

Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers: A Scale Development and Validation Study

Koray Kasapoglu, Afyon Kocatepe University, ORCID ID: 0000-0003-2663-2244

Abstract

Teachers understand knowing "what" and "how" of a curriculum from the curriculum literacy (Kasapoglu, 2017): To know "what" of a curriculum is associated with being informed about the elements of a curriculum (objectives, content, teaching-learning process, measurement and evaluation) while knowing "how" of a curriculum with knowing how to implement and criticize a curriculum. When the literature is reviewed, few studies that directly address curriculum literacy are found (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Kasapoglu, 2017). There is still a need for a valid and reliable measurement tool that measures perceived curriculum literacy of teachers. This study aims to develop a scale assessing perceived curriculum literacy of teachers. In the scale development stage, the scale was administered to 240 teachers. Results of exploratory factor analysis revealed that two factors were extracted: namely, perceived characteristics of a curriculum-literate teacher and perceived benefits/outcome expectations from curriculum literacy. In the scale validation stage, the 17-item final version of the scale was used on 192 teachers. The two-factor structure of the scale was confirmed by confirmatory factor analysis. For each factor, the Cronbach's alpha was calculated as .93 and .87, respectively. Furthermore, results of the Multivariate Analysis of Variance revealed that perceived curriculum literacy significantly differed on whether teachers received graduate education in the field of curriculum and instruction or not. Findings presented some evidence for the fact that the scores obtained from the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers were valid and reliable.

Keywords: perceived curriculum literacy, teacher, scale development, scale validation



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 963-977
DOI: 10.17679/inuefd.709688

Article type:
Research article

Received : 26.03.2020
Accepted : 03.07.2020

Suggested Citation

Kasapoglu, K. (2020). Perceived curriculum literacy scale for teachers: A scale development and validation study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 963-977. DOI: 10.17679/inuefd.709688
Paper presented at the European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL) Conference held in Portorož-Portorose, Slovenia on November 12-14, 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teachers understand knowing “what” and “how” of a curriculum from the curriculum literacy. To know “what” of a curriculum is associated with being informed about the elements of a curriculum (objectives, content, teaching-learning process, measurement and evaluation) while knowing “how” of a curriculum with knowing how to implement and criticize a curriculum. In addition, one of these two definitions of curriculum literacy can be considered as a prerequisite for the other because knowing how to implement and criticize a curriculum requires being knowledgeable of the elements of that curriculum (Kasapoglu, 2017). When the literature is reviewed, few studies that directly address curriculum literacy are found (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Kasapoglu, 2017). There is still a need for a valid and reliable measurement tool that measures perceived curriculum literacy of teachers.

Purpose

In this study, it is desirable to develop and validate a measurement tool with good psychometric properties, which measures perceived curriculum literacy of teachers. Curriculum literacy is a phenomenon that has not been studied so far, but is important. It is still difficult to reach studies that directly address this phenomenon. A similar study to the perceived curriculum literacy of teachers has not yet been found in the literature. In this respect, it is thought that this study will fill the gap in literature as the first scale development and validation study for teachers. Thanks to this study, which will provide evidence that the “Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers” is reliable and valid, more generalizable results will be obtained with larger samples.

Method

This quantitative study has a survey design. The accessible population of the study is all teachers teaching in public middle schools in Afyonkarahisar, Turkey. The study requires two data collection processes for both the scale development and the validation phase. Two different samples were selected for this study. Data were collected from 240 volunteer middle school teachers (142 females, 95 males and three who did not specify gender) who were selected by convenience sampling. In the scale validation phase, data were collected from 192 volunteer middle school teachers (102 females, 83 males, seven who did not specify gender) who were selected by convenience sampling. The administration of the scale lasted approximately 20 minutes in the scale development phase and approximately 10 minutes in the scale validation phase. The teachers participating in the study were informed that the data would remain confidential. In the scale development stage, a pool of 34 items was created. A 5-point Likert-type scale (1 = totally disagree, 5 = totally agree) was developed. The data collected during the scale development phase were subjected to exploratory factor analysis while the data gathered from the different sample during the scale validation phase to confirmatory factor analysis. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was then calculated for each sub-dimension. In order to provide additional evidence for validity, whether perceived curriculum literacy of teachers significantly differed on the pre-determined independent variable (graduate education in the field of curriculum and instruction) was tested by multivariate analysis of variance, which is one of the parametric tests. All of these analyses were performed with statistical software and the significance value was accepted as .05.

Findings

In the scale development stage, the scale was administered to 240 teachers. Results of exploratory factor analysis revealed that two factors were extracted: namely, perceived characteristics of a curriculum-literate teacher and perceived benefits/outcome expectations from curriculum literacy. In the scale validation stage, the 17-item final version of the scale was used on 192 teachers. The two-factor structure of the scale was confirmed through confirmatory factor analysis. For each factor, the Cronbach’s alpha was calculated as .93 and .87, respectively. Furthermore, results of the Multivariate Analysis of Variance showed that perceived curriculum literacy significantly differed on whether teachers received graduate education in the field of curriculum and instruction or not. Findings presented some evidence for the fact that the scores obtained from the Perceived Curriculum Literacy Scale were valid and reliable.

Discussion & Conclusion

The results of the study provided evidence that the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers was valid and reliable to measure teachers' perceptions of curriculum literacy. In addition, the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers Scale is a useful measurement tool because its implementation is short and the results are interpreted easily. The final form of the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers consists of 17 items and two factors (the perceived characteristics of a curriculum-literate teacher - 10 items and the perceived benefits / outcome expectations from of curriculum literacy - 7 items). The reliability coefficients related to the factors of the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers (.93 and .87) were found to be high. The correlation coefficient between the factors of Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers was calculated as .55 ($p < .01$). Significant differences between perceptions of curriculum literacy of middle school teachers who received graduate education in the field of curriculum and instruction and those of whom did not have provided additional evidence for the validity of the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers. The suggestions of this research for further research and practice are as follows: The Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers can be used to determine teachers' perceptions of curriculum literacy. The use of the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers can be considered as the first step in the development of curriculum literacy skills. The data can be collected from teachers who teach in primary and high schools with the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers. Longitudinal studies can be conducted to examine changes in teachers' perceptions of curriculum literacy. Qualitative data collection techniques can be used to measure teachers' curriculum literacy levels as directly as possible because the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers is a self-report scale that measures teachers' perceptions of curriculum literacy.

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme ve Geçerleme Çalışması

Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2663-2244

Öz

Öğretmenler, eğitim programı okuryazarlığından eğitim programının "ne"sini ve "nasıl"ını bilmeyi anlamaktadırlar (Kasapoğlu, 2017): Eğitim programının "ne"sini bilmek, bir eğitim programının öğeleri (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) hakkında bilgi sahibi olmak; eğitim programının "nasıl"ını bilmek ise bir eğitim programını uygulamayı ve eleştirmeyi bilmek ile ilişkilendirilmiştir. Literatür incelendiğinde eğitim programı okuryazarlığını doğrudan ele alan az sayıda çalışmaya (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Kasapoğlu, 2017) rastlansa da öğretmenlerin algılanan eğitim programı okuryazarlığını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına hâlâ ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçen, iyi psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirmek ve geçerlemektir. Ölçek geliştirme aşamasında ölçek 240 öğretmene uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin program okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri ve program okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri olmak üzere iki faktörden meydana geldiğini ortaya koymuştur. Ölçek geçerleme aşamasında ölçeğin 17 maddelik nihai hâli 192 öğretmene uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin bu iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Faktörlerin her biri için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .93 ve .87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, çok değişkenli varyans analizi sonucunda algılanan eğitim programı okuryazarlığının öğretmenlerin eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre anlamlı farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilir ve geçerli olduğuna dair kanıtlar sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı, Öğretmen, Ölçek Geliştirme, Ölçek Geçerleme.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 963-977
DOI: 10.17679/inuefd.709688

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 26.03.2020
Kabul Tarihi : 03.07.2020

Önerilen Atıf

Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 21(2), 963-977. DOI: 10.17679/inuefd.709688

Bu araştırma 12-14 Kasım 2018 tarihlerinde Portorož, Slovenya'da düzenlenen EAPRIL (The European Association for Practitioner Research on Improving Learning) Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Bir eğitim programının başarıyla uygulanıp uygulanmadığını o eğitim programının nasıl anlaşıldığı belirleyebilir. Öğretmenlerin bir eğitim programını anlayabilmeleri için o eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmaları yani, eğitim programı okuyazarı olmaları beklenir. Öğretmenler, eğitim programı okuyazarlığından eğitim programının "ne"sini ve "nasıl"ını bilmeyi anlamaktadırlar (Kasapoğlu, 2017). Eğitim programının "ne"sini bilmek, bir eğitim programının öğeleri (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) hakkında bilgi sahibi olmak; eğitim programının "nasıl"ını bilmek ise bir eğitim programını uygulamayı ve eleştirmeyi bilmek ile ilişkilendirilmiştir (Kasapoğlu, 2017). Yani, eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programının öğelerinin bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir (Bolat, 2017). Ayrıca, eğitim programı okuyazarlığına ilişkin bu iki tanımdan biri, diğerinin ön koşulu olarak düşünülebilir çünkü bir programı uygulamayı ve eleştirmeyi bilmek, o programın öğeleri hakkında bilgi sahibi olunmasını gerektirmektedir (Kasapoğlu, 2017). Fullan ve Pomfret (1977)'ye göre bir eğitim programının öğelerine (kazanımlar, içerik, eğitim durumları, sınav durumları) dair bilgi birikimi ve/veya deneyimler, programa bağlılığı yani, geliştirilen programın aslına uygun olarak uygulanmasını etkilemektedir (akt. Bümen, Çakar, & Yıldız, 2014). Programı inceleyen öğretmenler, programın beklentilerinden ve öğrenme-öğretme sürecinden daha fazla haberdar olduklarından programları uygularken daha hassas davranmaktadırlar (Bay, Kahramanoğlu, Döş, & Turan-Özpolat, 2017). Öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenler ancak program geliştirme sürecine katılırlar ise gelişmeye başlayabilir. Bu sayede öğretmenler, program politikaları ve uygulamalarının farkında olacaklardır.

Literatür incelendiğinde eğitim programı okuyazarlığını doğrudan ele alan az sayıda çalışmaya (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Kasapoğlu, 2017) rastlanmaktadır. Bolat (2017), öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı yeterliliklerini ölçmek amacıyla Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeği geliştirmiştir. Verilerin ölçek geliştirme aşamasında 313, ölçek geçirme aşamasında 215 öğretmen adayından toplandığı bu araştırma sonucunda toplam 29 madde ve iki faktörden (okuma ve yazma) oluşan varyansın % 43.54'ünü açıklayan, tamamının Cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .94 olduğu Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeği geliştirilmiştir. Kasapoğlu (2017) ise yürüttüğü olgubilimsel araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığına yükledikleri anlamı ve eğitim programı okuyazarı olmak için edindikleri yaşantıları, öğretmenlerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış, bireysel görüşmelerle ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, eğitim programı okuyazarlığının eğitim programının okunmasından daha fazlasını gerektirdiğini, öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığını birbirinin ön koşulu kabul edilebilecek şekilde eğitim programının "ne"sini (eğitim programının öğelerini) ve "nasıl"ını (eğitim programını uygulamayı ve eleştirmeyi) bilmek olarak tanımladıklarını göstermiştir. Ayrıca, eğitim programı okuyazarlığının hem doğrudan (öğrenci başarısı) hem dolaylı (okul saygınlığı) amaçlarının olduğu, eğitim programı okuyazarı bir öğretmenin özelliklerinin öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığına ilişkin tanımları ile örtüştüğü, eğitim programı okuyazarlığını yine öğretmenlerin kendilerinin (kıdemli öğretmenlerin kendilerini güncellemeye yeterince güdülenmedikleri için) engellediği tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığını geliştirmek için hizmet içi öğretmen eğitimi kapsamında eğitim programlarının öğretmenlere tanıtılmasını, öğretmenlerin programları okumalarını ve öğretmenlerin program okuyazarlıklarının izlenmesini önerdikleri ortaya çıkarılmıştır. Son olarak, eğitim programı okuyazarlığının hem doğrudan (öğretmenlerin kendilerine ve başkalarının öğretmenlere duydukları güven) hem dolaylı (okul saygınlığı) duyuşsal sonuçlarının olabileceği bulunmuştur. Erdem ve Eğmir (2018), Bolat (2017)'nin geliştirdiği Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeğini öğretmen adaylarına uygulayarak öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı düzeylerini belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim türü, bölüm ve akademik başarı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Ölçeğin faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmadığı bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının ölçek maddelerine oldukça katıldıkları, "eğitim programını okuma" boyutunda "eğitim programını yazma" boyutuna kıyasla daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları, eğitim programı okuyazarlığı düzeylerinin sadece bölümlerine ve akademik başarılarına göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin algılanan eğitim programı okuyazarlığını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına hâlâ ihtiyaç vardır. Bu araştırmada Kasapoğlu (2017)'nin görüşme verilerinden yazılan maddelerden oluşan, öğretmenlerin algılanan eğitim programı okuyazarlığını ölçen, iyi psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirmek ve geçirmek istenmektedir. Öğretmenlerin algılanan eğitim programı okuyazarlığını ortaya koyacak bu çalışmaya benzer bir çalışmaya literatürde henüz rastlanmamıştır. Sadece öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı yeterliliklerini ölçmek amacıyla Bolat (2017) tarafından Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeği geliştirilmiştir. Ancak 29 maddeden oluşan iki faktörlü ölçeğin uyum indeksleri (AGFI=.80, GFI=.83, RMSEA=.059, SRMR=.052), psikometrik özelliklerinin yeteri kadar iyi

olmadığını göstermektedir. AGFI ve GFI değerleri, .90'dan büyük (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005), RMSEA değeri .05'ten küçük (Browne & Cudeck, 1993), SRMR değeri de .05'ten küçük (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005) ise bu, ölçeğin verilere iyi uyum sağladığını göstermektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde bu çalışmanın öğretmenlere yönelik ilk ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması olarak literatürdeki boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin güvenilir ve geçerli olduğuna dair kanıtlar sağlayacak bu çalışma sayesinde büyük örneklemle ulaşılarak genellenebilir sonuçlar elde edilebilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçen, iyi psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirilmesi ve geçerlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yanıt aranacak sorular aşağıda verilmiştir: (1) Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği geçerli midir? (2) Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği güvenilir midir?

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonuçlarının "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin güvenilir ve geçerli olduğuna dair kanıtlar sağlaması, "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin ileride yürütülecek araştırmalarda, özellikle öğretmenlerin eğitim programına bağlılık düzeylerinin ve/veya eğitim programını uygulamaya ilişkin algılarının yordanmasında, kullanılması öngörülmektedir. Zira pedagojik değişikliklerin başarısı, bir eğitim programının anlaşılıp uygulanmasını sağlayacak eğitim programı okuryazarlığı ile ilişkilidir (Kalin & Valenčić Zuljan, 2007).

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nicel araştırma yöntemine sahip bu araştırma, tarama deseninde modellenmiştir. Tarama, örneklemin bir parçası olduğu evrenin bazı yönlerini tanımlamak için örneklemden sorular sorularak veri toplanmasını amaçlayan bir araştırma desendir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011: 419).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evreni, Afyonkarahisar'daki devlet ortaokullarında görev yapan tüm öğretmenlerdir. Araştırma, hem ölçek geliştirme hem de geçerleme aşaması için iki veri toplama sürecini gerektirmektedir. Bu araştırma için iki farklı örneklem seçilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında veriler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 240 gönüllü ortaokul öğretmeninden (142 kadın, 95 erkek, üç cinsiyetini belirtmemiş) toplanmıştır. Bu ortaokul öğretmenlerinin yaşları 22 ile 64 arasında değişmekte olup yaşlarının ortalaması 35.63 olarak hesaplanmıştır ($SS=7.36$). Ancak iki öğretmen yaşını belirtmemiştir. Öğretmenlerin kıdemleri 1 ile 40 yıl arasında değişmekte olup kıdemlerinin ortalaması 12.21 yıldır ($SS=7.32$). Sadece bir öğretmen kıdem yılını belirtmemiştir. Ölçek geliştirme aşamasında veri sağlayan ortaokul öğretmenlerinin branşları ise sırasıyla şöyledir: Türkçe ($n=41$), Matematik ($n=38$), Fen Bilimleri ($n=36$), İngilizce ($n=32$), Sosyal Bilgiler ($n=29$), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ($n=18$), Beden Eğitimi ($n=15$), Teknoloji ve Tasarım ($n=14$), Bilişim Teknolojileri ($n=6$), Görsel Sanatlar ($n=4$), Rehberlik ($n=4$) ve Müzik ($n=2$). Sadece bir öğretmen branşını belirtmemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin sadece 18'i eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans öğrenimi gördüklerini, 216'sı ilgili alanda lisansüstü düzeyde öğrenim görmediklerini belirtmiştir. Sadece altı öğretmen, eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü düzeyde öğrenim görüp görmediğini belirtmemiştir. Ölçek geliştirme aşamasında ortaya çıkan iki faktörlü ve en az sekiz göstergeye sahip yapıyı ölçek geçerleme aşamasında doğrulamak amacıyla yapılacak doğrulayıcı faktör analizi için denek sayısının en az 150 olması gerektiğine dikkat edilmiştir (Wolf, Harrington, Clark, & Miller, 2013). Bu nedenle ölçek geçerleme aşamasında ise veriler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 192 gönüllü ortaokul öğretmeninden (102 kadın, 83 erkek, 7 cinsiyetini belirtmemiş) toplanmıştır. Bu ortaokul öğretmenlerinin yaşları 22 ile 59 arasında değişmekte olup yaşlarının ortalaması 34.72 olarak hesaplanmıştır ($SS=7.19$). Ancak bir öğretmen yaşını belirtmemiştir. Öğretmenlerin kıdemleri 1 ile 34 yıl arasında değişmekte olup kıdemlerinin ortalaması 11.44 yıldır ($SS=6.69$). Sadece altı öğretmen kıdem yılını belirtmemiştir. Ölçek geçerleme aşamasında veri sağlayan ortaokul öğretmenlerinin branşları ise sırasıyla şöyledir: Matematik ($n=31$), Türkçe ($n=30$), Fen Bilimleri ($n=27$), İngilizce ($n=23$), Sosyal Bilgiler ($n=22$), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ($n=20$), Beden Eğitimi ($n=12$), Teknoloji ve Tasarım ($n=10$), Görsel Sanatlar ($n=6$), Bilişim Teknolojileri ($n=5$), Rehberlik ($n=3$), Müzik ($n=2$) ve İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri ($n=1$). Ortaokul öğretmenlerinin

sadece 8'i eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans öğrenimi gördüklerini, 179'u ilgili alanda lisansüstü düzeyde herhangi bir öğrenim görmediklerini belirtmiştir. Sadece beş öğretmen, eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü düzeyde öğrenim görüp görmediğini belirtmemiştir. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (23/02/2018-2018/22) ve Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasının ardından uygulanan ölçeğin uygulanması, ölçek geliştirme aşamasında yaklaşık 20 dakika, ölçek geçirme aşamasında yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, verilerin gizli kalacağı ile ilgili bilgilendirilmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Kasapoğlu (2017) yürüttüğü olgubilimsel araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına yükledikleri anlamı ve eğitim programı okuryazarı olmak için edindikleri yaşantıları, öğretmenlerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış, bireysel görüşmelerle ortaya koymuştur. Ölçek geliştirme aşamasında Kasapoğlu (2017)'nin öğretmenlerle gerçekleştirdiği bireysel görüşme verilerinden 34 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşmelerde ortaya koydukları ifadeler, bu araştırma için ölçek maddesine dönüştürülmüştür. Aşağıda öngörülen faktörler açıklanmıştır. Tablo 1'de ölçek maddelerine örnekler verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Öngörülen Faktörleri ve Örnek Maddeler

Faktörler	Örnek Maddeler
Eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri	Eğitim programı okuryazarı bir öğretmen, eğitim programını uygulamayı iyi bilen bir öğretmendir. Eğitim programı okuryazarlığı, eğitim programını eleştirmeyi bilmektir.
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri	Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye güdülenmelerini kolaylaştırır. Eğitim programı okuryazarlığı, velilerin öğretmene duydukları saygının artmasıyla sonuçlanır.

Eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri, eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin "kim" olduğu ile ilgili öğretmenlerin algıladıkları özelliklerdir. Örneğin, "eğitim programı okuryazarı bir öğretmen, eğitim programının öğelerini (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) iyi bilen bir öğretmendir." maddesi, eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özelliklerinden biridir. *Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri*, eğitim programı okuryazarlığının öğretmenlerin algıladıkları yararlarının ya da eğitim programı okuryazarlığına ilişkin sonuç beklentilerinin "ne" olduğu ile ilgilidir. Örneğin, "eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenin özsaygısının artmasıyla sonuçlanır." maddesi, eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararlarından/sonuç beklentilerinden biridir. Ölçek maddelerinden oluşan beşli Likert tipi (1 = tamamen katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) bir ölçek geliştirilmiştir.

Veri Analizi

Ölçek geliştirme aşamasında toplanan veriler, açımlayıcı faktör analizine (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyükoztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013) tabi tutulurken ölçek geçirme aşamasında farklı bir örneklemeden toplanan veriler, doğrulayıcı faktör analizine (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005) tabi tutulmuştur. Ardından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, her bir alt boyut için de, hesaplanmıştır. Geçerliğe ek kanıt sağlamak amacıyla öğretmenlerin algılanan program okuryazarlığının daha önce belirlenmiş bağımsız değişkene (eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığı parametrik testlerden biri olan çok değişkenli varyans analizi ile incelenmiştir. Bu analizlerin tümü, istatistik paket programları ile gerçekleştirilmiş, anlamlılık değeri .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırma iki aşamalı gerçekleştirildiğinden "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini Geliştirmeye İlişkin Bulgular" ve "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini Geçerlemeye İlişkin Bulgular" olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

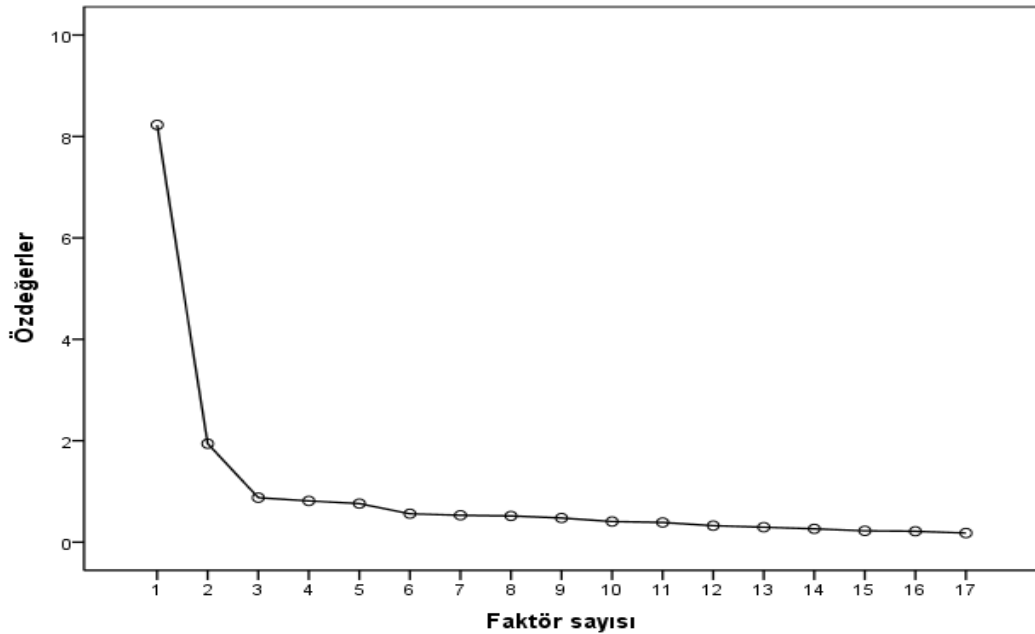
Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme aşamasında 240 ortaokul öğretmeninden toplanan veriler öncelikle kayıp veri analizine tabi tutulmuştur. Little's MCAR testi (Little & Rubin, 2002) istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan ($p < .05$) yani, kayıp veriler tümüyle seçkisiz olmadığından 37 denek liste hâlinde silinmiştir. Geri kalan 203 ortaokul öğretmenine ait veriler, geliştirilen ölçeğin faktör sayısının, hangi maddelerinin hangi faktöre yüklendiğinin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyükoztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013) tabi tutulmuştur. Ancak AFA'dan önce ölçeğin olumsuz maddeleri (4, 5, 6 ve 7. maddeler) terslenerek kodlanmıştır. Daha sonra AFA'nın sayıltıları (metrik/sürekli değişkenlerin varlığı, ölçek maddeleri arasında .30'dan büyük korelasyonun olması, Bartlett küresellik testi, Kaiser-Mayer Olkin (KMO) değeri, çok değişkenli normallik ve uç değerlerin yokluğu) (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009) kontrol edilmiştir ve karşılanmıştır. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, 5'li Likert tipi bir ölçek olup maddelerine her bir denegın vereceği tepki puanları, ölçek maddelerine katılma düzeyini gösteren metrik/sürekli değişkenlerdir. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyonu gösteren korelasyon matrisi incelendiğinde korelasyon katsayılarının çoğunlukla en az .30 olduğu görülmüştür.

Maksimum olabilirlik (Costello & Osborne, 2005; Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999) ve direkt oblimin eğik döndürme (Preacher & MacCallum, 2003, p. 25) yöntemlerinin tercih edildiği AFA sonucunda Bartlett küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$\chi^2(136) = 2099.6, p < .001$]. Başka bir deyişle, korelasyon matrisinin birim matrisinden anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. KMO değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin .60'dan büyük olması, örneklemin AFA için yeterli büyüklükte olduğunu göstermiştir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009). Bu bulgular, ölçeğin AFA'ya uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Gerçekleştirilen ilk AFA sonucunda birden fazla faktöre yüklenen řu maddeler ölçekten çıkarılmıştır: 1, 2, 16, 18, 20, 24, 30, 32 ve 33. Ayrıca, sadece iki maddeden oluşan faktörlerdeki 4, 5, 6, 7, 28 ve 29. maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki madde sayısı 34'ten 19'a düşmüştür. Yinelenen AFA sonucu birden fazla faktöre yüklenen 8. madde de ölçekten çıkarılınca madde sayısı 18'e düşmüştür. Tekrarlanan AFA sonucunda üç faktörlü bir yapı oluşmuştur. Daha sonra güvenilirlik analizi yapılmıştır. 3. maddenin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerini (.255), .30'dan az olduğundan (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009) ölçekten 3. madde de çıkarılmıştır. Dolayısıyla ölçekteki madde sayısı 17'ye düşmüştür.

AFA yinelenmiş ve ölçeğin faktör sayısına özdeğerlerin 1'den büyük olup olmamasına, Catell'in yamaç eğim grafiğine (şekil 1), açıklanan toplam varyansa (Stevens, 2002) bakılarak karar verilmiştir.



şekil 1. Catell Yamaç Eğim Grafiği

AFA sonucunda 17 maddelik iki faktörlü bir yapı oluşmuştur. İki faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %59.82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin maddelerinin tüm faktör yükleri Tablo 2'de gösterilmifitir.

Tablo 2

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği İçin Faktör Yükleri

	F1	F2
M9	.674	
M10	.735	
M11	.820	
M12	.820	
M13	.747	
M14	.734	
M15	.652	
M17	.763	
M19	.629	
M21		-.682
M22		-.773
M23		-.703
M25		-.871
M26		-.516
M27		-.644
M31	.577	
M34		-.859

F1: Eğitim programı okuyazarı öğretmenin algılanan özellikleri

F2: Eğitim programı okuyazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri

Hangi maddenin hangi faktöre yüklendiği, faktör yükleri için alt kesme noktası .30 kabul edilerek, belirlenmiştir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009). Faktör 1, maddeler okunduktan sonra "Eğitim programı okuyazarı öğretmenin algılanan özellikleri" olarak adlandırılmıştır: 10 madde - 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 31. (14. madde: Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, yenilenen eğitim programlarındaki öğretim yöntemlerini uygulayan bir öğretmendir.) Faktör 2 ise "Eğitim programı okuyazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri" olarak isimlendirilmiştir: 7 madde - 21, 22, 23, 25, 26, 27, 34. (26. madde: Eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenin öz saygısının artmasıyla sonuçlanır.) Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları, ölçeğin iki alt boyutu için sırasıyla .92 ve .90, tamamı için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayılarının .70'ten fazla olması, geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978).

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeğini Geçerlemeye İlişkin Bulgular

Gözden geçirilmiş 17 maddelik 5'li Likert tipi Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeği, ölçek geliştirme aşamasında ortaya çıkan iki faktörlü yapısının doğrulanması için 192 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında ortaya çıkan faktör yapısının ölçek geçirme aşamasında ortaya çıkacak faktör yapısına ne kadar iyi uyum sağladığını sınamak başka bir deyişle AFA'nın önerdiği modeli doğrulamak amacıyla (Jöreskog & Sörbom, 1993, Kline, 2005) veriler, LISREL 8.70 (Jöreskog & Sörbom, 1993) ile Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) tabi tutulmuştur. DFA'dan önce 192 ortaokul öğretmeninden toplanan veriler, kayıp veri analizine tabi tutulmuştur. Little's MCAR testi (Little & Rubin, 2002) istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan ($p < .05$) yani, kayıp veriler tümüyle seçkisiz olmadığından 16 denek liste hâlinde silinmiştir. DFA'nın çoklu doğrusallık, tek ve çok değişkenli normallik, uç değerler gibi sayılıtları (Flora, LaBrish, & Chalmers, 2012) kontrol edilmiş ve büyük ölçüde karşılanmıştır. Üç deneğe (8, 107 ve 120. denekler) ait Mahalanobis uzaklığı değerleri kritik ki-kare değerinden (20.52, $sd=5$) fazla olduğu için bu üç denek de liste hâlinde silinmiştir.

Tek değişkenli normallik her bir maddenin çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafikleri incelenerek kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayısının en fazla üç, basıklık katsayısının ise en fazla 10 olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Kline, 2005). Ölçekteki her bir maddenin çarpıklık katsayısının ± 2 ve basıklık katsayısının ± 6 aralığında yer alması, tek değişkenli normallik sayılıtlarının karşılandığını göstermektedir. Ayrıca, verilerin çoğu Q-Q grafiklerinde yatayla 45 derecelik açı yapan bir çizgi boyunca dağılmaktadır. Bu da tek değişkenli normal dağılımın bir kanıtıdır (Tabachnick & Fidell, 2013).

Çok değişkenli normallik sayılıtları, Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı ile test edilmiştir. Bu katsayı (27.9354), $p(p+2)$ denkleminde hesaplanan kritik değerden (323; $p =$ ölçekteki madde sayısı = 17) düşük olduğu için çok değişkenli normallik varsayılmıştır (Raykov & Marcoulides, 2008). Maddeler arasında çoklu doğrusallığın olup olmadığı maddeler arası korelasyon değerleri hesaplanarak

sınanmıştır. Maddeler arası korelasyon değerlerinin .12 ile .82 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerler, önerilen eşik değer olan .90'dan (Kline, 2005) düşük olduğundan verilerin çoklu doğrusal olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin tamamı, alt boyutları ve maddeleri için hesaplanan betimsel istatistik değerleri Tablo 3'te sunulmaktadır. Ölçekten alınan ortalama puanların "kararsızım"a karşılık gelen 3'ün gerçek alt sınırı olan 2.5'ten düşük olması katılımcıların ölçek maddelerine katılmadıklarını gösterirken, ortalama puanların "kararsızım"a karşılık gelen 3'ün gerçek üst sınırı olan 3.5'ten yüksek olması ise katılımcıların ölçek maddelerine katıldıklarını göstermektedir. Ölçek maddelerinin aritmetik ortalama değerlerinin çoğunun (12. madde: "Eğitim programı okuryazarlığı, okulun saygınlığını artırmayı amaçlar." ve 15. madde: "Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin belirli testlerle düzenli olarak izlenmesi ile gelişir." hariç) "kararsızım"a karşılık gelen 3'ün gerçek üst sınırı olan 3.5'ten yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin ölçeğin 12 ve 15. maddelerine katılma konusunda kararsız kaldıkları düşünülebilir. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin tamamı ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerleri de "kararsızım"a karşılık gelen 3'ün gerçek üst sınırı olan 3.5'ten yüksek bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuyazarı öğretmenin algılanan özelliklerine, eğitim programı okuyazarlığının algılanan yararlarına/sonuç beklentilerine ve genel olarak Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin maddelerine katıldıkları söylenebilir.

Tablo 3

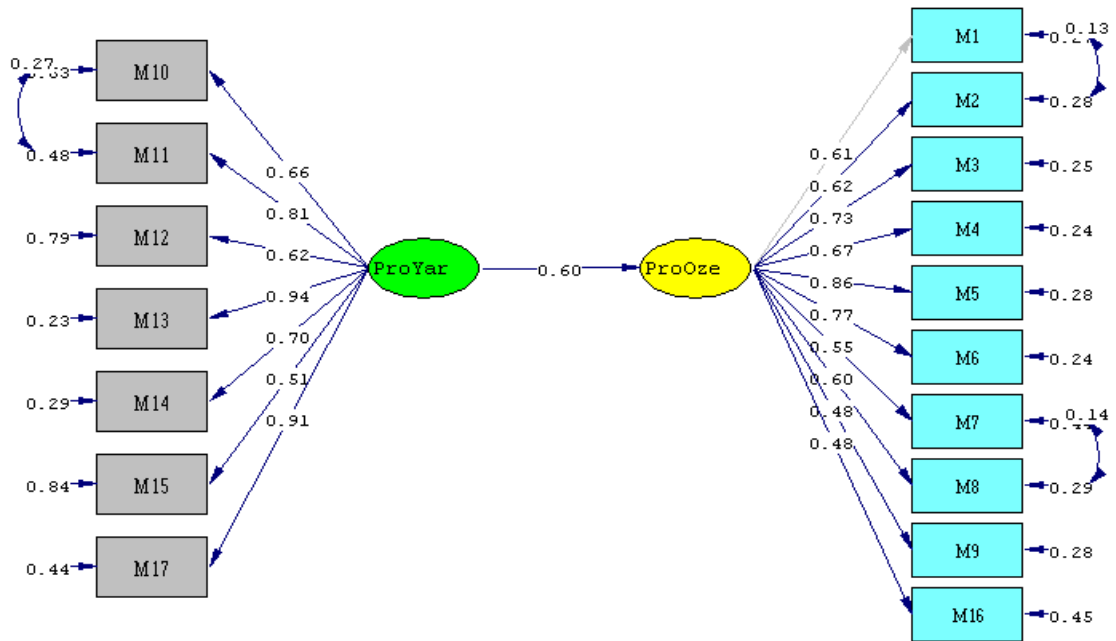
Ölçeğin Tamamı, Alt Boyutları ve Maddeleri İçin Hesaplanan Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut ve maddeler	\bar{X}	SS	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Çarpıklık	Basıklık
F1	4.11	.67	1.10	5	-1.40	3.96
F2	3.57	.79	1.29	5	-.31	-.07
Toplam	3.89	.64	1.18	5	-.90	2.54
M1	4.21	.80	1	5	-1.70	4.77
M2	4.28	.82	1	5	-1.99	5.89
M3	4.08	.89	1	5	-1.28	2.23
M4	4.19	.83	1	5	-1.79	4.91
M5	4.01	1.01	1	5	-1.17	1.20
M6	3.96	.91	1	5	-1.13	1.76
M7	4.02	.86	1	5	-.81	.54
M8	4.06	.81	1	5	-1.05	1.93
M9	4.27	.72	1	5	-1.42	4.38
M10	3.62	1.03	1	5	-.42	-.47
M11	3.51	1.07	1	5	-.44	-.24
M12	3.47	1.08	1	5	-.41	-.58
M13	3.54	1.06	1	5	-.38	-.47
M14	3.86	.89	1	5	-1.03	1.18
M15	3.45	1.05	1	5	-.56	-.34
M16	3.99	.83	1	5	-.93	1.41
M17	3.54	1.13	1	5	-.46	-.52

Geri kalan 173 ortaokul öğretmenine ait veriler, DFA'ya tabi tutulmuştur. Ölçeğin iki faktörlü yapısı test edilmiştir ve her bir madde ilgili faktöre atanmıştır. Modelin uyum gösterip göstermediğine ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/df), düzeltilmiş iyi uyum endeksi (AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), normalleştirilmemiş uyum endeksi (NNFI), karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) indislerine bakılarak karar verilmiştir. χ^2/df değeri, 2 veya 3'ten küçük ise bu, modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). AGFI, NNFI ve CFI değerleri, .90'dan büyük ise bu, modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005). RMSEA değeri, .05'ten küçük ise bu, iyi uyumu; .05 ile .08 arasında ise bu, orta uyumu; .10'dan büyük ise bu, zayıf uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck, 1993). RMR ve SRMR değerleri, .05'ten küçük ise bu, iyi uyumun göstergesidir (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005).

DFA sonuçları, hesaplanan ilk uyum indislerinin beklenen düzeyde olmadığını göstermiştir ($\chi^2/df = 3.01$, RMSEA = 0.11, GFI = 0.80, AGFI = 0.75, SRMR = 0.07, NNFI = 0.94, CFI = 0.95). Modifikasyon indisleri incelendikten sonra 10. ve 11., 2. ve 1., 8. ve 7. maddeler arasındaki hata kovaryansları serbest bırakılmıştır. Bu düzenlemenin ardından yinelenen DFA sonucunda $\chi^2/df = 2.05$, AGFI = .82, RMSEA = .078, NNFI = .96, CFI = .97 ve SRMR = .067 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak bu indisler, daha iyi bir uyumu

göstermektedir. Her bir maddenin ilgili faktöre ait yüklerini gösteren Lambda-x tahminleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Yapısal Modeli

Not. Eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri, ProOze; eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri ise ProYar olarak kısaltılmıştır.

Şekil 2’den maddelerin faktör yüklerinin .48 ile .89 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, DFA iki faktör arasındaki korelasyonun .55 olduğunu ortaya koymuştur. Kline (2005) faktörler arasındaki korelasyonun ayırt edici geçerlik için .85’ten büyük olmaması gerektiğini belirtmiştir. DFA, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin iki faktörlü yapısını doğrulamıştır:

- Faktör 1 (Eğitim programı okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri – 10 madde): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16.
- Faktör 2 (Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri – 7 madde): 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17.

Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları ölçeğin iki alt boyutu için sırasıyla .93 ve .87, tamamı için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayılarının .70’ten fazla olması, faktör yapısı doğrulanmış ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978).

Son olarak, geçerliğe ek kanıt sağlamak amacıyla gruplar arası fark analizi (Crocker & Algina, 1986; Tezbaşaran, 2008) yapılmıştır. Kasapoğlu (2017), yürüttüğü olgubilimsel araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına yükledikleri anlamı ve eğitim programı okuryazarı olmak için edindikleri yaşantıları, öğretmenlerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış, bireysel görüşmelerle ortaya koymuştur. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin maddeleri, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programına kayıtlı öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edildiğinden ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının öğrenim düzeyleri yükseldikçe, eğitim programları ile ilgili az ya da çok fikir sahibi olduklarından, daha olumlu olacağı beklenmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşarak farklılaşmadığı çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile sınanmıştır. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin iki faktörü bağımlı değişkenler iken eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alıp almama durumu ise bağımsız değişkendir. Analizden önce MANOVA’nın sayıltıları kontrol edilmiştir. Bulgular, kovaryans homojenliği sayıltısının karşılanmadığını ortaya koymuştur (Box’ın $M = 10.3$, $p < .05$). Dolayısıyla, raporlaştırma için daha güçlü bir istatistik olan Pillai’s Trace seçilmiştir. MANOVA sonuçları, eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alan ve almayan ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir (Pillai’s Trace = .04, $F(2, 165) = 3.432$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .04$). Gruplar arasındaki bu farkın büyüklüğünün, genel olarak kabul edilen ölçütlere (Cohen, 1988) göre, küçükten ortaya doğru değiştiği görülmüştür. Tek değişkenli F istatistiklerinin hesaplanması için Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve .05 olarak kabul edilen

anlamlılık değeri, bağımlı değişken sayısı olan ikiye bölünmüştür. Dolayısıyla, F istatistikleri .025 anlamlılık değerinde değerlendirilmiştir. Tablo 4 tek değişkenli analiz sonuçlarını aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile göstermektedir. Bulgular, eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alan ve almayan ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarı öğretmenin özelliklerine ve eğitim programı okuryazarlığının yararlarına/sonuç beklentilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya koymuştur ($p > .025$).

Tablo 4

İlgili Betimsel İstatistiklerle Tek Değişkenli Analiz Sonuçları

Faktörler	Lisansüstü eğitim alan		Lisansüstü eğitim almayan		F
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri	4.74	.17	4.08	.67	4.72
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri	3.54	1.09	3.55	.78	.001

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçmek için Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar sunmuştur. Ayrıca, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, uygulaması kısa sürdüğünden ve sonuçları kolay yorumlandığından kullanışlı bir ölçme aracıdır. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin nihai formu (EK-1), 17 madde ve (eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri – 10 madde ve eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri – 7 madde olmak üzere) iki faktörden oluşmaktadır. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayılarının (sırasıyla .93 ve .87) yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin faktörleri arasındaki korelasyon katsayısı, .55 olarak hesaplanmıştır ($p < .01$). Lisansüstü eğitim alan ve almayan ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığına ilişkin algıları arasındaki anlamlı farklılıklar, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin geçerliliğine ek kanıt sağlamıştır.

Bu araştırmanın uygulamaya ve ileriki araştırmalara dönük önerileri şunlardır: Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını belirlemek için kullanılabilir. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin özelliklerini nasıl algıladığı ve eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri hakkında bilgi verir. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin kullanımı, eğitim programı okuryazarlığı becerilerinin gelişiminin ilk adımı olarak kabul edilebilir. Veriler, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ile ilkokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerden de toplanabilir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarındaki değişiklikleri incelemek amacıyla boyutsal araştırmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini mümkün olduğunca doğrudan ölçmek için nitel veri toplama teknikleri de kullanılabilir çünkü Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçen bir öz bildirim ölçeğidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu (Proje No. 18.KARİYER.94) tarafından desteklenmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (23/02/2018-2018/22) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bümen, N. T., Çakar, E., Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdem, E., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- 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.
- Flora, D., LaBrish, C., & Chalmers, P. (2012). Old and new ideas for data screening and assumption testing for exploratory and confirmatory factor analysis. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-21. doi:10.3389/fpsyg.2012.00055
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: The McGraw-Hill Companies
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kalin, J., & Valenčič Zuljan, M. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Sciences*, 33(2), 163-175.
- Kasapoğlu, K. (2017). *Program okuryazarlığının anlamı ve program okuryazarlığına ilişkin öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler: Fenomenolojik bir çalışma* (Proje No. 16.KARİYER.164). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift’s electric factor analysis machine. *Understanding Statistics*, 2(1), 13-43.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York: Routledge.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338, doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.

- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi lek hazırlama kılavuzu* (3. baskı). 19 Aralık 2018 tarihinde http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_lek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden indirilmiştir.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934. doi: 10.1177/0013164413495237

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Koray KASAPOLU
kasapoglu@aku.edu.tr

EK-1: "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin Nihai Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek sizin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarınızı ölçmeyi amaçlamaktadır. Vereceğiniz cevaplar, bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla kullanılacak, kişisel bilgi ve görüşleriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen soruları cevaplamadan önce dikkatle okuyunuz. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur; her soruda size en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız: (Yazınız)
3. Branşınız: (Yazınız)
4. Mesleki deneyiminiz: (Yıl olarak belirtiniz)
5. Eğitim Programları ve Öğretim alanı ile ilgili lisansüstü eğitim aldınız mı?
Hayır ()
Evet () ise size uygun olan(lar)ı seçiniz:
Yüksek Lisans () Doktora ()

#		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programı ile ilgili son gelişmelerden haberdar bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
2	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programına göre kendini güncelleyen bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
3	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programını uygulamayı iyi bilen bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
4	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programının öğelerini (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) iyi bilen bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
5	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, teoriyi pratiğe dökmeyi iyi bilen bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
6	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, yenilenen eğitim programlarındaki öğretim yöntemlerini uygulayan bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
7	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programını eleştirmeyi bilmektir.	1	2	3	4	5
8	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programını uygulamayı bilmektir.	1	2	3	4	5
9	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programının olumlu ve olumsuz yönlerini bilmektir.	1	2	3	4	5
10	Eğitim programı okuyazarlığı, okulların başarısının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5
11	Eğitim programı okuyazarlığı, okulların saygınlığının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5
12	Eğitim programı okuyazarlığı, okulun saygınlığını artırmayı amaçlar.	1	2	3	4	5
13	Eğitim programı okuyazarlığı, öğrencilerin öğretime duydukları saygının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5
14	Eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenin özsaygısının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5
15	Eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenlerin belirli testlerle düzenli olarak izlenmesi ile gelişir.	1	2	3	4	5
16	Eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye güdülemelerini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
17	Eğitim programı okuyazarlığı, velilerin öğretime duydukları saygının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5