



Relationships Between Teachers' Levels of Curriculum Literacy, Learning-Teaching Process Competencies, Achievement Objectives, and Curriculum Commitment

Ramazan Tanaş^{1,a,*}, Murat Tuncer^{2,b}

¹Afyon Vocational School, Afyon Kocatepe University, Afyon, Türkiye

²Faculty of Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

#This study is a part of phd thesis

History

Received: 12/07/2023

Accepted: 16/02/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study's objective is to determine the relationships between teachers' curriculum literacy, curriculum commitment, learning-teaching process competencies, and achievement objectives. According to the relational survey and structural equation model, the investigation was conducted. The research sample comprises of 712 teachers from elementary, middle, and high schools in the provinces of Afyon and Elazığ. The study found that teachers' levels of curriculum literacy, curriculum commitment, achievement objectives, and learning-teaching process competencies were generally high. In addition, it was observed that female teachers had significantly higher average levels of commitment to the curriculum than male teachers. In addition, it was discovered that there was a positive, medium-level significant relationship between teachers' commitment to the curriculum and their competencies in the learning and teaching process. It was found that there was no significant correlation between program commitment and objective achievement. In the study, a model for assessing the effect of learning-teaching process competencies and achievement objectives on curriculum commitment through levels of curriculum literacy was developed. According to the fit criteria, the model was determined to have a great fit. Since curriculum literacy skills and learning-teaching process competencies influence curriculum adherence, curriculum literacy seminars can be offered. In addition, more information can be provided to teachers by including queries on these topics in the specialist and head teacher examinations.

Keywords: Curriculum literacy, commitment to the curriculum, competencies in the learning and teaching processes, achievement objectives, structural equation modeling,

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık, Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri, Başarı Hedefleri ve Programa Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler#

Bilgi

#Bu çalışma doktora tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 12/07/2023

Kabul: 16/02/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim program okuryazarlıkları, programa bağlılıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modeline göre yürütülmüştür. Araştırma örneklemini Afyon ve Elazığ illerinde, ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan 712 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, programa bağlılıkları, başarı hedefleri ve öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile programa bağlılıkları ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzey, başarı hedefleri arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında da pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Programa bağlılık ve başarı hedefleri arasında ise anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin program okuryazarlık düzeyleri üzerinden öğretim programına bağlılığa etkisini ölçen model kurulmuştur. Uyum kriterlerine göre modelin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Program okuryazarlık becerisi ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri programa bağlılığı etkilediğinden program okuryazarlığı konusunda seminerler verilebilir. Ayrıca uzman ve başöğretmenlik sınavında bu konulardan sorular sorularak öğretmenlerin daha fazla bilgilenebilmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlık, öğretim programına bağlılık, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, başarı hedefleri, yapısal eşitlik modellemesi,

Giriş

Eğitim, ülkelerin ihtiyaç duyduğu ya da duyacağı insan gücünün yetiştirilmesindeki en önemli olgudur. Ülkeler bu amacı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan iş alanlarını belirleyerek eğitim sistemini buna göre şekillendirirken vatandaşlarına yurttaşlık eğitimi de vermektedir. Bu kadar önemli görevleri olan eğitimin, bu görevleri sistemli biçimde yerine getirmekten başka çaresi yoktur. Başka bir ifadeyle eğitim bir sistem içerisinde görevini yapmaktadır, yapmalıdır. Erden'in (1998^a) tanımlamasına göre bu sistem öğretmenler, idareciler, öğrenciler, veliler ve daha birçok fiziksel paydaşlardan oluşmaktadır.

Eğitim sistemi bu görevleri öğretim programları ile gerçekleştirmektedir. Öğretim programı okul ve okul dışında, *bir dersin öğretimi ile ilgili* planlı, programlı *tüm etkinlikler şeklinde* tanımlanmaktadır (Demirel, 2009). Eğitim sisteminin başarısı öğretim programının başarısından geçmektedir. Öğretim programının başarısı ise programın en kritik paydaşı olan öğretmenlerin program hedeflerini gerçekleştirecek nitelikte bilgi ve becerilere sahip olmasından geçmektedir (Akyıldız, 2020). Öğretmen, öğretim programının en temel uygulayıcısı (Erden, 1998^b), programın verimli ve etkili olmasının da baş sorumlusudur (Ryu, 2015).

Öğretim programı, öğretmen tarafından kullanılmadan hiçbir anlam kazanmaz. Öğretmen, programı kullanırken bilgi, beceri, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel birikimleri ile programa şekil verebilmektedir (Posner, 1995). Öğretmenlerin bu nitelikleri programlara olumlu katkılar sağlayabileceği gibi bazı engeller de oluşturabilir.

Öğretmenlerin programlara karşı bilgisi, bağlılığı ve programı uygulayabilecek yeterliklere sahip olması eğitim sisteminin de amacına ulaşmasında büyük önem arz etmektedir. Öğretmen bu niteliklere sahip değilse programlar ne kadar kaliteli hazırlanmış olursa olsun başarıya ulaşması mümkün değildir (Wiles, 2016). Bütün dünyada ülkelerin eğitim sisteminin kalitesi o ülkede öğretmenin kalitesi ile doğru orantılıdır (Ekinci vd., 2014; Seferoğlu, 2004). Çünkü öğretmen programı uygularken, öncelikle programdan gerçekte ne anladığına onu hayata geçirecek, programın niteliklerine sahip olmadığı durumlarda ise kendi bilgi ve becerileri çerçevesinde bilgisi kadarını sınıfa yansıtacaktır (Kahramanoğlu, 2019). İşte bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılığı ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri sahip olunması gereken en önemli niteliklerin başında gelmektedir.

Bu niteliklerden programın doğru anlaşılması yani program okuryazarlığı becerisi en kritik beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Keskin ve Korkmaz (2017) program okuryazarlığını eğitim programlarının bilgisine sahip olma, programları eleştirel bir gözle inceleyip yorumlayabilme, okul imkânları ve bölge şartlarına uygun olarak uyarlayabilme şeklinde açıklamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi program okuryazarı olan bir öğretmen, programın felsefesini anlayacak, içerisindeki sosyal, psikolojik ve tarihi temellerin ipuçlarını fark edecek, programın öğeleri ve yapısal boyutlarının farkında olarak

aralarındaki ilişkilerin de farkında olacaktır (Kahramanoğlu, 2019).

Öğretmen program okuryazarı olsa da programı hayata geçirmiyorsa programın başarısı söz konusu olamaz. Burada karşımıza programa bağlılık kavramı çıkmaktadır. Programa bağlılık daha öncelerde farklı isimlendirilmiş olsa da son yıllarda bu kavram üzerinde birleşildiği görülmektedir. En sade tanımla "programların uygulayan paydaşlar tarafından aslına sadık kalarak uygulanması" olarak tanımlanmaktadır (Bümen vd., 2014). Tanımlarda programın istenilen ölçüde uygulanma derecesi (Biglan & Taylor, 2000; Lipsey, 1999), Öğretim programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi (Büyükbaş, 1995; Caner & Tertemiz, 2010; Century vd., 2010; Dusenbury vd., 2003; Fullan & Pomfret, 1997; Güneş & Baki, 2011; Keith vd., 2010; O'Donnell, 2008; Yaşar & Sözbilir, 2012), programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi (Butakin & Özgen, 2007; Cantrell vd., 2013; Carroll vd., 2007; Gerstner & Finney, 2013; Mihalic, 2004; Zengin, 2010) gibi tanımlamaların da kullanıldığı görülmektedir.

Program okuryazarlığı ve programa bağlılık birbirini tamamlayan iki kavramdır. Bir öğretmenin program okuryazarı olması programa bağlı olduğunu göstermez. Fakat programa bağlılık için program okuryazarlığı ön koşul olarak görülebilir. Program okuryazarı olmayan bir öğretmenin programa bağlılığı da yoktur denilebilir. Bu konuda yapılan araştırmalar (Altun & Şahin, 2009; Camuzcu & Duruhan, 2011; Kaymakci, 2015) öğretmenlerin program okuryazarı olmadığından, programa bağlılıklarının düşük ya da hiç olmadığını göstermektedir.

Bu iki kavramı tamamlayan diğer önemli bir yeterlik de öğretmenlerin yeterliklerinden öğrenme öğretme sürecidir. Öğrenme öğretme yeterlikleri doğru anlaşılabilir ve bağlı olunan öğretim programlarındaki hedeflere göre içeriğin düzenlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, dönüt, düzeltme ve pekiştiricilerin belirlenmesi, öğrenci katılımını artıracak öğrenci merkezli bir strateji uygulanması, sınıf ve okul şartlar gözetilerek konuya en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, sınıfın düzenlenmesi, araç gereçlerin uygun biçimde kullanılması ve öğrenciye gerekli sürenin verilmesi, öğrenciyi güdüleme ve akıl yürütme süreçlerinin iyi yönetilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel & Altun, 2009).

Öğretmenin asıl görevi öğrenmeyi sağlamaktır (Çiltaş & Akıllı, 2011). Öğretmenin görevi birçok tanımda bu şekilde görünmektedir. Günümüzde saniyeler içerisinde bilgiye ulaşan öğrencilere salt bilgi aktarmak olarak değil asıl tanım "öğrencilere ihtiyacı olan bilgilere erişmede rehberlik etme" şeklinde olmalıdır (Uzunboylu & Hürsen, 2011). Öğretmen bilgiye ulaşmakta rehberlik etmeden önce kendisinin bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi gerekmektedir (Fırat Durdukoca vd., 2017). Bilgiye erişim yeteneğine sahip olmakla da yetinmeyip kendisini sürekli olarak geliştirmeli ve güncel tutmalıdır.

Öğretmenler her toplum için bu denli önemli bir pozisyondayken son yıllarda sosyal, siyasi, toplumsal ve ekonomik nedenlerden dolayı öğretme gayretlerinden uzaklaşmaktadırlar (Putnam & Borko, 2000). Öğretmenin bir robot olmadığı düşünülürken öğretmenden beklenen niteliklerin çok olması bu hedeflere ulaşılmasını güçleştirmektedir. Seferoğlu'na (2004) göre bir öğretmen sınıf yönetiminde başarılı iken diğer bir öğretmen değerlendirme boyutunda başarılı olabilir. Burada asıl önemli olan her iki öğretmenin eksiklerinin farkında ve başarı hedeflerinin olmasıdır. Bu şekilde bir durumda öğretmenler eksiklerini giderme ve iyi yönlerini paylaşma konularında istekli olacaktır.

Genel olarak hedef, bireyi başarılı olması için motive eden bir unsurdur. Motive olan biri de başarılı olabilmek için elinden geleni yapmaya çalışır (Alparslan, Taş & Yastıoğlu, 2017). Pintrich & Schunk (1996) ortaya attıkları başarı hedef teorisine göre bir hedefi olan kişilerin "öğrenme yönelimini" benimsiyorsa yeteneklerini artırma, öğrenmeye ağırlık verme, kendini ve çevresini geliştirmeye daha istekli olma, performans yönelimini benimsiyorsa bulunan ortamda yetenekli görünme veya yeteneksiz görünmekten kaçınma olarak kendisini göstermektedir. Elliot ve Harackiewicz (1996) ise "öğrenme yönelimi" performans yaklaşma yönelimi" ve "performans kaçınma yönelimi" olarak üçlü bir modelden oluşabileceğini dile getirmiştir. Performans yaklaşma yöneliminde olan bireyler ise, başarılı olabilmek için uygun kararlar almaya ve geliştirmeye çalışırken, kaçınma yöneliminde olanlar olumsuz kararlardan ya da kararlarının sonucunun olumsuz olması korkusundan dolayı karar almaktan kaçınırlar (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Öğretmenlerin de benimsediği bu başarı hedefleri kendi kariyer gelişimlerini etkilemektedir. Akın vd., (2008) öğretmenlerin öğrenme yaklaşımını benimseyenlerin mesleki gelişim ve kendini geliştirme açısından olumlu bir yapıda fakat kaçınma eğilimini benimseyenlerin yenilikleri denemekten kaçındıkları için olumsuz bir durumda olduğunu belirttiklerdir. Alparslan vd.,'e (2017) göre başarı hedefleri belirlemek kişisel ve mesleki gelişimi etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırma yukarıda belirtilen öğretmenlerin program okuryazarlıkları, programa bağlılıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri gibi dört önemli değişkenin arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı hedeflediği için önemli görülmektedir. Bu sayede ortaya çıkan sonucun hem Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) hem de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) program geliştirme çalışmalarının yanında alanyazında yapılan ya da yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin program okuryazarlıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin programa bağlılıklarına etkisinin arasındaki ilişkileri ortaya koyma amacıyla ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli "iki veya daha

fazla sayıdaki değişken arasındaki değişim durumunu veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli" olarak tanımlanmıştır (Karasar,2009).

Yapısal Eşitlik Modellemesi (Structural Equation Modeling)(YEM) gözlenen ya da gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Reisinger ve Turner,1999).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ülkemizdeki MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Elâzığ ve Afyonkarahisar illerinde, il merkezinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan bütün öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçilmesinde alanyazında "Uygun örnekleme" ve "ulaşılabilir örnekleme" olarak da geçen kolay örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacılar katılımcıları öncelikle araştırma amaçlarına uygun, erişimi kolay ve araştırma için gönüllü katılım gösteren bireylerden seçmektedir(Gravetter & Forzano, 2012). Araştırma için firat üniversitesi etik kurulundan 14.04.2021 tarihli toplantıda 5 nolu karar ile etik kurallara uygun olduğuna dair rapor alınmıştır. Ayrıca kurumlardan gerekli izinler alınmasının ardından okullardan da sözlü olarak izin alınmıştır. Öğretmenlere teneffüs saatlerinde araştırmanın amacı anlatılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Araştırmaya katılmaya karar veren öğretmenlere veri toplama aracı verilmiş ve bir gün sonrasında öğretmenler odasından ya da kendilerinden toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,9'u (327 kişi) Elazığ'da, %44,1'i (385 kişi) Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %43,3'ü (308 kişi) erkek, %56,7'si (404 kişi) kadındır. Yine çizelgen anlaşılacağı üzere yönetici pozisyonunda olanların oranı %7,9 (56 kişi) iken öğretmen olarak görev yapanların oranı %92,1 (656 kişi)'dir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarına göre dağılımlarına bakıldığında %28,4'ü (202 kişi) ilkököl, %24,3'ü (173 kişi) ortaokul ve %47,3'ü de liselerde görev yapmaktadır. Bu kişilerin %53,1 (378 kişi) gibi büyük çoğunluğu 17 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Bunu %22,8 (162 kişi) ile 11-16 yıl, %15 (107 kişi) ile 6-10 yıl ve %9,1 (65 kişi) ile de 1-5 yıl arasında kıdeme sahip kişiler takip etmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde en düşük öğretmen maaşı 6000 tl civarında olduğu bilinmektedir. Bu nedenle gelir durumuna en düşük öğretmen maaşı ve yüzde 16 civarı artış dilimleri ile 1000'er tl lik bir farklılıkla gruplar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin %72,8 (518 kişi) lik büyük bir kesimi 6-7000 tl arasında gelire sahiptir. Bunun yanında %14,6'sı (104 kişi) 7001-8000 tl arasında, %12,6'sı da (90 kişi) 8001 tl ve üzeri gelire sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölümlerine bakıldığında ise başı %26,1 (186 kişi) ile sınıf öğretmenleri çekerken, bunu matematik %10,7 (76 kişi), Türkçe %9,4 (67 kişi) ve İngilizce öğretmenleri %8,6 (61 kişi) ile takip

etmiştir. Genel olarak bakıldığında grupların bölüm değişkeni haricinde dengeli bir dağılım gösterdiği de anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Akyıldız (2020) tarafından geliştirilen “öğretim programları okuryazarlık ölçeği”, Şahan ve Zöğ (2017) tarafından geliştirilen “öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ölçeği”, Demirtaş ve Arslan (2018) tarafından geliştirilen “başarı hedefleri ölçeği” ve Yaşaroğlu & Manav (2015) “öğretim programlarına bağlılık ölçeği” olmak üzere dört ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin ve boyutlarının bu araştırma kapsamında da güvenilirlik analizleri yapılmış ve Çizelge 2’de verilmiştir. Ölçeklerde nicel karşılaştırma yapabilmek için cinsiyet, yaş, kıdem, kurum, gelir durumu

ve branş değişkenleri eklenmiştir. Kullanılan ölçeklere ait cronbach’s Alpha güvenirlik analizi sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2’teki değerler incelendiğinde bütün ölçeklerin Cronbach’s alpha değerleri ,771 ile ,975 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu bu değerlerden anlaşılmaktadır.

Verilerin analizinde lisanslı programlar kullanılmıştır. Analizler öncesinde kayıp veri olduğu tespit edilmiş ve ortalama metodu kullanılarak kayıp veri ataması yapılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi(YEM) ve regresyon analizlerinin ön sayıltılarını gerçekleştirmek için verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı belirlenmiştir. Normallik testi için örneklemin büyük olması nedeniyle verilerin Basıklık(Kurtosis) ve Çarpıklık(Skewness) değerlerine bakılmış ve sonuçlar Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 1. Örnekleme ilişkin bilgiler

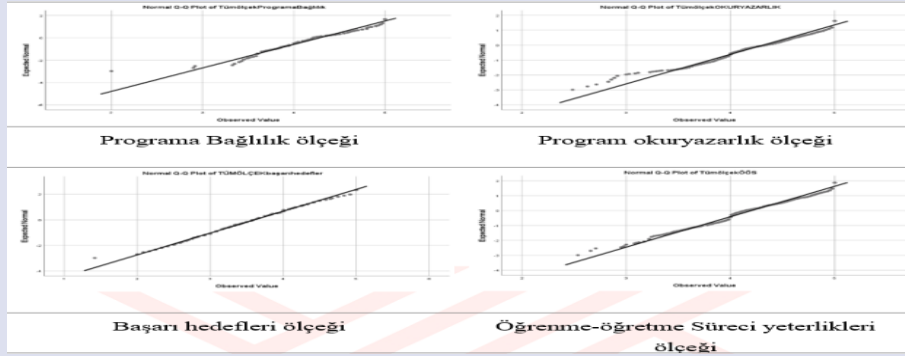
Demografik özellikler		f	%
İl	Elâzığ	327	45,9
	Afyonkarahisar	385	54,1
Cinsiyet	Erkek	308	43,3
	Kadın	404	56,7
Görev	Yönetici	56	7,9
	Öğretmen	656	92,1
Kurum	İlkokul	202	28,4
	Ortaokul	173	24,3
	Lise	337	47,3
Kıdem	1-5 Yıl	65	9,1
	6-10 Yıl	107	15
	11-16 Yıl	162	22,8
	17 Yıl ve üstü	378	53,1
Gelir Durumu	6000-7000 tl	518	72,8
	7001-8000 tl	104	14,6
	8001 tl ve üstü	90	12,6
	Kimya	17	2,4
	Müzik	11	1,5
	İngilizce	61	8,6
	Sınıf Öğretmeni	186	26,1
	Beden Eğitimi	30	4,2
	Felsefe	18	2,5
	Meslek Öğretmeni	22	3,1
	Matematik	76	10,7
	Edebiyat	9	1,3
	Fizik	21	2,9
	Tarih	32	4,5
	Rehber Öğretmen	10	1,4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	4,1
	Branş	Biyoloji	16
Görsel Sanatlar		5	,7
Türkçe		67	9,4
Teknoloji ve Tasarım		10	1,4
Sosyal Bilgiler		9	1,3
Fen		21	2,9
Bilişim Teknolojileri		3	,4
Almanca		1	,1
Coğrafya		11	1,5
Çocuk Gelişimi		4	,6
Sağlık Meslek Öğretmeni		1	,1
Müdür Yardımcısı		1	,1
Bilişim Teknolojileri		10	1,4
Özel Eğitim		12	1,7
Yanıt Vermeyenler		19	2,7
Toplam		712	100

Çizelge 2. Ölçekler ve alt boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri başlığı

Ölçekler	Boyutları	Cronbach's Alpha
Program okuryazarlık	Program Hedefleri	,853
	Program İçeriği	,932
	Öğrenme-Öğretme süreci	,954
	Ölçme ve Değerlendirme	,941
	Tüm ölçek	,975
Öğrenme öğretme süreci yeterlikleri	Öğretimi planlama	,914
	Öğrenme Ortamı ve Materyal	,922
	Ders Dışı Etkinlikler	,919
	Öğretimi Çeşitlendirme	,907
	Sınıf Yönetimi	,909
Programa bağlılık	Tüm ölçek	,974
	Uсталık	,881
Başarı hedefleri	Performans kaçınma	,846
	Performans yaklaşım	,765
	Tüm ölçek	,853
		,771

Çizelge 3. Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık değerleri

Ölçekler	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Program okuryazarlık	,297	-,621
Programa Bağlılık	-,296	-,203
Öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri	-,202	-,255
Başarı hedefleri	,025	,057



Resim 1. QQ plot grafikleri

Çizelge 3 incelendiğinde değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre verilerin normallik varsayımını karşılaması için bu değerler yeterlidir. Normallik varsayımının karşılandığı görüldüğünden diğer bir varsayım olan doğrusallık varsayımının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) YEM ve regresyon gibi analizlerin yapılması için değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle de QQ plot grafikleri oluşturulmuş ve resim 1'de verilmiştir.

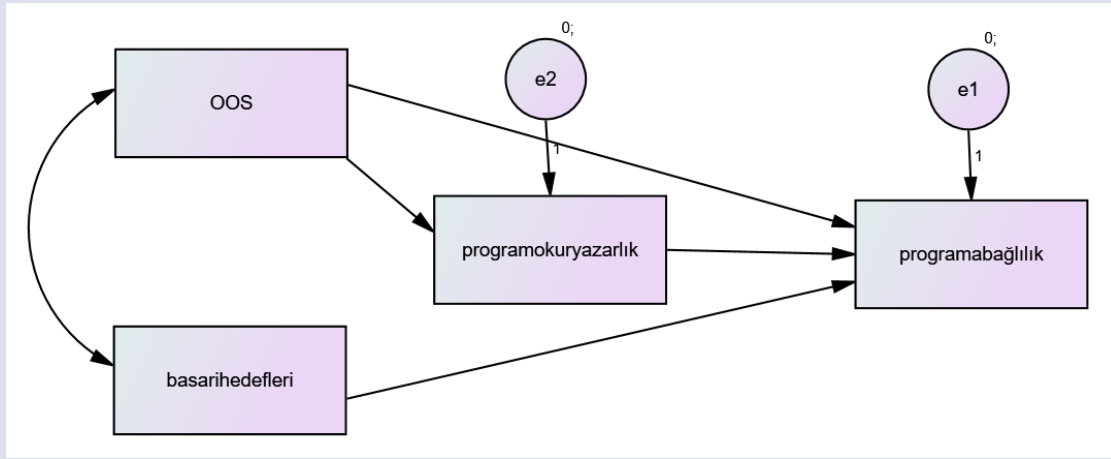
Resim 1'deki grafikler incelendiğinde verilerin doğrusallığı da sağladığı da görülmektedir. Bu nedenle araştırmada regresyon analizi ve YEM yapılmasında ön sayıtlarının tamamının karşılandığı görüldüğünden regresyon ve YEM yapılmasında bir engel bulunmamaktadır. Araştırmada YEM ve aracılık yapılırken

başka bir sayıtlı ise uç değerlerin çıkarılmasıdır. YEM analizlerine geçilmeden önce uç değer analizleri yapılmış ve uç değer gösteren katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. 712 kişilik örneklem grubu uç değerlerin çıkarılması ile 695'e düşmüş, yapısal eşitlik modellemeleri bu örneklem ile yapılmıştır.

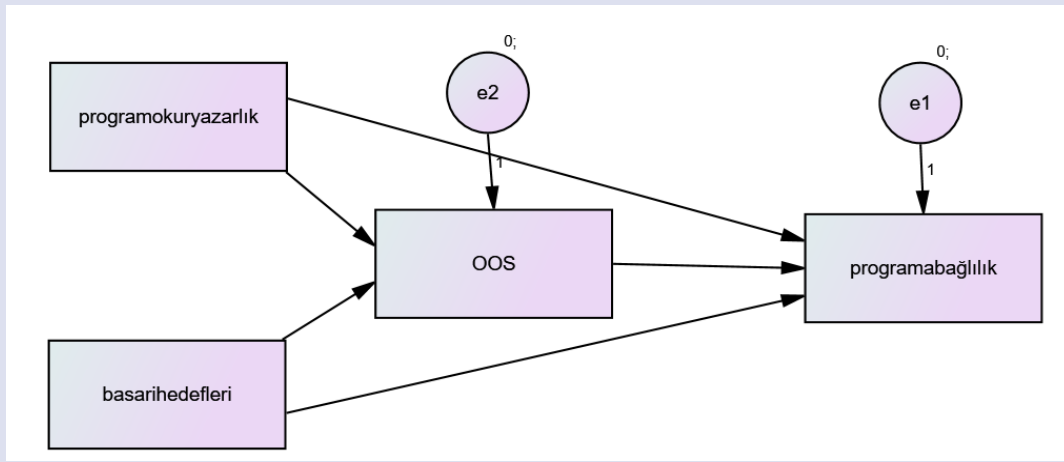
Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi için araştırma sonuçlarından ve literatürden destekle aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve AMOS programı ile test edilmeye çalışılmıştır.

Hipotez 1. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri programa bağlılığı program okuryazarlığı üzerinden etkilemektedir.

Hipotez 2. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve başarı hedefleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden programa bağlılığı üzerinden etkilemektedir.



Resim 2. Birinci hipotezin AMOS modellemesi



Resim 3. İkinci hipotezin AMOS modellemesi

Bulgular

Araştırmada ölçeklere ait ortalama puanlar hesaplanmış ve Çizelge 4'te verilmiştir. Çizelge 4 incelendiğinde program okuyazarlık, programa bağlılık ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ölçekleri "tamamen katılıyorum" (4,20-5,00), başarı hedefleri ise "katılıyorum" (3,40-4,19), düzeyindedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin program okuyazarlık, programa bağlılık, ÖÖS ve başarı hedefleri ortalamaları yüksek seviyededir. Araştırmanın bu bölümünde değişkenler arasındaki ikili ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de pearson korelasyon, regresyon ve AMOS regresyon analizleri yapılmış ve Çizelge 5'te verilmiştir. Çizelge 5'te de görüldüğü gibi program okuyazarlığı ile programa bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki vardır. Bu anlamlı ilişki regresyon analizi ile detaylandırılmaya çalışılmıştır. Regresyon analizine göre çizelgeden anlaşılacağı üzere Program okuyazarlık ölçeği, programa bağlılık puanlarına ait varyansın %25,7'sini anlamlı biçimde açıkladığı ($R^2=,257$) görülmüştür. Bunu yanında yine çizelgeden anlaşıldığı gibi

program okuyazarlık ve ÖÖS yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki vardır. Regresyon değerlerine bakıldığında Program okuyazarlık ölçeği, ÖÖS puanlarına ait varyansın yaklaşık %44,6'sini açıkladığı ($R^2=,446$) görülmüştür. Program okuyazarlığı ile son olarak başarı hedefleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzey bir ilişkinin varlığı çizelgede görülmektedir. her ne kadar anlamlı korelasyon içerisinde gözükse de yapılan regresyon analizinde anlamsız olduğu da yine çizelgeden çıkarılacak bir sonuçtur. Bunların yanında programa bağlılık ile ÖÖS arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizine göre Programa bağlılık ölçeği, ÖÖS puanlarına ait varyansın yaklaşık %24,6'sını açıkladığı ($R^2=,246$) görülmüştür. Buna karşın programa bağlılık ile başarı hedefleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. İkili ilişkilerde son iki değişken ÖÖS yeterlikleri ile başarı hedefleridir. Bu iki değişken arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzey bir ilişki vardır. Regresyon analizine göre ÖÖS puanlarının,

başarı hedefleri puanlarına ait varyansın yaklaşık %2,6'sını açıkladığı ($R^2=,026$) çizelgeden anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde oluşturulan hipotezler test edilmiştir. Birinci hipotez "Öğretmenlerin Başarı hedefleri ÖÖS yeterlikleri ile Programa bağlılığı Program okuryazarlığı üzerinden etkilemektedir" 'in analizi için AMOS programı ile model oluşturulmuş ve analiz sonuçları resim 2'de verilmiştir. (Byrne, 2010: Hu ve Bentler, 1999: Kelloway, 1998: Kline, 2011)

Resim 4 incelendiğinde öğrenme öğretme süreci yeterlikleri başarı hedefleri ile program okuryazarlığı üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir hipotezi için oluşturulan model ve yol katsayıları görülmektedir. Modelin kabul edilip edilmediğini görebilmek için uyum kriterlerine bakılmıştır. Analizler ölçek ortalamalarıyla yani gözlenen değişkenlerle yapıldığı için AMOS programı

Goodness Of Fit Index(GFI) değerini hesaplamamıştır. Çizelge 36 incelendiğinde diğer bütün uyum kriterlerinin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Oluşturulan model kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri program okuryazarlık becerileri üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir hipotezi kabul edilmiştir.

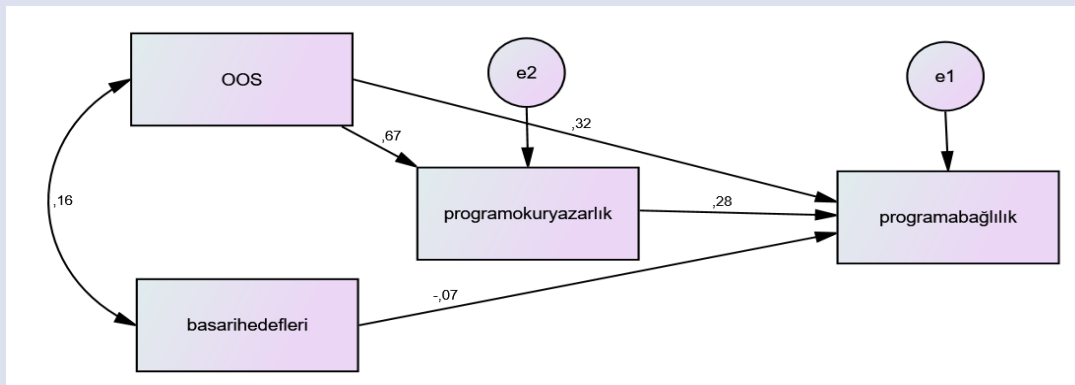
Araştırmanın bir diğer hipotezi olan "öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve başarı hedefleri program bağlılığı öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilemektedir" hipotezi test edilmek istenmiştir. Bu nedenle AMOS ile oluşturulan analiz modeli Resim 5'te verilmiştir. (Byrne, 2010: Hu ve Bentler, 1999: Kelloway, 1998: Kline, 2011)

Çizelge 4. Ölçeklere ait ortalamalar

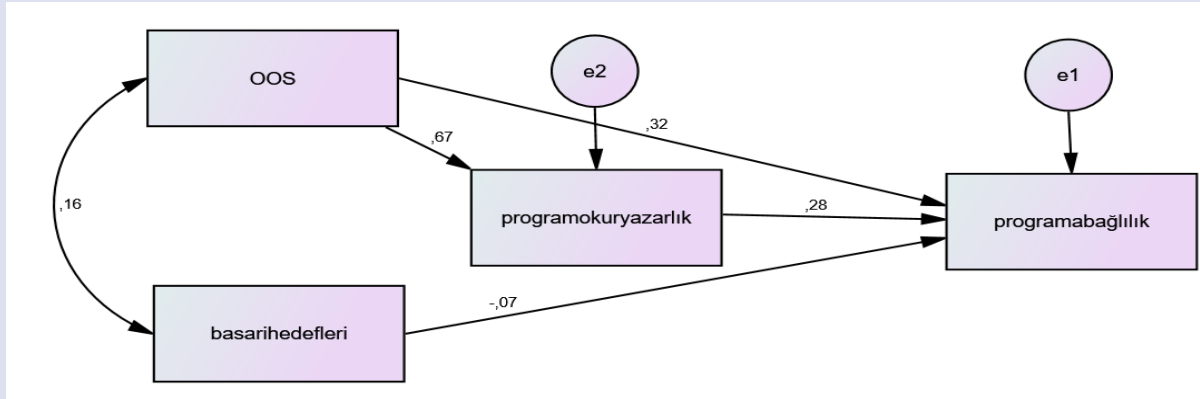
Ölçekler	\bar{X}
Program okuryazarlık	4,31
Programa bağlılık	4,28
Öğrenme öğretme süreci yeterlikleri	4,20
Başarı hedefleri	3,60

Çizelge 5. Ölçeklere ait ikili ilişki analiz sonuçları

		Pearson Korelasyon	Regresyon	AMOS
Program okuryazarlık- Programa bağlılık	n	695		
	r	,489	$r^2=,257$,239
	p	,000*	,000*	,000*
Program okuryazarlık- ÖÖS	n	695		
	r	,668	$r^2=,446$	$r^2=,446$
	p	,000*	,000*	,000*
Program okuryazarlık-Başarı hedefleri	n	695		
	r	,073	$r^2=,005$	$r^2=,001$
	p	,026*	,053	,070
Programa bağlılık-ÖÖS	n	695		
	r	,496	$r^2=,246$	$r^2=,246$
	p	,000*	,000*	,000*
Programa bağlılık- Başarı hedefleri	n	695		
	r	-,002		
	p	,477		
ÖÖS-Başarı hedefleri	n	695		
	r	,160	$r^2=,026$	$r^2=,026$
	p	,000*	,000*	,000*



Resim 4. OOS, BH, POY ve PB arasındaki ilişki modeli



Resim 5. OOS, BH, POY ve PB arasındaki ilişki modeli 2

Çizelge 6. Model analiz ve Uyum kriterleri

	CMIN/DF	CFI	GFI	NFI	TLI	RMSEA	SRMR
Kabul edilebilir sınır	≤ 4-5	≥ 0,95	≥ 0,85-0,89	≥ 0,85-0,95	≥ 0,90-0,95	0,06-0,08	<0,08
İyi uyum	≤ 3	≥ 0,97	≥ 0,90	≥ 0,95	≥ 0,95	≤0,05	<0,07
Ölçüm	1,424	,999		,998	,975	,025	,0109
Uyum durumu	İyi	iyi	-	iyi	iyi	iyi	iyi

CMIN=1,424, Df=1, p=,233

Tablo 7. Model analiz ve Uyum kriterleri

	CMIN/DF	CFI	GFI	NFI	RMSEA	SRMR
Kabul edilebilir sınır	≤ 4-5	≥ 0,95	≥ 0,85-0,89	≥ 0,85-0,95	0,06-0,08	<0,08
İyi uyum	≤ 3	≥ 0,97	≥ 0,90	≥ 0,95	≤0,05	<0,07
Ölçüm	3,752	,996	-	,994	,063	,0300
Uyum durumu	Kabul edilebilir	iyi	-	iyi	Kabul edilebilir	iyi

CMIN=3,752, Df=1, p=,053

Resim 5 incelendiğinde oluşturulan model ve standartlaştırılmış yol katsayıları görülmektedir. Çizelge 7’deki değerlere bakıldığında uyum kriterlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Oluşturulan model kabul edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve başarı hedefleri program bağlılığı öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilemektedir hipotezi kabul edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada alanyazın taraması sonucunda bazı bulgularımızla yapılmış çalışmalara rastlanmadığından tartışılmamıştır. Araştırmada program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Güleş (2022) öğretmenlerle yaptığı tez araştırmasında araştırmamızla

benzer bulgulara erişmiştir. Buna karşın Yılmaz & Kahramanoğlu (2021) ve Boncuk (2021) yüksek bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Aradaki bu ilişkiyi daha iyi açıklamak için yapılan regresyon analizi sonucunda program okuryazarlık ölçeğinin programa bağlılık puanlarının %25,7 sini açıkladığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle program okuryazarlığındaki yapılacak bir birimlik değişim programa bağlılığı da yüzde 25,7 oranında etkileyecektir. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) programa bağlılık puanlarının %21’inin program okuryazarlık puanları ile açıklandığını belirtmiştir. Boncuk (2021) da yapmış olduğu araştırmada hem program okurluğu hem de yazarlığının programa bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Genel olarak bakıldığında “öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerinin yükselmesi ile doğal bir sonuç olarak programa bağlılık da yükselecektir” sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada bir diğer ilişki sonucu Program okuryazarlık ile öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizinde program okuryazarlık ölçek puanlarının, öğrenme öğretme süreci yeterlik puanlarının yaklaşık olarak %44,6 sını açıkladığı belirlenmiştir.

Program okuryazarlıkla ilgili son olarak başarı hedefleri arasında bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizine göre bu ilişki anlamlı pozitif yönlü ve düşük bir ilişki olarak belirlenmiştir. İlişki olsa da regresyon analizi sonucuna göre ölçeklerin birbirini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizine göre programa bağlılık puanlarının, öğrenme-öğretme süreci yeterlik puanlarının %24,6'sını açıkladığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin programa bağlılıkları ile başarı hedefleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Son ikili ilişki olarak öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi ile programa bağlılığın öğrenme öğretme süreci yeterlikleri puanlarının %2,6'lık kısmını açıkladığı belirlenmiştir.

Araştırmada hipotez 1 kabul edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin programa bağlılıkları başarı hedefleri ve öğrenme öğretme süreci yeterliklerinden hem direkt olarak hem de program okuryazarlıkları üzerinden etkilenmektedir. Başarı hedefleri programa bağlılığı anlamlı etkilemese de eksi yönde bir ilişkinin olduğu modellenen de anlaşılmıştır. Anlamlı olmasa da kişisel başarı hedefleri olan öğretmenlerin programa bağlılıkları eksi yönde ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Fakat oluşturulan modelde başarı hedeflerinin öğrenme öğretme süreci ile beraber program okuryazarlık üzerinden olumlu etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kişisel başarı hedefleri yükseldikçe öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, bu sayede program okuryazarlıkları ve sonuç olarak da programa bağlılıkları etkilenmektedir. En genel tanımla öğretmenlerin başarı hedefleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve program okuryazarlık becerilerinin artırılması programa bağlılığı olumlu yönde etkileyecek ve artıracaktır.

Hipotez 2 için oluşturulan modelde programa bağlılık, program okuryazarlık ve başarı hedeflerinden hem direkt olarak hem de öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilenmektedir. Bu modelde de başarı hedefleri direkt olarak programa bağlılık ile ilişkisinde negatif yol katsayı almış olsa da öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden anlamlı biçimde pozitif yönlü etkilediği görülmüştür. Ayrıca program okuryazarlık becerisi de öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir. En genel tanımla program okuryazarlık becerisi gelişmiş, başarı hedefleri

olan bir öğretmenin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri de gelişecek ve bu da programa bağlılığı artıracaktır.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

❖ Öğretmenlerin program okuryazarlık becerileri programa bağlılığı etkilediğinden öğretmenlere program okuryazarlığı konusunda seminer, hizmet içi eğitim, çalıştay verilmesi programa bağlılığı, dolayısıyla öğretim programlarının amacına ulaşmasına önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

❖ Program okuryazarlığı, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin programa bağlılığı etkilediği belirlenmiştir. Eğitim programlarının doğru uygulanması doğru değerlendirilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle de yeni öğretmenlik yasası ile yapılacak uzman ve başöğretmen sınav sorularına bu yeterliklerle ilgili sorular eklenmesi görevdeki öğretmenlerin bu konularda bilgilenmesi açısından daha etkili olabilir.

❖ Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin olumlu olumsuz görüşlerinin ve önerilerinin alınabileceği bir web sitesi kurulabilir. Bunun öğretmenleri çözümün bir parçası olarak daha aktif kılacağından öğretim programına etkisinin daha fazla olması sağlanabilir.

❖ Öğretmenlerin kişisel başarı hedefleri programa bağlılığı etkilediği görüldüğünden öğretmenlerin kişisel gelişimine yönelik de eğitimler verilebilir.

❖ Programa bağlılığı ölçen daha nesnel ölçüt ve standartlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

❖ Programa bağlılığın yüzde 25'lik kısmını program okuryazarlığı açıklayabilmektedir. Açıklanamayan kısımların hangi olgularla açıklandığı konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

❖ Program okuryazarlık, ÖÖS, Başarı hedefleri ve programa bağlılık konularında yapılan çalışmaların birçoğunun anket ve ölçek ile yapıldığı görülmüştür. Gözlem, deneysel veya nitel araştırmalar çalışmalar yapılabilir.

Extended Abstract

Introduction

The education system enables nations to attain distant objectives. This activity must be carried out within the framework of a particular educational program. Curriculum, defined as "an arrangement of learning experiences provided through planned school or extracurricular activities," is shaped in accordance with these goals. The success of the curriculum indicates the success of the education system as a whole. The success of the curriculum also depends on the level of ability of the teachers. Because the teacher is the primary program implementer. They bear the primary responsibility for the program's efficiency and efficacy.

The curriculum is heavily influenced by the qualifications of the teachers. The knowledge, abilities, social, political, economic, and cultural background of teachers are the most crucial success factors for the program. In addition to these teacher criteria, curriculum literacy, curriculum commitment, learning-teaching

process competencies, and attainment goals play a significant role in accomplishing the curriculum's objectives. Because the teacher must have curriculum literacy skills, i.e., the knowledge of the curriculum, the ability to analyze and interpret it critically, and the ability to apply it to the environment. It is necessary because the teacher's what he understood of the program will be reflected in the classroom. Even if the teacher is curriculum-literacy, if their commitment to the curriculum is insufficient, the curriculum will fail to achieve its intended objective. Curriculum fidelity is defined as "the faithful implementation of programs by stakeholders responsible for their implementation."

Teachers must possess a high level of competence in the learning and teaching processes to realize these two complementary concepts. As learning-teaching process competencies, practices such as organizing the content according to the objectives, correct use of clues and reinforcements, implementing a student-centered strategy in the classroom, and using a variety of methods and techniques in the classroom are defined. It should not be forgotten when defining these competencies that the teacher is not a robot. It is also natural for teachers to have their own professional and accomplishment objectives. Every practice in the classroom will be influenced by the achievement objectives adopted by the teacher. The achievement of objectives is an essential component of motivation.

This study is deemed significant because it intends to reveal the relationships between the four variables listed above, including teachers' curriculum literacy, curriculum commitment, learning-teaching process competencies, and achievement objectives. In this way, it is anticipated that the outcome will contribute to the studies conducted by the Ministry of National Education and the Council of Higher Education, as well as those that have been or will be conducted in the academic literature.

Method

This study seeks to determine the relationships between teachers' curriculum literacy, learning and teaching process competencies, and the impact of achievement objectives on their curriculum commitment. According to the relational survey and structural equation model, the research was conducted. Teachers employed in Turkish institutions affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) constitute the research population. The sample comprises of 712 teachers employed in the provincial capitals of Afyon and Elazığ. Sample selection utilized a appropriate sampling technique. In this sampling technique, researchers select participants from readily accessible, appropriate, and willing participants (Gravett & Forzano, 2012).

Results

The average levels of curriculum literacy, curriculum commitment, Learning Teaching Process competencies (LTS), and achievement objectives among teachers are quite high. In addition, a statistically significant, positive,

medium-level relationship was found between curriculum literacy and curriculum commitment, a statistically significant, positive, medium-level relationship was found between curriculum literacy and learning-teaching process competencies, and a statistically significant, positive, low-level relationship was found between curriculum literacy and achievement goals. In addition, a statistically significant, moderately positive relationship was discovered between curriculum commitment and learning-teaching process competencies. Conversely, there was no statistically significant correlation between program commitment and objective achievement. Finally, it was determined that there was a positive, statistically significant, low-level relationship between learning-teaching process competencies and achievement objectives.

In the investigation, the variables were modeled using AMOS as a whole. In the first model, the first hypothesis "Achievement goals and Learning Teaching Process competencies influence teachers' commitment to the curriculum via curriculum literacy" was examined. After examining the fit values, it was determined that all fit values were acceptable, so the model was accepted. Accepted is the hypothesis that teachers' learning-teaching process competencies and achievement objectives influence curriculum commitment via literacy skills.

Also accepted was the second model. Therefore, the hypothesis that teachers' curriculum literacy and achievement objectives influence curriculum engagement via learning-teaching process competencies was confirmed.

Discussion

As a consequence of the review of the relevant literature, we were unable to discuss some of our findings because no studies had been conducted with these findings. According to the findings, a significant, positive, and moderate relationship exists between curriculum literacy and curriculum commitment. Similar conclusions were arrived by Güleş (2022) in his thesis investigation with teachers. In contrast, Yılmaz & Kahramanolu (2021) and Boncuk (2021) discovered a high correlation. In addition, the curriculum literacy scale was found to account for 25.7% of the curriculum commitment scores. In other words, a one-unit change in program literacy will result in a 25.7% change in program adherence. According to Yılmaz and Kahramanolu (2021), curriculum literacy scores accounted for 21% of the variance in scores for curriculum commitment.

In the regression analysis, it was determined that curriculum literacy scale scores explained approximately 44.6% of the learning-teaching process competency scores, curriculum commitment scale scores explained 24.6% of the learning-teaching process competency scores, and curriculum commitment scale scores explained 2.6% of the learning-teaching process competency scores.

The study's two proposed models were both accepted. The model suggests that there is a negative relationship between achievement objectives and program commitment, despite the fact that this relationship is not statistically significant. However, it was determined that achievement objectives had a positive effect on curriculum literacy and the learning-teaching process using the model developed. In other words, as teachers' personal achievement objectives increase, so do their learning-teaching process competencies, and consequently, their curriculum literacy and commitment to the curriculum.

In the second model, in its most general definition, a teacher with well-developed curriculum literacy skills and achievement objectives will also develop competencies in the learning and teaching process, which will increase adherence to the curriculum.

Pedagogical Implications

- Since teachers' personal achievement objectives are believed to affect program adherence, personal development training can also be provided for teachers.
- Adding questions about these competencies to the specialist and head teacher examination questions that will be administered in accordance with the new teaching law may be more effective in terms of educating teachers about these issues.
- 25 percent of curriculum commitment can be explained by curriculum literacy. There is a need for additional inquiry into the phenomena that explain the unexplained parts

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akın, A., Gündüz, H. B., & Çetin, B. (2008). Öz-duyarlık ile tükenmişlik: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *15. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 3-5 Eylül, İstanbul.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönde Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 73, 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Alparlan, M. A., Taş, A. M., & Yastıoğlu, S. (2017). Bireysel ve sosyal başarı motivasyonunu açıklayan temel değerler: bir

- alan araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 133-151.
- Biglan, A., & Taylor, T. K. (2000). Increasing the use of science to improve child-rearing. *Journal of Primary Prevention*, 21, 207-226.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program Okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108. <http://www.anadoluturkegitim.com>
- Butakin, V., & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- 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), 219-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyükbaş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 1-3.
- Byrne BM. Testing For The Factorial Validity of a Theoretical Construct. *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming*. 2nd ed. New York: Routledge; 2010. p.74-82
- Camuzcu, S., & Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Caner, A., & Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(5), 155-187.
- Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C., & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Education*, 3, 199-218.
- Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 64-72-72.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Altun, E. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Pegem Akademi.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Ekinci, A., Yıldırım, M., Bindak, R., Öter, Ö. M., Özdaş, F., & Akın, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 723-734.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Erden, M. (1998a). *Eğitimde program değerlendirme (3 bs.)*. Anı yayıncılık.
- Erden, M. (1998b). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım yayınları.

- Fırat Durdukoca, Ş., Yardımcıel, E., Beşeren, H., & Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 397-411.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1997). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Gerstner, J. J., & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment*, 8, 15-28.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2012). *Research Methods for the Behavioral Sciences (4th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Güneş, B., & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Hu LT, Bentler PM. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 1999;6(1):1-55.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakci, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilimler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3901>
- Keith, R. E., Hopp, F. P., Subramanian, U., Wiitala, W., & Lowery, J. C. (2010). Fidelity of implementation: Development and testing of a measure. *Implementation Science*, 5(99), 1-11.
- Kelloway EK. Assessing Model Fit. Using Lisrel for Structural Equation Modeling. 3rd ed. USA: Sage Publications; 1998. p.23-40.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. *5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Sözlü Bildiri, Muğla*.
- Kline RB. Hypothesis Testing. Principles and Practice of Structural Equation Modeling. 3rd ed. New York: The Guilford Press; 2011. p.7,192- 209, 342.
- Lipsey, R. E. (1999). *The role of Foreign Direct Investment in International Capital Flows*.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-86 and 99-105.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. Humanities Social.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, 29(1), 4-15.
- Reisinger, Y. & Turner, L., (1999). Structural Equation Modeling with LISREL: Application in Tourism, *Tourism Management*, Vol.20, pp.71-88.
- Ryu, M. (2015). Action Research on Elementary Music Class By Pre-service Teachers Based on Curriculum Literacy. *International Journal of u-and e- Service. Science and Technology*, 8(8), 65-76.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim (Teacher competencies and professional development). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(October), 40-45.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği (M. B. Acat, çev. ed.)* (N. Yayıncılık (ed.)).
- Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2012). 9.sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *International Journal of Social Science*, 5(7), 789-807.
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160