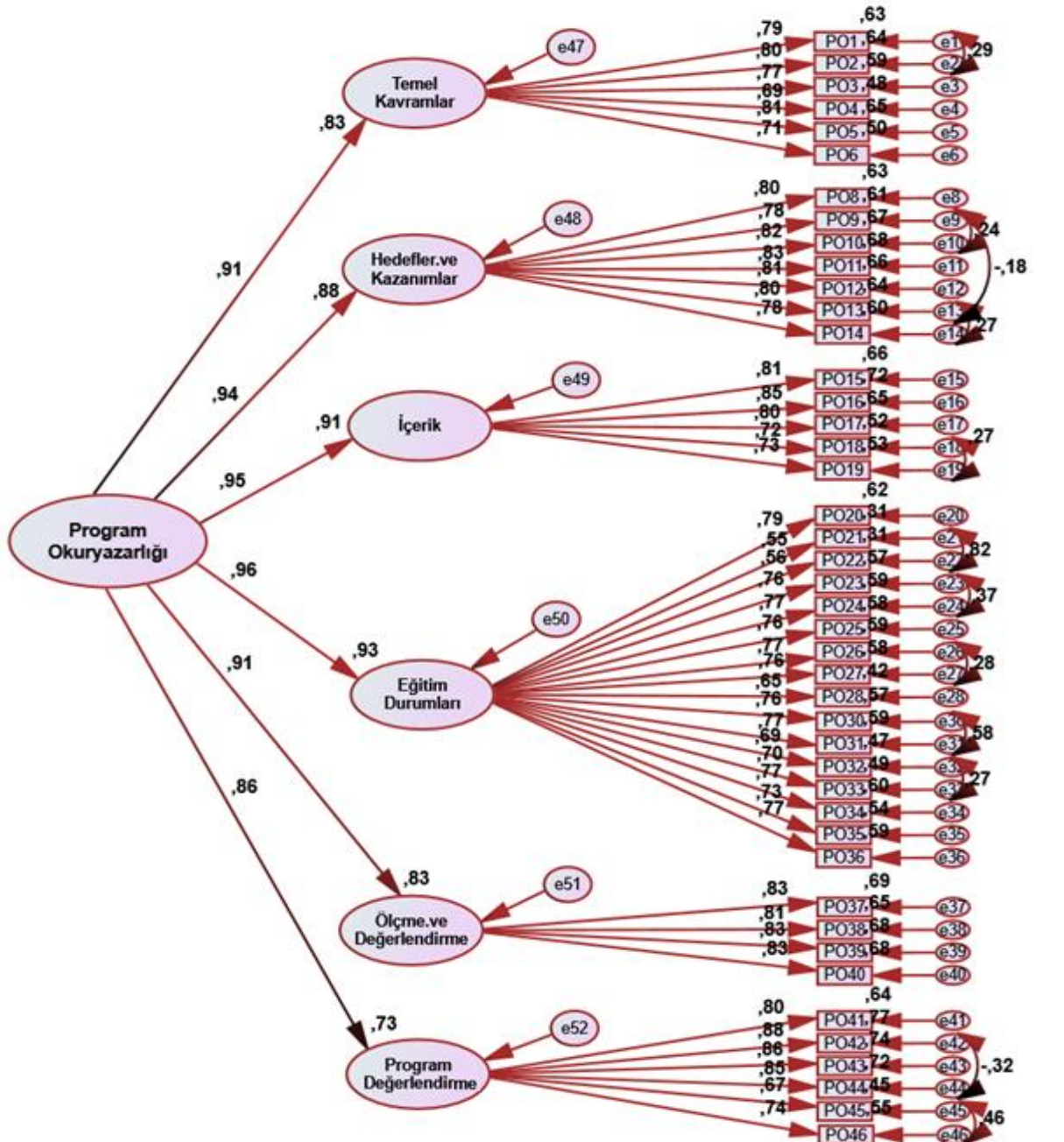
Kaynak: Schermelleh-Engel vb., 2003; Schumaker & Lomax, 2004; Bryne, 2010; Akt: Bayram, 2010

Ölçeğin yapı geçerliği birinci ve ikinci düzey DFA yapılarak gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey DFA sonucunda SRMR, X^2/sd ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir düzeyde çıkarken öte yandan, diğer değerlerin ise kabul edilebilir orandan düşük çıkmıştır. Gerekli iyileştirme önerileri doğrultusunda “temel kavramlar” ve “eğitim durumları” faktörlerinden birer madde dışarıda bırakılmış ayrıca iki faktörde yer alan ikişer maddenin modifikasyonu yapılmıştır. Yapılan bu iyileştirme önerileri doğrultusunda maddeler atılırken ölçeğin kapsam geçerliliğini korumak için temel alınan kaynaklar dikkate alınmıştır. Birinci Düzey DFA değerleri uyum indekslerinin istenilen düzeyde veya kabul edilebilir değerde olduğu Şekil 3.3'de görülmektedir.



Şekil 3.3. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Altı Faktör Modeli

Ölçeğe uygulanan ikinci düzey DFA sonucunda uyum değerlerinin birinci düzey DFA sonuçlarına çok yakın değerde olduğu ancak iki uyum indeksin (CFI ve AGFI) kabul edilebilir değerlerin çok az altında olduğu görülmektedir. Tespit edilen bu indekslerin iyileştirme önerileri doğrultusunda “Temel Kavramlar ve Eğitim Durumları” faktöründe yer alan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan bu iyileştirmeler sonucunda, ikinci düzey DFA sonuçlarına bakıldığında ölçeğin fit değerlerinin kabul edilebilir değerde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla birinci ve ikinci düzey DFA fit sonuçlarına göre ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.



Şekil 3.4. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

3.6.3.2. Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeğinin Uyum Geçerliği

Ölçeğin uyum geçerliği belirlemek için faktörler arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Uyum geceliğini sağlamak amacıyla Pearson korelasyon tekniği kullanılarak bağımlı değişkenler arasında korelasyon belirlenmiştir. Bu tekniklerin kullanımı açısından literatüre bakıldığında ise uyum geçerliği için Carmines ve Zeller'e (1982) göre uyum geçerliğinin bir göstergesi olarak, aynı anda geliştirilen ölçekten ulaşılan değerler belirlenen ölçüt arasındaki korelasyona bakılabilir. Korelasyon için, Büyüköztürk'e (2007) göre iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını, düzeyini ve yönünü açıklar ifadeleri yer alırken öte yandan korelasyon katsayısının göstergesi olan r değerleri için Sungur'a (2007) göre şu şekilde yorumlanmıştır: $r=.00-.25$ çok zayıf, $r=.26-.49$ zayıf, $r=.50-.69$ orta, $r=.70-.89$ yüksek, $r=.90-1.00$ çok yüksek düzeyde ilişki vardır. Tablo 3.5'e bakıldığında faktörler arasındaki korelasyonun anlamlı çıktığı ve ilişkinin ise orta ve yüksek düzeyde pozitif bir yönde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi

Faktörler		Temel Kavramlar	Hedefler ve Kazanımlar	İçerik	Eğitim Durumları	Ölçme ve Değerlendirme	Program Değerlendirme
Temel Kavramlar	r	1	,810	,782	,792	,692	,689
	p	-	,000	,000	,000	,000	,000
Hedefler ve Kazanımlar	r	,810	1	,848	,822	,730	,686
	p	,000	-	,000	,000	,000	,000
İçerik	r	,782	,848	1	,848	,738	,747
	p	,000	,000	-	,000	,000	,000
Eğitim Durumları	r	,792	,822	,848	1	,840	,792
	p	,000	,000	,000	-	,000	,000
Ölçme ve Değerlendirme	r	,692	,730	,738	,840	1	,731
	p	,000	,000	,000	,000	-	,000
Program Değerlendirme	r	,689	,686	,747	,792	,731	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	-

3.6.3.3. Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeğinin Güvenirliği

Geliştirdiğimiz bu ölçeğin tutarlı ölçüm yapıp yapmadığını belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle literatüre bakıldığında ise Gürbüz ve Şahin'e (2018) göre ölçek maddelerinin kendi aralarında tutarlılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla iç tutarlık güvenirliliği kullanılmaktadır. Çınkır vd., (2021) göre sosyal bilimlerde güvenirlilik analizlerinde iç tutarlılık güvenirliliği fazla kullanılması ölçeklerin tutarlı ölçüm yapıp yapmadığını ya da eş zamanlı olarak ölçek maddeleri arasındaki tutarlılığını belirlemede kullanılmaktadır. Öte yandan güvenirlilik analizi sonucunda çıkan değerler için ise: Cronbach Alpha (α) değerini yani iç tutarlılık güvenirliliğini gösteren değer ,80 ve üzerinde çıkması durumunda yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu (Kayış, 2006), iki yarı test güvenirliliği arasındaki korelasyonun ,90 ve üzerinde çıkması yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu (Sungur, 2007) ve madde toplam puan korelasyonunun ise ,30'un üzerinde çıkması durumunda maddelerin bireyleri iyice ayırt ettiğinin bir göstergesi (Büyüköztürk, 2007) olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenirliliği faktörlerin ve ölçeğin genelinin iç tutarlıklarını belirlemede iki yarı test sonuçları, arasındaki korelasyon değerleri ve Cronbach Alpha (α) ile düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleriyle ölçeğin güvenirlilik derecesi tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin ikiye bölünme yönteminde maddeler sırayla, bir bakıma yansız olarak birinci ve ikinci gruba atılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 3.6.'da yer verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3.6.'da görüleceği üzere ölçeğin iç tutarlılık katsayısı “Temel Kavramlar” faktöründe .889, “Hedefler ve Kazanımlar” faktöründe .925, “İçerik” faktöründe .892, “Eğitim Durumları” faktöründe .944, “Ölçme ve Değerlendirme” faktöründe .893 ve “Program Değerlendirme” .915 olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlık katsayısı ise .979 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı test sonuçları ve arasındaki korelasyonun sonucu ise pozitif yönde olduğu, ilişkinin çok yüksek ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($r=.975$; $p<.001$), maddelerin madde toplam korelasyonlarına bakıldığında ise .752 ile .567 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.6. Eğitimde Program Okuryazarlığı Ölçeğinin Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Eğitim Program Okuryazarlığı Yeterlik Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları							
Faktör Adlı		Madde Sayısı		Cronbach Alpha			
1.	Temel Kavramlar	6		,889			
2.	Hedefler ve Kazanımlar	7		,925			
3.	İçerik	5		,892			
4.	Eğitim Durumları	16		,944			
5.	Ölçme ve Değerlendirme	4		,893			
6.	Program Değerlendirme	6		,915			
Ölçeğin Geneli		44		,979			
Ölçeğin İki Yarı Test Sonuçları ve Arasındaki Korelasyon Matrisi							
Yarı Testler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	$\bar{x}$	SS	Spearman Brown Korelasyon Sonuçları		
					r	p	n
Birinci grup maddeleri	21		3,821	,630	,975	,000	700
İkinci grup maddeleri	23		3,871	,618			
Ölçeğin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri							
Faktör Adı	MN	MTK	Faktör Adı	MN	MTK		
Temel Kavramlar	PO1	,746	Eğitim Durumları	PO20	,752		
	PO2	,764		PO21	,567		
	PO3	,729		PO22	,570		
	PO4	,611		PO23	,753		
	PO5	,755		PO24	,767		
	PO6	,645		PO25	,742		
Hedefler ve Kazanımlar	PO8	,728		PO26	,744		
	PO9	,753		PO27	,744		
	PO10	,785		PO28	,619		
	PO11	,794		PO30	,728		
	PO12	,781		PO31	,745		
	PO13	,775		PO32	,676		
	PO14	,738		PO33	,691		
	İçerik	PO15		,765	PO34	,760	
PO16		,770		PO35	,696		
PO17		,743		PO36	,720		
PO18		,709	Ölçme ve Değerlendirme	PO37	,758		
PO19		,708		PO38	,768		
				PO39	,756		
		PO40		,771			
Program Değerlendirme			Program Değerlendirme	PO41	,760		
				PO42	,791		
				PO43	,792		
				PO44	,767		
				PO45	,709		
				PO46	,773		

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçlarını ve hipotezlerini incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi düzeyi nedir?” sorusudur. Bu alt amaca ilişkin kullanılan ölçekten elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma test sonuçları Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecini yansıtma faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip beşinci madde “*Öğretme- öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm.*” 4,15 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” derecesinde birleştikleri öte yandan, öğrenme-öğretme sürecini yansıtma faktörünün en yüksek aritmetik ortalama ile altıncı madde “*Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işlerim.*” 4,31 ile “Her zaman” derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme- öğretme sürecini yansıtma faktörünün genel aritmetik ortalaması 4,246 çıkarak katılımcılar “Her Zaman” derecesinde birleşmişlerdir. Bu bulgu katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğinin “Öğrenme- Öğretme Sürecini Yansıtma” faktörüne ilişkin olarak “Her Zaman” görüşünde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.1. Yansıtıcı Düşünme Becerisine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

MN	Madde Adı	$\bar{x}$	SS
2	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.)	4,20	,735
3	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerin sonuçlarını değerlendiririm.	4,27	,722
4	Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili onlara dönüt veririm.	4,30	,728
5	Öğretme- öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme- değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm.	4,15	,745
6	Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek islerim.	4,31	,721
Öğrenme – Öğretme Sürecini Yansıtma		4,246	,581
8	Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım.	4,50	,672
9	Öğrencilerimin konuyla ilgili yasadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlarım.	4,40	,732
10	Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.	4,32	,755
Yansıtıcı Sınıf Ortamı Oluşturma		4,406	,700
11	Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım.	4,13	,846
12	Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.	4,05	,844
13	Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.	3,87	,961
14	Meslektaşlarımla öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım.	4,12	,847
Eleştiriye Önem Verme		4,042	,714
15	Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm.	4,28	,754
16	Yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu /etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım.	4,34	,696
17	Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiririm/ sorgularım.	4,27	,697
Öz Değerlendirme Yapma		4,296	,724
18	“Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” sorusunu kendime sorarım.	4,27	,765
19	“Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?” sorusunu kendime sorarım.	4,26	,757
20	Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm.	4,23	,768
Geleceğe Yönelik Karar Verme		4,253	,751
21	Dersin sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerim.	4,33	,712
22	Dersin sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.	4,18	,790
23	Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım.	4,03	,813
Problem Çözme		4,180	,951
25	Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.	4,03	,848
26	Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.	4,06	,827
28	Meslektaşlarımla “Derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmaları yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım.	3,97	,870
Mesleki Gelişime Açık Olma		4,002	,718
Yansıtıcı Düşünme Becerisi Genel		4,203	,535

Yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 10. maddesi *“Öğrencileri sınıfı içi alınacak kararlara katarım”* 4,32 ile “Her zaman” derecesinde birleşirken öte yandan, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip sekizinci maddesi *“Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım”* 4,50 aritmetik ortalama değeri ile “Her zaman” derecesinde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinin yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma faktörünün genel aritmetik ortalaması 4,406 ile “Her zaman” derecesinde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğinin “Yansıtıcı Sınıf Ortamı Oluşturma” faktörüne ilişkin olarak “Her Zaman” görüşünde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Eleştiriye önem verme faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 13. maddesi *“Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.”* 3,87 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” görüşünde birleşirken öte yandan, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip 11. maddesi ise *“Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım”* 4,13 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” görüşünde birleşmişlerdir. Ölçeğin eleştiriye önem verme faktörünün genel aritmetik ortalaması da 4,042 çıkarak “Sıklıkla” derecesinde toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğinin “Eleştiriye önem verme” faktörüne ilişkin olarak “Sıklıkla” görüşünde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öz değerlendirme yapma faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 17. Maddesi *“Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiririm/ sorgularım”* 4,27 aritmetik ortalama ile “Her zaman” görüşünde birleşirken öte yandan, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip 16. maddesi *“Yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu /etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım”* 4,34 aritmetik ortalama ile “Her zaman” görüşünde birleşmişlerdir. Ölçeğin öz değerlendirme yapma faktörünün genel aritmetik ortalaması ise 4,296 çıkarak “Her zaman” derecinde toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğinin “Öz Değerlendirme Süreci” faktörüne ilişkin olarak “Her Zaman” görüşünde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin geleceğe yönelik karar verme faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 20. maddesi *“Kimseden yardım almadan yaşayabilme”* 4,23 aritmetik ortalama ile “Her zaman” derecesinde birleşirken öte yandan, geleceğe

yönelik karar verme faktörünün en yüksek aritmetik ortalama ile 18. maddesi ise “*Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim*” sorusunu kendime sorarım” 4,34 aritmetik ortalama ile “Her zaman” görüşünde birleşmişlerdir. Ölçeğin geleceğe yönelik karar verme faktörünün genel aritmetik ortalaması 4,253 ile “Her zaman” görüşünde birleştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğinin “Geleceğe Yönelik Karar Verme” faktörüne ilişkin olarak “Her Zaman” görüşünde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin problem çözme faktörüne bakıldığında en düşük aritmetik ortalamaya sahip 23. maddesi “*Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım*” 4,03 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” görüşünde birleşirken öte yandan, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip 21. maddesi ise “*Dersin sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerim.*” 4,33 aritmetik ortalama ile “Her zaman” görüşünde birleşmişlerdir. Ölçeğin problem çözme faktörünün genel aritmetik ortalaması 4,180 çıkarak “Sıklıkla” derecesinde toplanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğinin “Problem Çözme” faktörüne ilişkin olarak “Sıklıkla” görüşünde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin mesleki gelişime açık olma faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 28. madde “*Meslektaşlarımla “Derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmaları yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım*” 3,87 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” derecesinde birleşirken öte yandan, mesleki gelişime açık olma faktörünün en yüksek aritmetik ortalama ile 26. maddesi ise “*Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım*” 4,06 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” derecesinde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin mesleki gelişime açık olma faktörünün genel aritmetik ortalaması ise 4,002 çıkarak “Sıklıkla” derecesinde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğinin “Mesleki Gelişime Açık Olma” faktörüne ilişkin olarak “Sıklıkla” görüşünde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme ölçeğinde verdikleri cevapların genel aritmetik ortalaması 4,203 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu beşli likert tipinde “Sıklıkla” derecesine karşılık gelmektedir. Elde edilen bulgu öğretmenlerin mesleki açıdan yansıtıcı düşünmeye ilişkin ortalamanın üstünde olduğu yönünde ve bu konuda yetkinliklerinin farkında oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Ölçeğin geneline bakıldığında standart sapmanın ,535 değerinde çıkması çalışma grubuna katılan

öğretmenlerin görüşlerinin birbirlerine benzer veya yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumdan ise görüşler arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacını oluşturan “Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi düzeyi nedir?” sorusudur. İkinci alt amaca ilişkin ölçekten elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma test sonuçları Tablo 4.2.’de gösterilmiştir.

İşbirliği yoluyla faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu 10. madde “*Öğrencilere dersin konusuna uygun drama çalışmaları yaptırırım. (Drama)*” 3,35 aritmetik ortalama ile “Ara sıra” derecesinde birleştikleri öte yandan, İşbirliği yoluyla faktörünün en yüksek aritmetik ortalama ile birinci maddesi “*Öğrencilere dersin konusuna yönelik grup çalışmaları yaptırırım. (Grupla Öğretim)*” 3,80 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” derecesinde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. İşbirliği yoluyla faktörünün genel aritmetik ortalaması 3,662 olması beşli likert tipinde “Sıklıkla” derecesinin karşılığına denk gelmektedir. Bu bulgu katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinde işbirliği yoluyla stratejilerini “Sıklıkla” kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Buluş yoluyla faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 21. madde “*Öğrencilerin bir olay, sorun ya da konuya ilişkin farklı bakış açıları geliştirebilmelerine yönelik çalışmalar yaparım. (Altı Şapkalı Düşünme, Uygulama vb.)*” 3,53 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” derecesinde birleştikleri öte yandan, Buluş yoluyla faktörünün en yüksek aritmetik ortalaman ile 20. maddesi “*Ders konusu ve günlük yaşamla ilişkili bir sorunun çözümüne yönelik öğrencilerin düşüncelerini sınırlama olmaksızın ifade etmelerini sağlarım. (Beyin Fırtınası)*” 4,03 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” derecesinde birleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buluş yoluyla faktörün genel aritmetik ortalaması 3,726 çıkarak katılımcılar buluş yoluyla faktöründe “Sıklıkla” derecesinde toplanarak öğrenme-öğretme sürecinde buluş yoluyla stratejilerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

MN	Madde Adı	$\bar{x}$	SS
1	Öğrencilere dersin konusuna yönelik grup çalışmaları yaptırım. (Grupla Öğretim)	3,80	,809
2	Öğrencilere dersin konusuna yönelik eğitsel oyunlar oynatırım. (Eğitsel Oyun)	3,77	,900
8	Konuları, olayları ve sorunları öğrencilerin birlikte tartışmalarını sağlarım. (Tartışma)	3,91	,833
10	Öğrencilere dersin konusuna uygun drama çalışmaları yaptırım. (Drama)	3,35	1,105
11	Duygu ve düşüncelerini başka bir kimlikle ifade edebilmeleri için öğrencilere uygun roller veririm. (Rol)	3,49	1,074
İşbirliği Yoluyla		3,662	,7368
12	Dersle veya gerçek yaşamla ilişkili problemleri, belli aşamalara göre öğrencilerin çözmelerini sağlarım. (Problem Çözme)	3,98	,788
13	Öğrencilerin dersin konusuna yönelik örnek bir olayı incelemelerini ve olayda verilen sorunu çözmelerini sağlarım. (Örnek Olay)	3,84	,855
20	Ders konusu ve günlük yaşamla ilişkili bir sorunun çözümüne yönelik öğrencilerin düşüncelerini sınırlama olmaksızın ifade etmelerini sağlarım. (Beyin Fırtınası)	4,03	,820
21	Öğrencilerin bir olay, sorun ya da konuya ilişkin farklı bakış açıları geliştirebilmelerine yönelik çalışmalar yaparım. (Altı Şapkalı Düşünme, Uygulama vb.)	3,53	1,018
22	Öğrencilerin konuya ilişkin temel ve güncel bir sorunun ana ve alt nedenlerini belirleyebilmelerine yönelik çalışmalar yaparım. (Balık Kılçığı)	3,50	,989
25	Öğrencilere metnin temel noktalarını kavratmaya yönelik sorular sorarım. (SNİK / Hikâye haritası)	3,82	1,060
26	Dersin konusuna yönelik öğrencilerin zihninde oluşan çağrışımları ve bunlar arasındaki ilişkileri (sözcük, kavram, düşünce, olay vb.) çeşitli işaret ve görsellerle gösteririm. (Zihin Haritası)	3,75	1,003
Buluş Yoluyla		3,726	,6956
3	Dersin konusuna yönelik çalışmaları önce öğrencilere gösteririm, daha sonra onlara uygulama yaptırım. (Gösterip Yaptırma)	4,14	,782
4	Öğrencilere konuya ilişkin sorular sorarak onların cevap vermelerine fırsat veririm. (Soru-Cevap)	4,37	,696
19	Öğrencilerin konuyu somut olarak anlamaları için kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini çeşitli işaret ve çizimlerle gösteririm. (Kavram Haritası)	3,88	,960
Sunuş Yoluyla		4,131	,6052
6	Öğrencileri, dersin konusuna ilişkin gezi ve müzelere götürerek onların gözlem ve inceleme yapmalarını sağlarım. (Gezi ve Gözlem)	3,24	1,174
7	Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda yapabilecekleri proje çalışmaları oluştururum. (Proje Tabanlı Öğretim)	3,67	,946
17	Öğrencilere konulara ilişkin sınıf dışında yapabilecekleri; araştırma, uygulama, okuma, yazma, dinleme/izleme vb. çalışmalar veririm. (Sınıf Dışı Öğrenme Çalışmaları)	3,83	,863
Araştırma İnceleme Yoluyla		3,575	,8248
Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Genel		3,771	,6297

Sunuş yoluyla faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 19. madde olan “*Öğrencilerin konuyu somut olarak anlamaları için kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini çeşitli işaret ve çizimlerle gösteririm. (Kavram Haritası)*” 3,88 aritmetik ortalama ile “Sıklıkla” derecesinde birleştikleri öte yandan, sunuş yoluyla faktörünün en yüksek aritmetik ortalama ile dördüncü maddesi “*Öğrencilere konuya ilişkin sorular sorarak onların cevap vermelerine fırsat veririm. (Soru-Cevap)*” 4,34 çıkarak katılımcılar “Her zaman” derecesinde birleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Sunuş yoluyla faktörünün genel aritmetik ortalaması ise 4,131 çıkarak katılımcılar “Sıklıkla” derecesinde birleşerek öğrenme-öğretme sürecinde sunuş yoluyla stratejilerini “Sıklıkla” kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma inceleme yoluyla faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip altıncı maddesinin “*Öğrencileri, dersin konusuna ilişkin gezi ve müzelere götürerek onların gözlem ve inceleme yapmalarını sağlarım. (Gezi ve Gözlem)*” 3,24 aritmetik ortalama ile “Nadiren” derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşmıştır. Öte yandan, araştırma inceleme yoluyla faktörüne en yüksek aritmetik ortalama ile 17. maddesi “*Öğrencilere konulara ilişkin sınıf dışında yapabilecekleri; araştırma, uygulama, okuma, yazma, dinleme/izleme vb. çalışmalar veririm. (Sınıf Dışı Öğrenme Çalışmaları)*” 3,83 çıkarak katılımcılar “Sıklıkla” derecesinde birleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma inceleme yoluyla faktörünün genel aritmetik ortalamasının ise 3,575 çıkması katılımcıların “Ara sıra” derecesinde birleştiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin araştırma inceleme yoluyla stratejilerini öğrenme-öğretme sürecinde “Ara sıra” kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Katılımcılar öğretim yöntem ve teknikleri kullanma becerisi ölçeğine verdikleri cevapların geneline bakıldığında 3,771 aritmetik ortalama ile ,6297 standart sapmasına sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu beşli likert tipinde “Sıklıkla” derecesine karşılık gelmektedir. Öte yandan standart sapmanın bir’den küçük olduğu için katılımcılar birbirine yakın cevaplarda bulunduğu diğer bir deyişle benzer öğretim yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin branşına bağlı olarak ve derslerdeki işlenen konulara göre öğretim yöntem ve tekniklerin neredeyse tamamı “Sıklıkla” kullandıkları derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşmıştır.

4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacını oluşturan “Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterli düzeyi nedir?” sorusudur. Üçüncü alt amaca ilişkin ölçekten elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma test sonuçları Tablo 4.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Program Okuryazarlığına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

MN	Madde Adı	$\bar{X}$	SS
1	Eğitim programı kavramı konusunda... (Tanımı; öğretim programları, örtük program, ders programı, kurslar- geziler-toplantılar, ders dışı etkinlikler gibi bileşenleri)	3,98	,839
2	Eğitim programının nitelikleri konusunda... (Amaca uygunluk, bilimsellik, ekonomiklik, uygulanabilirlik, esneklik, devletin ve toplumun beklentileriyle uyumluluk)	4,04	,792
3	Eğitim programının türleri konusunda... (Resmî, örtük, işevuruk, destekleyici, öğretisiz, karşıt)	3,76	,870
4	Plan ve programların farkları konusunda... (Öğretim programı, ders programı, müfredat, yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan, günlük ders planı)	4,23	,786
5	Eğitimde ihtiyaç kavramı konusunda... (Tanımı, ihtiyacı belirlenen öğeler, ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve teknikleri)	3,99	,798
6	Eğitim programının kuramsal / teorik temelleri konusunda... (Tarihsel, felsefi, psikolojik, toplumsal, ekonomik, konu alanı, bireysel, yasal-hukuksal temelleri)	3,71	,942
Temel Kavramlar		3,952	,6779
8	Eğitimde hedef ve hedefle ilişkili kavramlar konusunda... (Amaç, hedef, davranış, kazanım)	4,14	,766
9	Hedeflerin nitelikleri konusunda... (Ölçülebilir, gözlemlenebilir, davranışa dönük, açık, net, anlaşılır, ihtiyaç ve içerikle uyumlu, hiyerarşik ve aşamalı hedeflerle uyumlu)	4,04	,802
10	Hedeflerin düzey / hiyerarşik sınıflaması konusunda... (Uzak ve genel hedefler ile öğretim kademelerinin, okulun, sınıf düzeyinin, dersin, ünitenin, konunun hedefleri vb.)	4,05	,798
11	Hedeflerin aşamalı / taksonomik sınıflaması konusunda... (Bilişsel,, duyuşsal ve psiko-motor alan sınıflamaları)	3,92	,805
12	Bilişsel alanın basamakları konusunda... (Bilgi-hatırlama, kavrama-anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, sentez-yaratma)	4,02	,805
13	Duyuşsal alanın basamakları konusunda... (Alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, karakter haline getirme)	3,93	,796
14	Psikomotor alanın basamakları konusunda... (Algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanizma, karmaşık faaliyet / beceri haline getirme, uyarlama, yaratma)	3,87	,864
Hedefler ve Kazanımlar		3,995	,666

Tablo 4.3'ün Devamı

15	Eğitimde içerik kavramı konusunda... (Tanımı, içerik türleri, bilgi türleri)	3,90	,848
16	İçerik seçme / belirleme ilkeleri konusunda... (Topluma, konuya ve öğrenciye uygun; bilimsel, güvenilir, geçerli, faydalı, ekonomik, öğrenilebilir vb.)	3,96	,823
17	İçerik düzenleme ilkeleri konusunda... (Hedeflere uygun; öğrencinin hazırbulunuşluğuna, ilgi ve isteğine uygun; bilimsel gerçeklere uygun; öğrencinin fiziksel, sosyal ve kültürel özelliğine uygun; bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru gibi öğretim ilkelerine uygun)	4,01	,818
18	İçerik düzenleme yaklaşımları konusunda... (Doğrusal, sarmal, modüler, piramitsel, çekirdek, konu ağı-proje, sorgulama merkezli, ilişkisiz-ayrı, disiplinlerarası programlama)	3,76	,890
19	Belirtke tablosu oluşturma konusunda... (İçerik, hedef ve öğrenme alanları arasındaki sayısal dağılım ve ağırlık uyumu)	3,70	,945
İçerik		3,864	,716
20	Öğretim ilkeleri konusunda... (Hedeflere uygunluk, öğrenciye (ilgi, ihtiyaç, yetenek, olgunlaşma, hazırbulunuşluk, motivasyon) görelilik, dikkat çekme, ön bilgileri kullanma, ipucu, pekiştirme, tekrar, rehberlik, değerlendirme, dönüt ve düzeltme, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yaparak ve yaşayarak öğrenme, sosyallik, açıklık, hayata yakınlık, güncellik vb.)	4,00	,820
21	Öğrenme stilleri konusunda... (Tanımı, genel özellikleri ile Fleming & Mill, Reinert, Kolb, Grasha-Riechmann, Dunn & Dunn vb. öğrenme stili modelleri)	3,15	1,171
22	Öğretme stilleri konusunda... (Tanımı, genel özellikleri ile Dunn & Dunn, Fischer & Fischer, CORD, Grasha, Felder & Silverman vb. öğretme stili modelleri)	3,03	1,158
23	Öğrenme modelleri / yaklaşımları konusunda... (Davranışçı öğrenme, bilişsel öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, tam öğrenme, sosyal öğrenme, bilgiyi işleme, Gestalt, çoklu zekâ vb.)	3,78	,944
24	Öğretme modelleri / yaklaşımları konusunda... (Öğretim durumları, disiplinlerarası öğretim, mikro öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim vb.)	3,77	,926
25	Öğrenme stratejileri konusunda... (Tekrar / yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme, duyuşsal)	3,90	,894
26	Öğretme stratejileri konusunda... (Sunuş, buluş, araştırma ve inceleme)	4,07	,848
27	Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda... (Anlatım, soru-cevap, tartışma, işbirlikli öğrenme, gösterip yaptırma, örnek olay, problem çözme, drama, rol oynama, gezi-gözlem, proje, benzetim/simülasyon, kavram haritası, deney-laboratuvar, karma vb.)	4,06	,831
28	Öğretim araç-gereç ve teknolojileri konusunda... (Bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon, yazıcı, tv vb.)	4,06	,885
30	Bir dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamaları konusunda...	4,31	,744
31	Bir derste kullanılan temel değişkenler konusunda... (İpucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltme)	4,24	,792

Tablo 4.3'ün Devamı

32	Eğitim durumlarının sınıf / okul dışı etkinlikleri konusunda... (Gezi-gözlem, sergi, bilim ve fuar alanları, tarihi ve kültürel yerler, ev ödevleri, program dışı uygulamalar vb.)	3,98	,829
33	Eğitim durumlarında paydaşların görevleri konusunda... (Bakanlık, il ve ilçe Millî eğitim müdürlüğü, müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli vb.)	3,88	,886
34	İhtiyaç, hedef, içerik ve eğitim durumlarına uygun eğitsel materyal tasarlama konusunda... (Etkinlik, uygulama, proje, seminer, sergi, eğitsel oyun, yarışma vb.)	3,93	,826
35	Plan hazırlama konusunda... (Yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan, günlük ders planı)	4,02	,860
36	Eğitim-öğretim programını farklı koşullara göre esnek uygulama konusunda... (Öğrenci ve sınıfın akademik başarı seviyesi, okulun imkânları, okulun bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre vb.)	4,11	,781
Eğitim Durumları		3,890	,630
37	Öğrencinin davranışlarını ölçmek ve değerlendirmek konusunda... (Bilişsel davranışlar, duyuşsal davranışlar, psiko-motor davranışlar)	4,06	,773
38	Öğrencinin davranışlarını (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ölçmek ve değerlendirmek için geleneksel ölçme aracı hazırlama konusunda... (Yazılı, sözlü, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb.)	4,15	,732
39	Öğrencinin davranışlarını (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ölçmek ve değerlendirmek için tamamlayıcı ölçme aracı hazırlama konusunda... (Portfolyo, proje, ders etkinliklerine katılım, görüşme, gözlem, vb.)	4,01	,769
40	Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları konusunda... (Değişken, ölçme, ölçüt, değerlendirme)	3,90	,859
Ölçme ve Değerlendirme		4,031	,668
41	Program değerlendirmede kullanılan ölçütler konusunda... (Hedefler-kazanımlar, yeterlikler, standartlar, akreditasyon, ulusal ve uluslararası sınavlar, kalkınma vb.)	3,78	,875
42	Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri konusunda... (Nicel, nitel, karma araştırma)	3,80	,895
43	Program değerlendirmede kullanılan veri toplama envanterleri/araçları konusunda... (Başarı testi, gözlem, görüşme, tutum testi, anket, ölçek, örnek olay, doküman inceleme, literatür taraması, uzman görüşü vb.)	3,72	,906
44	Program geliştirmeyi / güncellemeyi zorunlu kılan faktörler konusunda... (Bireyin ve toplumun ihtiyacında, bilim ve teknolojide, içerikte-konuda, diğer alanlarda-disiplinlerde, öğretmen ile öğrencinin sorumluluklarında, uygulanan programın öğelerinde yaşanan değişim ve yenilikler vb.)	3,77	,847
45	Program geliştirme ve değerlendirmede kullanılan modeller konusunda... (Tyler, Taba, Taba-Tyler, MEB, Provus, Metfessel-Michael, Stufflebeam, Kirkpatrick, Stake vb.)	3,11	1,10

Tablo 4.3'ün Devamı

46	Programın geliştirme, değerlendirme ve güncellemeye ilişkin rolüm konusunda... (Eğitimde program geliştirme sürecinde görevlerim, yapmam gereken işler, program geliştirme sürecinde oluşturulan gruplarda yer alma bilgisi vb.)	3,55	,977
Program Değerlendirme		3,621	,784
Program Okuryazarlığı Genel		3,889	,613

Katılımcıların temel kavramlar faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip altıncı maddesi “*Eğitim programının kuramsal / teorik temelleri konusunda... (Tarihsel, felsefi, psikolojik, toplumsal, ekonomik, konu alanı, bireysel, yasal-hukuksal temelleri)*” 3,71 aritmetik ortalama ile “Çok yeterliyim” derecesinde birleştikleri öte yandan temel kavramlar faktörün en yüksek aritmetik ortalama ile dördüncü maddesi “*Plan ve programların farkları konusunda... (Öğretim programı, ders programı, müfredat, yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan, günlük ders planı)*” 4,23 aritmetik ortalama ile “Tamamen yeterliyim” derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Temel kavramlar faktörün genel aritmetik ortalaması ise 3,952 bulgusuna varılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeğinin “Temel Kavramlar” faktörüne ilişkin okuryazarlığının “Çok Yeterliyim” düzeyinde bir algıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcıların hedefler ve kazanımlar faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 14. maddesi “*Psikomotor alanın basamakları konusunda... (Algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanizma, karmaşık faaliyet / beceri haline getirme, uyarlama, yaratma)*” 3,87 aritmetik ortalama ile “Çok yeterliyim” derecesinde birleşirken hedefler ve kazanımlar faktörün en yüksek aritmetik ortalama ile sekizinci maddesi “*Eğitimde hedef ve hedefle ilişkili kavramlar konusunda... (Amaç, hedef, davranış, kazanım)*” 4,14 aritmetik ortalama ile “Çok yeterliyim” derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Hedefler ve kazanımlar faktörün genel aritmetik ortalaması ise 3,995 bulgusuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulgu öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeğinin “Hedefler ve Kazanımlar” faktörüne ilişkin okuryazarlığının “Çok Yeterliyim” düzeyinde bir algıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcıların içerik faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 19. maddesi “*Belirtke tablosu oluşturma konusunda... (İçerik, hedef ve öğrenme alanları arasındaki sayısal dağılım ve ağırlık uyumu)*” 3,70 aritmetik ortalama ile “Çok yeterliyim” derecesinde birleşirken içerik faktörün en yüksek aritmetik ortalama ile 17. maddesi “*İçerik düzenleme ilkeleri konusunda... (Hedeflere uygun; öğrencinin hazırbulunuşluğuna, ilgi ve isteğine uygun; bilimsel gerçeklere uygun; öğrencinin fiziksel, sosyal ve kültürel özelliğine uygun; bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru gibi öğretim ilkelerine uygun)*” 4,01 aritmetik ortalama ile “Çok yeterliyim” derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. İçerik faktörün genel aritmetik ortalaması ise 3,864 bulgusuna varılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeğinin “İçerik” faktörüne ilişkin okuryazarlığının “Çok Yeterliyim” düzeyinde bir algıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcıların eğitim durumları faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 22. maddesi “*Öğretme stilleri konusunda... (Tanımı, genel özellikleri ile Dunn & Dunn, Fischer & Fischer, CORD, Grasha, Felder & Silverman vb. öğretme stili modelleri)*” 3,03 aritmetik ortalama ile “Orta düzeyde yeterliyim” derecesinde birleştikleri öte yandan eğitim durumları faktörün en yüksek aritmetik ortalama ile 30. maddesi “*Bir dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamaları konusunda...*” 4,31 aritmetik ortalama ile “Tamamen yeterliyim” derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim durumları faktörün genel aritmetik ortalaması ise 3,890 bulgusuna varılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeğinin “Eğitim Durumları” faktörüne ilişkin okuryazarlığının “Çok Yeterliyim” düzeyinde bir algıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 40. maddesi “*Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları konusunda... (Değişken, ölçme, ölçüt, değerlendirme)*” 3,90 aritmetik ortalama ile “Çok yeterliyim” derecesinde birleştikleri öte yandan ölçme ve değerlendirme faktörün en yüksek aritmetik ortalama ile 38. maddesi “*Öğrencinin davranışlarını (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ölçmek ve değerlendirmek için geleneksel ölçme aracı hazırlama konusunda... (Yazılı, sözlü, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb.)*” 4,15 aritmetik ortalama ile “Çok yeterliyim” derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme faktörün genel aritmetik ortalaması ise 4,031 bulgusuna varılmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme” faktörüne ilişkin okuryazarlığının “Çok Yeterliyim”

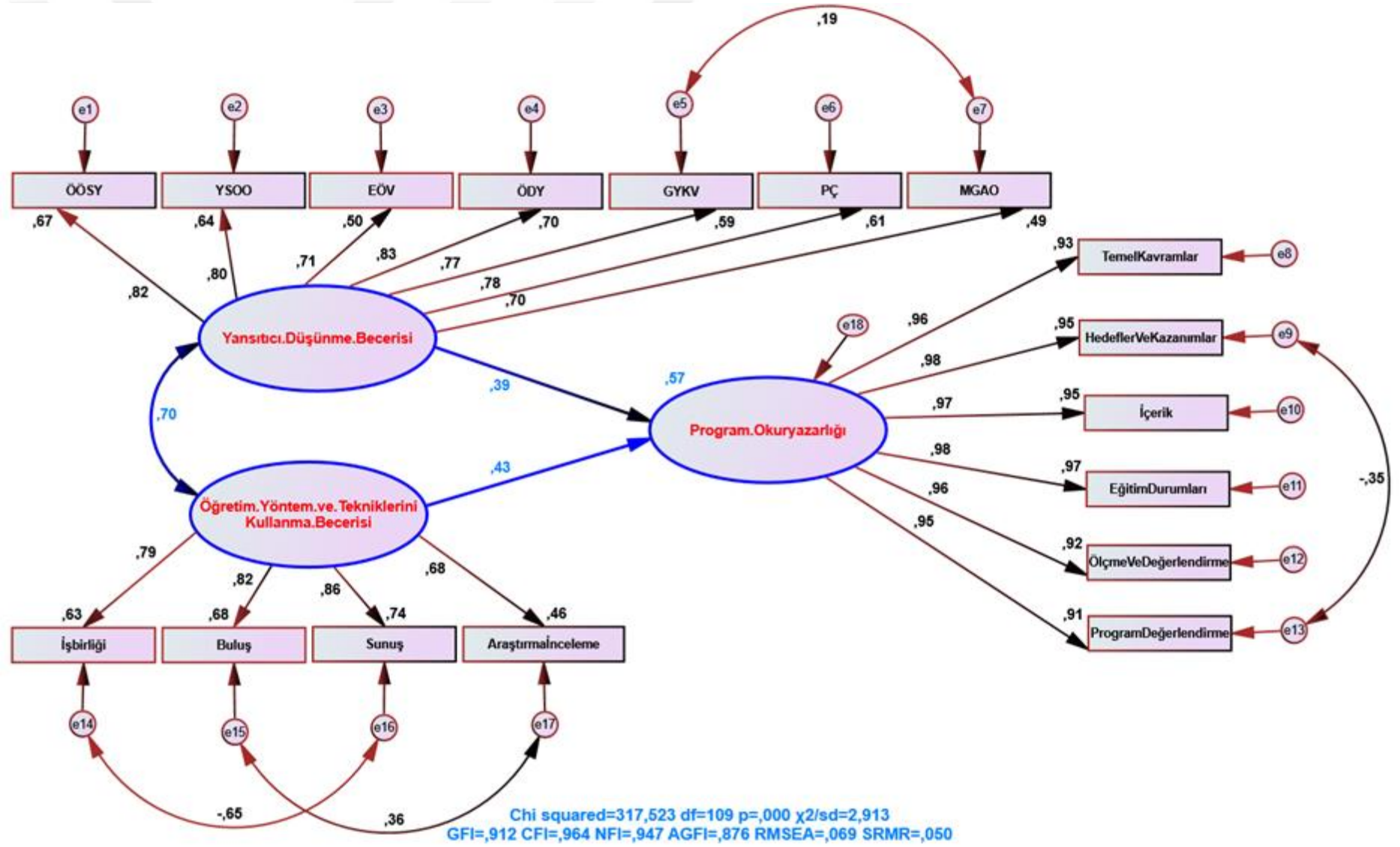
düzeyinde bir algıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcıların program değerlendirme faktörüne bakıldığında; en düşük aritmetik ortalamaya sahip 45. maddesi “*Program geliştirme ve değerlendirmede kullanılan modeller konusunda... (Tyler, Taba, Taba-Tyler, MEB, Provus, Metfessel-Michael, Stufflebeam, Kirkpatrick, Stake vb.)*” 3,11 aritmetik ortalama ile “Orta düzeyde yeterliyim” derecesinde birleştikleri ulaşırlırken öte yandan, program değerlendirme faktörün en yüksek aritmetik ortalama ile 42. maddesi “*Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri konusunda... (Nicel, nitel, karma araştırma)*” 3,80 aritmetik ortalama ile “Çok yeterliyim” derecesinde birleştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Program değerlendirme faktörün genel aritmetik ortalaması ise 3,621 bulgusuna varılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeğinin “Program Değerlendirme” faktörüne ilişkin okuryazarlığının “Çok Yeterliyim” düzeyinde bir algıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak ölçeğin geneline bakıldığında Tablo 4.3.’de görüldüğü üzere öğretmenlerin program okuryazarlığını belirleyeme yönelik geliştirdiğimiz ölçekte temel kavramlar, hedefler ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları, ölçme değerlendirme ve program değerlendirme olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre program okuryazarlık ölçeğin genel aritmetik ortalaması 3,889 ve standart sapması ise ,613 olarak elde edilmiştir. Bu bulgulara bakılarak beşli likert tipi ölçeğine katılan katılımcılar “Çok yeterliyim” derecesinde toplandığı ve standart sapmanın bir’den düşük olması da dağılımlarının yani görüşleri birbirine yakın oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlığı algı düzeylerine ilişkin “Çok Yeterliyim” düzeyinde bir algıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın hipotezleri dikkate alınarak erişilen bulgulara alt amaçların sırasına göre aşağıda yer verilmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri, öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımı değişkenlerinin birbirine olan etki dereceleri ile program okuryazarlığı açıklama oranını gösteren model Şekil 4.1.’de gösterilmiştir. Şekil 4.1.’e bakıldığında modelin fit (uyum) değerleri kabul edilebilir ve istenilen düzeyde olduğu görülmektedir.



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

Şekil 4.1.'de araştırmamın hipotezlerine ilişkin YEM yer almaktadır. Şekil 4.1. incelendiğinde YEM uyum indeks değerleri “iyi uyum” veya “kabul edilebilir uyum” değerlerinde olduğu görülmektedir. Öte yandan YEM uyum indeks değerleri çalışmanın hipotezlerini de istatistiksel olarak doğrulamaktadır (Chi-Squared=317,523, df=109, p=,000, $\chi^2/sd=2,913$, GFI=,912, CFI=,964, NFI=,947, AGFI=,876, RMSEA=,069, SRMR=,050).

Yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin yedi gözlenen (bir bakıma ölçeğin faktörleridir) değişkeni vardır. Ölçekteki faktörlerin etki katsayıları öğrenme-öğretme sürecini yansıtma ,82; yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma ,80; eleştiriye önem verme ,71; öz değerlendirme yapma ,83; geleceğe yönelik karar verme ,77; problem çözme ,78; mesleki gelişmeye açık olma ,70'dir. Öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma becerisi ölçeğinin dört faktörü vardır. Bu ölçekte yer alan faktörlerin etki katsayıları işbirliği yoluyla ,79; buluş yoluyla öğretim ,82; sunuş yoluyla öğretim ,86; araştırma inceleme yoluyla öğretim ,68'tir. Program okuryazarlığı ölçeğinin altı gözlenenin vardır. Bu ölçekte gözlenen değişkenlerin etki katsayıları temel kavramlar ,96; hedefler ve kazanımlar ,98; içerik ,97; eğitim durumları ,98; ölçme ve değerlendirme ,96; program değerlendirme ,95'dir.

4.2.1. Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırma verilerinden ortaya çıkan bulgu Şekil 4.1.'de ki modelden de görüldüğü üzere yansıtıcı düşünme ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi arasında ,70 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu H1'de belirtilen “*Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır.*” hipotezini doğrulamaktadır.

4.2.2. İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Şekil 4.1.'den de anlaşılacağı üzere yansıtıcı düşünme becerisinin program okuryazarlığını ,39 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu H2'de belirtilen “*Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi program okuryazarlığı yeterliklerini pozitif yönde ve anlamlı etkiler.*” hipotezin doğruluğunu desteklemektedir.

4.2.3. Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin olarak öğretim ilke ve yöntemlerini kullanma becerisinin program okuryazarlığını ,43 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu H3'te belirtilen “*Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi program okuryazarlığı yeterliklerini pozitif yönde ve anlamlı etkiler.*” hipotezini doğrulamaktadır.

4.2.4. Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın son hipotezine ilişkin olarak, yansıtıcı düşünme becerisi ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi birlikte öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğini %57 oranında anlamlı olarak açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile program okuryazarlık yeterliklerinde meydana gelen değişimin, %57 oranında yansıtıcı düşünme becerisi ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisine bağlı olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bu bulgu H4'te belirtilen “*Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi birlikte program okuryazarlığı yeterliklerini anlamlı açıklar.*” Hipotezin geçerliliğini doğrulamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına yönelik sonuçlar verilmiş olup araştırma sonuçları ve ilgili literatür doğrultusunda tartışmalar yapılmış ve araştırma sonuçlarına dayalı öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları ile hipotezleri ile ilgili bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar verilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçları ve hipotezleri ile ilişkili olan ve literatürde yer alan daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır. Sonuç ve tartışma bölümü araştırmanın alt amaçları ile hipotezlerin sırası dikkate alınarak elde edilen bulgular doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi düzeyi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine ortalamanın üzerinde sahip oldukları ve yansıtıcı düşünme becerisini kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, öğrenme – öğretme sürecini yansıtma becerisi yüksek çıkarken diğer boyutların ise birbirine yakın değerlerde çıkmakta olup beşli likert tipinde aynı derecede yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin sınıf ortamını düzenleyip oluşturmada ve çıkan sorunları çözmede ayrıca kendilerine yapılan eleştirilere önem vermedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen veya öğretmen adayları üzerinde yansıtıcı düşünme becerini belirlemeye yönelik literatürde benzer amaçla Doğan Dolapçioğlu (2007), Ergüven (2011), Kır (2014), Keskinçilic Yumuşak (2015), Semerci ve Kılınç (2010), Şahin (2011), Tok ve Doğan Dolapçioğlu (2013), tarafından çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalarda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri yüksek düzeyde bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt amacında öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma beceri düzeyi araştırılmıştır. Çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma becerileri genel anlamda ortalamanın üstünde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte yer alan dört alt boyuttan (*işbirlikli öğretim, buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğretim*) boyuttan “araştırma ve inceleme yoluyla öğretim” boyutunun diğer alt boyutlara göre düşük

olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntemlerde araştırma inceleme yöntemlerinin diğer yöntemlere göre daha az tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü ölçekte yer alan maddelere bakıldığında sınıf dışında öğrenmeyle ilgili maddelerin yer alması dolayısıyla dersin konusunu da göz önünde alınarak sınıf dışı etkinliklere fazla önem verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ise Aktepe ve Aktepe (2009), Aykaç (2011), Demirezen (2001), Kılıç (2010), Sağlam (2011), Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeyi araştırılmıştır. Çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyi ortalamanın üzerinde olduğu ancak program okuryazarlık düzeyi “Yeterli” düzeyde çıkmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin program okuryazarlık seviyesinin en üst seviyede olmadığını göstermektedir. Literatürde program okuryazarlığıyla ilgili yapılan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine yönelik çalışmaların sonuçlarıyla Aslan (2018), Aydın ve Kurt (2022), Demir (2022), Keskin (2020), Kuyubaşoğlu (2019), Sarıca (2018), Tutuş (2021), Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan Erdem ve Eğmir (2018), Çetinkaya Tabak (2019) yaptığı çalışmalarında ise öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alandaki ulaşılan bu sonuçlarla araştırmada elde edilen bulguların sonuçlarıyla paralellik gösterirken Kahramanoğlu (2019) çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyini ortalama düzeyde olduğunu bulmuştur. Kahramanoğlu (2019) çalışmasında katılımcıların genel olarak programları iyi tanımadıklarından ve konu hakkında detaylı bilgiye sahip olmadıklarından dolayı orta düzeyde sonuca ulaşmıştır. Sarıgöz ve Bolat (2018) tarafından öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışma sonucunda ise öğretmen adaylarının program okuryazarlığı açısından anlama, yorumlama ve değerlendirme açısından kendilerini yeterli, hedefler açısından ise yetersiz hissettiklerini sonucuna ulaşmışlardır.

Birinci hipoteze ilişkin olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi arasında ortada düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi ortaya çıkmıştır (H1). Literatüre bakıldığında ikisi birlikte yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak alanyazının taraması sonucunda ise Ersözlü’ye (2008) göre yansıtıcı düşünmeye sahip öğretmenler öğretimde rehber

niteliğindedir. Bu bağlamda yansıtıcı öğretmenler öğrencinin edinmek istedikleri bilgiye ulaşmalarında yol gösterir ve düşüncelerini özgürce paylaşabildiği ortamları oluştururlar. Pollard ve vd., (2008)'e göre de öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde ortamın ve çalışma koşullarını göz önünde bulundurarak süreçle ilgili gerekli kararları almasıyla öğrenme öğretme sürecine devam etmektedir. Bu durumu Doğan Dolapçioğlu (2007) yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenler, yansıtıcı ortamları hazırlarken öğrencilerin duygusal ve eğitimsel özellikleri gibi mesleki hedefleri ve öğretme yöntem ve teknikleri de belirlerken dikkatli davranarak mesleki gelişimini de denetleme imkânı oluşacağını belirtmiştir. Ayrıca Erginel (2006) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışma sonucunda ise uygulama sürecinde öğretmen adayları yansıtıcı biçimde düşünürken öte yandan öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi konulara da yoğunlaşmalarının olması bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

İkinci hipoteze ilişkin olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi program okuryazarlığı yeterliklerini düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. İkinci hipoteze ilişkin aynı çalışma Berkant ve Mansuroğlu (2023) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmada farklı değişkenler açısından incelemişler ve sonuç olarak eğitimde program okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünmenin birbirini aynı yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yaptıkları çalışma sonuçlarını şu şekilde ifade etmektedirler: Sosyal bilimler, fen bilimleri ve matematik alanındaki aynı derslere giren öğretmenler arasında fark gözetmeden, mesleki gelişimlerini her yıl takip edilerek gerekli eğitimlerin verilmesi durumunda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin artması sağlanabilir.

Üçüncü hipoteze ilişkin olarak öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi program okuryazarlığı yeterliklerini arasında pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Keskin (2020) program okuryazarlığın amacı; programı anlamak, yorumlamak ve farklı durumlar için uyarlamak olarak tanımlayabileceğimiz gibi devamlı güncellenen program, farklı eğitim anlayışı, kazanım, içerik veya yöntem ve teknikler içeren ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çeşitlenen programların öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini artırmaktır. Fidan'a (2012) göre öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerinden hangisini kullanacağı değişkenler tarafından belirlendiğinden dolayı öğrencinin gelişim düzeyleri, öğretme ortamı ve kazandırılmak istenilen kazanımlar öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde önemli belirleyicilerdir. "Öğretmen, bu üç

faktörü dikkate alarak hangi yöntem ve teknikleri hangi amaçla nasıl kullanacağını kararlaştırmak durumundadır”. Öğretmenler, öğretime ve öğrencilerin tepkileri hakkında belirli durumları gözlemlene yaparlar. Bu gözlemleri öğretmen arkadaşları ile birlikte görüşmeler yaparak, programın nasıl daha iyi uygulanabileceğini ve programı daha faydalı hale getirmek için programda nasıl değişiklikler yapılabileceğini değerlendirirler (Marsh & Willis, 2007). Bu ifadeler ek olarak Bolat (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışma sonucunda program okuryazarı olan adayların konuya uygun materyal tasarlamada, etkili içerik sunmada ve öğretim yöntemlerinde diğer öğretmen adaylarından daha fazla geniş bilgiye sahip olduğunu belirlemiştir. Böylelikle öğretmen ve öğretmen adaylarına program okuryazarlık becerilerin kazandırılmasının önemi görülmektedir. Sonuç olarak öğretim yöntem ve tekniklerinden seçimi ve kullanımda öğrenme-öğretme sürecine en uygun olanı belirlemede program okuryazarlık becerilerinden yararlandıkları görülmektedir.

Dördüncü hipoteze ilişkin olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi ile öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi birlikte program okuryazarlığı yeterliklerini anlamlı olarak açıkladığını sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri genel olarak yüksek olduğu ulaşılmıştır (Dolapçioğlu, 2007, Ergüven, 2011, Kır, 2014, Semerci & Kılınç, 2010, Şahin 2011,). Öte yandan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma becerilerinde ise genellikle geleneksel yöntemleri (anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma gibi) daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aktepe & Aktepe, 2009; Kılıç, 2010; Sağlam, 2011; Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011). Alanyazındaki çalışmaların sonuçlarına bakılarak Güney (2008) tarafından yapılan yansıtıcı düşünme öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamakta, böylelikle kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencileri daha aktif durumda tutmak için öğretmenlerin daha çok tercih ettiği düz anlatım, soru-cevap ve tartışmaya alternatif olan teknik, yöntem ve stratejileri de bilmeli ve aktif olarak da kullanmak zorundadır (Steinbronn & M. Merideth, 2007 Akt: Kayabaşı, 2012). Öte yandan Yıldız (2019) program okuryazarlığının geliştirilmesi öğretim becerilerinin geliştirilmesiyle ilişkilidir. Eğitim kalitesinin artmasının önemli araçlarından birisi de öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı müdahalesidir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve program okuryazarlığı ile ilgili bilgilerini öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif olarak faydalanması gerekmektedir. Ayrıca Erdem ve Eğmir (2018) ise eğitim programı okuryazarlığı kavramının öğretmen ve öğretmen

adayları için bu konuda yetkinliklerini ölçülebilir duruma getirdiğinden dolayı üzerinde önemle durulması gereken bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenlerin, daha etkili öğretim yöntemleri kullanma becerisine sahip olduğu ve dolayısıyla bu durumun program okuryazarlığı becerilerini anlamlı olarak etkilediği ve açıkladığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle yansıtıcı düşünme becerisinin, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri becerisiyle birlikte program okuryazarlığı becerisinin önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmektedir.

1. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmalı ve birbirlerinin mesleki gelişimlerini desteklemelidir.
2. Öğretmenlerin, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde yer alan etkinliklere daha fazla önem vermesi gerekir.
3. Öğretmenlerin, program değerlendirme türlerini yakından tanıması ve uygulaması gerekmektedir.
4. Hizmet öncesi eğitim sürecinde ve mesleki hayatlarında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin üst düzeyde gelişimi sağlanmalıdır.
5. Hizmet öncesi eğitim sürecinde ve/veya mesleki yaşam sürecinde hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgisi ile bunları uygulama becerisi üst düzeyde geliştirilmelidir.
6. Başta hizmet öncesi eğitim süreci olmak üzere gerekli durumlarda mesleki yaşam sürecinde hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin alanlarıyla ilgili öğretim programının üst düzeyde okuryazarı olması sağlanmalıdır.
7. Yansıtıcı düşünme ile öğretim yöntem ve teknikleri başta olmak üzere program okuryazarlığını etkileyen (yordayan, açıklayan, destekleyen vb.) yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, öğrenme-öğretme ilke ve yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, program değerlendirme vb. değişkenlerle ilgili öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirilmelidir.
8. Öğretmenlerin program okuryazarlık algı düzeyini ilişkin olarak yansıtıcı, eleştirel, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile öğretim yöntem ve tekniklerin değişkenlerinin birlikte kullanıldı nitel bir çalışma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar, D. (2019). *Tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Akçanca, N. & Sömen, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve uygulama durumları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 49-71. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14506>
- Akinoğlu, O. & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: *Program Okuryazarlığı*. https://www.academia.edu/4423934/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE_PROGRAM_GEL%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME_ALANINA_YEN%C4%B0_B%C4%B0R_KA_VRAM_%C3%96NER%C4%B0S%C4%B0_PROGRAM_OKURYAZARLI%C4%9EI_CURRICULUM_LITERACY, Erişim Tarihi: 15.05.2023
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Aksu, G. & Doğan, N. (2015). Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci görüşlerine göre ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme dergisi*, 6 (2), 194-206. <https://doi.org/10.21031/epod.87629>
- Aktepe, V. & Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir bilsem örneği, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494909>, Erişim Tarihi: 12.02.2023
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Alkan, V. & Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19813/211912>, Erişim Tarihi: 27.05.2023
- Alp, S. & Taşkın, Ş. Ç. (2012). Eleştirel düşünme ve problem çözme: Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceyi uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 134-147. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/183>, Erişim Tarihi: 05.05.2023

- Ariav, T. (1991). Growth in Teachers' Curriculum Knowledge through the Process of Curriculum Analysis, *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (Spring, 1991), 183-200. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299234.pdf>, Erişim Tarihi: 07.01.2023
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39761>, Erişim Tarihi: 18.02.2023
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi
- Aslan, S. & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302499>, Erişim Tarihi: 13.04.2023
- Aydın, M. & Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 169-131. <https://doi.org/10.9779/PUJE611>
- Aydın, R. & Kurt, S. (2022). Examination of teachers' perceptions of self-efficiency and program literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 90-117. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.422>

- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817550>, Erişim Tarihi: 11.02.2023.
- Bal, B. (2014). Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme. *Electronic Turkish Studies*, 9(9), 249-257. https://www.researchgate.net/profile/Belgin-Bal-Incebacak/publication/304019571_TURKCE_DERSI_OGRETIM_PROGRAMLARINDA_YARATICI_DUSUNME/links/57638d9c08aeab6e490aa81f/TUeRKCE-DERSI-OeGRETIM-PROGRAMLARINDA-YARATICI-DUeSUEuNME.pdf, Erişim Tarihi: 14.05.2023
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 121-128. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1419-published.pdf>, Erişim Tarihi: 17.04.2023
- Baş, G. & Kıvılcım, Z. S. (2012). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59470/854560>, Erişim Tarihi: 18.05.2022
- Batman, D. & Saka, A. Z. (2019). Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 627-654. <https://doi.org/10.17152/gefad.443243>
- Baykara, K. (2012). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi (Ed: H. Şeker), *Eğitimde program geliştirme – kavram ve yaklaşımlar içinde* (ss. 163-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beacco, J. C., Coste, D., van de Ven, P. H. & Vollmer, H. (2010). Language and school subjects. In Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula: Document prepared for the Policy Forum The right of learners to quality and equity in education–The role of linguistic and intercultural competences: Language Policy Division. Directorate of Education and Languages. <https://hdl.handle.net/2066/115255>, Erişim Tarihi: 02.06.2023

- Berkant, H. G. & Arslan, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 293-312. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0b2ff767-6817-4c22-8e52-ce40580dfcb0%40redis>, Erişim Tarihi: 17.02.2023
- Berkant, H. G. & Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1104843>
- Berkant, H. G. (2018). *Düşünme eğitimi-kuramdan uygulamaya*. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. https://www.academia.edu/download/63382774/Bolat_Yavuz_201720200521-33016-1dzmpwt.pdf, Erişim Tarihi: 05.01.2023
- Bold, C. (2008). Peer support groups: Fostering a deeper approach to learning through critical reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 257-267. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14623940802207022?needAccess=true&role=button>, Erişim Tarihi: 19.02.2023
- Bono, E. (1988) *Six thinking hats editions juan granica*. İspanya: S.A. Barselona. ISBN: 950-641-061-5
- Bozpolat, E. Ugurlu, C. T. Usta, H. G. & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 83-95. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.690>
- Bulut, G. (2010). *İlköğretim (6-7-8. Sınıf) fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlıkları (Hatay ili örneği)*, Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi.

- Bütün, M. & Gültepe, T. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 80-89. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/10.mesut.butun.pdf>, Erişim Tarihi: 06.01.2023
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1996), *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bryman A, Cramer D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows: A Guide for Social Scientists*. Ss.263., London, UK: Routledge.
- Carr, M. & Jessup, D. L. (1997). Gender differences in first-grade mathematics strategy use: social and metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 318-328. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.2.318>
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1982). *Reliability and validity assessment*. 5th printing. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Cengizhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada-uygulamada karşılaştıkları güçlükler ve eğitime ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 27-36. <https://doi.org/10.18506/anemon.506421>
- Cerit, Y. (2010). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/682/132>, Erişim Tarihi: 05.01.2023
- Çakır, M. A. (2019). *Meslek ve öğretmenlik* (Ed: V. Sönmez) içinde Eğitim Bilimine Giriş (ss.233-264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, İ. T. (2018) *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Mersin: MER-AK Akademik Araştırmalar Eğitim kitabı
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231612>, Erişim Tarihi: 03.05.2023

- Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/742366>, Erişim Tarihi: 05.05.2023
- Çınkır, Ş., Kurum, G., & Yıldız, S. (2021). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 273-298. <https://doi.org/10.30703/cije.717825>.
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi
- Demir, S. (2011). *Öğrenme-öğretme yöntemleri ve teknikleri*. (Ed: H. Uzunboylu & G. Öner). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, S. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri*, Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi
- Demirkan, Ö. & Saraçoğlu, G. (2016). Anadol lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jilses/issue/23621/251570> Erişim Tarihi: 13.02.2023
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educa-tive process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Doğan Dolapçıoğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.

- Duban, N. & Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50607>, Erişim Tarihi: 19.05.2023
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi*, Doktora tezi. Fırat Üniversitesi.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayın Evi
- Ergani, K. (2010) *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Materyal Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi.
- Erginel Şanal, S. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*, Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etlisi*, Doktora tezi. Fırat Üniversitesi
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fabrigar, L. R. Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göktaş, Ö. & Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 53-66. <http://hdl.handle.net/11616/3908>, Erişim Tarihi: 13.02.2023
- Gömlüksiz, M. N. & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pfe programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (73), 509-529. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7964>
- Gönen, S. & Kocakaya, S. (2006). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 37-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114742>, Erişim Tarihi: 28.01.2023
- Gözütok, D. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündoğan G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme*, Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- Gündoğar, F. (2014). Değişen Eğitim Anlayışı Işığında Değişen Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Düşünceler Diyalog. *Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(1), 118-127. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/437032>
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157123>, Erişim Tarihi: 18.05.2023
- Güneş, F. (2014). Eğitimde yöntem ve teknik tartışmaları. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 23-35. <https://doi.org/10.18033/ijla.183>
- Güven, S. & Özerbaş, M. A. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (27), 45-65. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/854137>, Erişim Tarihi: 23.04.2023
- Kayış, A. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Ed: Ş. Kalaycı). *Güvenilirlik analizi* (s. 403-426). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Keskin, A. & Korkmaz H. (2017). Öğretmenlerin program okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim kongresi*. Muğla.
- Keskin, A. (2019). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*, Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 466-481. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000206>
- Kılıç, C. (2010). *İlköğretim okullarında (devlet-özel) ve dershanelerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenci görüşleri*, Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.

- Kır, M. (2014). Biyoloji öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 225-233. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22.kir.pdf>, Erişim Tarihi: 18.04.2023
- Kirk, D. & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>
- Koç, C. & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/770/375>, Erişim Tarihi: 28.04.2023
- Köksal, N. & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 189-203. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7802/102257>, Erişim Tarihi: 15.04.2023
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve türkçe eğitimi. *Journal of Turkology Research/Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(28). <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=94f75262-a91c-4186-8410-21e4d50d3882%40redis>, Erişim Tarihi: 07.05.2023
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (1989). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Üni. Basın Yayın Y. Ok Matbaası.
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm022>

- Lee, S. & Nam, J. (2016). Impact of student assessment activities on reflective thinking in high school argument-based inquiry. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 36(2), 347-360. <https://doi.org/10.14697/jkase.2016.36.2.0347>
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issue*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Maviş, F. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yansıtıcı uygulama düzeyleri ile öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- McRae, G. W. (2018). *Teachers' literacy knowledge: A case study of provision*, https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/18104/mcrae_gw_thesis.pdf?sequence=1, Erişim Tarihi: 16.01.2023
- MEB (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) eğlence hizmetleri yaratıcı drama modülü*, Ankara. Erişim Adresi: <https://silo.tips/downloadFile/m-bakanlii-megep-meslek-e-5?preview=1>, Erişim Tarihi: 09.04.2023
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf, Erişim Tarihi: 18.05.2023
- MEB (2017c). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf, Erişim Tarihi: 18.05.2023
- Morris, J. B. (2000). Reflective thinking in early childhood https://research.library.mun.ca/1629/3/Morris_JoanneB.pdf, Erişim Tarihi: 19.04.2023
- Moshe, A. & Shavit, P. (2019). The contribution of reflective thinking to the professional development of pre-service teachers, *Reflective Practice*, 20(4), 548-561. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1642190>
- Ocak, G. (2007). Yöntem ve teknikler (Ed: G. Ocak) *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 213-282). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ocak, G. (2018). Yöntem ve teknikler (Ed: G. Ocak), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ocak, G. Ocak, İ. & Saban, Y. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 161-184. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16697/173575>, Erişim Tarihi: 24.03.2023
- Ornstein, A. C. & Hunkins, P. F. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev: Ed. A. Sarı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ostorga, A. N. & Estrada, V. L. (2009). Impact of an action research instructional model: Student teachers as reflective thinkers. *Action in Teacher Education*, 30(4), 18-27. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01626620.2009.10734449?needAccess=true&role=button>, Erişim Tarihi: 25.04.2023.
- Özdemir, İ. (2018). *Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin özdeğerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi*, Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Özden, Y. (2000) *Öğrenme ve öğretmen*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer Özkan, Y. & Acar M (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 89-101. https://download.trdizin.gov.tr/4oZm2fljJHv97yqYn8TU2IzPU-krBib4E3_ZVHrj0LGBKwLfQgCgUqNzB7dBYbcil1T5BRt8Ps4s9xVBVh7I0QPFcLbihgEU62NZA9XLZTSzrPXFz0yyzHJHR-F9xaSW?contentDisposition=inline, Erişim Tarihi: 06.03.2023
- Özer, A. Gürkan, C. & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(6), 67-79. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/762277>, Erişim Tarihi: 13.05.2023
- Özer, S. (2019). *Tarih öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi.

- Özerbaş, M. A. (2020). Temel öğretim yöntemleri (Ed: S. Güven & M. A. Özerbaş). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 260-307). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106280.pdf>, Erişim Tarihi: 10.04.2023
- Park, M. & Sung, Y. K. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers?. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 15-33. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02188791.2012.756391?casa_token=iyHWqQZfF34AAAAA:9RuIwGa2uFNru6EwMN3VZs3v1UxjT_FJZSnz7CmeD5kB3iaVa5EVhKhuef1hr9J4TQVwyfDRUGOh, Erişim Tarihi: 13.01.2023
- Pollard, A. Anderson, J. Maddock, M. Swaffield, S. Warin, J. & Warwick, P. (2008). *Reflective Teaching. Evidence-informed Professional Practice*. 3rd edition. London: Continuum.
- Posner, G. F. (1995) *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample sizes. *Behavior genetics*, 32, 153-161. Erişim Adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015210025234>, Erişim Tarihi: 09.02.2023
- Saban, A. (2004) *Öğrenme öğretmen süreci yeni teori ve yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sağlam, U. G. (2011). 6-7-8. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem/ teknik ve materyallerine ilişkin görüşleri, Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90627>, Erişim Tarihi: 11.02.2023

- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1) , 132-170. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/60452/776214>, Erişim Tarihi: 07.06.2023
- Sarıgöz, O. & Bolat, Y., (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal Of Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0566>
- Saygılı, G. (2015). *İlkokulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45. https://www.academia.edu/download/35090699/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlilikleri_BAAE_2004-58.pdf, Erişim Tarihi: 14.03.2023
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ogretmen-ve-ogretmen-adaylari-icin-yansitici-dusunme-egilimi-yande-olcegi-toad.pdf>, Erişim Tarihi: 19.04.2023
- Semerci, N. & Kılınç, H. H. (2010). İlköğretim birinci kademe ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri (Elâzığ ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90752>, Erişim Tarihi: 25.05.2023
- Serin, O. Serin. N. B. & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90752>, Erişim Tarihi: 24.05.2023
- Shermis, S. S. (1999). Reflective thought, critical thinking. <http://www.learn2study.org/teachers/reflective.htm>, Erişim Tarihi: 26.05.2023

- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev: G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160938>, Erişim Tarihi: 01.02.2023
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler (Ed. G. Can), *Sosyal bilgiler öğretimi*, (ss. 73-88), Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? in-progress reflection no. 2 on" current and critical issues in curriculum and learning. *UNESCO International Bureau of Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>, Erişim Tarihi: 27.01.202
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 315-326. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313830701356166?needAccess=true&role=button>, Erişim Tarihi: 02.02.2023
- Süğümlü, Ü. & Sulak, S. E. (2020). Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil Dergisi*, 1(171), 147-171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/971189>, Erişim Tarihi: 24.01.2022
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (8), 597-607. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108646>, Erişim Tarihi: 23.01.2023
- Süral, S. & Dedebali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/453180>, Erişim Tarihi: 04.02.2023

- Şahin, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarına öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 28-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/765767>, Erişim Tarihi: 03.03.2023
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70293>, Erişim Tarihi: 21.04.2023
- Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 14(1), 441-450. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50216>, Erişim Tarihi: 11.04.2023
- Şahin, G. G. & Övez, F. T. D. (2012). An investigation of prospective teachers reflective thinking tendency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (55): 568-574. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.538>
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: ihtiyaç belirleme. *Tip Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199184>, 09.03.2023
- Taşpınar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap.
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK (2023). *Yöntem*, <http://www.tdk.gov.tr>. Erişim Tarihi: 15.05.2023
- Tok, N. T. (2008). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler (Ed: A. Doğanay). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (ss. 161-214). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tok, Ş. & Doğan Dolapçioğlu, S. (2013). Reflective teaching practices in turkish primary school teachers. *Teacher Development*, 17(2), 265-287. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13664530.2012.753940?needAccess=true&role=button>, Erişim Tarihi: 29.05.2023

- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/644/116>, Erişim Tarihi: 16.04.2023
- Tok, Ş. (2008a). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/644/116>, Erişim Tarihi: 21.03.2023
- Tuna, G. & Ulu, M. O. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: işletme bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 16(Özel Sayı), 128-141. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeb/issue/54621/745026>, Erişim Tarihi: 07.02.2023
- Tutuş, F. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi
- Usta, M. E. & Karakuş, M. (2016). Pedagojik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 133-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210045>, Erişim Tarihi: 06.01.2023
- Uşun, S. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Ed: A. Seda Saracaloğlu & H, H. Bahar, *Öğretim yöntem ve teknikleri*, (ss. 137-183). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. (2011). Yansıtıcı düşünme (Ed: Ö. Demirel), *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 139- 149) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331(31), 17-24. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/74453/ust-duzey-dusunme-becerilerini-gelistirmede-bilissel-sorularin-rolu>, Erişim Tarihi: 27.04.2023
- Varış, A. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

- Varış, F. (1978). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wagner, K. (2006). Benefits of reflective practice. *Leadership*, 36(2), 30-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ771713>, Erişim Tarihi: 27.04.2023
- Wakefield, J. F. (1996). *Educational psychology learning to be A Problem Solver*. America.
- Weber, S. S. S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience*. doctoral Dissertation. Liberty University. Lynchburg, VA. <https://www.proquest.com/docview/1355761839?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>, Erişim Tarihi: 27.04.2023
- Wetson, R. & Gore Jr, P. A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Model. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği*. (Ed: M. B. Acat), *Etkili program liderliğinin tanımlanması (ss.1-12)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224 . <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32372>, Erişim Tarihi: 16.03.2023
- Yeşilyurt, E. (2019). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(43), 57-64. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=802798>, Erişim Tarihi: 22.03.2023
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2578509>, Erişim Tarihi: 09.03.2023

- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yeşilyurt, E. (2021a). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (Ed: E. Yeşilyurt). Eğitimde programın temel kavramları (ss.1-33). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2021b). Yansıtıcı düşünme: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 236-256. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turksosbilder/issue/67694/991292>, Erişim Tarihi: 29.02.2023
- Yeşilyurt, E. (2021c). Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 815-828. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.11663>
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191, <https://doi.org/10.26449/sss.1767>
- Yılmaz, G. & Kahramanoglu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/67379/1011656>, Erişim Tarihi: 23.05.2023
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikler: fen öğretmen adaylarının düşünceleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 493-510. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2154323>, Erişim Tarihi: 27.04.2023
- Yüksel, M. (2008). Öğretim yöntem-tekniklerinin kullanımına etki eden faktörler. *Education Sciences*, 3(3), 437-452. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19831/212498>, Erişim Tarihi: 27.04.2023

EKLER

EK 1: Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenim,

Eğitim programı okuryazarlığı; öğretmenlerin ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları, sınav durumları, dönüt ve düzeltme öğeleri başta olmak üzere program geliştirme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliklere sahip olması **şeklinde tanımlanmaktadır.**

Beşli likert türünde olan ve ortalama 10 dakika cevaplama süresini almasını öngördüğümüz bu ölçekten elde edilecek veriler siz değerli meslektaşımın program okuryazarlık düzeyini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Veriler sadece bilimsel çalışmada kullanılacak olup kimseyle paylaşılmayacaktır. Cevaplamanıza kolaylık ve katkı sağlaması için ölçekte yer alan pek çok maddenin altında daha küçük puntuyla ilgili maddenin yarı yapılandırılmış açıklamasına yer verilmiştir. **Örneğin;**

	5: Tamamen yeterliyim	4: Çok yeterliyim	3: Orta düzeyde yeterliyim	2: Az yeterliyim	1: Yeterli değilim
Bilişsel alanın basamakları konusunda... (Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme, sentez)	5	4	3	2	1

Bu madde için parantez içerisinde verilen altı kavramı dikkate alarak parantez içindeki kavramların;

- ✓ Hepsinde yeterliyim diyorsanız 5. seçeneği;
- ✓ Çoğunluğunda yeterliyim diyorsanız 4. seçeneği;
- ✓ Yarısında yeterliyim diyorsanız 3. seçeneği;
- ✓ Yarısından daha azında yeterliyim diyorsanız 2. seçeneği;
- ✓ Hiçbirinde yeterli düzeyde değilim diyorsanız 1. seçeneği;
- X işareti ile işaretleyebilirsiniz.

İlginiz ve katkınız için teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar ve sağlıklı günler dileriz.

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT
Yüksek Lisans Öğrencileri: Nejdet ÖZTÜRK & Hıdır GÜNGÖR

1. Bölüm: Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek				
Mezun Olduğunuz Fakülte				
☐ Eğitim Fakültesi	☐ Diğerleri ancak lisansta öğretmenlik meslek dersleri aldım.	☐ Diğerleri ancak mezun olduktan sonra pedagojik formasyon aldım.	☐ Lisansüstü	☐ Diğer
Mesleki Kıdeminiz ☐ 1-10 Yıl ☐ 11-20 yıl ☐ 20 yıl ve üstü				
Branşınız				
☐ Türkçe	☐ Matematik	☐ Fen Bilimleri	☐ İngilizce	
☐ Sosyal Bil.	☐ İnkılap Tarihi	☐ Din Kül. Ah. Bil.	☐ Görsel San.	
☐ Müzik	☐ Beden Eğitimi	☐ Teknoloji ve Tas.	☐ Rehber	
☐ Bilişim Tek.	☐ Psikolojik Dan.	☐ Diğer		

2. Bölüm: Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği

<i>Faktörler</i>	<i>Madde No</i>	<i>Maddeler</i>	<i>5: Tamamen yeterliyim</i>	<i>4: Çok yeterliyim</i>	<i>3: Orta düzeyde yeterliyim</i>	<i>2: Az yeterliyim</i>	<i>1: Yeterli değilim</i>
		<i>Bir öğretmen olarak bilgi ve / veya uygulama bakımından...</i>					
<i>Temel Kavramlar</i>	1	Eğitim programı kavramı konusunda... (Tanımı; öğretim programları, örtük program, ders programı, kurslar-geziler-toplantılar, ders dışı etkinlikler gibi bileşenleri)	5	4	3	2	1
	2	Eğitim programının nitelikleri konusunda... (Amaca uygunluk, bilimsellik, ekonomiklik, uygulanabilirlik, esneklik, devletin ve toplumun beklentileriyle uyumluluk)	5	4	3	2	1
	3	Eğitim programının türleri konusunda... (Resmî, örtük, işevuruk, destekleyici, öğretisiz, karşıt)	5	4	3	2	1
	4	Plan ve programların farkları konusunda... (Öğretim programı, ders programı, müfredat, yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan, günlük ders planı)	5	4	3	2	1
	5	Eğitimde ihtiyaç kavramı konusunda... (Tanımı, ihtiyacı belirlenen öğeler, ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve teknikleri)	5	4	3	2	1
	6	Eğitim programının kuramsal / teorik temelleri konusunda... (Tarihsel, felsefi, psikolojik, toplumsal, ekonomik, konu alanı, bireysel, yasal-hukuksal temelleri)	5	4	3	2	1
	7	Düşünme türleri konusunda... (Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, analitik düşünme vb.)	5	4	3	2	1
<i>Hedefler ve</i>	8	Eğitimde hedef ve hedefle ilişkili kavramlar konusunda... (Amaç, hedef, davranış, kazanım)	5	4	3	2	1
	9	Hedeflerin nitelikleri konusunda... (Ölçülebilir, gözlemlenebilir, davranışa dönük, açık, net, anlaşılır, ihtiyaç ve	5	4	3	2	1

		<i>içerikle uyumlu, hiyerarşik ve aşamalı hedeflerle uyumlu vb.)</i>						
	10	Hedeflerin düzey / hiyerarşik sınıflaması konusunda... (Uzak ve genel hedefler ile öğretim kademelerinin, okulun, sınıf düzeyinin, dersin, ünitenin, konunun hedefleri vb.)	5	4	3	2	1	
	11	Hedeflerin aşamalı / taksonomik sınıflaması konusunda... (Bilişsel,, duyuşsal ve psiko-motor alan sınıflamaları)	5	4	3	2	1	
	12	Bilişsel alanın basamakları konusunda... (Bilgi-hatırlama, kavrama-anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, sentez-yaratma)	5	4	3	2	1	
	13	Duyuşsal alanın basamakları konusunda... (Alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, karakter haline getirme)	5	4	3	2	1	
	14	Psikomotor alanın basamakları konusunda... (Algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanizma, karmaşık faaliyet / beceri haline getirme, uyarılma, yaratma)	5	4	3	2	1	
<i>İçerik</i>	15	Eğitimde içerik kavramı konusunda... (Tanımı, içerik türleri, bilgi türleri)	5	4	3	2	1	
	16	İçerik seçme / belirleme ilkeleri konusunda... (Topluma, konuya ve öğrenciye uygun; bilimsel, güvenilir, geçerli, faydalı, ekonomik, öğrenilebilir vb.)	5	4	3	2	1	
	17	İçerik düzenleme ilkeleri konusunda... (Hedeflere uygun; öğrencinin hazırbulunuşluğuna, ilgi ve isteğine uygun; bilimsel gerçeklere uygun; öğrencinin fiziksel, sosyal ve kültürel özelliğine uygun; bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru gibi öğretim ilkelerine uygun)	5	4	3	2	1	
	18	İçerik düzenleme yaklaşımları konusunda... (Doğrusal, sarmal, modüler, piramitsel, çekirdek, konu ağı-proje, sorgulama merkezli, ilişkisiz-ayrı, disiplinlerarası programlama)	5	4	3	2	1	
	19	Belirtke tablosu oluşturma konusunda... (İçerik, hedef ve öğrenme alanları arasındaki sayısal dağılım ve ağırlık uyumu)	5	4	3	2	1	
<i>Eğitim Durumları (Öğrenme ve Öğretim Süreci)</i>	20	Öğretim ilkeleri konusunda... (Hedeflere uygunluk, öğrenciye (ilgi, ihtiyaç, yetenek, olgunlaşma, hazırbulunuşluk, motivasyon) görelilik, dikkat çekme, ön bilgileri kullanma, ipucu, pekiştirme, tekrar, rehberlik, değerlendirme, dönüt ve düzeltme, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yaparak ve yaşayarak öğrenme, sosyallik, açıklık, hayata yakınlık, güncellik vb.)	5	4	3	2	1	
	21	Öğrenme stilleri konusunda... (Tanımı, genel özellikleri ile Fleming & Mill, Reinert, Kolb, Grasha-Riechmann, Dunn & Dunn vb. öğrenme stili modelleri)	5	4	3	2	1	
	22	Öğretim stilleri konusunda... (Tanımı, genel özellikleri ile Dunn & Dunn, Fischer & Fischer, CORD, Grasha, Felder & Silverman vb. öğretim stili modelleri)	5	4	3	2	1	
	23	Öğrenme modelleri / yaklaşımları konusunda... (Davranışçı öğrenme, bilişsel öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, tam öğrenme, sosyal öğrenme, bilgiyi işleme, Gestalt, çoklu zekâ vb.)	5	4	3	2	1	
	24	Öğretim modelleri / yaklaşımları konusunda... (Öğretim durumları, disiplinlerarası öğretim, mikro öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim vb.)	5	4	3	2	1	
	25	Öğrenme stratejileri konusunda... (Tekrar / yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme, duyuşsal)	5	4	3	2	1	
	26	Öğretim stratejileri konusunda... (Sunuş, buluş, araştırma ve inceleme)	5	4	3	2	1	
	27	Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda... (Anlatım, soru-cevap, tartışma, işbirlikli öğrenme, gösterip yaptırma, örnek olay, problem çözme, drama, rol oynama, gezi-gözlem, proje, benzetim/simülasyon, kavram haritası, deney-laboratuvar, karma vb.)	5	4	3	2	1	
	28	Öğretim araç-gereç ve teknolojileri konusunda... (Bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon, yazıcı, tv vb.)	5	4	3	2	1	

	29	Dijital teknolojik araç-gereçlerin kullanımı konusunda... (TV kanalları, EBA, zoom, teams, Google meet, çeşitli sosyal medya kanalları vb.)	5	4	3	2	1
	30	Bir dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamaları konusunda...	5	4	3	2	1
	31	Bir derste kullanılan temel değişkenler konusunda... (İpucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltme)	5	4	3	2	1
	32	Eğitim durumlarının sınıf / okul dışı etkinlikleri konusunda... (Gezi-gözlem, sergi, bilim ve fuar alanları, tarihi ve kültürel yerler, ev ödevleri, program dışı uygulamalar vb.)	5	4	3	2	1
	33	Eğitim durumlarında paydaşların görevleri konusunda... (Bakanlık, il ve ilçe Millî eğitim müdürlüğü, müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli vb.)	5	4	3	2	1
	34	İhtiyaç, hedef, içerik ve eğitim durumlarına uygun eğitsel materyal tasarlama konusunda... (Etkinlik, uygulama, proje, seminer, sergi, eğitsel oyun, yarışma vb.)	5	4	3	2	1
	35	Plan hazırlama konusunda... (Yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan, günlük ders planı)	5	4	3	2	1
	36	Eğitim-öğretim programını farklı koşullara göre esnek uygulama konusunda... (Öğrenci ve sınıfın akademik başarı seviyesi, okulun imkânları, okulun bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre vb.)	5	4	3	2	1
Ölçme ve Değerlendirme	37	Öğrencinin davranışlarını ölçmek ve değerlendirmek konusunda... (Bilişsel davranışlar, duyuşsal davranışlar, psiko-motor davranışlar)	5	4	3	2	1
	38	Öğrencinin davranışlarını (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ölçmek ve değerlendirmek için geleneksel ölçme aracı hazırlama konusunda... (Yazılı, sözlü, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb.)	5	4	3	2	1
	39	Öğrencinin davranışlarını (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ölçmek ve değerlendirmek için tamamlayıcı ölçme aracı hazırlama konusunda... (Portfolyo, proje, ders etkinliklerine katılım, görüşme, gözlem, vb.)	5	4	3	2	1
	40	Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları konusunda... (Değişken, ölçme, ölçüt, değerlendirme)	5	4	3	2	1
Program Değerlendirme	41	Program değerlendirmede kullanılan ölçütler konusunda... (Hedefler-kazanımlar, yeterlikler, standartlar, akreditasyon, ulusal ve uluslararası sınavlar, kalkınma vb.)	5	4	3	2	1
	42	Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri konusunda... (Nicel, nitel, karma araştırma)	5	4	3	2	1
	43	Program değerlendirmede kullanılan veri toplama envanterleri/araçları konusunda... (Başarı testi, gözlem, görüşme, tutum testi, anket, ölçek, örnek olay, doküman inceleme, literatür taraması, uzman görüşü vb.)	5	4	3	2	1
	44	Program geliştirmeyi / güncellemeyi zorunlu kılan faktörler konusunda... (Bireyin ve toplumun ihtiyacında, bilim ve teknolojide, içerikte-konuda, diğer alanlarda-disiplinlerde, öğretmen ile öğrencinin sorumluluklarında, uygulanan programın öğelerinde yaşanan değişim ve yenilikler vb.)	5	4	3	2	1
	45	Program geliştirme ve değerlendirmede kullanılan modeller konusunda... (Tyler, Taba, Taba-Tyler, MEB, Provus, Metfessel-Michael, Stufflebeam, Kirkpatrick, Stake vb.)	5	4	3	2	1
	46	Programın geliştirme, değerlendirme ve güncellemeye ilişkin rolüm konusunda... (Eğitimde program geliştirme sürecinde görevlerim, yapmam gereken işler, program geliştirme sürecinde oluşturulan gruplarda yer alma bilgisi vb.)	5	4	3	2	1

EK 2: Program Okuryazarlığı Yeterlik Algı Ölçeğİn İzin Belgesi

Geliştirdiğİmiz “Program Okuryazarlığı Yeterlik Algı Ölçeğİ”ni yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dileriz.

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Nejdet ÖZTÜRK

Hıdır GÜNGÖR

EK 3: Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeğin İzin Belgesi



Kime: HİDİR GÜNGÖR

30.09.2021 Per 14:58

Merhaba Hıdır, Kullanabilirsin, kolay gelsin..

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "HİDİR GÜNGÖR"

Kime:

Gönderilenler: 30 Eylül Perşembe 2021 13:27:05

Konu: Ölçek kullanım izini

Merhabalar hocam ismim Hıdır GÜNGÖR. Akdeniz Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç.Dr. Etem Şu an için tez dönemimde bulunmaktayım. İzin verirseniz geliştirmiş olduğunuz " Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği "yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Hıdır Güngör



EK 4: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Becerisi Ölçeğın İzin Belgesi

erkam

Kime: HİDIR

30.09.2021 Per 13:46

Merhabalar,
Akademik yazım kurallarına uygun olarak atıf vermek koşulu ile Ölçeğı kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla.

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK

HİDIR GÜNGÖR, 30 Eyl 2021 Per, 13:42 tarihinde şunu yazdı:
Merhabalar hocam ismim Hıdır GÜNGÖR. Akdeniz Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç.Dr. Etem
Şu an için tez dönemimde bulunmaktayım. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz " Türkçe Öğretim Yöntem
ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeğı " yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.
Saygılarımla.

Hıdır

Üzeyir

Kime: HİDIR GÜNGÖR

30.09.2021 Per 13:48

Ölçeğı bilimsel bir araştırmada atıf göstererek kullanabilirsiniz.

iPhoneumdan gönderildi

HİDIR GÜNGÖR şunları yazdı (30 Eyl 2021 13:42):

> Merhabalar hocam ismim Hıdır GÜNGÖR. Akdeniz Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç.Dr. Etem
Şu an için tez dönemimde bulunmaktayım. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz " Türkçe Öğretim Yöntem ve
Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeğı " yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.
> Saygılarımla.
>
> Hıdır Güngör

EK 5: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.12.2021-250635



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



TOPLANTI TARİHİ : 23.12.2021
TOPLANTI SAYISI : 17
KARAR SAYISI : 472

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT**'un danışmanlığını, **Hıdır GÜNGÖR**'ün araştırmacılığını üstlendiği, "*Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Yansıtıcı Düşünme ile Öğretim Yöntemlerini Kullanma Becerileri*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK 6: MEM İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.01.2022-266667



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-49809702-605.01-41052904
Konu : Hıdır GÜNGÖR'ün Araştırma İzni

11.01.2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 11/01/2022 tarihli ve 41045497 sayılı Oluru.
b) 10/01/2022 tarihli ve E.262128 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hıdır GÜNGÖR'ün "Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Yaratıcı Düşünme ile 21.Yüzyıl Öğreten Becerileri" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2021-2022 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda görev yapan Öğretmenlere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ile yayımlanan 2020/2 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

Not: Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Makam Onayı.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge Karaman İş
Merkezi / AFYONKARAHİSAR
Telefon No : (0 272) 214 24 28
E-Posta: afyonstrateji@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: TOLGA YEŞİLÇAYIR
Unvan :Memur
İnternet Adresi: <http://afyonarge.meb.gov.tr/>
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden b665-5883-3cce-b96a-3018 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSN0VE4VCZ&eS=266667> adresinden yapılabilir. (PIN:30492)

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hıdır Güngör

Doğum Yeri ve Tarihi :

Orcid Numarası :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Erasmus Plus : Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

Yüksek Lisans : Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Rusça

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : Ağustos – 2023

İNTİHAL RAPORU

Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Yansıtıcı Düşünme ile Öğretim Yöntemlerini Kullanma Becerileri

ORIGINALITY REPORT

20%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 Internet	837 words — 5%
2	dergipark.org.tr Internet	544 words — 3%
3	toad.halileksi.net Internet	355 words — 2%
4	acikbilim.yok.gov.tr Internet	342 words — 2%
5	acikerisim.pau.edu.tr:8080 Internet	134 words — 1%
6	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 Internet	104 words — 1%
7	www.researchgate.net Internet	87 words — 1%

BİLDİRİM

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

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

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

Hıdır GÜNGÖR