**T.C.**
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK İLE MESLEKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YAŞAR BABACAN**

**BALIKESİR, 2026**

**T.C.**
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK İLE MESLEKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YAŞAR BABACAN**

**TEZ DANIŞMANI**
**PROF.DR. ERDOĞAN TEZCİ**

**BALIKESİR, 2026**

**T.C.**

**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

# TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 202312519013 numaralı Yaşar BABACAN'ın hazırladığı ''Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık ile Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi'' konulu YÜKSEKLİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 07.07.2026 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç.Dr.Eyüp YÜNKÜL İmza

Üye (Danışman) Prof.Dr. Erdoğan TEZCİ İmza

Üye Doç.Dr.Yalçın DİLEKLİ İmza

Enstitü Onayı

## ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı ve
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber" ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim

…/…/2026

İmza

Yaşar BABACAN

# ÖNSÖZ

Bu araştırma, öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Eğitim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi, yalnızca programların nitelikli şekilde hazırlanmasına değil, aynı zamanda bu programları uygulayacak öğretmenlerin programı doğru anlayabilmelerine, yorumlayabilmelerine ve sınıf içi uygulamalara aktarabilmelerine bağlıdır. Bu düşünceden hareketle yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyleri ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecine gönüllü olarak katılan ve içtenlikle yanıt veren tüm öğretmen adaylarına teşekkür ederim. Onların katkıları, bu çalışmanın tamamlanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte sabırları, anlayışları ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan aileme ve sevdiklerime de teşekkür ederim. Çalışmanın hazırlanması sürecinde gösterdikleri destek, motivasyonumu korumamda büyük katkı sağlamıştır. Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince bilgi, deneyim ve yönlendirmeleriyle bana yol gösteren, çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen çok değerli danışmanım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu tezin, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve mesleki yeterliliklerine ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sunmasını temenni ederim.

**BALIKESİR, 2026** **YAŞAR BABACAN**

# ÖZET

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK İLE MESLEKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**BABACAN, Yaşar**
**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**
**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ**
**2026, 69 Sayfa**

Eğitim programlarının sınıfta etkili şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin programı sadece bilmesine değil, aynı zamanda doğru yorumlayıp uygulayabilmesine bağlıdır. Bu nedenle program okuryazarlığı ile mesleki yeterliliğin ilişkisinin değerlendirilmesi önemli görülmüştür. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 417 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılar kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler; Kişisel Bilgi Formu, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) ve Öğretmen Adayları Meslek Yeterlilik Ölçeği (ÖAMYÖ) kullanılarak toplanmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, varyans analizi, korelasyon analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı (EPO) düzeyleri yüksektir. Program okuryazarlığı puanları cinsiyet ve bilim alanına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak sınıf düzeyine göre farklılıklar mevcuttur. Mesleki yeterlilik açısından öğretmen adaylarının kendilerini genel olarak yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca program okuryazarlığı ile mesleki yeterlilik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yol analizi sonuçları, program okuryazarlığının okuma ve yazma boyutlarının mesleki yeterliliğin alt boyutlarını anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının programı anlama, yorumlama ve uygulama becerilerinin mesleki yeterlilik algılarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında program okuryazarlığını geliştiren ders ve uygulamalara daha fazla yer verilmesinin yararlı

olacağı ve çalışmanın öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim Programı Okuryazarlığı, Mesleki Yeterlilik, Öğretmen Adayları, Öğretmen Yetiştirme, Yol Analizi.

# ABSTRACT

## EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CURRICULUM LITERACY AND PROFESSIONAL COMPETENCY LEVELS OF PROSPECTİVE TEACHERS

**BABACAN, Yaşar**
**Master's Thesis, Department of Educational Sciences**
**Thesis Advisor: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ**
**2026, 69 Pages**

The effective implementation of educational programs in the classroom depends not only on teachers' knowledge of the curriculum but also on their ability to interpret and apply it correctly. Therefore, examining the relationship between curriculum literacy and professional competence was considered important. This study was conducted using the descriptive survey model in accordance with the quantitative research approach. The sample of the study consisted of 417 teacher candidates studying at a state university during the 2025–2026 academic year. The participants were selected through convenience sampling. The data were collected using the Personal Information Form, the Curriculum Literacy Scale, and the Teacher Candidates' Professional Competence Scale. Descriptive statistics, independent samples t-test, analysis of variance, correlation analysis, confirmatory factor analysis, and path analysis were used in the data analysis. According to the findings of the study, teacher candidates' curriculum literacy levels were high. Curriculum literacy scores did not show a significant difference according to gender and field of study. However, a significant difference was found according to grade level. In terms of professional competence, it was determined that teacher candidates generally perceived themselves as competent. In addition, a positive and significant relationship was found between curriculum literacy and professional competence. The results of the path analysis showed that the reading and writing dimensions of curriculum literacy significantly predicted the sub-dimensions of professional competence. The findings reveal that teacher candidates' skills in understanding, interpreting, and applying the curriculum strengthen their perceptions of professional competence. Therefore, it is considered

beneficial to include more courses and practices that improve curriculum literacy in teacher education programs, and this study is expected to contribute to the literature on the teacher education process.

**Keywords:** Curriculum Literacy, Professional Competence, Teacher Candidates, Teacher Education, Path Analysis.

# İÇİNDEKİLER

**Sayfa**

ÖNSÖZ ..... iii
ÖZET ..... iv
ABSTRACT ..... vi
İÇİNDEKİLER ..... viii
TABLOLAR LİSTESİ ..... x
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... xi
KISALTMALAR ..... xii
**1.GİRİŞ ..... 1**
1.1. Problem Durumu ..... 1
1.2. Araştırmanın Amacı ..... 5
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri ..... 5
1.4. Araştırmanın Sayıltılar ..... 6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 6
**2.İLGİLİ ALAN YAZIN ..... 7**
2.1. Program ve Eğitim Programı ..... 7
2.1.1. Eğitim Programı Ögeleri ..... 9
2.1.2. Eğitim Programı Türleri ..... 10
2.2. Okuryazarlık ..... 12
2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı ..... 12
2.2.2. Dijital Okuryazarlık ..... 13
2.2.3. Ağ Okuryazarlığı ..... 13
2.2.4. Program Okuryazarlığı ..... 13
2.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri ..... 17
2.4. İlgili Araştırmalar ..... 22
**3.YÖNTEM ..... 29**
3.1. Araştırmanın Modeli ..... 29
3.2. Evren ve Örneklem ..... 29
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 31
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu ..... 31
3.3.2. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ..... 31
3.3.3 Mesleki Yeterlilik Ölçeği ..... 35
3.4. Veri Toplama Süreci ..... 41
3.5. Verilerin Analizi ..... 42

**4.BULGULAR VE YORUMLAR ..... 43**
4.1. Program Okuryazarlığı ile İlgili Bulgular ..... 43
4.1.1 Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıklarının Betimsel Analizi 43
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlığının Cinsiyet Açısından Analizi ..... 45
4.1.3. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlığının Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Analizi ..... 45
4.1.4. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlığının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Açısından Analizi ..... 46
4.2. Mesleki Yeterlilik ile İlgili Bulgular ..... 48
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları ..... 49
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Cinsiyet Açısından Analizi ..... 51
4.2.3. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Analizi ..... 52
4.2.4. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Açısından Analizi ..... 53
4.3. Korelasyon Analizi Sonuçları ..... 55
4.4. Yol Analizi Sonuçları ..... 56
**5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 59**
5.1. Sonuç ve Tartışma ..... 59
5.2. Öneriler ..... 68
**KAYNAKÇA ..... 70**
**EKLER ..... 70**

# TABLOLAR LİSTESİ

**Sayfa**

**Tablo 1.** Yeterlilik Alanları ..... 16
**Tablo 2.** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (ÖMGY)..... 20
**Tablo 3.** Örneklemin Dağılımı ..... 30
**Tablo 4.** Ki-kare testi (Chi-square test) ..... 31
**Tablo 5.** Uyum İndeksleri..... 32
**Tablo 6.** Faktörlere İlişkin Maddelerin Yükleri ..... 33
**Tablo 7.** Faktörler Arası Korelasyonlar..... 34
**Tablo 8.** Ortak Açıklanan Varyans (OAV) ve Birleşik Güvenirlik (BG) ..... 34
**Tablo 9.** Heterotrait-monotrait Oranlar (HTMT) ..... 35
**Tablo 10.** Güvenirlik (Cronbach Alfa)..... 35
**Tablo 11.** Ki-kare Testi (Chi-square Test) ..... 36
**Tablo 12.** Uyum İndeksleri..... 37
**Tablo 13.** Faktörlere İlişkin Maddelerin Yükleri ..... 38
**Tablo 14.** Maddelerin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri ..... 39
**Tablo 15.** Birleşik Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans ..... 40
**Tablo 16.** Heterotrait-monotrait ratio (HTMT) ..... 40
**Tablo 17.** Kişisel ve Mesleki Değerler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirliği ..... 41
**Tablo 18.** Program Okuryazarlığının Betimsel Analiz Sonuçları ..... 43
**Tablo 19.** Program Okuryazarlığının Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları..... 45
**Tablo 20.** Program Okuryazarlığının Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları ..... 46
**Tablo 21.** Program Okuryazarlığının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel Analiz Sonuçları..... 46
**Tablo 22.** Program Okuryazarlığının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Açısından Analiz Sonuçları..... 48
**Tablo 23.** Mesleki Yeterlilik Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları..... 49
**Tablo 24.** Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları ..... 51
**Tablo 25.** Mesleki Yeterliliğin Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları ..... 52
**Tablo 26.** Öğrencilerin Mesleki Yeterliliklerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel Analiz Sonuçları ..... 53
**Tablo 27.** Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Açısından Analiz Sonuçları..... 54
**Tablo 28.** Korelasyon Analizi Sonuçları ..... 55
**Tablo 29.** Yol Analizi Uyum İndeksleri..... 56
**Tablo 30.** Yol Katsayısı Standardize Edilmiş Yol Katsayıları..... 57

# ŞEKİLLER LİSTESİ

**Sayfa**

**Şekil 1.** Program Ögelerinin Soruları..... 9
**Şekil 2.** Program Okuryazarlığının Temel Yeterlilik Alanları..... 15

# KISALTMALAR

**BÖ:** Biyoloji Öğretmenliği

**CÖ:** Coğrafya Öğretmenliği

**EPOÖ**: Eğitim Program Okuryazarlığı Ölçeği

**EPO:** Eğitim Program Okuryazarlığı

**FBÖ:** Fen Bilgisi Öğretmenliği

**İMÖ**: İlköğretim Matematik Öğretmenliği

**İÖ**: İngilizce Öğretmenliği

**KÖ**: Kimya Öğretmenliği

**LMÖ**: Lise Matematik Öğretmenliği

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**MÖ**: Müzik Öğretmenliği

**OECD**: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

**OÖÖ**: Okul Öncesi Öğretmenliği

**ÖAMYÖ**: Öğretmen Adayları Meslek Yeterlilik Ölçeği

**ÖMGY**: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

**RPD**: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**SBÖ**: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

**SÖ**: Sınıf Öğretmenliği

**TDEÖ**: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

**TÖ**: Türkçe Öğretmenliği

**YDEÖ**: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği

**YÖK**: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

# 1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumunun ana hatları çizilmiş, araştırmanın amacı belirlenmiş, alt problemlere ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Eğitimde, çağın gerekleri doğrultusunda yetişecek bireylerin nitelik ve niceliklerini belirleyen en temel unsurların başında, eğitim programları geliştirilmesi gelmektedir. Programlar, toplumların eğitim yoluyla ulaşmak istediği insan yetiştirme anlayışını yansıtan temel araçlardan biridir. Bu nedenle programlar; toplumun tarihî birikimi, sosyal yapısı, ekonomik koşulları ve felsefi değerleri doğrultusunda biçimlenmektedir (Stabback, 2016; Bolat ve Baş, 2023). Eğitimi yönlendiren programların olduğu dikkate alındığında eğitimin etkili ve verimli olmasında programların sahip olması gereken niteliğe uygun hazırlanması gerekir. Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, içerik seçimi ve düzenlenmesi, uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve değerlendirme süreçleri, eğitim programının bütünleşik bir yapıda ele alınmasını gerektirir (Tyler, 1949; Taba, 1962; Demirel, 2017).

Bu tasarı olarak programlar, eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmasını hedefler. Program geliştirme süreci; toplumsal ihtiyaçlar, bireysel farklılıklar ve bilimsel gelişmeler dikkate alınarak planlanır. Bu süreçte, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, uygun öğretim yöntemlerinin uygulanması ve değerlendirme aşamaları bir bütünlük içinde ele alınır (Demir ve Toraman, 2021). Bu bütünlük programların başarısı kadar onun etkili olarak uygulanabilmesi açısından da önemlidir. Çünkü başarılı bir tasarım olmadan uygulamanın etkili olabilmesi zordur (Mehmeti, Reshani ve Tezci, 2024). Etkili olarak uygulanmayan programlardan beklenen reformun gerçeklemesi zordur. Nihayetinde program geliştirme, eğitimde reform çalışmalarının başlangıç noktasıdır. Eğitim sürecinde yapılacak her türlü yenileşme, değişim vb. girişimler program çalışmaları ile başlar (Gökalp, 2020). Programların

niteliği, eğitim niteliğini belirler. Bu çerçevede nitelikli eğitim, tasarlanan bir programın niteliği kadar onun tasarım anlayışına uygun olarak da uygulamaya konmasına bağlıdır.

Programları uygulayan öğretmenler aynı zamanda programın tasarımında anahtar role sahiptir. Demir ve Toraman (2021) program geliştirmenin önemli değişkenleri arasında öğretmenlerin rolüne vurgu yapmışlardır. Bu nedenle reformun başarısı, büyük ölçüde eğitim programlarını uygulayacak öğretmenlerin, eğitim programını doğru anlamalarına ve etkili bir biçimde uygulamalarına bağlıdır (Saracaloğlu ve Gündüz Çetin, 2023). Eğitim programlarının teknik açıdan iyi hazırlanmış olması öğretmenlerin bu programları doğru kavrayıp uygulamaları, programın başarılı olmasında kritik bir role sahiptir.

Sadece programın çok nitelikli tasarlanması programın başarılı olacağı anlamına gelmemektedir (Dilekli, Tezci ve Yünkül, 2024). Program etkili tasalanmamış ise eğitimden arzulanan başarının ve niteliğin dolayısı ile program yoluyla sağlanmak istenen reform çabalarının akamete uğrayacağı açıktır (Tezci, 2025). Bir programın başarısı için onun iyi tasarlanması kadar, o programı uygulayacak nitelikli öğretmene de ihtiyaç ardır. Dolayısı ile program ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlansın o program, onu uygulayan öğretmenin niteliği ile de doğrudan ilişkilidir (Börekçi, 2025; Burul ve Tezci, 2022). Programı anlamadan ve program okur-yazarı olmadan bir programın etkili uygulayıcısı olmanın zor olduğu açıktır.

Öğretmenler, eğitim programlarını sadece uygulayan kişiler değil, aynı zamanda programın geliştirilmesine de katkı sağlayan kişilerdir. Ayrıca öğretmenlerin program geliştirme sürecine aktif olarak katılmaları, programların daha işlevsel ve etkili olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını, öğrenme ortamını ve karşılaşılan zorlukları en iyi bilen uygulayıcılardır. Öğretmenlerin eğitim programını hayata geçirmek için eğitim programları hakkında yetkinliğe sahip olmaları gerekmektedir (Kızılaslan-Tunçer, 2019). Uygulanan ve güncelliğini koruyan programın takipçisi olmaları, yenilikleri okuma ve yeniliklere uygun aksiyon alabilmeleri, ilerlemeleri mevcut koşullara uygun hale getirebilmeleri gerekmektedir. Uygulayıcı olan öğretmenin iyi bir program okuryazarı olması gerektiğinin ihtiyacı oluşmaktadır. (Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Yıldız, 2019). Öğretmenlerin, öğretecekleri alanla ilgili temel bilgi, kavram ve kuramsal

çerçeveye hâkim olmaları; bu bilgileri anlamlı biçimde düzenleyerek öğrencilerine açıklayabilmeleri beklenmektedir (Shulman, 1986). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının EPO, yalnızca bilgileri aktaran değil, aynı zamanda bilgileri doğru şekilde yapılandıran ve geniş kapsamlı etki eden bireyler haline getirir.

EPO, öğretmenlerin bir eğitim programını bütüncül bir şekilde anlayabilmesini, programın amaçlarını öğrenmeleriyle birlikte elde edilen içerikleri ve yöntemleri doğru yorumlayabilmesi olarak ifade edilebilir. Eğitim programlarının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, programın teorik çerçevesinin anlaşılması, programda öngörülen yaklaşımın değerlendirebilmesi ve program ögelerinin neler olduğu ve bu ögelerin değerlendirilmesini gerektirir (Bolat, 2017; Erdem ve Eğmir, 2018). EPO, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini tamamlayan bir yetkinlik olarak ifade edilebilir.

Öğretmen mesleki yeterliliğinin temeli, bireylerin bir görevi başarıyla yerine getirebilme kapasitelerine ilişkin inançlarının davranışlarını, çabalarını ve kararlılıklarını etkilediğini savunan öz yeterlilik kuramı ile açıklanabilir (Bandura, 1997). Bandura, öz yeterliliği arzu edilen hedefe varmak için bireyin kendisine dair planlama ve yeterliliğine olan inanç olarak tanımlamaktadır (Aktağ ve Walter 2005). MEB (2017) tarafından yayımlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" (ÖMGY) belgesine göre, öğretmenlerin eğitim programlarını anlama, planlama ve uygulama becerileri mesleki yeterliliğin temel unsurlarından biridir. Mesleki yeterlilikler ise mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olarak üzere üç ana yeterlilik alanı çerçevesinde toplanmıştır (MEB, 2017). Bu yeterliliklerin her biri, eğitim programlarını etkili bir şekilde anlama ve uygulama becerisiyle doğrudan bağlantılıdır.

Mesleki bilgi kapsamında program okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim programlarının dayandığı temel ilkeleri, içerikleri ve hedefleri anlamalarını sağlar (Shulman, 1987). Özellikle eğitim-öğretim sürecindeki kazanımları planlama ve uygulama, program okuryazarlığı becerilerinin bir göstergesidir. Örneğin, Bloom'un Taksonomisi gibi teorilere dayalı bir öğretim planı geliştirme, mesleki bilgi ve becerilerin bir birleşimidir. Tutum ve değerler ise öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemelerini sağlar. Program okuryazarlığına sahip öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek öğrenme süreçlerinde daha etkili ve

verimli hale getirebilir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının deneyim olmasa bile mesleki yeterliliği, mesleğe başlamadan önce kazanması beklenir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkiler. Öğretmenlerin mesleki açıdan kazanmaları gereken bilgi ve becerilerin eğitim-öğretim faaliyetleri ile doğrudan ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur (Kennedy, Ahn ve Choi, 2008; Kunter ve ark., 2013; Niemi, 2012; Yeh, 2009).

Öğretmenlerin mesleki yeterliliği, alan bilgisi, pedagoji bilgisi ile genel kültür ve genel yetenek gibi genel bir yaklaşımla birlikte daha spesifik yaklaşımlarla tanımlanabilmektedir. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı (2009) mesleki yeterlilikleri; genel ve özel alan mesleki yeterliliği olarak ele almaktadır. Buna göre öğretmenlik mesleği yeterliliği, öğretmenin kişisel ve mesleki değerlerini, öğretme-öğrenme sürecini yönetme becerisini, öğrenciyi tanıma düzeyini, öğrenme ve gelişimi izleme-değerlendirme yeterliliğini, çevreyi tanıma ile okul, aile ve toplumla iş birliği şeklinde sıralamıştır. Kendi alanında yeterlilik ise; sınıf öğretmenliği için öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi, gelişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi, mesleki ve kişisel nitelikler, toplumla ilişkiler, dil becerilerini geliştirme, sorumluluk ve sosyalleşme, sanat-estetik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile beden eğitimi ve risklerden korunma olarak sıralamıştır. Literatürde mesleki yeterlilikler program bilgisi, öğretimi planlama, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, kendini mesleki açıdan geliştirme ve değerlendirme, öz düzenleme, motivasyon, kişisel gelişim gibi kavramlarla ilişkili olarak ele alındığı gözlenmiştir (Desimone, 2009; Epstein ve Hundert, 2002; Moore, 1996; Oser, Achtenhagen ve Renold, 2006).

Öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin, bilgi ve beceri boyutlarıyla ilişkili olduğu açıktır. Öğretmen yeterliliğinin öğretmenin kişisel, öğrenci, inanç, motivasyonel, öğretimsel, program bilgisi, pedagojik ve alan bilgisi gibi özellikleri kapsadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin programın uygulayıcısı oldukları dikkate alındığında program okur-yazarlığının mesleki yeterliliği ile ilişkisinin ortaya konulması, öğretmen yetiştirme açısından önemlidir. Kunter, Kleickmann, Klusmann ve Richter (2013), öğretmen yeterliliği olarak geliştirdikleri modellerinde ele aldıkları nitelikler içinde program okuryazarlığı ve programın uygulanmasına önemle vurgu yapmışlardır. Literatürde program bilgisinin mesleki yeterlilikle aralarında bir bağlantı bulunduğu ifade edilse de (Hakim, 2015; Osborn, 2006; Syarifah ve Buerahen, 2023;

Voss, Kunter ve Baumert, 2011) ilişkinin boyutlarını ele alan çalışma sayısı sınırlıdır. Öğretmenlerin mesleki yeterliliği kapsamında pedagojik bilgi çerçevesinde ele alınan program okuryazarlık düzeyi ve bunlar arasındaki ilişkiler, öğretmen eğitimi niteliği hakkında fikir verecektir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı, programları etkili olarak planlamalarına ve öğrenci performansını artırmaya yönelik programı uygulamaları için temeldir. Eğitim amaçlarına ulaşmayı sağlayacak etkili öğretim için program okuryazarlığı, önemli bir yeterliliktir. Program okuryazarı olunmadan program adaptasyonu sağlanamayacağı (Burul ve Tezci, 2022) dolayısıyla da etkili öğretimin sağlanamayacağı açıktır (Dikeli, Tezci ve Yünkül, 2004). Bu durumda öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerinde ve öğretmen yeterliliklerinde etkili olan faktörlerin açıklığa kavuşturulması önemlidir (Tomlinson, 1995). Yapılan bu çalışma, gelecek çalışmaların önünü açarak eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

### 1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

"Öğretmen adaylarının EPO düzeyleri ile mesleki yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır?" problemi çerçevesinde aşağıdaki alt problemler, açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının EPO düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının EPO ve mesleki yeterliliği;
    a. cinsiyet
    b. sınıf düzeyi
    c. öğrenim görmekte oldukları bölüm ve
    d. bilim dalı açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı mesleki yeterlilikleri ile ilişkili midir?

4. Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı mesleki yeterliliklerini yordamakta mıdır?

### 1.4. Araştırmanın Sayıltılar

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları, uygulanan ölçeği samimi ve içtenlikle cevaplamışlardır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2025-2026 Eğitim Öğretim yılı 2. Yarıyılıyla, çalışma evrenini oluşturan bir üniversitenin eğitim fakültesi öğrencileri ile çalışmanın yürütüldüğü bahar döneminde okulda aktif olarak bulunan ve çalışmaya gönüllü katılan eğitim fakültesi öğrencileriyle sınırlıdır.

# 2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Çalışmanın bu başlığı altında çalışmanın probleminin değişkenleri bağlamında kuramsal temel ve alan yazındaki çalışmalara değinilmiştir.

## 2.1. Program ve Eğitim Programı

Program kelimesinin ilk olarak Latincede kullanıldığı bilinmektedir. Latincede yarış pisti, koşu ve yarış anlamlarına gelen program kavramı, Türkçe alan yazında *izlence* olarak ifade edilmektedir (Egan 1978; Demirel 2007). TDK'ye (2022) göre program kelimesi izlence, işyerlerinde iş saatleri ve iş dağılımını gösteren çizelge gibi birkaç farklı anlamda kullanılmaktadır. Dolayısı ile program kavramının kelime anlamının ortaya çıktığı andan bugün kullanıldığı bağlama bakıldığında zamanla farklı bir anlama evrildiği söylenebilir.

Eğitim ve program kavramlarına odaklanıldığında pek çok tanımla karşılaşılmaktadır. Varış (1998)'a göre okulların her yaş döneminden öğrencilere uyguladığı ülke çapında konmuş amaçlara uygun olarak hazırlanan aktivitelerin tümüne eğitim programları denmektedir. Eğitim programı Defise'ye (2009) göre eğitim hedeflerine ulaşmakta bir araçtır. Öğrenen kişiye okulun sınırlarında ve sınıfta ayrıca okul dışı çevrede karşılaştığı planlı öğrenme süreçlerini bir araya getiren düzenli ve amaçlı bir yapı olarak ele alınmaktadır (Demirel 2007). Program kavramına ilişkin çok sayıda tanım yapılmış olsa da ortak nokta, eğitimi yönlendirme, kılavuz, rehber, öğrenme aktiviteleri ve yaşantıları gibi kavramlara vurgu yapıldığı görülmektedir.

Eğitim programı kavramı, politik ve toplumsal değerlerin ülke hedefleri doğrultusunda bireylere kazandırılması beklenen istendik davranışlar bütünü olarak değerlendirilmektedir. Program kavramını ele alırken insanların birçok alanda değişiminin önünü açarak ait olunan topluluğun inançlarını aktarma görevi

görmektedir. Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda bireylerde istenen davranış değişikliklerini oluşturmayı amaçlayan planlı ve sistemli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Taba, 1962). Tyler'ın (1949) program geliştirme anlayışında süreç; öncelikle hedeflerin ortaya konulması, ardından bu hedeflere hizmet edecek öğrenme yaşantılarının belirlenip düzenlenmesi ve son olarak elde edilen sonuçların değerlendirilmesi aşamalarından oluşan döngüsel bir yapı şeklinde açıklamaktadır. Eğitim programlarının içeriği ise toplumsal, kültürel ve politik etkenler göz önünde bulundurularak oluşturulmakta; değişen koşullar ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir (Demirel, 2017).

Eğitim programları, öğrencilerin toplumun beklentilerine cevap verebilecek düzeyde kazanılan öğrenme yaşantılarının bütünüdür (Festus ve Kurumeh, 2015). Stabback'a göre program, öğrencilerin neyi, hangi amaçla, hangi süreçte ve hangi yöntemlerle öğrenmesi gerektiğini açıklayarak öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin kuruluş şeklini düzenlemektedir. Öğretmenlerin öğretim programlarını doğru biçimde anlamaları ve etkili bir şekilde uygulayabilmeleri yönündeki yeterliliklerinin artması, öğrenme sürecinin daha verimli ve hızlı ilerlemesine önemli ölçüde katkı sunmaktadır (Keskin ve Korkmaz, 2021). Bu açıdan ele alındığında program, öğretmenlere rehber, etkili öğretim ve eğitim reformunun da bir aracıdır.

Tüm bu yaklaşımlar göz önüne alındığında, eğitim programlarının yalnızca içerik sunma aracı olmanın ötesinde; toplumsal, kültürel ve pedagojik dinamiklerin bir araya geldiği, esnek ve sürekli güncellenmesi gereken dinamik süreçler olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, programın sadece bilginin aktarılmasını hedeflemediğini, aynı zamanda öğrencilerin olaylara eleştirel bakabilen, sorunlar karşısında çözüm yolları geliştirebilen ve topluma fayda sağlayan bireyler olarak gelişmelerini amaçladığını göstermektedir (Freire, 1970; Apple, 2004; Kelly, 2009). Eğitim programlarından söz edilirken programın belli bir yapı içerisinde birbirini destekleyen ve tamamlayan dört temel boyutu olduğu bilinmektedir. Öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin ortaya konulması, bu hedefleri destekleyecek içeriğin yapılandırılması, öğretme-öğrenme sürecinin planlanması ve süreç sonunda elde edilen öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi boyutlardır (Wiles ve Bondi, 2007). Hedef ögesi "niçin" öğretilecek, içerik ögesi "ne" öğretilecek, öğrenme-öğretme süreçleri ögesi "nasıl" öğretilecek, değerlendirme ögesi belirlenirken de "ne kadar"

öğretilecek soruları sorularak eğitim programının temeli oluşturulmaktadır (Demirel, 2007).

### 2.1.1. Eğitim Programı Ögeleri

Eğitim programının temel ögelerini; kazanım (amaç), muhteva (kapsam), öğretme-öğrenme yaşantıları ve sınanma durumları oluşturmaktadır (Tyler, 1949). Program ögelerine ilişkin bu temel sorular Şekil 1'de gösterilmiştir (Bolat, 2021).

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

**Şekil 1. Program Ögelerinin Soruları**

**Kaynak**: Bolat, 2021, ss. 6-12

Eğitim programının hedef boyutu, öğrenene davranışların *hangi amaçla* kazandırılacağını açıklar. Bu hedeflerin hangi bilgi, kavram ve öğrenme deneyimleriyle yapılacağı ise programın içerik boyutunu oluşturur. Öğretim sürecinin nasıl yapılandırılacağı ve hedeflere ulaşmada hangi yöntemin kullanılacağı, programın öğretim süreci (eğitim durumları) kapsamında değerlendirilir. Belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığının belirlenmesi ise programın ölçme ve değerlendirme boyutuna karşılık gelir (Tyler, 1949; Demirel, 2017). Programı oluşturan temel elemanlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

*Hedef:* Eğitim programının hedef boyutu, eğitim süreci sonunda öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar olarak tanımlanır (Demirel, 2017). Hedeflerin oluşturulması, öğrencilerin edineceği yeni bilgilerin belirlenmesi ve onların gelişimleri için destek olunması, yeterliliklerinin ve deneyimlerinin arttırılması açısından önemlidir. (Schunk, 2003; Akt. Kuyubaşıoğlu, 2019). Hedefler, programların tutarlığının artmasını sağlayarak içeriğin belirlenmesine ve öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasına, öğrenme çıktılarının düzgün değerlendirilmesine olanak sağlar (Lunenburg, 2011).

*İçerik:* Eğitim programlarında içerik öğesi, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması için ''Ne Öğretmeliyiz?'' sorusuna cevap verilen kısımdır. İçerik hazırlanırken hedeflerle tutarlı ve hedef temel alınarak aşamalı ve sistematik bir

şekilde öğrencinin ilgi, istek, ihtiyaç ve hazır bulunuşluğu göz önüne alınarak oluşturulmalıdır (Demirel, 2016). İçerik bir alanla ilgili konular, bu konuları oluşturan bilgi kategorileri ve konuların bir araya gelmesinden meydana gelen üniteler biçiminde organize edilir (Türe, 2025).

*Öğrenme-Öğretme Süreçleri:* Öğrenme-öğretme süreçleri, dersin kuramsal çerçevesinin uygulamaya aktarıldığı ve öğrencilerin hedeflenen kazanımları doğrudan deneyimleyerek edindikleri aşamayı ifade etmektedir (Demirel, 2014; Sönmez, 2015). Planlanan eğitim etkinlikleri ile öğrencideki hedeflenen davranışları ‘‘Nasıl öğretmeliyiz?’’ sorusuna cevap verilir. (Demirel, 2014; Varış, 1998). Eğitim durumları, programın uygulama boyutunu gösterir. Bu süreç tasarlanırken hedef ve içeriğin yanı sıra, zaman, araç ve gereçler gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

*Ölçme ve Değerlendirme:* Ölçme ve Değerlendirme, eğitim programında belirlenen hedeflerin öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığını ve bu hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesine yönelik kararların alındığı aşamayı ifade etmektedir (Demirel, 2014). Ölçme Değerlendirme, yalnızca öğrencilerin başarı seviyelerinin belirlenmesiyle sınırlı kalmayıp, eğitim programında yer alan eksikliklerin ortaya çıkarılmasına ve dönüt alınması için eğitim programınının yeniden düzenlenmesine olanak sunmaktadır (Turgut ve Baykul, 2012). Değerlendirme, eğitim sürecinin yalnızca sonunda değil, sürecin tüm aşamalarında kullanılabilen dinamik bir öğe olup değerlendirme, öğretmen ve öğrencilere sürekli dönüt sağlayarak öğretim etkinliklerinin süreç içinde ve süreç sonunda yeniden düzenlenmesine olanak sağlayarak eğitim programı içerisinde esnek ve geliştirici bir işlev üstlenmektedir (Demirel, 2014; Ertürk, 2017).

### 2.1.2. Eğitim Programı Türleri

Eğitim programı ve program geliştirme kavramları, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı boyutlarıyla ele alınmış ve bu konular üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Tyler, 1949; Taba, 1962; Ornstein and Hunkins, 2018). Eğitim programının, zaman içinde değişen ihtiyaçlara göre yeniden şekillenebilen, esnek ve dinamik bir yapıya sahip olması farklı sınıflandırma yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda bazı araştırmacılar program türlerini hiyerarşik bir yapı

içinde incelerken, bazıları ise işlevsellik ölçütünü esas alarak sınıflandırma yapmayı tercih etmiştir (Karabacak, 2019).

Eğitim programlarını alan yazında resmî program, uygulamadaki/işlevsel program, ihmal edilen program, örtük program ve destekleyici program olmak üzere beş grupta sınıflandırmıştır (Posner, 2004). Ancak alan yazında farklı sınıflamalar da mevcuttur. Tezci ve Talu (2025) program türlerine ilişkin yapılan sınıflamaları ayrıntılı biçimde ele aldıkları çalışmada evde öğrenme programından eğitim programına, örtük programdan işlevsel programa, ihmal edilenden ekstra programa kadar geniş bir çeşitliliği sunmuşlardır. Bu çalışmada literatürde yaygın olarak ele alınan program türleri ele alınarak kısaca açıklanmıştır (Gökalp, 2020; Posner, 2004; Tezci ve Talu 2025):

*Resmî program*; hedefler, içerik, öğretme ve öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmeyi içeren bir doküman ve yazılı bir metindir. Resmî kurum ve organlarca onaylanan programdır.

*İşlevsel program*; öğretmenin sınıf içi uygulamaları, öğretim sürecindeki deneyimleri ve öğrencilerin elde ettiği öğrenme sonuçları doğrultusunda şekillenen ve uygulanan programdır.

*İhmal edilmiş program*; resmî programa dahil olmasına rağmen, öğretmen, öğrenciler veya öğrenme ortamından kaynaklanan çeşitli nedenlerle sınıfta uygulanamayan programdır.

*Örtük program*; resmi programda açıkça dâhil edilmeyen ancak öğrencilerin okul ortamı, sosyal etkileşimler ve deneyimler yoluyla değerler, tutumlar ve davranışlar edinmelerini sağlayan programdır.

*Ekstra/destekleyici program*; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre, resmî derslerin dışında gönüllülük esasına dayalı olarak planlanan tamamlayıcı bir programdır.

Resmî program ile uygulamadaki program arasındaki farklılık ne kadar az ise programın başarılı olarak uygulandığı anlaşılabilir (Bilgin, 2023). Ayrıca ekstra program resmî programlardan maksimum fayda elde edilmesine katkı sunar. Bununla

birlikte ihmal edilen program, resmî programın hedeflere ulaşmasına bir engel durum oluşturur.

### 2.2. Okuryazarlık

Okuryazarlık, öğrenme süreçlerinde öncelikli alanların belirlenmesine katkı sağlayan ve program geliştirme uzmanları tarafından yaygın biçimde kullanılan evrensel bir kavramdır (Gambell, 1989). Eğitim sürecinde, bu bireylerin özelliklerini bilgilerini sağlayan en etkili araçlardan biri olarak kabul edilir (Türkel, 2017). Okuma ve yazma becerileri birbirinden farklı özellikler taşısa da okuryazarlık yalnızca harflerle ve sembollerin kodlarını çözme süreciyle sınırlı olmayıp bunun ötesinde, bireyin yaşadığı veya yazdığı içerikleri anlamlandırma, yorumlama ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirme yetisini de içermektedir (Dönger, vd., 2016).

Okuryazarlık, derinlemesine anlamayı ve çalışma alanını genişletmeyi ifade eder (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Sarıgöz, 2012). Okuryazarlık, ilk kullanıldığı dönemden günümüze kadar bilgi, teknoloji ve eğitim başta olmak üzere birçok alandaki değişim ve yeniliklere bağlı olarak farklı disiplinlerde çeşitli biçimlerde ele alınmış bir kavramdır. Son yıllarda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ise yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Aşıcı, 2009). Değişen hayat koşullarına uyum sağlamak için yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmasına neden olmakta ve bu durumun bireylerin ve toplumun sahip olması gereken bilgi ve becerileri önemli ölçüde değiştirdiği görülmektedir (Önal, 2010). 21.yüzyılda dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte bilgi ve bilişim teknolojilerinde yaşanan dönüşüm, farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasını kaçınılmaz hâle getirmiştir. Öğretmenlerin kullanabileceği farklı okuryazarlık türleri üzerinde durulmuş; ardından program okuryazarlığı kavramı kuramsal boyutlarıyla açıklanmıştır.

#### 2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı; günümüzde dijital araçların ve sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi ve erişilebilirliğinin artması sonucunda, bireylerin bilgiye ulaşma, ulaştığı bilgiyi anlamlandırma, değerlendirme, günlük yaşamda kullanma ve başkalarıyla etkili biçimde paylaşma becerilerini

kapsayan bir kavramlar bütünü olarak ifade edilebilir (Mengüloğul ve Sarıkaya, 2024). Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı sadece bilgiye sahip olmak değil, onu etkili bir şekilde kullanabilmektir.

### 2.2.2. Dijital Okuryazarlık

Teknolojik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan bilgisayar, internet, akıllı telefon gibi dijital yöntemlerle günlük yaşam içerisindeki değişimlerle birlikte önemli bir kavram hâline gelmiştir. Bu hızlı değişimi sürdürebilmek, söz konusu teknolojileri doğru ve eğitimli biçimde kullanmalarını gerektirecek, koşulların teknolojik ilerlemeleri sonucunda ortaya çıkan dijital araç ve ortamları anlayabilme, değerlendirebilme ve özelliklerini kullanabilme yeterliliklerini ifade etmektedir (Bawden, 2001).

### 2.2.3. Ağ Okuryazarlığı

Ağ okuryazarlığı, dijital ve teknolojik alanlarda var olan ağları bilmek ve kullanabilmek anlamına gelir. Ağ okuryazarlığı, kişilerin internet üzerinden bilgi ve belge arama, indirme ve ağda gezinme becerilerini kapsar. Küreselleşen dünyada bireyler için ağ sistemleri büyük bir kaynak ve bilgi yeridir. Bu beceriler sayesinde kişiler, yeni çağın gerekliliklerini yerine getirebilir. Dijital ortamda var olabilmek için bilgiye hızlı ulaşmak ve iletişim araçlarını iyi kullanmak çok önemlidir. Tüm bu ihtiyaçlar, ağ okuryazarlığı becerisini gerekli hale getirmiştir (Pegrum, 2010).

### 2.2.4. Program Okuryazarlığı

Program okuryazarlığı kavramı, eğitim bilimleri literatüründe 1980'lerden itibaren yer almaya başlamıştır (Keskin, 2019). Türkçe literatürde program okuryazarlığı kavramının ilk kez Akınoğlu ve Doğan'ın (2012) çalışmasında kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin programı algılama, programa yönelik tutum geliştirme ve programı uygulamaya aktarma süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşadıkları ifade edilerek bu durumu açıklamak amacıyla da "program okuryazarlığı" kavramı önerilmiştir (Akınoğlu ve Doğan, 2012). Alan yazındaki çalışmalar, program okuryazarlığı kavramının tek bir tanımla sınırlandırılmadığını;

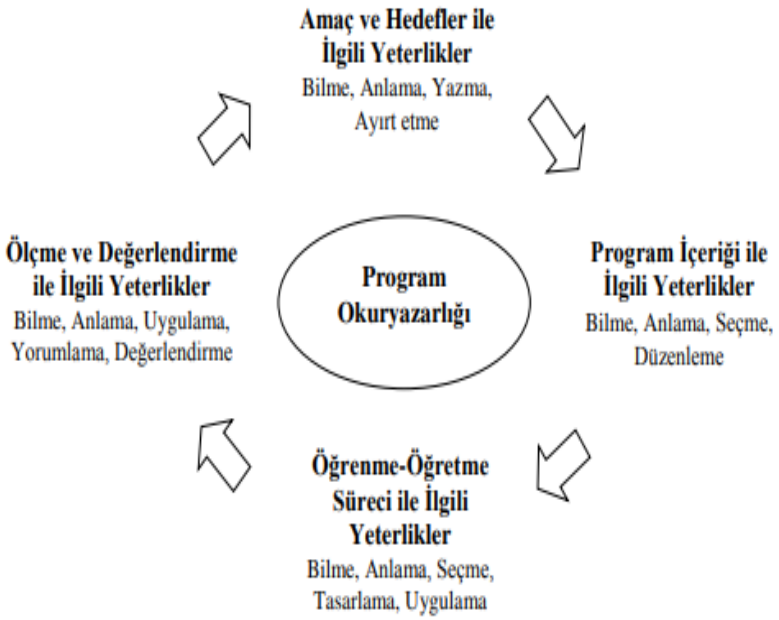
farklı araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle tanımlandığını göstermektedir (Özcanlı 2025).

Keskin ve Korkmaz'a (2017) göre program okuryazarlığı, kişinin programı tanıma, eleştirel bir bakış açısıyla inceleme ve değerlendirme buna göre yorumlayıp bulunan koşullara göre uyarlayabilme olarak tanımlanmıştır. Mansuroğlu (2019), program okuryazarlığını programın temel ögelerini anlayabilme, bunları doğru biçimde algılayabilme ve benimseyerek uygulamaya aktarabilme becerisi olarak açıklamaktadır. Aslan (2018) ise program okuryazarlığını, bireyin öğretim programının kapsamını tanıma, programda yer alan içeriği doğru biçimde kavrama, bu doğrultuda öğretim sürecini planlama ve programı belirlenen amaçlara uygun şekilde uygulayabilmek olarak ele almıştır.

Çetinkaya ve Tabak'a (2019) göre program okuryazarlığı, öğretim programında yer alan temel boyutları doğru biçimde kavrayabilme, bu boyutlar arasında ilişki kurarak yorumlayabilme ve programı uygulama sürecinde karşılaşılan durumlara göre gerekli düzenlemeleri yapabilme becerisi olarak değerlendirmektedirler. Erdem ve Eğmir'e (2018) göre program okuryazarlığı, öğrenme-öğretme sürecinin yürütülmesinde temel sorumluluğa sahip olan öğretmenin, öğretim programını farklı boyutlarıyla tanıması, anlaması ve programın gereklerini uygulamaya aktarabilmesiyle ilgili bir yeterlilik alanıdır. Akyıldız (2020) da öğretmenlerin öğretim programını anlamlandırma, uygulamaya dönüştürme ve değerlendirme süreçlerinde gerekli temel yeterliliklere olması olarak açıklamaktadır.

Ballı (2022), program okuryazarlığını, bir programın ana yapısını oluşturan unsurlar hedef, muhteva, öğrenme yaşantıları ve sınanma durumları öğelerine bağlı kalarak tarihsel, felsefi, psikolojik, sosyolojik ve kültürel temelleriyle birlikte kavrama; eğitim programının yaklaşımını ve hedeflerini anlama ve analiz ederek belirlenen hedeflerle uyumlu içerik geliştirme ve uygulama yeteneği olarak açıklamaktadır. Program okuryazarlığına ilişkin bazı tanımlar değerlendirildiğinde, Bolat'ın (2017) çalışmasında vurgulanan öğretmenlerin programı içselleştirerek öğrenme-öğretme sürecine yön vermesi ve öğrenme yaşantılarını programın temel anlayışı doğrultusunda yapılandırması öne çıkmaktadır. Program okuryazarlığı, programı okuma ve yaz olmak üzere iki temel bileşeni içerir. Program okurluk bir programı anlamak, ögeleri arasında kurulu ilişkileri belirlemek ve öğrenme öğretme

süreçlerinin yanı sıra değerlendirme boyutlarındaki ilişkileri belirlemek; program yazarlığı ise program çalışması içinde programın ögelerini, belirli bir felsefi temelde, belirli bir tasarım anlayışıyla yazabilme yeteneği olarak ele alınabilir. Öğretmenlerin öğretim sürecini verimli şekilde yürütmeleri açısından iyi bir program okuryazarı olmaları, önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda program okuryazarı olan bir öğretmende bulunması gereken birincil yeterlilikler Şekil 2'deki gibi gösterilebilir (Akyıldız, 2020).




**Şekil 2. Program Okuryazarlığının Temel Yeterlilik Alanları**

**Kaynak.** Akyıldız, S. 2020, 19 (73) s.320

Program okuryazarlığı; program bilgisi, programı planlama ve programı uygulama olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Aslan ve Gürlen, 2019). Program bilgisi alt boyutunda öğretmenlerin eğitim programının amaçlarını, konu alanlarını ve içerik yapısını kavramalarını; programı planlama boyutunda ders planı hazırlama, içeriği düzenleme ve öğretim sürecini yapılandırma becerilerini; programı uygulama boyutunda ise sınıf içi etkinlikleri yürütme, uygun öğretim araç-gereçleri geliştirme ve kullanma, öğretim etkinlikleri hazırlama ile etkili yöntem ve teknikleri seçerek uygulama yeterliliklerini kapsamaktadır (Berkant ve Mansuroğlu, 2023). Bloom'un bilişsel alan taksonomisi açısından değerlendirildiğinde; program bilgisi boyutu bilgi

ve kavrama düzeyleriyle, programı planlama boyutu uygulama düzeyiyle, programı uygulama boyutu ise uygulamanın yanı sıra analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleriyle ilişkilendirilebilmektedir (Bolat, 2017).

Eğitim programlarının öğretmenler tarafından etkili bir biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin programı oluşturan temel unsurları kapsamlı bir şekilde bilmelerine bağlıdır. Bu bilgi ve becerilerin bütününü ifade eden EPO, öğretmenlerin programın hedeflerini, içerik düzenlemesini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve ölçme-değerlendirme boyutlarını anlamalarını ve uygulamalarına yansıtabilmelerini gerektirmektedir. EPO'ya ilişkin belirlediği yeterlilik alanları Tablo 1'de sunulmaktadır (Bolat, 2017).

**Tablo 1. Yeterlilik Alanları**

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

**Kaynak**. Bolat, 2017, s. 129

Tablo 1'de, eğitim programının hedef, muhteva, öğrenme yaşantıları ve sınanma durumları ögelerine yönelik program okuryazarlığı yeterliliklerine yer verilmiştir. EPO'da yer alan bu yeterliliklerin geliştirilmesi, öğretmenlerin programı anlama ve uygulama yeterliliklerini güçlendirecek; dolayısıyla öğretim sürecinin niteliğine doğrudan katkı sağlayacaktır (Bolat, 2017). Tablo 1'de sunulan yeterlilik alanlarını taşıyan bir öğretmenin, eğitim programını planlı ve etkili bir şekilde uygulayabileceği değerlendirilebilir. Eğitim programlarının uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin programı anlama düzeyleri, programa yönelik bilgi ve tutumları ile programı sınıf içi uygulamalara dönüştürebilme yeterlilikleri önemli bir sorun alanı olarak değerlendirilmektedir ve EPO kavramı bu alanın daha anlaşılır ve değerlendirilebilir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır (Akınoğlu ve Doğan, 2012).

Bu bağlamda program okuryazarı öğretmenlerden beklenen önemli yeterliliklerden biri, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitim programlarını, öğrenci ihtiyaçları ve öğretim sürecinin gerekleri doğrultusunda uyarlayabilmeleridir (Stabback, 2016). Program okuryazarlığı, eğitim programının hedef, muhteva, öğrenme yaşantıları ve sınanma durumları boyutlarına ilişkin becerileri gerektiren ve hedefleri doğru sınıflandırma, öğrenci düzeyine uygun kazanımlar oluşturma, içerik-hedef uyumunu kurma, öğretim sürecini planlama ve hedeflerle uyumlu değerlendirme yapma şeklinde özetlenebilir (Bolat, 2017).

### 2.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri

Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilikleri açıklayabilmek için öncelikle "yeterlilik" kavramının ne ifade ettiğinin ortaya konulması gerekmektedir. Yeterlilik kavramı sözlük anlamı itibarıyla Türk Dil Kurumu tarafından; bir işi yerine getirebilmesi için gerekli bilgiye, donanıma ve ehliyete sahip olması; aynı zamanda görevini yerine getirebilme gücü olarak açıklanmaktadır (TDK, 2025). Sözlükte bu kavram belirli bir çerçevede tanımlansa da alan yazında yeterlilik ve yeterlilik kavramlarına ilişkin ortak kabul görmüş tek bir tanımın bulunmadığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde de "yeterlilik" ve "yeterlilik" kavramlarının aynı ele alındığı görülmektedir (Bostancı, 2019). Ülkemizde bahsedilen kavramlara yönelik kullanımda bir karmaşa olmakla beraber MEB tarafından yayımlanıp bu çalışmanın da

temeli olan kaynaklarda genellikle yeterlilik ifadesi kullanılırken (MEB, 2006, 2017) Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından belgelerde (MYK, 2016, 2019) ve YÖK'ün resmî internet sayfasında (YÖK, 2023) yeterlilik ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada yeterlilik ifadesinin kullanılması tercih edilmektedir.

Yeterlilik kavramının temelini oluşturan bilgi, beceri, tutum ve motivasyon öğeleri bireyin doğuştan sahip olduğu özellikler olmayıp; öğrenilebilir ve öğretilebilir olup bu kapsamda öğretmen yeterlilikleri açık, anlaşılabilir veya ölçülebilir biçimde olmalıdır (Yenen ve Kılınç, 2018). Kobalia ve Garakanidze'ye (2010) göre yeterlilikler, yeterlilik temelli öğretmen eğitiminin temel unsurlarından biri olup öğretmen adaylarının eğitim programını başarıyla tamamlayabilmeleri için kendi içlerinde barındırmaları gereken bilgi, beceri ve değerlere işaret etmektedir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin uygulayıcıları olarak çağın gereksinimlerine uygun bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluk üstlenerek değişen toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilecek, öğrencilerin gelişimini etkili biçimde destekleyebilecek güçlü ve işlevsel mesleki yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Kurtoğlu Yalçın, 2024). Öğretmenlerin çağın değişen koşullarına uyum sağlayabilmeleri için mesleki yeterlilik düzeylerinin düzenli olarak izlenmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar, öğretmen niteliğinin ve mesleki yeterlilik düzeyinin öğrenci başarının artmasında dikkate değer bir rol oynadığını göstermektedir (Buldu, 2014). Öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler, genel olarak mesleki ve kişisel yeterlilikler çerçevesinde ele alınmaktadır. Mesleki yeterlilikler; öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılan branş bilgisi, öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve genel kültür ve bu bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini sağlayan becerileri kapsamaktadır. Kişisel yeterlilikler ise öğretmenin mesleğe uygunluğunu, öğrenciler için olumlu bir model oluşturabilmesini ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel özelliklere sahip olmasını ifade etmektedir (Aydın ve Sağlam, 2012).

Öğretmenlik, içinde dinamikleri olan kendine özgü bilgi ve becerilere sahip profesyonel yeterlilikler çerçevesinde icra edilen bir meslektir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenlerin mesleki yeterliliği, sadece akademik bilgiye dayanmaz; alan bilgisi, öğretim bilgisi, uygulama becerileri ve kişisel özelliklerin birleşiminden oluşur (Yenen, 2022). Bu doğrultuda öğretmen yeterlilikleri, ulusal ve uluslararası gelişmeler

ışığında sürekli olarak güncellenmektedir. Mesleki bilgi; alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgisini içerisinde bulundururken, mesleki beceri; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik süreçleri içermektedir. Tutum ve değerler ise öğretmenin değerler sistemi, öğrenciye yaklaşımı, iletişim becerileri ve mesleki gelişimiyle ilişkilidir (MEB, 2017, s. 8).

Öğretmen yetiştirme alanında en çok tartışılan konulardan biri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki bilginin niteliği ve kapsamının ne olduğudur. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri kapsamında çeşitli bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Bu unsurların belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının adaylara kazandırmayı hedeflediği yeterliliklerin tanımlanması açısından önemli bir yere sahiptir (Baştürk ve Dönmez, 2011). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterlilikleri aynı zamanda sabit değil devamlı olarak değişim gösteren bir doğaya sahiptir. Ama aynı zamanda değişmeyen yönleri de mevcuttur. Bu nedenle mesleki yeterliliklerin neler olması gerektiği öğretmen yetiştirme açısından önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü öğretmenlerin yeterliliği, öğretmenden beklenen performansın da çerçevesini çizer.

Mesleki yeterlilik; mesleki bilgi yeterlilikleri öğretmenlerin alan bilgileri, alan eğitimi bilgileri ve mevzuat bilgilerine yönelik yeterlilikleridir. Öğretmenlerin mesleki beceri alanında sahip olması beklenen yeterlilikler, sadece sınıf içindeki öğretim faaliyetleriyle sınırlı görülmemelidir. Bu yeterlilikler, öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişimden öğrenme sürecini planlamasına, sınıf ortamını yönetmesinden okul içinde yürütülen farklı eğitim etkinliklerine katkı sunmasına kadar geniş bir uygulama alanını kapsamaktadır. Bu yeterlilikler dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar: Eğitim ve öğretimi planlama, öğrenmeyi destekleyen ortamların oluşturulması, öğretme-öğrenme etkinliklerinin yönetilmesi ve değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi başlıklarıdır. Tutum ve değerler alanına yönelik yeterlilikler dört alt başlıkta sunulmuştur. Bunlar: “millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim” alt boyutlarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yürürlüğe konulan ÖMGY; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere üç ana alandan oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin bu alanlar toplam 11 alt yeterlilik ve 65 göstergeden

meydana gelmektedir (MEB, 2017). ÖMGY belgesinde yer alan yeterlilik alanları ve göstergeler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (ÖMGY)**

<table>
<tr><th>A Mesleki Bilgi</th><th>B Mesleki Beceri</th><th>C Tutum ve Değerler</th></tr>
<tr><td>A1. Alan Bilgisi</td><td>B1. Eğitim Öğretimi Planlama</td><td>C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler</td></tr>
<tr><td>Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.</td><td>Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.</td><td>Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.</td></tr>
<tr><td>A2. Alan Eğitimi Bilgisi</td><td>B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma</td><td>C2. Öğrenciye Yaklaşım</td></tr>
<tr><td>Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.</td><td>Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.</td><td>Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.</td></tr>
<tr><td>A3. Mevzuat Bilgisi</td><td>B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</td><td>C3. İletişim ve İş Birliği</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.</td><td>Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.</td><td>Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.</td></tr>
<tr><td>B4. Ölçme ve Değerlendirme</td><td>C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim</td></tr>
<tr><td>Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.</td><td>Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.</td></tr>
</table>

**Kaynak.** MEB, 2017, s. 8.

Tablo 2 incelendiğinde, MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan ÖMGY belgesinde, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikler üç temel alan altında yapılandırılmıştır. Bu alanlar; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olarak sınıflandırılmıştır. Söz konusu yeterlilik alanları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programlarını tanıma, yorumlama ve uygulama becerilerinin mesleki yeterlilikler içinde önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Belgede mesleki bilgi alanı içerisinde yer alan "Alan Eğitimi Bilgisi" yeterliliği kapsamında, öğretmenlerin kendi alanlarına ait öğretim programı ile alan bilgilerini pedagojik yaklaşımlarla bütünleştirerek öğretim sürecine etkili biçimde yansıtabilmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerden, öğretim programını bütün ögeleriyle açıklayabilmeleri ve programı diğer ilgili öğretim programlarıyla ilişkilendirebilmeleri istenmektedir. Mesleki beceri alanında ise "Eğitim Öğretimi Planlama" yeterliliği çerçevesinde, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini etkili biçimde planlayabilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda ders planlarının alan öğretim programına uygun

hazırlanması önemli bir yeterlilik göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca "Öğrenme Ortamları Oluşturma" yeterliliği kapsamında, öğretmenlerin kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlayabilmeleri de mesleki beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2017). Öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmeleri, yalnızca kuramsal bilgi edinmeleriyle değil; öğretmen yetiştirme programları ve uygulamalı eğitim süreçlerinde uzmanların rehberliğiyle deneyim kazanmalarıyla mümkün olmaktadır (Shulman,1987). Öğretmen yetiştirme programlarında sunulan kuramsal bilgiler ile öğretmen adaylarının mesleki uygulamalardaki performansları arasında her zaman beklenen düzeyde bir uyum sağlanamamakla birlikte nitelikli eğitim çabalarına rağmen ortaya çıkan bu farklılık, araştırmacıları kuram ile uygulama arasındaki kopukluğun nedenlerini incelemeye yöneltmiştir (Dilek, 2020).

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarında başöğretmenimiz Mustafa Kemal ATATÜRK, öğretmenlerin geleceğin nesillerini şekillendirmesinde büyük sorumluluklar düştüğünü ifade eden söylemleriyle modern ve çağdaş bir toplumun inşasındaki önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda toplumun mimarlarından birinin öğretmenler olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim sisteminin temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin, çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirebilmeleri için güçlü ve etkili mesleki yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Program okuryazarlığının öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin gelişiminde temel bileşenlerinden biri olduğu ve öğretmen adaylarının öğretim programlarını yalnızca bilmelerini değil; programın hedef, muhteva, öğrenme yaşantıları ve sınanma durumları boyutlarını doğru yorumlayarak öğretim sürecine aktarabilme becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler, mesleki yeterliliğin temel boyutları arasında yer alan mesleki bilgi ve mesleki beceri alanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple iyi bir program okuryazarı olan öğretmen adayının eğitim-öğretim sürecini daha bilinçli planlayabileceği, öğrenme ortamlarını program kazanımlarına uygun biçimde düzenleyebileceği ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili değerlendirebileceği söylenebilir. Bu nedenle program okuryazarlığı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının da olumlu yönde gelişebileceği söylenebilir. MEB'in (2017) ÖMGY'si incelendiğinde, alan eğitimi bilgisine yönelik yeterlilik göstergelerinin öğretmenlerin eğitim programlarını anlama,

yorumlama ve etkili biçimde uygulama becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu göstergeler öğretmenlerden; alanına ait öğretim programını tüm öğeleriyle açıklayabilmelerini, programlar arası ilişkileri doğru şekilde kurabilmelerini, öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin bilgilerini öğretim süreçleriyle bütünleştirebilmelerini, alanda kullanılabilecek öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri karşılaştırarak uygun olanları seçebilmelerini ve ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılabilecek yöntemleri değerlendirebilmelerini beklemektedir. Bu yeterlilikler, öğretmenin program bilgisi, programı planlama ve programı uygulama becerilerini bütünsel olarak desteklemekte ve böylece program okuryazarlığının temel bileşenlerine önemli katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak program okuryazarlığı, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma sürecinde mesleki yeterliliklerini güçlendiren ve öğretmenlik uygulamalarını daha bilinçli yürütmelerine katkı sağlayan temel bir değişken olarak öne çıkmaktadır.

### 2.4. İlgili Araştırmalar

EPO'ya yönelik araştırmalar, öğretmenlerin eğitim programlarını kavrama, hayata geçirme ve geliştirme süreçlerindeki yeterliliklerini ortaya koymaya odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, aynı zamanda eğitim uygulamalarının niteliğini artırmaya ve sistemin işleyişine katkı sunmaya yönelik önemli bulgular üretmektedir. Yapılan araştırmalar genellikle eğitimde yenilikleri, eğitim programlarının güncelleştirilmesi ve öğretmen yetiştirilmesine yönelik ihtiyaçlar doğrultusunda ele alınmıştır. Bu bölümde, Türkiye'de söz konusu alanda gerçekleştirilen bazı çalışmalar; literatüre sağladıkları katkılar ve ulaştıkları bulgular temel alınarak ele alınmıştır. Ayrıca, bu incelemeler doğrultusunda eğitim politikaları ile uygulamalarının zaman içerisindeki değişimine ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Bilican'ın (2016) belirli yıl aralıklarında Yabancı Dil Öğretmenliği Bölümü mezunlarının mesleki yeterliliklerini incelediği çalışmada, katılımcıların mesleki açıdan kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır

Akınoğlu ve Doğan (2012), yaptıkları araştırmada "Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program Okuryazarlığı" başlıklı çalışmalarında, öğretim programlarının uygulanması sürecinde yaşanan sorunların önemli bir kısmının öğretmenlerin programları yeterince anlayamaması ve doğru

biçimde yorumlayamamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlerin programlara yönelik bakış açıları ile programları etkili biçimde uygulayabilme yeterliliklerinin eğitim sürecinde belirleyici olduğunu vurgulamış ve bu doğrultuda "program okuryazarlığı" kavramını alınyazına kazandırmayı amaçlamışlardır.

Arslan'ın (2018) yaptığı araştırmada Ankara'da görev yapan 311 ortaokul öğretmeni üzerinde yapılan ve öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin genel olarak iyi olduğunu göstermiştir. Özellikle 4 temel ders branş öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde yeterlilik gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada program okuryazarlığı; planlama, uygulama ve program bilgisi boyutları çerçevesinde ele alınmış, en güçlü sonuçların planlama boyutunda elde edildiği görülmüştür. Bunun yanında cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve hizmet süreleri gibi değişkenlerin program okuryazarlığı üzerinde kayda değer bir değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama konusunda genel olarak yeterli bir donanıma sahip olduklarını göstermektedir.

Erdem ve Eğmir'in (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının EPO düzeylerinin ortaya konulması ve söz konusu düzeylerin farklı demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığı ele alınmıştır. Araştırma, 210 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiş ve araştırmada verilerin elde edilmesinde, Bolat'ın (2017) geliştirdiği EPOÖ'den yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar, ölçek maddelerine genel olarak "oldukça katılıyorum" düzeyinde yanıt vermiştir. Özellikle okuma boyutunda elde dilen puanların yazma puanlarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenleri açısından kayda değer bir farlılık tespit edilmezken; akademik başarı düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri anlama konusunda yeterli olduklarını, ancak uygulamaya dönük beceriler açısından gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Mansuroğlu (2019) yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin EPO ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından ele almıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Hatay merkezdeki resmî okullarda

görev yapan öğretmenler oluştururken, örneklem grubunda rastgele seçilen 511 öğretmen yer almıştır. Araştırma verileri, EPOÖ ile YDEÖ aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin eğitim programlarını inceleme sıklıkları arttıkça program okuryazarlığı düzeylerinin ve özellikle yazma becerilerinin de yükseldiğini göstermiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte mezun olunan eğitim kurumu türü, cinsiyet, branş, yaş ve hizmet yılı gibi değişkenler açısından anlamlı düzeyde değişiklik tespit edilmemiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının EPO düzeylerinin incelenmesini amaçlamıştır. Verileri analiz etmek için Bolat (2017) tarafından geliştirilen EPOÖ kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu devlet üniversitesinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular, katılımcıların EPO düzeylerinin genel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf kademesinde ele alındığında 4. sınıfların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Kuyubaşı'nın (2019) yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin EPO düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada EPO; öğretim programından haberdar olma, programın farkında olma, program bilgisine sahip olma, program öğelerini doğru yorumlayabilme ve bunları öğrenme ortamına etkili biçimde aktarabilme süreçleri kapsamında ele alınmıştır. Çalışma, bir ilçede görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiş ve yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 550 öğretmen oluşturmuştur. Nicel veriler EPOÖ aracılığıyla, nitel veriler ise açık uçlu anket soruları yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ve içerik analizi teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin EPO düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, program okuryazarlığına sahip bireylerin öğretim programlarını ve öğrenci özelliklerini iyi tanıması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırma yapabilme, alan uzmanlığına sahip olma ve öğrenme sürecine ilişkin bilgi sahibi olmanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar kendilerini program okuryazarlığı konusunda yeterli görmekle birlikte gelişime açık olduklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim programlarının

hedeflerinin öğrenci merkezli olması, içeriklerin bilimsel nitelik taşıması ve hedeflerle uyumlu biçimde hazırlanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kahraman'ın (2020) yüksek lisans çalışmasında; özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin EPO'ya ilişkin düzeyleri ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye'nin 35 farklı ilinde özel okullarda görev yapan 419 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada veriler, ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bilgi edinme sürecinde çaba göstermenin önemine ilişkin inançlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, yeteneğin doğuştan geldiği ve bilginin değişmez olduğu yönündeki inançlarda öğretmenlerin daha çok kararsızlık düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Bireysel yenilikçilik açısından değerlendirildiğinde ise katılımcıların önemli bir bölümünün öncü ve sorgulayıcı kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin, yeteneğin bireyin doğuştan gelen ve öğrenmede çabanın önemli olduğu yönündeki inanç puanlarının kadın öğretmenlere göre daha önde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin epistemolojik inançları ve EPO düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bireysel yenilikçilik ile EPO arasında orta düzeyde ve doğrusal bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sahip oldukları inançların ve yenilikçilik eğilimlerinin öğretim sürecindeki uygulamalarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Şahin'in (2020) lisansüstü araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının EPO düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının program okuryazarlığı bakımından nasıl bir düzeye sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu düzeylerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu yönüyle araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının programı anlama ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin mevcut durumu ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir Devlet üniversitesinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 107 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Bolat (2017) tarafından geliştirilen EPOÖ ile Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi kullanılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının EPOÖ'den aldıkları ortalama puan 115,92 olarak belirlenmiştir. Eğitim programı bilgi düzeyini ölçmeye yönelik test sonuçları ise adayların hedeflere ulaşma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Avcı (2020), pedagojik formasyon eğitimi sürecinde yer alan müzik öğretmeni adaylarının mesleğe ilişkin yeterliliklerini incelediği çalışmasında, eğitimi tamamlayan müzik öğretmeni adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ülker'in (2021) yüksek lisans tez çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin ortaya konulması ve bu yeterliliklerin farklılıklar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 471 İngilizce öğretmeni katılmış; çalışma sonucunda mesleki deneyim, eğitim kurumu türü, sınıftaki öğrenci sayısı ve hizmet içi eğitim alma durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Altuncu (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin EPO düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel yaklaşıma dayalı olarak tasarlanmış ve tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Kayseri'de lise düzeyinde farklı alanlarda görev yapan toplam 515 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak EPOÖ kullanılmış, elde edilen veriler bir analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, lise öğretmenlerinin EPO düzeylerinin orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, cinsiyet, branş, mezuniyet durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre program okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ballı'nın (2022) çalışmasında, öğretmen adaylarının EPO ile eğitim inançları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2019-2021 yılları arasında bir devlet üniversitesi öğrenim gören 777 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler; ölçekler aracılığıyla toplanmıştır Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının EPO ile ilerlemecilik, daimicilik ve varoluşçu eğitim inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşılık esasicilik eğitim anlayışı ile EPO arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır.

Tezci'nin (2023) yüksek lisans araştırmasında, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri ile benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının birbiriyle olan ilişkisi incelenmiş; ayrıca bu değişkenlerin bazı demografik özelliklere göre farklılık

olup olmadığı açısından değerlendirme yapılmıştır. Araştırma, Balıkesir'deki ortaokullarda görev yapan 287 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarını belirlemek için bilgi, planlama ve uygulama boyutlarını içeren "Program Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla ise öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim anlayışlarını kapsayan "Öğretim Yaklaşımı Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin tüm alt boyutlarda yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve meslek içindeki hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, öğretmenlerin görev yaptıkları bilim alanına göre bazı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin hem öğrenci merkezli hem de öğretmen merkezli yaklaşımları yüksek düzeyde benimsediklerini göstermektedir. Program okuryazarlığının tüm boyutlarının öğretim yaklaşımları üzerinde etkili olduğu, özellikle uygulama boyutunun daha güçlü bir yordayıcı rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güner ve Aslan, (2023) bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlığı ile öğretmenliğe hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma, nicel yöntem esas alınarak yürütülmüş; betimsel ve ilişkisel tarama desenleri birlikte kullanılmıştır. Farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören 373 adaydan oluşan örneklem, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, ölçekler aracılığıyla toplanmış ve betimsel istatistikler, MANOVA ile çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin genel olarak iyi derecede olduğunu, öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin ise alt boyutlara göre orta ve yüksek arasında değiştiğini göstermektedir. Program okuryazarlığının bazı demografik ve eğitimsel değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyet açısından ise farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenliğe hazır olma düzeyinde ise bazı değişkenlere bağlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuç olarak iki durum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; programın temel bileşenlerine ilişkin yeterliliklerin öğretmenliğe hazır olmayı anlamlı biçimde etkisi ortaya konulmuştur.

Yenen (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki yeterlilik durumları üzerinde rol oynayan değişkenlerin incelenmesi ve bu yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik öneriler amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında çeşitli illerde farklı branşlarda görev yapan 20 gönüllü

öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini etkileyen başlıca faktörlerin Öğretmen yetiştirme süreci, mesleğe yönelik bakış açısı, okulun öğrenme ve çalışma ortamı, mesleki tecrübe ve kendini geliştirme imkânları ile aile yapısı, toplumsal çevre ve ekonomik durum olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, mesleki yeterliliklerin desteklenebilmesi için planlı ve süreklilik gösteren hizmet içi gelişim süreci çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ak Kocaman ve Karakuş'un (2024) çalışmasında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 ÖMGY bağlamında İngilizce öğretmenlerinin yeterlilik algıları ve bu algıları etkileyen faktörler incelenmiştir. Farklı illerde görev yapan 115 İngilizce öğretmeninden veri toplanan araştırmada, katılımcıların kendilerini mesleki açıdan yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Dündar'ın (2025) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının göçmen öğrencilere yönelik tutumları ile meslek öncesi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, öğrenim gören 303 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, göçmen öğrencilere yönelik tutumları ile meslek öncesi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca göçmen öğrencilere yönelik tutumlarda cinsiyet ve yurt dışı deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülürken, meslek öncesi yeterlilik düzeylerinde ele alınan demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

# 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, hedef kitle ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının EPO düzeyleri ile mesleki yeterlilik düzeylerini çeşitli değişkenler çerçevesinde incelemek ve bu iki değişken arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yaklaşımı temelinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının EPO ile mesleki yeterliliklerine ilişkin genel bir değerlendirmeye ulaşabilmek için nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; bu kapsamda betimsel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli, araştırmalarda bireylerin tutumlarını, eğilimlerini ve kişisel özelliklerine ilişkin verilerin sistematik biçimde ortaya konulmasına olanak sağlayan bir yaklaşım olarak genellikle tercih edilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu doğrultuda araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıkları ile mesleki yeterlilik düzeyleri bağımsız değişkenler açısından ele alınmış ve bu değişkenler arasındaki ilişki düzeyi ortaya konulmaya çalışılarak, araştırma betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

## 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2025-2026 yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan *öğretmen adayları* oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 417 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, hedef evren içerisinden olasılığa dayalı olmayan *kolayda örnekleme yöntemi* esas alınarak belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, veri toplama sürecini kolaylaştırmak amacıyla erişimi mümkün ve pratik olan katılımcılar arasından seçim yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacıya evrenden örneklem almada zaman tasarrufu ve ekonomiklik sağlamaktadır. Çalışmada yer alan örneklemin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Örneklemin Dağılımı**

| | Sayı | Yüzde |
|---|---|---|
| Kadın | 325 | 77.9 |
| Erkek | 92 | 22.1 |
| 1. Sınıf | 112 | 26.9 |
| 2. Sınıf | 76 | 18.2 |
| 3. Sınıf | 89 | 21.3 |
| 4. Sınıf | 140 | 33.6 |
| BÖ | 5 | 1.2 |
| CÖ | 18 | 4.3 |
| FBÖ | 26 | 6.2 |
| İMÖ | 36 | 8.6 |
| İÖ | 26 | 6.2 |
| KÖ | 4 | 1.0 |
| LMÖ | 16 | 3.8 |
| MÖ | 13 | 3.1 |
| OÖÖ | 14 | 3.4 |
| RPD | 65 | 15.6 |
| SÖ | 35 | 8.4 |
| SBÖ | 47 | 11.3 |
| TDEÖ | 16 | 3.8 |
| TÖ | 96 | 23.0 |
| Sosyal Bilimler | 265 | 63.5 |
| Fen ve Matematik Bilimleri | 152 | 36.5 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin 325'i (%77.9) kadın, 92'si (%22.1) erkektir. Sınıf düzeyi açısından en fazla katılımcı 140 (%33.6) kişi ile 4. sınıflardır. En az katılımcı ise 76 (%18.2) kişi ile 2. sınıf öğrencileridir. Araştırmada bölüm bazında incelendiğinde en yüksek katılım 96 (%23) kişi ile Türkçe Öğretmenliği, en az katılımcı 4(%1.0) kişi ile Kimya öğretmenliği programı öğrencileridir. Bilim alanı açısından incelendiğinde 265 (%63.5) kişi sosyal bilimler alanında 152 (%36.5) kişi ise Fen ve Matematik Bilimleri alanındadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerinin bulunduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. (EK 1)

#### 3.3.2. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının EPO düzeylerini ortaya koymak amacıyla Bolat (2017) tarafından geliştirilen EPOÖ kullanılmıştır (EK-2). Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olan EPOÖ 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 15 maddesi okuma alt boyutunu, ikinci 14 maddesi de yazma alt boyutunu oluşturmaktadır. EPOÖ için doğrulayıcı faktör analizi yapıldı. Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde, Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemi tercih edilmiştir. Döndürme Tekniği olarak yatay döndürme tekniklerinden Direk Oblimin kullanılmıştır. Ki-Kare Uyum indeksi Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Ki-kare testi (Chi-square test)**

| Model | $X^2$ | Df | P |
|---|---|---|---|
| Faktör model | 875.005 | 362 | 0.000 |

Sonuçlar, 29 maddeden ve iki faktörden oluşan model için ki-kare değerinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($\chi^2(362)=875.005$, $p<.001$). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı 2.42 olarak bulunmuştur. Bu oran, modelin verilerle mükemmel düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Ancak Ki-Karenin Serbestlik derecesine oranı örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Ayrıca bu indekslerin diğer indekslerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Alan yazında indekslerin yorumlanmasında farklı ölçütler kullanılmasına rağmen ölçütlerin değerlendirilmesinde ve kritik değerlerin yorumlanmasında benzer referans noktaları dikkate alınmıştır. Bu çerçevede Bentler (1990), Bentler ve Bonett, (1980), Bollen (1989), Hu ve Bentler (1999), Taasoobshirazi, ve Wang (2016) tarafından belirlenen

ölçütler dikkate alınmış ve referans değerleri buna göre yorumlanmıştır. Analizden elde edilen uyum indeks düzeyini gösteren indeksler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Uyum İndeksleri**

| | |
|---|---|
| Comparative Fit Index (CFI) | 0.954 |
| Tucker-Lewis Index (TLI) | 0.949 |
| Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI) | 0.949 |
| Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI) | 0.925 |
| Bollen's Relative Fit Index (RFI) | 0.915 |
| Bollen's Incremental Fit Index (IFI) | 0.954 |
| Relative Noncentrality Index (RNI) | 0.954 |
| Root mean square error of approximation (RMSEA) | 0.058 |
| RMSEA 90% CI lower bound | 0.053 |
| RMSEA 90% CI upper bound | 0.063 |
| Standardized root mean square residual (SRMR) | 0.028 |
| Goodness of fit index (GFI) | 0.962 |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, modelin veri ile iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Modele ilişkin karşılaştırmalı uyum indeksi CFI=.954, Tucker-Lewis indeksi TLI=.949, normlaştırılmamış uyum indeksi NNFI=.949, normlaştırılmış uyum indeksi NFI=.925, göreli uyum indeksi RFI=.915, artımlı uyum indeksi IFI=.954 ve göreli merkezi olmayanlık indeksi RNI=.954 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA=.058, RMSEA %90 güven aralığı 0.053 ile 0.063 arasında, standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü SRMR=.028 ve iyilik uyum indeksi GFI=.962 olarak bulunmuştur. Güven aralıkları "0" değerine sahip olduğu gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları gerek güven aralığı sınırları gerekse indeksler "iyi" düzeyde uyum gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca indeksleri birbirini doğrular niteliktedir.

Önerilen hata varyanslarına dayalı düzeltme (modifikasyonlar) yapılsa da modelin indekslerinde anlamlı düzeyde bir değişim meydana gelmemiştir. Bu nedenle modelde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır. Dolayısı ile analizde elde edilen değerler genel olarak değerlendirildiğinde CFI, TLI, NNFI, NFI, IFI, RNI ve GFI değerlerinin kabul edilebilir/iyi uyum sınırları içerisinde olduğu; RMSEA ve SRMR değerlerinin ise modelin iyi düzeyde bir değere sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgular, EPOÖ'nün iki faktörlü yapısının mevcut araştırma verileriyle uyumlu olduğunu desteklemektedir. Faktörlere ilişkin madde yükleri Tablo 6' da verilmiştir.

**Tablo 6. Faktörlere İlişkin Maddelerin Yükleri**

| | | | | | | 95% Güven Aralığı | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Faktor | Madde | λ | Std. hata | z-değeri | p | Düşük | Yüksek |
| Okuma | PO1 | 0.758 | 0.022 | 34.77 | 0.000 | 0.715 | 0.800 |
| | PO2 | 0.772 | 0.021 | 37.10 | 0.000 | 0.731 | 0.812 |
| | PO3 | 0.818 | 0.017 | 47.57 | 0.000 | 0.784 | 0.852 |
| | PO4 | 0.814 | 0.017 | 46.52 | 0.000 | 0.780 | 0.848 |
| | PO5 | 0.843 | 0.015 | 55.19 | 0.000 | 0.813 | 0.873 |
| | PO6 | 0.763 | 0.021 | 35.58 | 0.000 | 0.721 | 0.805 |
| | PO7 | 0.772 | 0.021 | 37.25 | 0.000 | 0.732 | 0.813 |
| | PO8 | 0.823 | 0.017 | 49.12 | 0.000 | 0.790 | 0.856 |
| | PO9 | 0.790 | 0.019 | 40.82 | 0.000 | 0.752 | 0.828 |
| | PO10 | 0.785 | 0.020 | 39.58 | 0.000 | 0.746 | 0.824 |
| | PO11 | 0.819 | 0.017 | 47.48 | 0.000 | 0.785 | 0.853 |
| | PO12 | 0.836 | 0.016 | 53.23 | 0.000 | 0.805 | 0.867 |
| | PO13 | 0.818 | 0.017 | 47.55 | 0.000 | 0.784 | 0.852 |
| | PO14 | 0.793 | 0.019 | 41.27 | 0.000 | 0.755 | 0.830 |
| | PO15 | 0.812 | 0.018 | 46.05 | 0.000 | 0.777 | 0.846 |
| Yazma | PY16 | 0.737 | 0.023 | 31.54 | 0.000 | 0.691 | 0.783 |
| | PY17 | 0.776 | 0.020 | 37.86 | 0.000 | 0.735 | 0.816 |
| | PY18 | 0.753 | 0.022 | 33.94 | 0.000 | 0.709 | 0.796 |
| | PY19 | 0.805 | 0.018 | 44.09 | 0.000 | 0.770 | 0.841 |
| | PY20 | 0.800 | 0.019 | 43.08 | 0.000 | 0.764 | 0.837 |
| | PY21 | 0.829 | 0.016 | 51.03 | 0.000 | 0.798 | 0.861 |
| | PY22 | 0.805 | 0.018 | 44.34 | 0.000 | 0.770 | 0.841 |
| | PY23 | 0.790 | 0.020 | 40.47 | 0.000 | 0.751 | 0.828 |
| | PY24 | 0.866 | 0.013 | 65.17 | 0.000 | 0.840 | 0.892 |
| | PY25 | 0.796 | 0.019 | 42.06 | 0.000 | 0.759 | 0.833 |
| | PY26 | 0.834 | 0.016 | 52.43 | 0.000 | 0.803 | 0.866 |
| | PY27 | 0.843 | 0.015 | 55.54 | 0.000 | 0.814 | 0.873 |
| | PY28 | 0.786 | 0.020 | 40.02 | 0.000 | 0.748 | 0.825 |
| | PY29 | 0.783 | 0.020 | 39.38 | 0.000 | 0.744 | 0.822 |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri incelenmiştir. Okuma boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.758 ile 0.843 arasında değişmektedir. Yazma boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri ise 0.737 ile 0.866 arasında değişmektedir. Her iki boyutta da tüm maddelerin faktör yüklerinin 0.30'un üzerinde olduğu ve maddelere ilişkin z

değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<.001). Bu bulgular, ölçekte yer alan maddelerin bağlı oldukları faktörleri yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre, okuma boyutunda en düşük faktör yükü PO1 maddesinde, en yüksek faktör yükü ise PO5 maddesinde görülmüştür. Yazma boyutunda ise en düşük faktör yükü PY16 maddesinde, en yüksek faktör yükü PY24 maddesinde elde edilmiştir. Tüm faktör yüklerinin yüksek düzeyde olması, EPOÖ'nün madde-faktör yapısının güçlü olduğunu ve iki faktörlü yapının desteklendiğini göstermektedir. Faktörler arası korelasyonlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Faktörler Arası Korelasyonlar**

| | | | | | | | 95% Güven Aralığı | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Standardize Edilmiş Değer | Std. Hata | z-Değeri | p | Alt | Üst |
| Okuma | ↔ | Yazma | 0.786 | 0.012 | 65.77 | 0.000 | 0.873 | 0.919 |

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında ölçekte yer alan faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonucunda okuma ve yazma boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=.796, p<.001). Bu bulgu, ölçeğin iki alt boyutunun birbiriyle ilişkili olduğunu; ancak farklı yapıları temsil ettiğini göstermektedir. Ölçeğin yakınsama ve ayırt edici geçerlikle ilgili Birleşik Güvenirlik (BG) ve Ortak Açıklanan Varyans (OAV) Tablo 8'de verilmektedir.

**Tablo 8. Ortak Açıklanan Varyans (OAV) ve Birleşik Güvenirlik (BG)**

| Faktör | OAV | BG |
|---|---|---|
| Okuma | 0.640 | 0.958 |
| Yazma | 0.641 | 0.957 |

Okuma boyutunda OAV değeri 0.640, BG değeri 0.958; yazma boyutunda ise OAV değeri 0.641, BG değeri 0.957 olarak hesaplanmıştır. Her iki boyutta OAV değerlerinin 0.50'nin, BG değerlerinin ise 0.70'in üzerinde olması, ölçeğin yakınsak geçerlik ve birleşik güvenirlik ölçütlerini karşıladığını göstermektedir (Fornell-Larcker, 1981). İki faktörün arasındaki korelasyonun 0.786 olduğu ve OAV değerinin karekökü (0.80) altında olduğu ve bu durumun ayırt edici geçerliği desteklediği gözlenmiştir. Ancak Fornell-Larcker (1981) kriterine yöneltilen eleştiriler nedeni ile

Heterotrait-monotrait Oranlar (Henseler, Ringle ve Sarstedt, 2015) hesap yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9. Heterotrait-monotrait Oranlar (HTMT)**

| Okuma | Yazma |
|---|---|
| 1.000 | |
| 0.785 | 1.000 |

Heterotrait-Monotrait Oranlar (HTMT) değeri okuma ve yazma boyutları arasında 0.798 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin kabul edilen sınır değerin altında olması, iki boyutun birbirinden ayırt edilebilir olduğunu ve ölçeğin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ölçeğin her iki boyutuna ilişkin iç tutarlık bağlamında Cronbach Alfa güvenirliği Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. Güvenirlik (Cronbach Alfa)**

| | Cronbach Alfa |
|---|---|
| Okuma | 0.964 |
| Yazma | 0.962 |
| Ölçeğin Genelinin Toplam | 0.978 |

Güvenirlik analizi sonucunda okuma boyutunda alfa katsayısı 0.964, yazma boyutunda 0.962 ve ölçeğin toplamında 0.978 olarak hesap yapılmıştır. Elde edilen değerlerin 0.70'in üzerinde olduğundan dolayı ölçeğin hem alt boyutlar hem de toplam açısından güvenilirliğinin güçlü seviyede olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre ölçek araştırmada güvenle kullanılabilir olduğu ortaya konulmuştur.

### 3.3.3 Mesleki Yeterlilik Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Yengin Sarpkaya ve Altun'nun (2021) alan yazınına kazandırdıkları "Öğretmen Adayları Meslek Yeterlilik Ölçeği" (ÖAMYÖ) öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış olup 28 madde ve altı alt boyuttan oluşan bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekte 1–5. maddeler "kişisel ve mesleki değerler", 6–9. maddeler "mesleki gelişim", 10–16. maddeler "öğretimi ve gelişimi izleme ve değerlendirme", 17–19. maddeler "okul ortamı", 20–23. maddeler "okul-aile ilişkisi" ve 24–28. maddeler ise "program ve

içerik bilgisi" boyutlarını kapsamaktadır. Ölçek maddeleri, katılımcıların görüşlerini düşük düzeyden yüksek düzeye doğru ifade etmelerine olanak sağlayan 5'li Likert tipi derecelendirme ile kullanılmıştır. (Ek-3)

Bir ölçme aracının güvenilirliğini değerlendirmede kullanılan Cronbach Alfa katsayısının 0,70 ve üzerinde olması, ölçeğin ölçmek istediği özelliği iyi seviyede tutarlı bir biçimde yansıttığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu doğrultuda, EPOÖ ile ÖAMYÖ yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilmiş ve araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

İlk DFA analizinde, ölçeğin Kişisel ve Mesleki Değerler boyutunda yer alan 3. maddenin ("Öğrencilerimin her birinin öğrenmesini desteklerken onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma") faktör yükünün 0.30'un altında olduğu görülmüş ve madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutunda yer alan 15. madde ("Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre ders planlamada düzenleme yapma") faktör yükünün düşük olması nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. İlk DFA sonucunda Ki-kare=996.45, sd=278, RMSEA=0.081, SRMR=0.07, CFI=0.91, TLI=0.90, NFI=0.88 ve RFI=0.88 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra DFA analizi yeniden yapılmış; elde edilen uyum indeksleri, madde faktör yükleri, Birleşik Güvenirlik (BG), Ortak Açıklanan Varyans (OAV) ve Cronbach Alfa katsayıları birlikte değerlendirilmiştir. Yenilenen analiz sonucunda ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirliğine ilişkin bulguların kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Analizdeki-Kare ve serbestlik değerine ilişkin uyum indeksi Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11. Ki-kare Testi (Chi-square Test)**

| Model | $X^2$ | Df | p |
|---|---|---|---|
| Faktör model | 791.046 | 276 | 0.000 |

Analizlerde tahmin yöntemi olarak Maksimum Olabilirlik (ML) kullanılmıştır. Test istatistikleri standardize edilmiş değerler olarak incelenmiştir. Tekrar yapılan doğrulanmış faktör analizi, model için $\chi^2$=791.046 ki-kare değeri, df=276 serbestlik derecesi ve p<.001 anlamlılık düzeyi ile sonuçlanmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı $\chi^2$/df=2.87'dir. Bu oran, modelin verilerle kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ki-kare testinin anlamlı sonucu tek başına modelin uyumsuz olduğu anlamına gelmemelidir, çünkü örneklem

büyüklüğünden etkilenebilir. Bu nedenle diğer uyum indeksleri ile değerler incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12. Uyum İndeksleri**

| Index | Value |
|---|---|
| Comparative Fit Index (CFI) | 0.953 |
| Tucker-Lewis Index (TLI) | 0.945 |
| Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI) | 0.945 |
| Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI) | 0.930 |
| Bollen's Relative Fit Index (RFI) | 0.918 |
| Bollen's Incremental Fit Index (IFI) | 0.953 |
| Relative Noncentrality Index (RNI) | 0.953 |
| Root mean square error of approximation (RMSEA) | 0.067 |
| RMSEA 90% CI lower bound | 0.061 |
| RMSEA 90% CI upper bound | 0.072 |
| Standardized root mean square residual (SRMR) | 0.027 |
| Goodness of fit index (GFI) | 0.970 |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde CFI=.953, TLI=.945, NNFI=.945, NFI=.930, RFI=.918, IFI=.953 ve RNI=.953 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerlerin tamamının üzerinde olması, modelin kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle CFI, IFI ve RNI değerlerinin 0.95'e yakın ya da üzerinde olması, modelin veriyle iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. RMSEA değerinin 0.067 olduğu belirlenmiştir. RMSEA için elde edilen %90 güven aralığının 0.061 ile 0.072 arasında değişmesi, modelin yaklaşık hata düzeyinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, SRMR değerinin 0.027 olması, model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farklılıkların oldukça düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. GFI değerinin 0.970 olarak hesaplanması ise modelin veriyi yüksek oranda açıkladığını ve veri ile model arasında güçlü bir uyum bulunduğunu göstermektedir. Tüm bu uyum indeksleri birlikte ele alındığında, Mesleki Yeterlilik Ölçeği için oluşturulan ölçüm modelinin verilerle yeterli düzeyde örtüştüğü ve genel olarak iyi bir uyum sergilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda Mesleki Yeterlilik Ölçeği'nin altı faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda iki madde çıkarıldıktan sonra her bir maddenin faktör yükleri Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. Faktörlere İlişkin Maddelerin Yükleri**

| Faktör | Maddeler | λ | Std. Hata | z | p | 95% Güven Aralığı | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Düşük | Yüksek |
| Kişisel ve Mesleki Değerler | KMD1 | 0.764 | 0.025 | 31.17 | 0.000 | 0.716 | 0.812 |
| | KMD2 | 0.860 | 0.016 | 54.91 | 0.000 | 0.830 | 0.891 |
| | KMD4 | 0.836 | 0.018 | 47.62 | 0.000 | 0.801 | 0.870 |
| | KMD5 | 0.910 | 0.013 | 67.59 | 0.000 | 0.884 | 0.936 |
| Mesleki Gelişim | MG6 | 0.786 | 0.020 | 38.69 | 0.000 | 0.747 | 0.826 |
| | MG7 | 0.813 | 0.018 | 44.48 | 0.000 | 0.777 | 0.849 |
| | MG8 | 0.832 | 0.017 | 49.02 | 0.000 | 0.798 | 0.865 |
| | MG9 | 0.855 | 0.015 | 56.24 | 0.000 | 0.825 | 0.885 |
| Öğretimi ve Gelişimi İzleme Değerlendirme | OGID10 | 0.835 | 0.016 | 51.80 | 0.000 | 0.803 | 0.866 |
| | OGID11 | 0.846 | 0.015 | 55.85 | 0.000 | 0.817 | 0.876 |
| | OGID12 | 0.796 | 0.019 | 41.67 | 0.000 | 0.759 | 0.834 |
| | OGID13 | 0.828 | 0.017 | 49.74 | 0.000 | 0.795 | 0.861 |
| | OGID14 | 0.859 | 0.014 | 60.75 | 0.000 | 0.831 | 0.887 |
| | OGID16 | 0.852 | 0.015 | 58.12 | 0.000 | 0.824 | 0.881 |
| Okul Ortamı | OO17 | 0.887 | 0.014 | 61.59 | 0.000 | 0.858 | 0.915 |
| | OO18 | 0.884 | 0.013 | 69.38 | 0.000 | 0.859 | 0.909 |
| | OO19 | 0.908 | 0.013 | 71.78 | 0.000 | 0.884 | 0.933 |
| Okul Aile İlişkileri | OAI20 | 0.777 | 0.022 | 35.08 | 0.000 | 0.734 | 0.821 |
| | OAI21 | 0.831 | 0.018 | 46.10 | 0.000 | 0.796 | 0.866 |
| | OAI22 | 0.892 | 0.013 | 66.94 | 0.000 | 0.866 | 0.919 |
| | OAI23 | 0.868 | 0.015 | 57.59 | 0.000 | 0.838 | 0.897 |
| Program ve İçerik Bilgisi | PAB24 | 0.847 | 0.015 | 55.38 | 0.000 | 0.817 | 0.877 |
| | PAB25 | 0.877 | 0.013 | 68.15 | 0.000 | 0.852 | 0.902 |
| | PAB26 | 0.879 | 0.013 | 69.04 | 0.000 | 0.854 | 0.904 |
| | PAB27 | 0.876 | 0.013 | 67.39 | 0.000 | 0.850 | 0.901 |
| | PAB28 | 0.858 | 0.014 | 59.30 | 0.000 | 0.829 | 0.886 |

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında hesaplanan standartlaştırılmış faktör yükleri değerlendirildiğinde, ölçeği oluşturan maddelerin bağlı bulundukları faktörleri başarılı bir şekilde temsil ettiği anlaşılmaktadır. Kişisel ve Mesleki Değerler boyutunda bulunan maddelere ait faktör yükleri 0.764 ile 0.910 arasında değişirken, Mesleki Gelişim boyutunda bu değerlerin 0.786 ile 0.855 aralığında olduğu görülmüştür. Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutunda faktör yükleri 0.796 ile 0.859 arasında değişmektedir. Okul Ortamı boyutunda yer alan maddeler için elde edilen yük değerleri 0.884 ile 0.908 arasında bulunurken, Okul Aile İlişkileri boyutunda 0.777 ile 0.892 arasında değiştiği belirlenmiştir. Program ve İçerik Bilgisi

boyutunda ise maddelerin faktör yüklerinin 0.847 ile 0.879 arasında olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, tüm maddelerin ait oldukları faktörlerle güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında, maddelere ilişkin z değerlerinin istatistiksel açıdan anlamlı olması ve anlamlılık düzeylerinin p<.001 olarak bulunması, her bir maddenin ölçülmek istenen gizil yapıyı anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Faktör yüklerinin büyük çoğunluğunun 0.70 değerinin üzerinde olması, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin önemli bir kanıt sunmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, Mesleki Yeterlilik Ölçeği için önerilen altı faktörlü modelin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tarafından desteklendiği ve ölçeğin kuramsal yapısıyla uyumlu bir ölçüm modeli ortaya koyduğu ifade edilebilir. Ölçeğin her bir faktörü arasındaki korelasyonlar Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. Maddelerin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri**

| | | | λ | Std. Hata | Z Değeri | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişisel ve Mesleki D. | ↔ | Mesleki Gelişim | 0.789 | 0.027 | 43.18 | 0.000 |
| Kişisel ve Mesleki D. | ↔ | Öğret. Gel. İzleme Değ | 0.726 | 0.023 | 38.31 | 0.000 |
| Kişisel ve Mesleki G. | ↔ | Okul Ortamı | 0.785 | 0.023 | 42.79 | 0.000 |
| Kişisel ve Mesleki D. | ↔ | Okul Aile İlişkileri | 0.676 | 0.031 | 35.84 | 0.000 |
| Kişisel ve Mesleki G. | ↔ | Program İçerik Bilgisi | 0.724 | 0.037 | 40.99 | 0.000 |
| Mesleki Gelişim | ↔ | Öğret. Gel. İzleme Değ | 0.661 | 0.031 | 37.67 | 0.000 |
| Mesleki Gelişim | ↔ | Okul Ortamı | 0.691 | 0.027 | 39.79 | 0.000 |
| Mesleki Gelişim | ↔ | Okul Aile İlişkileri | 0.581 | 0.046 | 28.38 | 0.000 |
| Mesleki Gelişim | ↔ | Program İçerik Bilgisi | 0.566 | 0.038 | 23.60 | 0.000 |
| Öğret. Gel. İzleme Değ. | ↔ | Okul Ortamı | 0.687 | 0.034 | 39.20 | 0.000 |
| Öğret. Gel. İzleme Değ. | ↔ | Okul Aile İlişkileri | 0.798 | 0.028 | 45.74 | 0.000 |
| Öğret. Gel. İzleme Değ. | ↔ | Program İçerik Bilgisi | 0.688 | 0.029 | 40.05 | 0.000 |
| Okul Ortamı | ↔ | Okul Aile İlişkileri | 0.495 | 0.036 | 17.45 | 0.000 |
| Okul Ortamı | ↔ | Program İçerik Bilgisi | 0.543 | 0.038 | 26.25 | 0.000 |
| Okul Aile İlişkileri | ↔ | Program İçerik Bilgisi | 0.728 | 0.020 | 38.67 | 0.000 |

Ölçeğin tüm faktörleri arasında korelasyonlar anlamlıdır (p<.05). Genel olarak faktörler arasındaki anlamlı ilişkiler, ölçeğin kuramsal yapısını desteklemektedir. Korelasyon değerlerinin çok yüksek olmaması ise alt boyutların birbirinden ayrılabildiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, Mesleki Yeterlilik Ölçeği'nin altı faktörlü yapısının verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir.

**Tablo 15. Birleşik Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans**

| Factor | OAV | BG |
|---|---|---|
| Kişisel ve Mesleki Değerler | 0.705 | 0.904 |
| Mesleki Gelişim | 0.673 | 0.862 |
| Öğretim ve Gelişim İzleme Değerlendirme | 0.701 | 0.933 |
| Okul Ortamı | 0.798 | 0.943 |
| Okul Aile İlişkileri | 0.710 | 0.896 |
| Program ve İçerik Bilgisi | 0.753 | 0.939 |

Mesleki Yeterlilik Ölçeği'nin ortak açıklanan varyans (OAV) değerleri Tablo 17'de gösterilerek 0.673 ile 0.798 arasında değişmektedir. Tüm değerlerin 0.50'nin üzerinde olması, maddelerin ilgili faktörleri iyi seviyede temsil ettiğini ve yakınsak geçerliğin sağlandığını göstermektedir. Birleşik Güvenirlik (BG) değerleri ise 0.862 ile 0.943 arasında bulunmuştur. Ayrıca her bir faktörün OAV değerinin karekökü, maddeler arası faktörlerden daha yüksek olduğunu bu durumun ise ayırt edici geçerliği (Fornell ve Larcker, 1981) desteklediğini göstermektedir. Ancak Fornell-Larcker kriterine ilişkin eleştiriler nedeni ile Heterotrait-monotrait oranlar (HTMT) hesaplanmıştır (Henseler ve ark., 2015). Analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16. Heterotrait-monotrait ratio (HTMT)**

| Kisisel Mesleki | Mesleki Gelisim | Ogretim Gelisim İzleme Deg | Okul Ortami | Okul Aile İliskileri | Program Icerik Bilgisi |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.000 | | | | | |
| 0.801 | 1.000 | | | | |
| 0.823 | 0.828 | 1.000 | | | |
| 0.787 | 0.789 | 0.801 | 1.000 | | |
| 0.664 | 0.653 | 0.800 | 0.814 | 1.000 | |
| 0.724 | 0.639 | 0.788 | 0.759 | 0.814 | 1.000 |

Mesleki Yeterlilik Ölçeği'nin ayırt edici geçerliğine HTMT değerleri 0.639 ile 0.828 arasında bulunmuştur. En yüksek değer (0.828), Mesleki Gelişim ile Öğretim ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutları arasında görülmüştür. Diğer değerler de kabul edilen sınırlar içindedir. Tüm HTMT değerlerinin 0.85'in altında olması, alt boyutların birbirinden farklı yapıları ölçtüğünü göstermektedir. Bu sonuç, ölçeğin ayırt edici geçerliğinin sağlandığını gösterir. Mesleki Yeterlilik Ölçeğinin iç tutarlık bağlamında Cronbach Alfa güvenirliği incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17. Kişisel ve Mesleki Değerler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirliği**

| Alt Boyutlar | Cronbach Alfa |
|---|---|
| Kisisel ve Mesleki Değerler | 0.905 |
| Mesleki Gelişim | 0.906 |
| Öğretim ve Gelişimi İzleme Değerlendirme | 0.933 |
| Okul Ortamı | 0.909 |
| Okul Aile İlişkileri | 0.912 |
| Program ve İçerik Bilgisi | 0.938 |
| Ölçeğin Geneli | 0.976 |

Analiz sonuçlara göre Kişisel ve Mesleki Değerler boyutunun alfa değeri 0.905, Mesleki Gelişim boyutunun 0.906, Öğretim ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutunun 0.933, Okul Ortamı boyutunun 0.909, Okul Aile İlişkileri boyutunun 0.912 ve Program ve İçerik Bilgisi boyutunun 0.938'dir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri ise 0.976 olarak bulunmuştur. Tüm alt boyutlarda alfa değerleri 0.90'ın üzerindedir. Bu durum, maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genel alfa değerinin 0.976 olması da ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre ölçek araştırmada güvenle kullanılabilir olduğu ortaya konulmuştur.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için Balıkesir Üniversitesi Etik Komisyon'undan (Sayı: E-49944601-108.02-591138) ve Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nden gerekli izin ve onay belgeleri alınmıştır (EK 6). Ayrıca ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren bilim insanlarından da gerekli izinler alınmıştır (EK 4, EK 5). Araştırmada Kişisel Bilgiler Formu, EPOÖ ve ÖAMYÖ ile veriler 417 öğretmen adayından 20 Mart 2026 ile 10 Mayıs 2026 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, çevrimiçi bir platform (Google Formlar) üzerinden üç bölüm halinde düzenlenerek katılımcılara sunulmuş ve veriler bu ortamda toplanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılıma dayalı onam metni sunularak uygulamaya bu aşamadan sonra geçilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, çalışmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz yapılmıştır. Analizlere geçilmeden önce veri seti incelenmiş, ölçeklerden elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık değerleriyle değerlendirilmiş; bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olması parametrik testlerin kullanılmasına temel oluşturmuştur (Büyüköztürk, 2011; George ve Mallery, 2019; Tabachnick ve Fidell, 2019).

Araştırmada kullanılan EPOÖ ile ÖAMYÖ'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizlerle ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olup olmadığı değerlendirilmiştir (Field, 2018; Kline, 2016; Hair ve ark., 2019).

Öğretmen adaylarının EPO ve mesleki yeterlilik düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel analizlerden yararlanılmıştır. İki gruptan oluşan değişkenlerde bağımsız örneklemler t testi, ikiden fazla gruptan oluşan değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği Levene testiyle incelenmiş; anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için homojenlik durumuna göre Tukey veya Games-Howell testleri uygulanmıştır. Ayrıca anlamlı farkların yorumlanmasında etki büyüklüğü değerleri dikkate alınmıştır (Cohen, 1988).

EPO ile mesleki yeterlilik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. EPO ile mesleki yeterliliği yordama düzeyini incelemek için ise yol analizi kullanılmıştır. Yol analizinde değişkenler arasındaki ilişkiler standardize edilmiş yol katsayılarıyla değerlendirilmiş; model uyumu CFI, TLI, NFI, RMSEA, SRMR, RFI ve GFI gibi uyum indeksleri dikkate alınarak yorumlanmıştır (Bentler ve Bonett, 1980; Bollen, 1989; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016).

Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun biçimde tablolar hâlinde sunulmuş ve ilgili istatistiksel değerler doğrultusunda yorumlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS, Jamovi ve Jasp paket programlarından yararlanılmıştır.

# 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının EPO ile mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, söz konusu görüşlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Ayrıca, EPO ile mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü ortaya konulmuş; bununla birlikte, EPO'nun mesleki yeterliliği anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde sistematik bir biçimde sunulmuştur.

## 4.1. Program Okuryazarlığı ile İlgili Bulgular

Bu temel başlık altında araştırmada öğrencilerin program okuryazarlık düzeyleri ve okuryazarlıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Analiz sonuçları Program Okuryazarlığı ile ilgili alt problemlere göre sunulmuştur.

### 4.1.1 Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıklarının Betimsel Analizi

Araştırmanın ilk problemi "Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri nedir?" olarak belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabı için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 18. Program Okuryazarlığının Betimsel Analiz Sonuçları**

| Maddeler | Ort. | SS | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|
| 1. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim. | 3.97 | 0.85 | -.578 | 0.252 |
| 2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim. | 4.06 | 0.85 | -.888 | 1.062 |
| 3. Hedefe uygun içerik seçebilirim. | 4.14 | 0.81 | -.929 | 1.220 |
| 4. Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim. | 4.08 | 0.83 | -.735 | 0.474 |
| 5. İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim. | 4.05 | 0.81 | -.647 | 0.432 |

**Tablo 18 -devamı**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6. Ölçme araçlarını okuyabilirim. | 3.94 | 0.91 | -.672 | 0.217 |
| 7. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim. | 3.87 | 0.88 | -.568 | 0.258 |
| 8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim. | 4.11 | 0.80 | -.730 | 0.627 |
| 9. Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim. | 4.02 | 0.80 | -.543 | 0.274 |
| 10. Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim. | 4.05 | 0.81 | -.681 | 0.668 |
| 11. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim. | 4.07 | 0.82 | -.738 | 0.588 |
| 12. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim. | 4.02 | 0.83 | -.703 | 0.439 |
| 13. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim. | 4.06 | 0.84 | -.873 | 1.044 |
| 14. İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim. | 4.00 | 0.84 | -.674 | 0.508 |
| 15. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim. | 4.08 | 0.80 | -.731 | 0.556 |
| Okuma Ortalama | 4.06 | 0.82 | -.601 | 1.007 |
| 16 Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim. | 3.87 | 0.90 | -.549 | 0.063 |
| 17. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim. | 3.92 | 0.83 | -.546 | 0.343 |
| 18. Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim. | 3.99 | 0.87 | -.747 | 0.778 |
| 19. Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim. | 3.86 | 0.91 | -.635 | 0.382 |
| 20. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim. | 3.96 | 0.85 | -.602 | 0.257 |
| 21. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim. | 4.00 | 0.88 | -.849 | 0.854 |
| 22. Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim. | 3.96 | 0.89 | -.711 | 0.549 |
| 23. Hedefe uygun soru yazabilirim. | 4.01 | 0.86 | -.762 | 0.640 |
| 24. Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim. | 4.00 | 0.85 | -.600 | 0.250 |
| 25. Hedefe uygun içerik yazabilirim. | 4.02 | 0.84 | -.611 | 0.161 |
| 26. Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim. | 4.00 | 0.85 | -.780 | 0.979 |
| 27. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim. | 4.01 | 0.87 | -.908 | 1.201 |
| 28. Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim. | 3.87 | 0.88 | -.555 | 0.242 |
| 29. İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim. | 4.06 | 0.82 | -.622 | 0.230 |
| Yazma Ortalama | 3.96 | 0.71 | -.487 | 0.574 |
| Genel Ortalama | 4.00 | 0.67 | -.555 | 1.001 |

Betimsel analiz sonucunda öğretmen adaylarının Program Okur Yazarlık Ölçeğinin genel ortalamasının (Ort.=4.00, SS=.67) yüksek olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin genel ortalamasına ilişkin çarpıklık (İstatistik=-.555) ve basıklık (İstatistik=1.001) değerlerinin ±2 aralığında yer aldığı ve tek doğrusal normalliği sahip olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin Okuma (Ort.=4.06, SS=.82) ve Yazma (Ort.=3.96, SS=.71) puanlarının ortalaması da yüksektir. Her iki boyutta da çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında olduğu gözlenmiştir. Okuma boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=4.11, SS=.80) "Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim" olarak ifade edilen maddeye aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.87, SS=.88) "Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim" olarak ifade edilen maddeye aittir. Yazma boyutunda en yüksek

ortalama (Ort.=4.06, SS=.82) “İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim” olarak ifade edilen maddeye aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.86, SS=.91) “Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim” olarak ifade edilen maddeye aittir. Tüm maddelerde ortalamalar olumludur.

### 4.1.2. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlığının Cinsiyet Açısından Analizi

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklemler ‘‘t Testi’’ yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19. Program Okuryazarlığının Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

| | Cinsiyet | N | Ort. | SS | F | p | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PO Okuma | Kadın | 325 | 4.00 | .66 | 7.405 | .007** | -1.304 | 133.988 | .194* |
| | Erkek | 92 | 4.12 | .74 | | | | | |
| PO Yazma | Kadın | 325 | 3.95 | .69 | 6.510 | .011** | -.587 | 134.291 | .558* |
| | Erkek | 92 | 4.00 | .77 | | | | | |
| PO Genel | Kadın | 325 | 3.98 | .65 | 7.232 | .006** | -.972 | 134.218 | .333* |
| | Erkek | 92 | 4.06 | .73 | | | | | |

**p<.05, *p>.05

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının genel ortalamasının cinsiyet açısından farklılık göstermediği gözlenmiştir (t=-.972, p>.05). Ölçeğin Okuma (t=-1.304, p>.05) ve Yazma (t=-.587, p>.05) alt boyutlarında da anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyetin program okuma ve yazma açısından farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

### 4.1.3. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlığının Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Analizi

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları öğrenim gördükleri bilim alanı açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklemler t Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20. Program Okuryazarlığının Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

| | Bilim Alanı | N | Ort. | SS | F | p | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PO Okuma | Sosyal Bilimler | 265 | 4.01 | .70 | .607 | .007** | -.887 | 415 | .376* |
| | Fen-Matematik Bilimleri | 152 | 4.07 | .63 | | | | | |
| PO Yazma | Sosyal Bilimler | 265 | 3.93 | .74 | 2.301 | .011** | -1.048 | 415 | .295* |
| | Fen-Matematik Bilimleri | 152 | 4.01 | .64 | | | | | |
| PO Genel | Sosyal Bilimler | 265 | 3.97 | .70 | 1.387 | .006** | -1.004 | 415 | .316* |
| | Fen-Matematik Bilimleri | 152 | 4.04 | .61 | | | | | |

*p>.05

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının genel ortalamasının öğrenim gördükleri bilim alanı açısından farklılık göstermediği gözlenmiştir (t=-1.004, p>.05). Ölçeğin Okuma (t=-.887, p>.05) ve Yazma (t=-1.048, p>.05) alt boyutlarında da anlamlı farklılık saptanamamıştır. Sosyal Bilimler veya Fen ve Matematik Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin program okuma ve yazma düzeyleri arasında farklılık olmadığı gözlenmiştir.

### 4.1.4. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlığının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Açısından Analizi

Araştırmanın dördüncü sorusu "Öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları öğrenim sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için, betimsel ve varyansların homojenliği için Levene Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21. Program Okuryazarlığının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel Analiz Sonuçları**

| | | N | Ort. | SS | Levene Testi F | Levene Testi p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Program Okuryazarlık: Okuma | a) 1. Sınıf | 112 | 4.04 | 0.76 | 5.149 | 0.002 |

**Tablo 21. Devamı**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Program | b) 2. Sınıf | 76 | 3.76 | 0.56 | | |
| Okuryazarlık: | c) 3. Sınıf | 89 | 4.02 | 0.54 | | |
| Okuma | d) 4. Sınıf | 140 | 4.18 | 0.70 | | |
| Program | a) 1. Sınıf | 112 | 4.04 | 0.76 | 5.149 | 0.002 |
| Okuryazarlık: | b) 2. Sınıf | 76 | 3.76 | 0.56 | | |
| Okuma | c) 3. Sınıf | 89 | 4.02 | 0.54 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.18 | 0.70 | | |
| Program | | | | | | |
| Okuryazarlık: | a) 1. Sınıf | 112 | 4.00 | 0.78 | 5.407 | 0.001 |
| Yazma | b) 2. Sınıf | 76 | 3.65 | 0.57 | | |
| | c) 3. Sınıf | 89 | 3.89 | 0.60 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.15 | 0.72 | | |
| Program | a) 1. Sınıf | 112 | 4.02 | 0.75 | 3.903 | 0.009 |
| Okuryazarlık: | b) 2. Sınıf | 76 | 3.70 | 0.54 | | |
| Genel Ortalama | c) 3. Sınıf | 89 | 3.95 | 0.52 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.16 | 0.69 | | |

*p<.05

Betimsel analiz sonucunda Program Okuryazarlık Ölçeğinin genelinde en yüksek ortalama 4.16 (SS=.69) ile 4. Sınıf öğrencilerine aittir. En düşük ortalama ise 3.70 (SS=.54) 2. sınıf öğrencilerine aittir. Okuma boyutunda en yüksek ortalama 4.18 (SS=.70) ile 4. sınıf öğrencilerine, en düşük ortalama ise 3.76 (SS=.56) ile 2. sınıf öğrencilerine aittir. Yazma boyutunda en yüksek ortalama 4.15 (SS=.72) ile 4. sınıf öğrencilerine, en düşük ortalama ise 3.65 (SS=.57) ile 2. sınıf öğretmen adaylarına aittir.

Ölçeğin varyansların homojenliğine ilişkin Levene analizinde genel ortalama boyutunda homojenlik sağlanmadığı gözlenmiştir (F=3.903, p<.05). Ölçeğin Okuma (F=5.149, p<.05) ve Yazma (F=5.407, p<.05) boyutlarında da homojenlik sağlanmamıştır. Araştırma sorusunun cevabı için ANOVA uygulanmıştır. Farklılık gözlendiği durumda farkın kaynağı için Games-Howell testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

**Tablo 22. Program Okuryazarlığının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Açısından Analiz Sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Farkın Kaynağı | Cohen d |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PO Okuma | Gruplar Arası | 8.812 | 3 | 2.937 | 6.545 | .000* | a,c,d>b | .62 |
| | Gruplar İçi | 185.358 | 413 | .449 | | | | |
| | Toplam | 194.170 | 416 | | | | | |
| PO Yazma | Gruplar Arası | 12.818 | 3 | 4.273 | 8.939 | .000* | a,d>b,c | .70 |
| | Gruplar İçi | 197.416 | 413 | .478 | | | | |
| | Toplam | 210.235 | 416 | | | | | |
| PO Genel | Gruplar Arası | 10.635 | 3 | 3.545 | 8.235 | .000* | a,d >b,c | .69 |
| | Gruplar İçi | 177.773 | 413 | .430 | | | | |
| | Toplam | 188.407 | 416 | | | | | |

*p<.05

Analiz sonucunda Program Okuryazarlık Ölçeğinin genel ortalamasında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık gözlenmiştir (F=8.235, p<.05). Farkın kaynağına ilişkin analiz sonucunda 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri (Cohen=.69) farklılığın önemli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Okuma (F=.6.545, p<.05) ve Yazma (F=8.939, p<.05) boyutlarında da anlamlı farklılık gözlenmiştir. Okuma boyutunda 1., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması 2. Sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha yüksektir. Yazma boyutunda ise 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha yüksektir. Etki büyüklüğü hem Okuma (Cohen d=.62) ve Yazma (Cohen d=.70) boyutlarında da farklılığın önemli olduğu gözlenmiştir.

### 4.2. Mesleki Yeterlilik ile İlgili Bulgular

Çalışmanın bu başlığı altında Mesleki Yeterlilik ölçeğine ilişkin araştırma sorunlarının cevaplarına yer verilmiştir. Bulgular Mesleki Yeterlilik Ölçeğinden elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

### 4.2.1. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmanın mesleki yeterlilikle ilgili sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin düzeyi nedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz veri sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 23. Mesleki Yeterlilik Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları**

| | Ort. | SS | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|
| 1-Öğrencilerimin her birinin önemli olduğunu onlara fark ettirme | 4.31 | 0.85 | -1.175 | 1.166 |
| 2-Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına saygı duyma | 4.45 | 0.79 | -1.552 | 2.638 |
| 4-Düzeyi ne olursa olsun her bir öğrencimin kazanımlarını artırmayı hedefleme | 4.38 | 0.80 | -1.236 | 1.226 |
| 5-Farklı düzeylerdeki öğrencilerimin başarılı olabileceklerine ilişkin her birine özgüven kazandırma | 4.39 | 0.81 | -1.562 | 2.908 |
| Kişisel ve Mesleki Değerler | 4.38 | 0.72 | -1.281 | 1.724 |
| 6-Sınıf içi çalışmalarım konusunda kendi niteliğimi tarafsızca değerlendirme | 4.30 | 0.81 | -1.017 | .676 |
| 7-Sınıf dışı çalışmalarım konusunda kendi niteliğimi tarafsızca değerlendirme | 4.23 | 0.85 | -1.044 | .962 |
| 8-Kişisel gelişimimdeki eksiklikleri (Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, estetik anlayış gibi) saptama | 4.25 | 0.80 | -1.045 | 1.336 |
| 9-Mesleki gelişimimdeki eksiklikleri saptama | 4.19 | 0.79 | -.872 | .893 |
| Mesleki Gelişim | 4.24 | 0.72 | -.803 | .409 |
| 10-Öğrencilerimin kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme araçları hazırlama | 4.18 | 0.82 | -.911 | .993 |
| 11-Öğrencilerimin kazanımlarını belirlemek için farklı ölçme yöntem ve stratejilerini uygulama | 4.24 | 0.79 | -.867 | .367 |
| 12-Öğrencilerimin gelişimlerini düzenli olarak izleme | 4.29 | 0.76 | -.864 | .414 |
| 13-Yaptığım ölçmelerin sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlama | 4.18 | 0.82 | -.910 | .892 |
| 14-Ölçme ve değerlendirme sonuçlarından hareketle öğrencilerimin varsa zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik önlemler alma | 4.23 | 0.83 | -1.080 | 1.262 |
| 16- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre etkinliklerde düzenleme yapma | 4.28 | 0.79 | -1.007 | .969 |
| Öğretim ve Gelişimi İzleme Değerlendirme | 4.23 | 0.69 | -.835 | .723 |
| 17-Okulumun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerini analiz etme | 4.21 | 0.82 | -.960 | .931 |
| 18-Öğretim sürecinde okulumun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alma | 4.24 | 0.81 | -.914 | .599 |
| 19- Öğrencilerimin gelişimi için okul çevresinin olanaklarından (kültürel zenginlikler, halkın ekonomik katkısı çeşitli meslek kuruluşlarının katkılan vb.) yararlanma | 4.19 | 0.84 | -1.005 | 1.145 |
| Okul Ortamı | 4.21 | 0.75 | -.898 | .945 |
| 20-Öğrencilerimin ailelerini tanımaya yönelik etkinlikler düzenleme | 4.14 | 0.90 | -1.133 | 1.510 |
| 21-Öğrencilerimin aileleri ile etkili iletişim kurma | 4.16 | 0.91 | -.989 | .616 |
| 22-Öğrencilerimin ailelerinin okula güven duymalarını sağlama | 4.24 | 0.88 | -1.243 | 1.606 |

**Tablo 23.Devamı**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 23-Öğrencilerimin ailelerinin öğretme-öğrenme sürecine katkıda bulunmalarını sağlama | 4.17 | 0.91 | -1.223 | 1.601 |
| Okul Aile İlişkileri | 4.17 | 0.80 | -1.078 | 1.451 |
| 24-Branşımın/alanımın öğretim programının ilke ve yaklaşımlarına uygun öğretim etkinlikleri düzenleme | 4.26 | 0.81 | -1.030 | 1.182 |
| 25-Branşımın/alanımın öğretim programında yapılan değişiklikleri izleme | 4.27 | 0.81 | -.985 | .884 |
| 26-Uygulamada yaşadığım sorunlardan hareketle, branşımın/alanımın programını iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirme | 4.18 | 0.82 | -.768 | .236 |
| 27-Branşımın/alanımın öğretim programındaki konularını öğrencilerimin tüm gelişim özelliklerine uygunluk açısından değerlendirme | 4.20 | 0.80 | -.768 | .264 |
| 28-Branşımın/alanımın öğretim programına uygun öğretim materyali seçme | 4.26 | 0.80 | -.991 | 1.011 |
| Program ve İçerik Bilgisi | 4.23 | 0.72 | -.828 | .889 |
| Mesleki Yeterlilik Genel | 4.24 | 0.65 | -.958 | 1.294 |

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının Mesleki Yeterlilik Ölçeği genel ortalamasının (Ort.=4.24, SS=.65) yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adayları, kendi öznel bildirimlerine göre kendilerini mesleki açıdan yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmen adayları ölçeğin Kişisel ve Mesleki Değerler (Ort.=4.38, SS=.72), Mesleki Gelişim (Ort.=4.24, SS=.72), Öğretimi ve Gelişimi İzleme Değerlendirme (Ort.=4.23, SS=.69), Okul Ortamı (Ort.=4.21, SS=.75), Okul-Aile İlişkileri (Ort.=4.17, SS=.80) ve Program İçerik Bilgisi (Ort.=4.23, SS=.72) boyutlarında da ortalamalar yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kendilerini mesleki açıdan yeterli buldukları söylenebilir. Ölçeğin ortalamasının en yüksek olduğu madde 4.45 (SS=.79) ortalama ile "Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına saygı duyma" olarak ifade edilen 2. Maddeye aittir. En düşük ortalama ise 4.14 (SS=.90) ile "Öğrencilerimin ailelerini tanımaya yönelik etkinlikler düzenleme" olarak ifade edilen 20. Maddeye aittir. Diğer tüm maddelerin bu iki ortalama arasında dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Ölçeğin genel ortalamasının basıklık (istatistik=-.958) ve çarpıklık (istatistik=1.294) değerlerinin ±2 aralığında olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının da basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±2 aralığında dağılım gösterdiği ve tek doğrusal normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir.

### 4.2.2. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Cinsiyet Açısından Analizi

Araştırmanın mesleki yeterlilikle ilgili ikinci sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklemler t Testi Analizi yapılmıştır. Verilerin analiz sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

**Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları**

| | Cinsiyet | N | Ort. | SS | Levene Testi | | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | F | p | | | |
| Kişisel ve Mesleki Değer | Kadın | 325 | 4.40 | .70 | .623 | .430 | 1.097 | 140.320 | .273 |
| | Erkek | 92 | 4.31 | .74 | | | | | |
| Mesleki Gelişim | Kadın | 325 | 4.25 | .69 | 4.643 | .032 | .359 | 133.252 | .720 |
| | Erkek | 92 | 4.22 | .78 | | | | | |
| Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değ. | Kadın | 325 | 4.22 | .66 | 6.723 | 0.010 | -.415 | 131.128 | .679 |
| | Erkek | 92 | 4.26 | .77 | | | | | |
| Okul Ortamı | Kadın | 325 | 4.20 | .73 | 1.600 | .207 | -.337 | 415 | .737 |
| | Erkek | 92 | 4.23 | .81 | | | | | |
| Okul-Aile İlişkileri | Kadın | 325 | 4.20 | .73 | 13.861 | .000 | .813 | 121.718 | .343 |
| | Erkek | 92 | 4.11 | .97 | | | | | |
| Program ve İçerik Bilgisi | Kadın | 325 | 4.24 | .69 | .760 | .384 | .343 | 133.209 | .750 |
| | Erkek | 92 | 4.21 | .79 | | | | | |
| Genel | Kadın | 325 | 4.25 | .62 | 4.020 | .046 | .352 | 131.505 | .725 |
| | Erkek | 92 | 4.22 | .72 | | | | | |

*p<.05

Analiz sonucunda öğrencilerin Mesleki Yeterlilik Ölçeğinde cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=.352, p>.05). Ölçeğin Kişisel ve Mesleki Değerler (t=1.097, p>.05), Mesleki Gelişim (t=.359, p>.05), Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (t=-.415, p>.05), Okul Ortamı (t=-.337, p>.05), Okul-Aile İlişkileri (t=.813, p>.05) ve Program ve İçerik Bilgisi (t=.343, p>.05) alt boyutlarında da anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Cinsiyet açısından öğrencilerin mesleki yeterlilikleri farklılık göstermemektedir.

### 4.2.3. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Analizi

Araştırmanın mesleki yeterlilikle ilgili üçüncü sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri öğrenim gördükleri bilim alanı açısından farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklemler t Testi yapılmıştır. Verilerin analiz sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

**Tablo 25. Mesleki Yeterliliğin Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

| | | N | Ort. | SS | Levene Testi | | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | F | p | | | |
| Kişisel ve Mesleki Değer | Sosyal B. | 265 | 4.37 | .74 | 1.520 | .218 | -.191 | 415 | .849* |
| | Fen ve Mat. B. | 152 | 4.39 | .65 | | | | | |
| Mesleki Gelişim | Sosyal B. | 265 | 4.21 | .71 | .237 | .627 | -1.073 | 415 | .284* |
| | Fen ve Mat. B. | 152 | 4.29 | .70 | | | | | |
| Öğret. ve Geliş. İzleme ve Değ. | Sosyal B. | 265 | 4.20 | .70 | .145 | .704 | -1.379 | 415 | .169* |
| | Fen ve Mat. B. | 152 | 4.29 | .66 | | | | | |
| Okul Ortamı | Sosyal B. | 265 | 4.22 | .73 | .969 | .326 | .154 | 415 | .878* |
| | Fen ve Mat. B. | 152 | 4.20 | .77 | | | | | |
| Okul-Aile İlişkileri | Sosyal B. | 265 | 4.17 | .78 | .767 | .382 | -.093 | 415 | .926* |
| | Fen ve Mat. B. | 152 | 4.18 | .82 | | | | | |
| Program ve İçerik Bilgisi | Sosyal B. | 265 | 4.23 | .70 | .528 | .468 | -.063 | 415 | .950* |
| | Fen ve Mat. B. | 152 | 4.24 | .74 | | | | | |
| Genel | Sosyal B. | 265 | 4.23 | .64 | .012 | .912 | -.475 | 415 | .635* |
| | Fen ve Mat. B. | 152 | 4.27 | .64 | | | | | |

*p<.05

Analiz sonucunda öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin genel ortalamasının öğrenim gördükleri bilim alanı açısından farklılık göstermediği gözlenmiştir (t=-.475, p>.05). Ölçeğin Kişisel ve Mesleki Değer (t=-.191, p>.05), Mesleki Gelişim (t=-1.073, p>.05), Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (t=-1.379, p>.05), Okul Ortamı (t=.154, p>.05), Okul-Aile İlişkileri (t=-.093, p>.05) ile Program ve İçerik Bilgisi (t=-.063, p>.05) alt boyutlarında da anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Sosyal Bilimler veya Fen ve Matematik Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasında farklılık olmadığı gözlenmiştir.

### 4.2.4. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Açısından Analizi

Araştırmanın dördüncü sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri öğrenim sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak değişiklik göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için öncelikle betimsel ve varyansların homojenliği için Levene Testi yapılmıştır. Verilerin analiz sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 26. Öğrencilerin Mesleki Yeterliliklerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel Analiz Sonuçları**

| | | N | Ort. | SS | Levene Testi | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | F | p |
| Kişisel ve Mesleki Değerler | a) 1. Sınıf | 112 | 4.36 | .76 | 1.398 | .243* |
| | b) 2. Sınıf | 76 | 4.33 | .71 | | |
| | c) 3. Sınıf | 89 | 4.41 | .60 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.40 | .73 | | |
| Mesleki Gelişim | a) 1. Sınıf | 112 | 4.16 | .76 | 2.402 | .067* |
| | b) 2. Sınıf | 76 | 4.13 | .75 | | |
| | c) 3. Sınıf | 89 | 4.28 | .62 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.34 | .69 | | |
| Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme | a) 1. Sınıf | 112 | 4.21 | .77 | 2.568 | .054* |
| | b) 2. Sınıf | 76 | 4.08 | .63 | | |
| | c) 3. Sınıf | 89 | 4.23 | .63 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.33 | .66 | | |
| Okul Ortamı | a) 1. Sınıf | 112 | 4.20 | .78 | 1.033 | .378* |
| | b) 2. Sınıf | 76 | 4.11 | .79 | | |
| | c) 3. Sınıf | 89 | 4.19 | .72 | | |
| Okul Ortamı | d) 4. Sınıf | 140 | 4.29 | .71 | | |
| Okul-Aile İlişkileri | a) 1. Sınıf | 112 | 4.20 | .82 | 1.199 | .310* |
| | b) 2. Sınıf | 76 | 4.18 | .70 | | |
| | c) 3. Sınıf | 89 | 4.04 | .84 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.24 | .79 | | |
| Program ve İçerik Bilgisi | a) 1. Sınıf | 112 | 4.22 | .77 | 1.782 | .150* |
| | b) 2. Sınıf | 76 | 4.08 | .68 | | |
| | c) 3. Sınıf | 89 | 4.18 | .73 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.36 | .66 | | |
| Mesleki Yeterlilik Genel | a) 1. Sınıf | 112 | 4.22 | .72 | 1.922 | .125* |
| | b) 2. Sınıf | 76 | 4.15 | .63 | | |
| | c) 3. Sınıf | 89 | 4.22 | .60 | | |
| | d) 4. Sınıf | 140 | 4.33 | .62 | | |

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının Mesleki Yeterlilik Ölçeği genel ortalamasında en yüksek ortalama (Ort.=4.33, SS=.62) 4. sınıf, en düşük ortalama ise (Ort.=4.15, SS=.63) 2. sınıf öğrencilerine ait olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin alt boyutlar açısından incelendiğinde tüm alt boyutlarda en yüksek ortalama 4. sınıf öğrencilerine aittir. Alt boyutlarda en düşük ortalama okul-aile ilişkileri boyutunda 3. sınıf, diğer tüm boyutlarda ise 2. sınıf öğrencilerine ait olduğu gözlenmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin analiz sonucunda ölçeğin genelinde (F=1.922, p>.05) ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir (p>.05). Araştırma sorusunun cevabı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Verilerin analiz sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

**Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Açısından Analiz Sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | Tukey |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişisel ve Mesleki Değerler | Gruplar Arası | .410 | 3 | .137 | .268 | .848* | |
| | Gruplar İçi | 210.070 | 413 | .509 | | | |
| | Toplam | 210.480 | 416 | | | | |
| Mesleki Gelişim | Gruplar Arası | 3.153 | 3 | 1.051 | 2.080 | .102* | |
| | Gruplar İçi | 208.658 | 413 | .505 | | | |
| | Toplam | 211.811 | 416 | | | | |
| Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme | Gruplar Arası | 3.192 | 3 | 1.064 | 2.263 | .081* | |
| Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme | Gruplar İçi | 194.176 | 413 | .470 | | | |
| | Toplam | 197.367 | 416 | | | | |
| Okul Ortamı | Gruplar Arası | 1.553 | 3 | .518 | .917 | .433* | |
| | Gruplar İçi | 233.245 | 413 | .565 | | | |
| | Toplam | 234.798 | 416 | | | | |
| Okul-Aile İlişkileri | Gruplar Arası | 2.267 | 3 | .756 | 1.193 | .312* | |
| | Gruplar İçi | 261.688 | 413 | .634 | | | |
| | Toplam | 263.955 | 416 | | | | |
| Program ve İçerik Bilgisi | Gruplar Arası | 4.263 | 3 | 1.421 | 2.805 | .039** | d>b |
| | Gruplar İçi | 209.258 | 413 | .507 | | | |
| | Toplam | 213.521 | 416 | | | | |
| Mesleki Yeterlilik Genel | Gruplar Arası | 1.679 | 3 | .560 | 1.331 | .264* | |
| | Gruplar İçi | 173.613 | 413 | .420 | | | |
| | Toplam | 175.292 | 416 | | | | |

*p>.05, **p<.05

Analiz sonucunda öğrencilerin Mesleki Yeterlilik Ölçeğinin genel ortalamasında sınıf düzeyi açısından farklılık göstermediği gözlenmiştir (F=.268, p>.05). Ölçeğin Kişisel ve Mesleki Değerler (F=.268, p>.05), Mesleki Gelişim (F=-.587, p>.05), Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (F=2.263, p>.05), Okul Ortamı (F=.917, p>.05) ve Okul-Aile İlişkileri (F=1.193, p>.05) açısından da anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ölçeğin Program ve İçerik Bilgisi boyutunda ise anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=2.803, p<.05), Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey analizi 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 2. sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak etki büyüklüğü değeri (Cohen d=.39) düşüktür.

### 4.3. Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın korelasyon ile ilgili sorusu "Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ile mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusu için Pearson Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analiz sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

**Tablo 28. Korelasyon Analizi Sonuçları**

| | Okuma | Yazma | PO Genel | KMD | MG | OGID | OO | OAI | PAB |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma | ,861* | | | | | | | | |
| PO Genel | ,963* | ,966* | | | | | | | |
| KMD | ,629* | ,612* | ,643* | | | | | | |
| MG | ,651* | ,651* | ,674* | ,812* | | | | | |
| OGID | ,703* | ,715* | ,735* | ,749* | ,849* | | | | |
| OO | ,616* | ,606* | ,633* | ,707* | ,802* | ,826* | | | |
| OAI | ,538* | ,539* | ,558* | ,595* | ,677* | ,733* | ,736* | | |
| PİB | ,681* | ,674* | ,702* | ,657* | ,767* | ,827* | ,788* | ,750* | |
| MY Genel | ,713* | ,709* | ,737* | ,843* | ,916* | ,931* | ,911* | ,847* | ,896* |

*p<.05; MY= Mesleki Yeterlilik; KMD= Kişisel ve Mesleki Değerler, MG=Mesleki Gelişim; OGIG=Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, OO=Okul Ortamı, O-Aile İlişkileri, PİB= Program ve İçerik Bilgisi

Analiz sonucunda EPOÖ'nün geneli (PO Genel) ile ÖAMYÖ'nün geneli (MY Genel) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki gözlenmiştir (r=.74, p<.05). EPOÖ Geneli ile ÖAMYÖ'nün alt boyutları arasında en yüksek ilişki (r=.74, p<.05) Öğretimi

İzleme ve Geliştirme arasındadır. En düşük ilişki ise (r=.60, p<.05) Okul Ortamı iledir. EPOÖ geneli ile ÖAMYÖ tüm alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır.

Her iki ölçeğinde alt boyutları incelendiğinde okuma ile en yüksek ilişki (r=.71, p<.05) Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutları arasındadır. En düşük ilişki ise (r=.54, p<.05) Okul ve Aile İlişkileri arasında orta düzeydedir. Yazma boyutu ile en yüksek ilişki (r=.72, p<.05) Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutları arasındadır. En düşük ilişki ise yine (r=.54, p<.05) Okul ve Aile İlişkileri arasındadır. Her iki ölçeğin alt boyutları arasında ilişki orta düzeydedir.

Korelasyon analizi sonuçları program okuryazarlık ile mesleki yeterlilik düzeylerinin hem genel ortalamaları hem de her iki ölçeğin alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları her iki değişkenin orta düzeyde birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Her iki ölçeğin genel ortalaması ile kendi alt boyutları arasında da pozitif ve yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. EPOÖ hem Okuma hem de Yazma alt boyutunun en yüksek korelasyon Mesleki Yeterlilik Ölçeğinin Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme alt boyutu arasındadır. EPOÖ hem Okuma hem de Yazma alt boyutunun en düşük korelasyon ise Okul-Aile İlişkileri alt boyutu arasındadır. En yüksek ve en düşük korelasyonlar da orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.

### 4.4. Yol Analizi Sonuçları

Araştırmada öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının mesleki yeterliliklerini yordama düzeyi için yol analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda öncelikle uyum indeksleri incelenmiş ve verilerin modele uyumu gözden geçirilmiştir. Model için elde edilen uyum indeksleri Tablo 29'da sunulmuştur.

**Tablo 29. Yol Analizi Uyum İndeksleri**

| İndeks | $X^2$ | *sd* | CFI | TLI | NFI | RMSEA | SRMR | RFI | GFI | %90 Güven Aralığı | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | Üst Sınır | Alt Sınır |
| Gözlenen | .00 | .00 | 1.00 | 1.00 | 1.00 | .00 | .00 | 1.00 | 1.00 | .00 | .00 |
| Yorum | M | M | M | M | M | M | M | M | M | M | M |

Analiz sonucunda elde edilen uyum indekslerinin mükemmel olduğu gözlenmiştir. Analizde CFI, TLI; NFI, RFI ve GFI indekslerinin 1.00, RMSEA, $X^2$, değerlerinin 0.00 olduğu gözlenmiştir. Ayrıca %90 güven aralığında alt sınır ve üst sınır değerlerinin 0.00 olması da diğer indekslerle tutarlılık göstermektedir. Yol

analizinde elde edilen değerler doygun (satureted) olduğunu göstermektedir. Sonuçlar modelde hiçbir uyum hatası olmadığı göstermiştir. Regresyon (etkilere) ilişkin bulguları Tablo 30'da sunulmuştur.

**Tablo 30. Yol Katsayısı Standardize Edilmiş Yol Katsayıları**

| Sonuç | Yordayıcı | β | St. Hata | z-değeri | p | %95 Güven Aralığı | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| KMD | Okurluk | 0.393 | 0.072 | 5.480 | .000* | 0.253 | 0.534 |
| | Yazarlık | 0.274 | 0.073 | 3.759 | .000* | 0.131 | 0.416 |
| MG | Okurluk | 0.351 | 0.070 | 5.028 | .000* | 0.214 | 0.487 |
| | Yazarlık | 0.349 | 0.070 | 5.000 | .000* | 0.212 | 0.485 |
| OAI | Okurluk | 0.288 | 0.079 | 3.647 | .000* | 0.133 | 0.442 |
| | Yazarlık | 0.291 | 0.079 | 3.691 | .000* | 0.136 | 0.445 |
| OGID | Okurluk | 0.338 | 0.064 | 5.268 | .000* | 0.212 | 0.463 |
| | Yazarlık | 0.425 | 0.063 | 6.699 | .000* | 0.300 | 0.549 |
| OO | Okurluk | 0.365 | 0.073 | 5.003 | .000* | 0.222 | 0.507 |
| | Yazarlık | 0.292 | 0.073 | 3.976 | .000* | 0.148 | 0.436 |
| PİB | Okurluk | 0.390 | 0.067 | 5.838 | .000* | 0.259 | 0.522 |
| | Yazarlık | 0.338 | 0.067 | 5.017 | .000* | 0.206 | 0.470 |

*p<.*.05; MY= Mesleki Yeterlilik; KMD= Kişisel ve Mesleki Değerler, MG=Mesleki Gelişim; OGIG=Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, OO=Okul Ortamı, O-Aile İlişkileri, PİB= Program ve İçerik Bilgisi

Analiz sonucunda Okurluk değişkeninin, Mesleki ve Kişisel Değerler (β = 0.393), Mesleki Gelişim (β = 0.351), Okul Aile İlişkileri (β = 0.288), Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (β = 0.338), Okul Ortamı (β = 0.365) ile Program ve İçerik Bilgisini (β = 0.390) pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır. Yazarlık değişkeninin, Mesleki ve Kişisel Değerler (β = 0.274), Mesleki Gelişim (β = 0.349), Okul Aile İlişkileri (β = 0.291), Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (β = 0.425), Okul Ortamı (β = 0.292) ile Program ve İçerik Bilgisini (β = 0.338) pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.

Yapısal eşitlik modellemesi sonuçları, Program Okuryazarlığının (hem Okurluk hem de Yazarlık alt boyutlarında), mesleki yeterliliğin tüm alanlarını güçlü

bir şekilde ve olumlu yönde açıkladığını göstermiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin program okurluğu ve program yazarlık becerileri arttıkça; mesleki anlamda kendilerini Mesleki ve Kişisel Değerler, Mesleki Gelişim, Okul-Aile ilişkileri, Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul Ortamı ve Program İçerik Bilgisi gibi yetkinlik alanlarında daha yeterli hissetmekte ve bu alanlardaki yeterlilik düzeyleri yükselmektedir. Özellikle "Yazarlık" becerisinin, "Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme" yeterliliği üzerinde çok belirgin bir katkısı göze çarpmaktadır. Ayrıca Okuma boyutunun Kişisel ve Mesleki Değerler ile Program ve İçerik bilgisi boyutlarına güçlü yordayıcılık etkisi göze çarpmaktadır. Öğrencilerin programın felsefesi, vizyonu, yapısı gibi özellikleri anlamadan sınıfa doğru ve etkili olarak aktarılamayacağına ilişkin Erden ve Eğmir (2018) çalışmasını destekler niteliktedir. Ayrıca Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutunu en güçlü yordayan değişkenin Program Okuryazarlık Ölçeğinin Yazma boyutu olduğu gözlenmiştir. Program yazarlığı sadece anlama değil ama aynı zamanda programın hedefini bu adayalı içeriği ölçme araçlarını tasarlama vb. gerektirir. Bu programla ilgili eylemsel üretimi gerektiren bir beceridir. Öğrenciler program yazma ile ilgili bir mantığa sahip oldukça öğrencilerin gelişimini izleme de değerlendirme ile ilgili kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri gözlenmiştir. Literatürde bazı çalışmalar (Tezci, 2023; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021)

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin program okur-yazarlık becerilerinin mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkisi ve bu iki değişkene ilişkin farklı demografik özellikler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öncelikle veriler için iki farklı ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapısal geçerlik açısından incelenmiştir. Yapısal incelemede Program Okuryazarlık ölçeğinin DFA (uyum indeksi CFI=.954 RMSEA=.058 GFI=.962) sonuçları yeterli düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte Mesleki Yeterlilik ölçeğinde 3. ve 15. maddelerin 0.30 altında faktör yükü üretmesi nedeni ile ölçekten çıkarılarak tekrar yapılan DFA sonucunda yeterli düzeyde uyum indeksleri ürettiği gözlenmiştir. Ayrıca her iki ölçeğin ayırt edici geçerlik ve yakınsama geçerliğine ilişkin bulgular, hem Program Okuryazarlık Ölçeğinin hem de Mesleki Yeterlilik ölçeğinin her bir faktörünün (alt boyut) ayrı birer özelliği ölçtüğü gözlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlık bağlamında elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, ölçeklerin ve her bir ölçeğe ait alt boyutların yeterli düzeyde güvenilir olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar, araştırmada kullanılan verilerin yapısal modelin sınanması açısından yeterli olduğu sonucunu göstermiştir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğudur (Ort.=4.00, SS=.67). Hem okuma hem yazma hem de genel ortalama açısından öğrencilerin ortalamaları yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin program okuryazarlıkları cinsiyet ve öğrenim görülen bilim alanı açısından farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, program okuryazarlığının sınıf düzeyi açısından farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Genel itibarıyla 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre ortalaması daha yüksektir. 4. sınıftaki öğrencilerin program okuryazarlık düzeylerinin diğer sınıflara göre daha üst düzeyde olması, öğrencilerin aldıkları 4 yıllık süreçteki eğitimle açıklanabilir bir durumdur. Ancak 1. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıflara göre daha yüksek ortalamaya sahip olması şaşırtıcı bir durumdur. Bu öğrencilerin programla ilgili herhangi bir eğitim almamış olmalarına

rağmen ortalamalarının yüksek olması öğrenmeden kaynaklanan bir durum olarak ele alınması olası görünmemektedir.

Araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasının yüksek olması ise "bilinçsiz yetersizlik" (Kruger ve Dunning, 1999) etkisiyle açıklanabilir. Dunning-Kruger etkisi olarak da bilinen bu teoriye göre 1. sınıflar aslında program kavramı ile ilgili hiçbir eğitim almamış olmasına rağmen 4. sınıflar kadar yüksek puan almaları bilinçsiz yetersizlik aşamasında olduklarını gösterir. 2. ve 3. sınıfa geçen öğrenciler, programla ilgili dersler almaktadır (bu araştırma 2025-2026 bahar döneminde mayıs ayı içinde verilerin toplandığı da dikkate alındığında). Program kavramına, programla ilgili teorilere ve temel bileşenlere dayalı içerik öğrenmektedirler. Bu durumda içerik bilgisine sahip olanlar "bilinçli yetersizliğe" geçmektedir. Bu nedenle de puanları düşmektedir. Öğrenciler bir alanda yetkinleşmeye başladıkça öz değerlendirmeleri daha gerçekçi bir temele yerleşir ve genellikle puanları daha da düşer (Ehrlinger, Johnson, Banner, Dunning ve Kruger, 2008). Bu durum genellikle "U şeklindeki" dalgalanma veya bilmeyenlerin yüksek puan alması şeklinde de ifade edilir. Ayrıca algısal kayma, öz değerlendirme yanılsaması olarak da ifade edilen durum araştırmanın sonuçları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Horward ve Dailey, 1979). Öğrencilerin programla bilgi düzeyleri arttıkça (söz konusu alanla ilgili eğitim aldıkça) içsel standartları ve referans noktalarını değiştirirler. 1. sınıf öğrencilerinin bilgileri çok sınırlıdır ve kriterleri ya da programı anlamakla ilgili kriterleri düşüktür. Bu düşük kriterlere dayalı olarak referans çerçevesini de tamamen yeterli veya yeterli olarak görmektedirler. Diğer taraftan 2 ve 3. sınıfa geçince standartlar da yükselmektedir. Çünkü bilgi düzeyleri artmaktadır. Referans çerçevesi artış yönünde değişim gösterince, yüksek standartlara göre kendilerine düşük puan verirler (Weinstein, 1989). Dolayısıyla öğrencilerin 1. sınıfta program okuryazarlığı konusunda bilgi düzeyleri çok sınırlıdır ve bu durum onların gerçekçi olmayan bir iyimserlik içinde oldukları değerlendirilmiştir. 1. sınıf öğrencilerinin henüz mesleğin gerektirdiği zorlukları görmedikleri ve 1. sınıf programında genellikle giriş mahiyetindeki derslerin yer almasından dolayı (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019), öğretmenliğin karmaşık bilgi ve becerilerden oluşmadığı gibi bir yanılsama ve gerçekçi olmayan bir iyimserlik içinde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilerini küçümseme, kendi yeteneklerini ise abartma eğilimlerinin olduğunu göstermektedir. 1. sınıftaki öğrencilerin program ile

ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları, 1. sınıflarda bu konuda yeterli düzeyde (hemen hemen hiç) program disiplini ile ilgili ders almamalarındandır. Dolayısıyla öğrencilerin bilmedikleri konuda kendilerini yeterli görmeleri "uzaktan davulun sesi hoş gelir" veya "hariçten gazel okumak" deyimleri ile bu durumu açıklamak da mümkündür. Nitekim bu deyimler bilinçsizlik ve yetersizlik durumunu ifade etmektedir. Henüz hizmet öncesi eğitime yeni başlayan öğrencilerin kendilerini mesleğe adamaları ve düşük kriter eşiğine karşı kendilerine yüksek puan vermeleri de söz konusu durumu izah etmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri açısından program okuryazarlık düzeyi, düzeylerinin farklılık göstermemesi cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin mesleki şemalarının oluşmasında benzerliğe işaret etmektedir. Eğitim sürecinin, öğrenciler açısından kadın ve erkekler bakımından homojen bir yapının oluşmasına katkıda bulunduğunu ve farklılığı minimize ettiğini göstermektedir. Aslında program okuryazarlık bilgisi ve becerisi cinsiyet rollerinden bağımsızdır. Mesleki beklentilerin cinsiyete göre farklılık üretmemiş olması, program okuryazarlığına ilişkin algıların ortak bir noktada eşitlediğini göstermektedir. Literatürde yapılan bazı araştırmalarda da (Eğmir ve Erdem, 2020; Şinego ve Çakmak, 2021; Tunçer ve Şahin, 2019) bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik vardır. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda cinsiyet faktörünün anlamlı olduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Boncuk, 2021; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Sarıca, 2021; Serhatlıoğlu ve Oruç, 2022) azımsanmayacak düzeydedir. Hem bu araştırmadan elde edilen bulgular hem de alan yazında yer alan araştırma sonuçları *cinsiyet etkisinin* tartışmalı olduğunu göstermektedir. Cinsiyetin program okuryazarlık düzeylerine etkisinin daha kapsamlı araştırmalar ile ortaya konulması gerekliliğine işaret etmektedir. Çünkü cinsiyet etkisinin çalışmanın yürütüldüğü zaman dilimi, çalışmanın kapsamına alınan örneklem, çalışmanın yürütüldüğü üniversiteler ve diğer değişkenlerle birlikte etkisinin olabileceğini de düşündürmektedir. Ayrıca bu metodolojik etkenlerin yanı sıra psikolojik faktörler ve sosyal beğenirlik gibi unsurların da etkisinin olabileceği değerlendirilmiştir. Bazı kültürlerde öğretmenlerin kendilerinin daha detaycı veya daha fazla sosyal sorumluluk duygusuyla hareket ettikleri bilinmektedir (Watt ve Richardson, 2007). Dolayısıyla öz bildirim ölçeklerinin doğası gereğince sosyal beğenirlik davranışı nedeni ile veya buna dayalı saiklerle daha yüksek puan verme eğiliminde olabilecekleri de değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kendini sunma-

beğendirme, onay alma eğilimi birbirine yakın olabilir ve bu durum farklılaşmaya neden olmayacaktır. Bunun yanı sıra, araştırmada örneklem ile ilgili homojen olmayan bir dağılım söz konusudur. Hem branş hem cinsiyet dağılımı açısından dengeden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle araştırmada kontrol değişkenlerinin etkisinin de olabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte gerek bu araştırma gerekse bu araştırmanın sonuçlarının desteklediği cinsiyet etkisinin olmadığı araştırmalar gelecekte Türk eğitim sistemindeki gerçekliği yansıtırken diğer araştırmalarda söz konusu etkenler nedeni ile farklılığın ortaya çıkmasında olağındır.

Öğretmenlerin bilim alanlarına göre (sosyal bilimler ile fen ve matematik bilimleri) öğrencilerin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerin program okuryazarlıklarının bilim alanı açısından farklılık göstermemesi öğretmen eğitiminde uygulanan standart programlarla açıklanabilir. Türk eğitim sisteminde öğretmen eğitimi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2019) tarafından hazırlanan ortak programların etkisiyle açıklanabilir. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda (Aynas, 2014; Burul ve Tezci, 2022; Karaca, 2020 Şinego ve Çakmak, 2024) programlar arasında farklılık olmadığını gösteren sonuçlar, rapor edilmiştir. Buna karşın bazı araştırmalarda (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erden ve Eğmir, 2018; Yılmaz ve Kahramanoglu, 2021) ise farklılıklar olduğuna ilişkin bulgular ortaya koymuşlardır. Farklılığın olduğu araştırmaların bazıları sosyal bilimler alanları, bazıları ise fen ve matematik alanları lehinedir. Bu durumun, araştırmaların yapıldığı zamanın ve kurumsal kültürün etkisiyle olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar arasında yer alan bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğudur (Ort.=4.24, SS=.65) Mesleki Yeterlilik Ölçeği genel ortalamasının yüksek bulunması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerler bakımından kendilerini olumlu düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğinin yalnızca alan bilgisine indirgenemeyeceğini; mesleki bilgi, pedagojik beceri, öğrenciye yaklaşım, ölçme-değerlendirme, okul çevresiyle ilişki ve mesleki gelişim gibi farklı yeterlilik alanlarının birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim MEB tarafından belirlenen ÖMGY de öğretmen yeterliliğini mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler bütünlüğü içinde ele almaktadır (MEB, 2017). Bu bağlamda araştırmada ulaşılan yüksek mesleki

yeterlilik algısı, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin çok boyutlu yeterlilik alanlarında kendilerini hazır görme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Ölçek, alt boyutları bakımından incelendiğinde, öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya Kişisel ve Mesleki Değerler boyutunda sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, adayların öğrenciyi önemseme, bireysel farklılıklara saygı duyma, her öğrencinin başarabileceğine inanma ve öğrencilerin kazanımlarını artırmayı hedefleme gibi mesleki değerler konusunda güçlü bir algıya sahip olduklarını düşündürmektedir. Shulman'ın (1987) öğretmen bilgisine ilişkin yaklaşımında da öğretmenin yalnızca konu alanını bilmesi yeterli görülmemekte; bu bilgiyi öğrenci özelliklerine, öğretim sürecine ve öğrenme bağlamına uygun biçimde dönüştürebilmesi beklenmektedir. Bu nedenle araştırmada kişisel ve mesleki değerlere ilişkin puanların yüksek çıkması, öğretmen adaylarının mesleğin insani ve etik yönüne ilişkin olumlu bir farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Mesleki Yeterlilik Ölçeğinin en yüksek madde ortalamasının "Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına saygı duyma" maddesinde elde edilmesi ayrıca dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışı, öğrenci merkezlilik ve farklılıklara duyarlılık bakımından güçlü bir mesleki algıya sahip olduklarını göstermektedir. Günümüz eğitim anlayışında öğretmenden beklenen temel rollerden biri, öğrencileri tek tip bireyler olarak görmek yerine onların ilgi, ihtiyaç, hazır bulunuşluk, öğrenme hızı ve öğretim sürecini sosyo-kültürel özelliklerine uygun biçimde düzenlemesidir. Bu nedenle bireysel farklılıklara saygı boyutunda yüksek puan elde edilmesi, öğretmen adaylarının çağdaş öğretmenlik anlayışıyla uyumlu bir mesleki duruş geliştirdiklerine işaret etmektedir.

Buna karşılık, en düşük madde ortalamasının "Öğrencilerimin ailelerini tanımaya yönelik etkinlikler düzenleme" maddesinde ortaya çıkması, öğretmen adaylarının okul-aile ilişkileri konusunda diğer yeterlilik alanlarına göre daha sınırlı bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Her ne kadar okul-aile İlişkileri boyutunun ortalaması da yüksek düzeyde olsa da bu boyutun diğer alt boyutlara göre daha düşük kalması anlamlıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim, öğrenci gelişimi ve ölçme-değerlendirme gibi alanlarda kendilerini daha güçlü gördüklerini; ancak ailelerle iletişim kurma, aileyi tanıma, aile katılımını sağlama ve okul-aile iş birliğini yapılandırma konusunda daha fazla deneyime ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında okul-aile iş birliğinin çoğu zaman kuramsal

düzeyde ele alınması, adayların bu yeterliliği gerçek okul ortamında yeterince deneyimlememelerine yol açabilir. Bu nedenle özellikle öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi süreçlerinde aile katılımına yönelik gözlem, görüşme ve uygulama temelli etkinliklere daha fazla yer verilmesi yararlı olabilir.

Mesleki yeterlilik algılarının cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemesi, kadın ve erkek öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel yeterliliklerin cinsiyeti temel almaktan daha çok, adayların aldıkları eğitim, mesleki farkındalık, öğretmenlik uygulaması deneyimleri ve bireysel gelişim çabalarıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen adayları, cinsiyetlerinden bağımsız olarak benzer öğretmen yetiştirme süreçlerinden geçtikleri için mesleki yeterlilik algıları da birbirine yakın düzeyde şekillenmiş olabilir. Bu bulgu, öğretmenlik yeterliliğinin toplumsal cinsiyet rollerinden çok mesleki eğitim yaşantılarıyla ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte alan yazında cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçların bulunduğu görülmektedir. Örneğin bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını belirlenmiştir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Karacaoğlu, 2008; Klassen ve Chiu, 2010; Tschannen-Moran ve Woolfolk 2007). Bazı çalışmalarda ise cinsiyetin öğretmenlik yetkinliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Bircan, 2024; Shaukat ve Iqbal, 2012; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Bu durum, cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçların örneklem yapısı, bölüm dağılımı, kullanılan ölçme aracı, sınıf düzeyi ve araştırmanın yürütüldüğü bağlama göre değişebileceğini göstermektedir. Bu araştırmada cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmaması, öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının ortak öğretmenlik formasyonu ve benzer mesleki öğrenme yaşantılarıyla şekillendiği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının öğrenim görülen branşlar açısından da anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sosyal bilimler ile fen ve matematik bilimleri alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik genel puanları ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaması, öğretmenlik mesleğine ilişkin temel yeterliliklerin alanlar arasında ortak bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Branşlar arasında alan bilgisi bakımından farklılıklar bulunsa da öğretimi planlama, öğrencinin gelişimini izleme,

ölçme-değerlendirme, sınıf ve okul çevresini dikkate alma, aileyle iletişim kurma ve mesleki gelişimi sürdürme gibi yeterlilikler tüm öğretmenlik alanları için ortak niteliktedir. Bu nedenle bilim alanı değişkeninin mesleki yeterlilik algıları üzerinde belirleyici bir farklılık oluşturmaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlik alanlarına göre farklılık bulunmaması, eğitim fakültelerinde yer alan meslek bilgisi derslerinin ortak etkisiyle açıklanabilir. Bu ortak mesleki eğitim yaşantıları, farklı bilim alanlarında öğrenim gören adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarını birbirine yaklaştırmış olabilir. 21. yüzyıl öğretmenlik yeterlilikleri yalnızca alan bilgisine sahip olmakla sınırlı görülmemekte; öğretmenin mesleki gelişimini sürdürebilmesi, öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi, öğrenme ortamını öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleyebilmesi ve değişen eğitim koşullarına uyum sağlayabilmesi de çağdaş öğretmen yeterliliklerinin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Kobalia ve Garakanidze, 2010). Bu bakımdan araştırmanın bilim alanına ilişkin sonucu, öğretmenlik mesleğinin alanlar üstü ortak yeterlilikler gerektirdiğini desteklemektedir.

Sınıf düzeyi açısından elde edilen bulgular incelendiğinde, mesleki yeterlilik genel puanında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna karşın betimsel analiz sonuçlarda 4. sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlilik genel ortalamasının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim hayatlarının ilerleyen dönemlerinde mesleki bilgi, uygulama ve okul deneyimi açısından mesleğe daha yakından temas etmeleri, dersler ve okul deneyimleri aracılığıyla öğretmenlik uygulamalarını daha iyi tanımaları, kendilerini mesleki açıdan daha yeterli görmelerine katkı sağlamış olabilir. Ancak bu yükselişin genel puanda istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmaması, sınıf düzeyinin mesleki yeterlilik algısını tek başına açıklayan güçlü bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının kişisel özellikleri, mesleğe yönelik tutumları, uygulama okullarındaki deneyimleri, öğretim elemanlarıyla etkileşimleri ve bireysel öğrenme çabaları da mesleki yeterlilik algısının oluşmasında etkili olabilir. Ayrıca öğretmenlik mesleki yeterliliğin sınıf düzeyi arttıkça daha karmaşık hem bilgi hem de beceri hem de bir yönüyle sanat odaklı bir meslek olduğuna ilişkin bilgi düzeyi artması mesleki bilinçlenmenin ama aynı zamanda öğrenmenin etkisinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmada mesleki yeterlilik ölçeğinde sınıf düzeyi değişkeni açısından yalnızca Program ve İçerik Bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Yapılan Tukey testi, bu farklılığın 2. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında olduğunu ve farkın 4. sınıf öğrencileri lehine gerçekleştiğini göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin meslek öncesi eğitimlerinde ilerledikçe öğretim programlarını daha iyi tanıdıklarını ve programlara ilişkin bilgi düzeylerinin arttığını düşündürmektedir.

Program ve İçerik Bilgisi boyutunda 4. sınıflar lehine anlamlı fark bulunması, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin program okuryazarlığıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Etkili öğretmen yetiştirme programları, kuramsal bilgi ile uygulama deneyimini bütünleştiren öğrenme süreçleri sunduğunda öğretmen adaylarının mesleki donanımları güçlenmektedir (Darling-Hammond, 2006). Bu araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin Program ve İçerik Bilgisi puanlarının diğer düzeylerdeki öğrencilerin puanlarından yüksek olması, öğretmenlik eğitimi sürecinde uygulama ve alan deneyiminin artmasının mesleki yeterlilik düzeyini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının yüksek düzeyde belirlenmesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak bu sonucun öz bildirim ölçeklerinden elde edilen verilere dayandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Öz bildirim araçları, bireylerin doğrudan performanslarını değil, kendi yeterliliklerine ilişkin algı ve değerlendirmelerini ortaya koymaktadır (Paulhus ve Vazire, 2007). Bu noktada öz yeterlilik kuramı, bireylerin bir görevi yerine getirebilme kapasitelerine ilişkin inançlarının davranışlarını, çaba düzeylerini ve karşılaştıkları güçlükler karşısındaki kararlılıklarını etkilediğini açıklamaktadır (Bandura, 1997). Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının yüksek olması, mesleğe yönelik motivasyonları ve kendilerine duydukları güven açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmen yeterliliği yalnızca bireyin kendini yeterli görmesiyle sınırlı değildir; bu algının öğretim davranışları, sınıf içi uygulamalar ve öğrenci öğrenmesini destekleyen mesleki becerilerle de karşılık bulması beklenmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin program okuryazarlığı ile mesleki yeterlilikleri arasında *pozitif anlamlı* ilişkidir. Öğrencilerin program

okuryazarlığı ve mesleki yeterlilik düzeyleri arasında paralellik vardır. Bu paralellik hem ölçeklerin genel düzeyinde hem de her iki ölçeğin alt boyutları arasında gözlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile paralellik gösteren bir diğer sonuç ise program okuryazarlığının mesleki yeterliliği yordama düzeyidir. Okuryazarlığın hem okuma hem yazma düzeyi, mesleki yeterliliğin kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, okul ortamı, okul aile ilişkisi, programı ve gelişimi izleme ve değerlendirme, program içerik bilgisini yordamaktadır. Araştırmada kurulan modele ilişkin indeksler, verilerin modeli mükemmel düzeyde uyum gösterdiği gözlenmiştir. Dolayısı ile modelin ortaya koyduğu değerlere göre söz konusu modelin tutarlı olduğu değerlendirilmiştir. Bu çerçevede yordayıcı değişken olarak okuma ve yazma düzeyinin mesleki yeterliliğin tüm alt boyutlarındaki yordanan ya da sonuç değişkenlerini kestirme düzeyi anlamlı bulunmuştur. Her iki değişken de pozitif düzeyde yordayıcıdır. Modelde hem okuma hem de yazma becerisinin öğretimi ve gelişimi izleme ve değerlendirme üzerindeki etkisi en yüksektir. Literatürdeki bazı çalışmalarda (Kahyaoğlu ve Kenanoğlu, 2026; Saracalioğlu ve Çetin, 2023; Tezci, 2023; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021) program okuryazarlığı ile öğretmenlik mesleki becerileri arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Öğretmenin sınıfta öğrenme ve öğretme sürecini etkili olarak yürütebilmesi için öncelikle program okuryarzar olması gerekir (Tezci ve Talu, 2025). Çünkü öğretmenlik öncelikle program uygulayıcısıdır ve programı bilmeyen birinin etkili öğretim yapamayacağı açıktır (Dilekli, Tezci ve Yünkül, 2024; Tezci ve Burul, 2022). Bu nedenle program okuryazarlık becerisinin mesleki yeterlilikle ilişkili olması ve okuryazarlık becerileri arttıkça mesleki yeterlilikle ilgili becerilerin artması anlaşılır bir durumdur. Örneğin, Shawer (2017) programı okul ortamına adapte etmede program okuryazarı olmanın önemine ve gerekliliğine dikkat çekmiştir. Yazar, öğretmenler programı sadece tüketen değil, üreten konumuna geçtiklerinde de mesleki gelişimlerini daha yüksek düzeye taşıdıklarını ve bunun aynı zamanda okul kültürüne dönüşmesine de katkı sağladığına işaret etmiştir. Priestley, Biesta ve Robinson (2026), öğretmenlerin değişen rolüne işaret ederek, öğretmenlerin eskiden programı aynen uygulayan teknisyenler olarak görülürken günümüzde mesleki yeterliliğin değiştiğine işaret ederek "program yapıcı" olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin de değişimine işaret etmektedir. Öğretmenlerin mesleki açıdan özerk olmaları bunun için programı okuma değil aynı zamanda program yazarı olmaları gerekir (Shulman, 2005). Öğretmenlerin alan bilgisinin yanı sıra sınıf yönetimi, sınıfta etkili iletişim,

içeriğin etkili olarak aktarımı, öğretim tasarımı gibi mesleki yeterlilikler açısından program okurluğu ve yazarlığı önemli bir yetenektir. OECD (2020), 2018 araştırmasında mesleki açıdan kendisini sürekli yenileyen ve gelişen öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda yeterli olduklarına ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Program okur ve yazarlığı yüksek olan öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan öz-yeterli oldukları da gözlenen bir durum olarak ifade edilmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin program okuryazarlık düzeyleri ile mesleki yeterlilikleri konusunda öğrenciler kendilerini yeterli görmüşlerdir. Cinsiyet değişkeninin her iki değişken açısından anlamlı farklılığa neden olmadığı gözlenmiştir. Bilim alanının da anlamlı etkisi gözlenmemiştir. Ancak sınıf düzeyinin program okuryazarlık düzeyinde etkisi önemli ve dikkate değer olduğu ve öğrencilerin Dunning-Kruger etkisi veya "U" döngüsü içinde oldukları değerlendirilmiştir. Program okuma ve yazma becerisinin mesleki yeterliliğin tüm boyutlarında anlamlı olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin mesleki gelişimleri açısından program okuryazarı olmalarının önemli olduğu gözlenmiştir.

### 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ele alındığında, uygulamaya yönelik ve gelecekte gerçekleştirilerek alan yazına katkı sağlayabilecek önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının EPO ile mesleki yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının eğitim programlarını tanıma, anlama, yorumlama ve uygulamaya dönüştürme becerilerinin mesleki yeterliliklerini destekleyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarında, eğitim programlarının yalnızca kuramsal olarak ele alınması yeterli görülmemeli; adayların program kazanımlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve değerlendirme boyutlarını uygulamalı etkinliklerle deneyimlemelerine fırsat verilmelidir. Özellikle öğretim elemanlarının derslerinde eğitim programı temelli etkinliklere, örnek ders planı hazırlama çalışmalarına, kazanım-içerik ilişkilendirmelerine ve sınıf içi uygulama örneklerine yer vermeleri, öğretmen adaylarının hem EPO hem de mesleki yeterlilik algılarının gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle öğretmen eğitimi sürecinde, eğitim

programlarını etkili biçimde kullanabilen ve mesleki açıdan kendini yeterli hisseden öğretmen adayları yetiştirmeye yönelik uygulamalara daha fazla ağırlık verilmesi faydalı olacaktır.

21.yüzyıl temel becerileri arasında yer alan okuryazarlık kavramının, eğitim fakültesi programlarında yer alması gerektiği ve öğretmen adaylarının eğitim aldıkları süre içerisinde EPO becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma sadece bir üniversitenin eğitim fakültesi ile sınırlıdır. Türkiye'de farklı eğitim fakültelerinde çalışmanın yürütülmesi, program okuryazarlığı ve mesleki becerilerin gelişiminde farklı demografik faktörlerin ele alınması alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca sınırlı düzeyde örneklem olması nedeni ile program bazında karşılaştırma imkânı sağlamamıştır. Bu durum değişkenlerin ortak etkilerini inceleme fırsatı da vermemiştir. Bu nedenle çalışmanın daha geniş örneklemlerle yürütülmesi ve farklı demografik değişkenlerin etkisini ve etkileşimlerini inceleme fırsatı verecektir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı mesleki yeterlilikler üzerinde sadece program okuryazarlığının etkisinin incelenmiş olmasındadır. Oysaki mesleki yeterlilikler üzerinde inanç, öz-yeterlilik, tutum gibi değişkenlerin etkisinin birlikte incelenmesi mesleki yeterliliğin gelişiminde hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin daha derin bir anlayış gelişimine katkı sunacaktır.

# KAYNAKÇA


Akınoğlu, O. ve Doğan, S. (2012, Eylül 12-14). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aktağ, İ., ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3*(4), 127-132. Https://Doi.Org/10.1501/Sporm_0000000055

Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 315-332.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum (3rd ed.).* Routledge Falmer.

Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7*(17), 9-26.

Avcı, A. (2020). *Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri.* (Yayımlanmış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. Tez no: 619427

Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 257-294.

Aynas, Ü. N. (2024). Program okuryazarlık alanında yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Journal of Academic Social Science Studies, 17*(99), 69-86, doi: 10.29228/JASSS.75366.

Ballı, C. (2022). *Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* (Tez. no. 745607) (Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Baştürk, S., Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 17-37.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation, 57*(2), 218–259.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238-246.

Bentler, P. M., and Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*(3), 588-606.

Berkant, H. G. ve Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 97-116.

Bilgin, H. (2023). *Program okuryazarlığına yönelik bir program tasarısı ile öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin geliştirilmesi* (Tez No. 829787) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bilican, R. (2016). *Effectiveness and professional competencies of English language teachers in first five years in Turkey*. (Yayımlanmış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. Tez no: 447583.

Bircan, T. Ş. (2024). Öğretmenlikte yetkinlik düzeyi sorgusu: Sosyal bilgiler öğretmen adayları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(108), 1189-1195.

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.

Bolat, Y. (Ed.). (2021). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Pegem Akademi.

Bolat, Y., ve Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliliği: eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim, 37*(2), 294-330. https://doi.org/10.33308/26674874.2023372541.

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, *17*(3), 303-316.

Bostancı, K. T. (2019). *Fen bilimleri öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi* (Tez No. 554180) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Börekçi, C. (2025). Öğretmen ve program geliştirme, içinde Tezci, E. (ed.), *Eğitimde program geliştirme* (ss. 455-480). Ankara: Akademisyen.

Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlilik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi, 44*(204), 114-134.

Burul, C., ve Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(235), 2417-2446.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (14.baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53.

Çetinkaya, S., ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *38*(1), 296-309. Doi: 10.7822/omuefd.535482

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

Demir E, ve Toraman Ç. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 11(3) 1516-1528.*

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme (10. baskı.).* Ankara: Pegem Yayıncılık

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (21. bs.).* Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı.* Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38,* 181–199. doi:10.3102/0013189X08331140.

Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 641676) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi

Dilekli, Y., Tezci, E., ve Yünkül, E. (2024). Changing Paradigms and Perspectives in Curriculum. In Yünkül, E ve Güneş, A. M. (ed) *Transforming School Systems Through Assessment, Technology, and Non-Traditional Learning Methods* (pp. 1-24). IGI Global.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300–314.

Dönger, A., Özkartal, Z., ve Sarigöz, O. (2016). An investigatıon into variables that affect self-efficacy beliefs of people workıng in educational institutions. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 7*(24), 1-17. Doi: 10.17364/IIB.20162423324

Egan, K. (1978). What is curriculum?. *Curriculum Inquiry*, *8*(1), 65-72.

Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., and Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *105*(1), 98-121.

Erdem C, ve Eğmir E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(2), 123-138.

Epstein, R. M., and Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. JAMA: *Journal of the American Medical Association, 287*, 226 – 235. doi:10.1001/jama.287.2.226.

Festus, A. B. and Kurumeh, M. S. (2015). Curriculum planning and development in mathematics from the formative stages. *Journal of Education and Practice, 6*(2), 62-67.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE.

Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gambell, T. J. (1989). Cognition, literacy, and curriculum. In C. K. Leong and B. S. Randhawa (Eds.), *Understanding literacy and cognition: Theory, research, and application* (pp. 269–286). New York: Plenum Press.

George, D., and Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.

Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pfe programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 73*, 509-529

Hâkim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, *4*(2), 1-12.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

Henseler, J., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *43*(1), 115–135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Howard, G. S., and Dailey, P. R. (1979). Response shift is opinion surveys: An alternative interpretation of deceptive activities. *Applied Psychological Measurement*, *3*(3), 291-299.

Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55.

Johnson, R. B., and Christensen, L. B. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Kahraman, A. (2020). Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. (Tez No: 662366) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kahyaoğlu, M., ve Kenanoğlu, R. (2026). Program okuryazarlığı ve programa bağlılıkta öğretme ve öğrenme süreci yeterliliklerinin aracı ve farklılaştırıcı rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *63*(63), 62-81.

Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi, 91*(488): 319-342.

Karaca, N. (2020). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Karakuş, M., ve Ak Kocaman, G. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri bağlamında İngilizce öğretmenlerinin yeterlilik algılarının ve yeterlilik algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(3), 945-965.

Kaya, H., ve Dündar, H. (2025). Öğretmen adaylarının göçmen öğrencilere yönelik tutumları ile meslek öncesi yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Dergisi) 9*(2), 347-367. https://izlik.org/JA34YB36UB

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice (6th ed.).* SAGE Publications.

Kennedy, M. M., Ahn, S., and Choi, J. (2008). The value added by teacher education. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, ve K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* içinde (3rd ed., pp. 1249 –1273). New York, NY: Routledge

Keskin, A. (2019). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Tez No. 618850) [Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, A. ve Korkmaz, H. (Ekim,2017). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.* Muğla.

Keskin, H., ve Korkmaz, F. (2021). *Eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen yeterlilikleri.* Pegem Akademi.

Kızılaslan-Tunçer, B. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "eğitim programı başarı testi" geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (Özel Sayı 1): 49–58.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

Kobalia, K., and Garakanidze, E. (2010) The professional competencies of the 21st century teacher. *Problems of Education in the 21st Century, 20*, 104-108.

Kruger, J., and Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1121–1134.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., and Richter, D. (2013). The development of teachers' professional competence. *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project*, (ss.63-77). Doi:10.1007/978-1-4614-5149-5_4, Springer

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 805-820.

Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *28*, 283–298. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280

Kurt, S. (2024). *Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile 21.yy öğrenen becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 897028) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kurtoğlu Yalçın, C. (2024). *Öğretmenlerin program ve teknoloji okuryazarlıkları ile mesleki yeterlilik algılarının aralarındaki ilişkiye ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 911991) [Yayımlanmamış Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling, 2*(1), 1-8.

Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi.* (Tez No: 581221) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Mehmeti, F., Reshani, A., and Tezci, E. (2024). Development of scale to measure teachers' curriculum assessment. *Journal of Pedagogical Research*, *8*(4), 66-89.

Mengüloğul, G., ve Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies, 8*(30), 41-66. Doi: 10.31455/asya.1574908

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *Genel öğretmen yeterlilikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Moore, A. (1996). Masking the fissure: some thoughts on competences, reflection and closure ın ınitial teacher education. *British Journal of Educational Studies, 44,* 200211. from JSTOR Database.

Niemi, H. (2012). Relationships of teachers' professional competences, active learning and research studies in teacher education in Finland. *Reflecting Education*, *8*(2), 23-44.

Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (8th ed.). Pearson.

Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International Journal of Educational Research, 45,* 242–253. doi:10.1016/j.ijer.2007.02.008

Oser, F. K., Achtenhagen, F., and Renold, U. (Eds.). (2006). *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways.* Rotterdam, the Netherlands: Sense.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası, 11*(1), 101–121.

Özcanlı, N. (2025). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 982827) [Yayımlanmamış Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Paulhus, D. L., and Vazire, S. (2007). The self-report method. *Handbook of Research Methods in Personality Psychology*, *1*(2007), 224-239.

Priestley, M., Biesta, G., and Robinson, S. (2026). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.

Saracaloğlu, A. S., ve Çetin, İ. G. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 61-74.

Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 132-170.

Serhatlıoğlu, B. ve Oruç, T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Journal of History School, 64,* 1042-1071.

Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 296-313.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Shulman, L. S. (2005). Knowledge and teaching: Fundaments of the new reform. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *9*(2), 1-30.

Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and Critical İssues in Curriculum and Learning, (2),* 1-41.

Syarifah, S., ve Buerahen, N. F. (2023). Curriculum Management in Improving the Quality of Graduates in Thai Pesantren. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *8*(3), 370-385.

Şahin, A. İ. (2020). Kastamonu Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü temel eğitim anabilim dalı sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. (Tez No: 644183) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, : Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Şinego, S. G. ve Çakmak, M. (2024). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Kesit Akademi, 27, 233-256.

Taasoobshirazi, G., and Wang, S. (2016). The performance of the SRMR, RMSEA, CFI, and TLI: An examination of sample size, path size, and degrees of freedom. *Journal of Applied Quantitative Methods*, *11*(3), 31-39.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace and World.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Tezci, E. ve Talu, A. (2025). Programla ilgili temel kavramlar ve program türleri, içinde Tezci, E. (Ed.). *Eğitimde program geliştirme* (ss. 1-22). Ankara: Akademisyen Yay.

Tezci, S. (2023). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki.* (Tez No: 817901) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Tezci, E., ve Talu, A. A. (2025). Programla İlgili Temel Kavramlar ve Program Türleri. İçinde Tezci, E. (ed.). *Eğitimde program geliştirme* (ss. 1-22). Ankara: Akademisyen Yay.

Tomlinson, P. (1995). Can competence profiling work for effective teacher preparations? Part I: General issues. *Oxford Review of Education, 2*, 179194. from Taylor and Francis.

Tschannen-Moran, M., and Hoy, AW (2001). Öğretmen etkinliği: Yakalanması zor bir yapıyı kavramak. *Öğretim ve öğretmen eğitimi*, *17*(7), 783-805.

Tunçer, B. K., ve Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 247-260.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (4. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türe, E. (2025). İçeriğin düzenlenmesi, içinde Tezci, E. (ed.), *Eğitimde program geliştirme* (ss. 219-268). Ankara: Akademisyen Yay.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). *Güncel Türkçe sözlük.* Türk Dil Kurumu Yay. https://sozluk.gov.tr/ adresinden (Erişim Tarihi: 19.12.2025).

Türk Dil Kurumu [TDK] (2025). *Yeterlilik* https://sozluk.gov.tr/, (Erişim Tarihi: 19.12.2025).

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Ülker, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi* (Tez No. 678822) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Varış, F. (1998). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler. Ankara: Alkım Yayınları.

Voss, T., Kunter, M., and Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology, 103,* 952–969. doi: 10.1037/a0025125

Yeh, S. S. (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review, 4,* 220 –232. doi:10.1016/j.edurev.2008.06 .002

Yenen, E. T., ve Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesine ilişkin bir değerlendirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(10), 1–16.

Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(1), 27-45. doi:10.33206/mjss.767720

Yengin Sarpkaya, P. ve Altun, B. (2021). Professional qualification scale for pre-service teachers. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 104-123, DOI: 10.19160/ijer.836733.

Yıldırım, N. (2022). *Yenilenen öğretmenlik meslek bilgisi öğretim programlarına ilişkin öğretim elemanı görüşleri (Gazi, Hacettepe ve Ankara Üniversitesi örneği)* (Tez No. 708972) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, G., ve Kahramanoglu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(10), 178-187.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2019). *Öğretmen yetiştirme lisans programları* https://api.yokak.gov.tr/Storage/adu/2019/ProofFiles/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari%20Uygulama_Yonergesi.pdf

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2023). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. Erişim adresi: http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=10

Wiles, J., and Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice (seventh edition).* New Jersey: Pearson Mernill Prentice Hal

# EKLER

## EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Program okuryazarlığı, eğitim programlarının içeriği hakkında bilgi sahibi olma, bu içeriği doğru anlama, planlama ve uygun eğitim ortamlarında uygulama olarak ifade edilebilir. Program okuryazarlığı ölçeği, Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda siz öğretmenlerin görüşleri araştırma için büyük önem taşımaktadır. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliği sizlerin ölçek maddelerine vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın gerçekleşmesine değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

**Danışman**

Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

**Araştırmacı**

Yaşar BABACAN

Cinsiyet: Kadın ( )  Erkek ( )

Sınıf: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

Bölüm: Lütfen yazınız: .....

Fakülte: ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen Edebiyat ( ) Diğer (Yazınız): .....

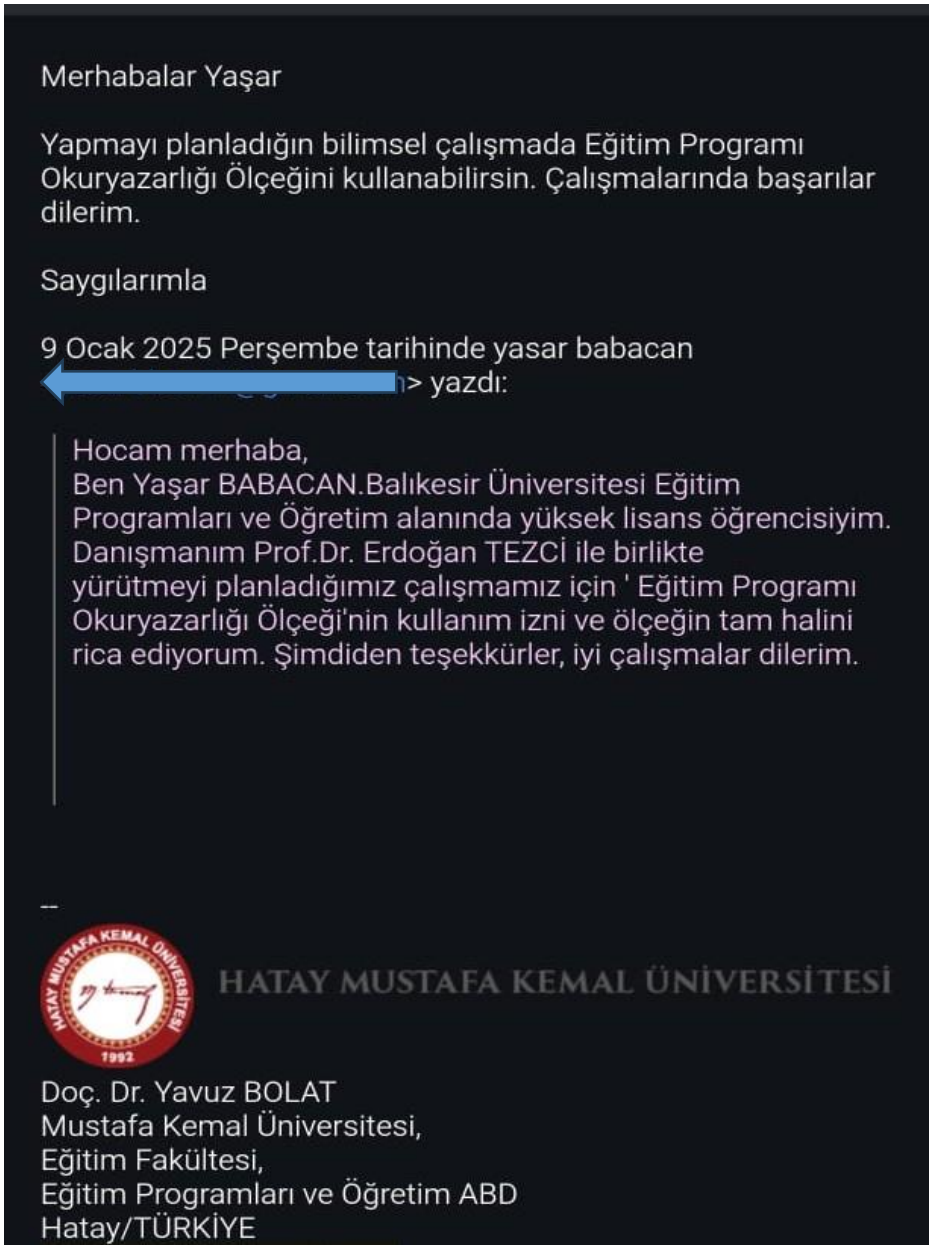
## EK-2 Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

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

# EK-3 Öğretmen Adayları İçin Mesleki Yeterlilik Ölçeği

| Mesleki Yeterlilik | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Yeterlilik Konusu** | **Yeterlilik Düzeyiniz Az<….....>Çok** | | | | |
| 1 | Öğrencilerimin her birinin önemli olduğunu onlara fark ettirme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğrencilerimin bireysel farkkilıklanına saygı duyma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Öğrencilerimin her birinin öğrenmesini destelkderken onlann ihtiyaçlannı göz önünde bulundurma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Düzeyi ne olursa olsun her bir öğrencimin kazanımlarını artırmayı hede feme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Farklı düzeylerdeki öğrencilerimin başanlı olabileceklerine lişkin her birine özgüven kazandıma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Sınıf içi çalışmalanım konusunda kendi niteliğimi tarafsizca değerlendime | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Sınıf dışı çalışmalanım konusunda kendi niteliğimi tarafsizca değerlendirme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Kişisel gelişimimdeki eksiklikleri (Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, estetik anlayış gibi) saptama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Mesleki gelişimimdeki eksikikleri saptama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Öğrencilerimin kazanımlannı değerlendirmeye uygun ölçme araçlan hazırlama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Öğrencilerimin kazarımlannı belirlemek için farklı ölçme yöntem ve stratejilerini uygulama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Öğrencilerimin gelişimlerini düzenli olarak izleme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Yaptığım ölçmelerin sonuçlannı uygun teknikler kullanarak yorumlama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Ölçme ve değerlendirme sonuçlarından hareketle öğrencilerimin varsa zayıf yönlerini geliştimeye yönelik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Ölçme ve degerlendirme sonuçlarına göre ders planlanmda düzenleme yapma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Ölçme ve degerlendirme sonuçlarına göre etkinliklerde düzenleme yapma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Okulumun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerini analiz etme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Öğretim sürecinde okulumun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Öğrencilerimin gelişimi için okul çevresinin olanaklanından (kültürel zenginlikler,halkın ekonomik katkısı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Öğrencilerimin ailelerini tanımaya yönelik etkinlikder düzenleme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Öğrencilerimin aileleri ile etkili detişim kurma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Öğrencilerimin ailelerinin okula güven duymalarını sağlama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Öğrencilerimin alelerinin öğretme-öğrenme sürecine katkıda bulunmalannı sağlama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Branşımın/alarımın öğretim programının ilke ve yaklaşımlanna uygun öğretim etkinlikleri düzenleme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Branşmın/alanımın öğretim programinda yapılan değişiklikleri izleme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Uygularmada yaşadığım sorunlardan hareketle, branşımın/alanımın programını iyileştirmeye yönelik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Branşmin/alanımın öğretim programindaki konularını öğrencilerimin tüm gelişim özelliklerine uygunluk | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Branşımn/alarımın öğretim programina uygun öğretim materyali seçme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**EK-4 Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni**



Merhabalar Yaşar

Yapmayı planladığın bilimsel çalışmada Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim.

Saygılarımla

9 Ocak 2025 Perşembe tarihinde yasar babacan
> yazdı:

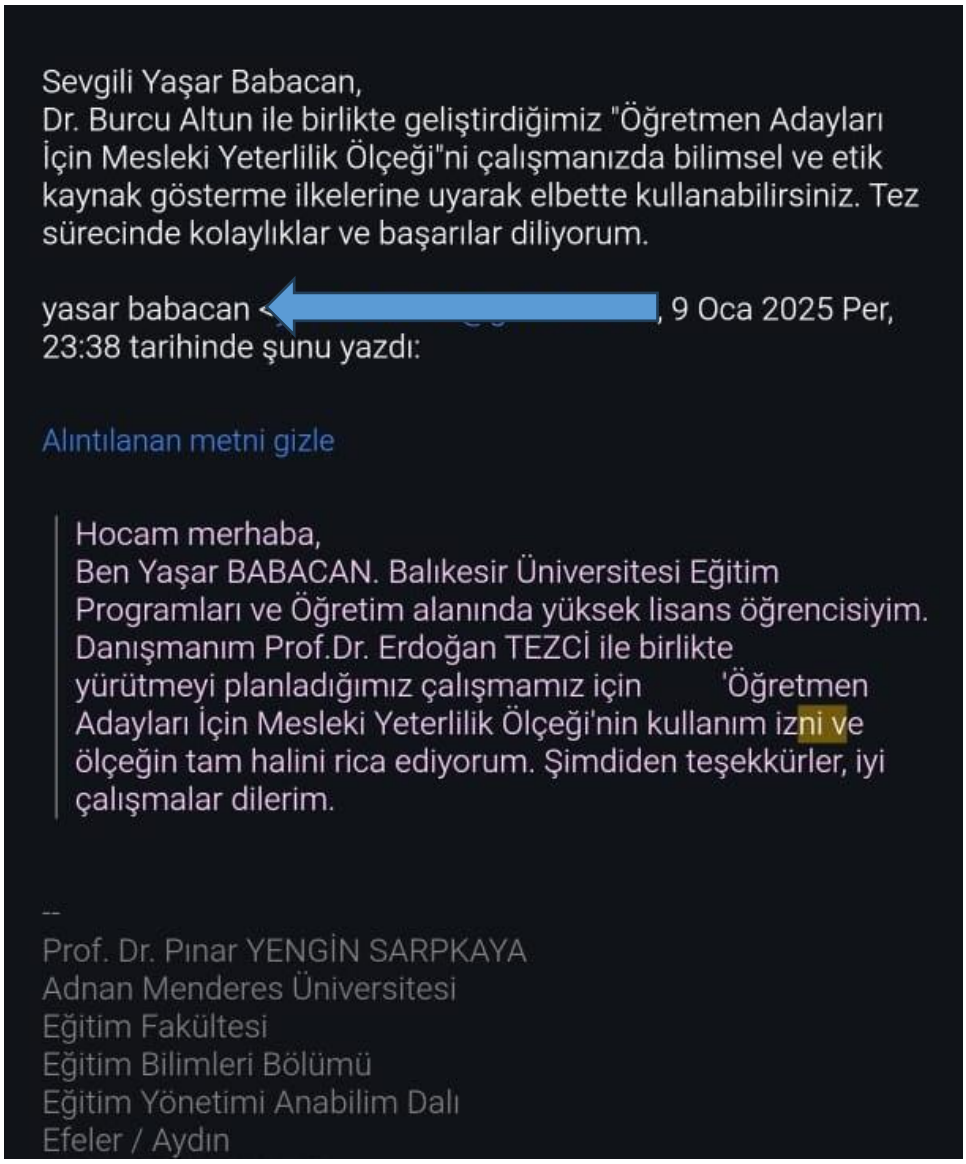
> Hocam merhaba,
> Ben Yaşar BABACAN.Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Prof.Dr. Erdoğan TEZCİ ile birlikte yürütmeyi planladığımız çalışmamız için ' Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nin kullanım izni ve ölçeğin tam halini rica ediyorum. Şimdiden teşekkürler, iyi çalışmalar dilerim.

--

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Mustafa Kemal Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Hatay/TÜRKİYE

**EK-5 Öğretmen Adayları İçin Mesleki Yeterlilik Ölçeği Kullanım İzni**



Sevgili Yaşar Babacan,
Dr. Burcu Altun ile birlikte geliştirdiğimiz "Öğretmen Adayları İçin Mesleki Yeterlilik Ölçeği"ni çalışmanızda bilimsel ve etik kaynak gösterme ilkelerine uyarak elbette kullanabilirsiniz. Tez sürecinde kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

yasar babacan <[redacted], 9 Oca 2025 Per, 23:38 tarihinde şunu yazdı:

Alıntılanan metni gizle

> Hocam merhaba,
> Ben Yaşar BABACAN. Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Prof.Dr. Erdoğan TEZCİ ile birlikte yürütmeyi planladığımız çalışmamız için 'Öğretmen Adayları İçin Mesleki Yeterlilik Ölçeği'nin kullanım izni ve ölçeğin tam halini rica ediyorum. Şimdiden teşekkürler, iyi çalışmalar dilerim.

--
Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Efeler / Aydın

## EK-6 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.12.2025-E.611292

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

2025 AİLE YILI

Sayı : E-82780280-050.04-611292 18.12.2025
Konu : Etik Kurul Kararı

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 17.12.2025 tarihli ve 19928322/050.04/610955 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dal yüksek lisans programı öğrencisi Yaşar BABACAN'ın yardımcı araştırmacı, Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'nin sorumlu araştırmacı olduğu "Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık İle Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması için Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 28.11.2025 tarihli ve 2025/11-59 sayılı toplantısında alınan etik kurul kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Orkun BAYRAM
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSA8053T96 Pin Kodu :35332 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys

Adres:Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
Telefon:2666121400 Faks:2666121307
e-Posta:sbe@balikesir.edu.tr Web:sbe.balikesir.edu.tr
Kep Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hami Ergin
Unvanı: Tekniker
Tel No: 6121400-10000

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.12.2025-E.610955

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

2025 AİLE YILI

Sayı : E-19928322-050.04-610955 17.12.2025
Konu : Etik Kurul Kararı

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 04.11.2025 tarihli ve 82780280/108.02/591602 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dal yüksek lisans programı öğrencisi Yaşar BABACAN'ın yardımcı araştırmacı, Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'nin sorumlu araştırmacı olduğu **"Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık İle Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı çalışması için Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 28.11.2025 tarihli ve 2025/11-59 sayılı toplantısında alınan etik kurul kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSA803FRLJ Pin Kodu :10472 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys
Adres:Balıkesir Universitesi Rektörlüğü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
Telefon:2666121400 Faks:2666121412
Web:http://www.balikesir.edu.tr
Kep Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Necla Oztürk
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0266 6121400-101503

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.12.2025-606700

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

| | |
|---|---|
| **Toplantı Tarihi** | : 28.11.2025 |
| **Toplantı Sayısı** | : 2025/11/59 |
| **Toplantı Saati** | : 14:00 |
| **Araştırmanın Başlığı** | **Türkçe** : Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık ile Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |
| | **İngilizce :** |
| **SORUMLU ARAŞTIRMACI** | |
| **Ad Soyad** | : Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ |
| **Kurumu** | : Balıkesir Üniversitesi |
| **YARDIMCI ARAŞTIRMACI/ARAŞTIRMACILAR** | |
| **Adı Soyadı** | **Kurumu** |
| Yaşar BABACAN | Kara Astsubay MYO |

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 28.11.2025 tarihinde Prof. Dr. Bayram ŞAHİN'in başkanlığında toplandı. Toplantıya Prof. Dr. Uğur GÜRGAN (Görevli-İzinli) katılamadı. Görüşme sonunda, yukarıda bilgileri yer alan araştırmanın Bilimsel Araştırma Etik Kurul Onay Belgesi talebi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

BAŞKAN
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN<br>Üye | Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU<br>Üye | Prof. Dr. Selvihan KILIÇ ATEŞ<br>Üye |
| Doç. Dr. İbrahim Murat BİCİL<br>Üye | Doç. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR<br>Üye | Üye |

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.