

T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ömer PEKTAŞ

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ata PESEN

SIIRT-2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	VII
TABLolar DİZİNİ	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	XI
GİRİŞ	1
I. PROBLEM DURUMU	1
II. ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE ALT AMAÇLARI	3
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
IV. SAYILTIAR	4
V. TANIMLAR	5
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
1.1. EĞİTİM, ÖĞRETİM, PROGRAM	6
1.1.1. İnformal Eğitim.....	7
1.1.2. Formal Eğitim	7
1.1.3. Öğrenme, Öğretme ve Öğretim	8
1.1.4. Program.....	9
1.1.5. Eğitim Programı.....	10
1.1.6. Öğretim Programı	11
1.1.7. Ders Programı	12

1.1.8. Eğitim Programı ve Öğretim Programının Karşılaştırılması	12
1.2.ÖĞRETİM PROGRAMININ UNSURLARI.....	13
1.2.1.Hedef.....	14
1.2.2.İçerik	17
1.2.3.Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci).....	18
1.2.4.Sınama Durumları (Değerlendirme)	20
1.3. FARKINDALIK.....	23
1.3.1. Bilişsel Alan.....	24
1.3.2. Bilişsel Farkındalık	28
1.3.3. Duyuşsal Alan.....	29
1.3.4. Duyuşsal Farkındalık	31
1.3.5. Psikomotor (Devinişsel) Alan.....	32
1.3.6. Psikomotor Farkındalık.....	34
1.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	35
İKİNCİ BÖLÜM	41
YÖNTEM.....	41
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	41
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	41
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	43
2.3.1. Öğretim Programı Farkındalık Ölçek Geliştirme Adımları	43
2.3.2. Puanların Değerlendirilmesi	50
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	51
2.5. VERİ ANALİZİ	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	54
BULGULAR	54

III

3.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	54
3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	55
3.3. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	56
3.4. Branş Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	57
3.5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	59
3.6. Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	60
3.7. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	61
3.8. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	62
3.9. Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	64
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64
4.1.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	64
4.1.ÖNERİLER	67
4.1.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	67
4.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	68
KAYNAKÇA	69
EKLER.....	81
EK-1. NORMALLİK BULGULARI	81

EK-2 ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ	86
EK-3. ENSTİTÜ VE VALİLİK İZİN YAZILARI	87
ÖZGEÇMİŞ.....	90

ÖZET
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Ömer PEKTAŞ

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Ata PESEN

Şubat 2021, 102 Sayfa

Başkan: Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Üye: Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Ata PESEN

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alt boyutları bakımından belirlenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenen bu araştırmanın örneklemi, Siirt ili merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan 417 okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilen, geçerlilik ve güvenilir kanıtları ortaya konan Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ile çevrim içi platformlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının cinsiyetlerine, branşlarına, eğitim durumlarına, çalıştığı eğitim kademesine ve unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının kıdem sürelerine göre istatistiksel olarak farklılaşma gösterdiği, kıdem süresi arttıkça bilişsel ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin de artış gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programına yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıkları ile mezun oldukları fakülte türü ve çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olanlara kıyasla, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise devlet okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla öğretim programına yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının genel durumuna bakıldığında ise öğretmenlerin hem genel hem de alt boyutlardaki (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretim Programı, Bilişsel Farkındalık, Duyuşsal Farkındalık, Psikomotor Farkındalık.

ABSTRACT**MASTER'S THESIS****EXAMINATION OF TEACHERS' CURRICULUM AWARENESS****Ömer PEKTAŞ****Advisor: Asistant Professor Ata PESEN****February 2021, 102 Pages****Chair: Associate Professor Faysal ÖZDAŞ****Jury: Associate Professor Cevdet EPÇAÇAN****Jury: Asistant Professor Ata PESEN**

This study aims to determine teachers' curriculum awareness in terms of cognitive, affective, and psychomotor sub-dimensions. The sample of this research, which is designed with survey model, one of the quantitative research methods, consists of 417 preschool, primary, secondary, and high school teachers working in the city centre and districts of Siirt. The data of the research were collected through online platforms using the Curriculum Awareness Scale (ÖPFÖ), which was developed by the researcher within the scope of this research and whose validity and reliable evidence were revealed. The collected data were analysed through the parametric tests such as independent samples t test and one-way ANOVA (analysis of variance); and non-parametric tests such as Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H Test. As a result of analysing the data using quantitative data analysis techniques, it was revealed that the cognitive, affective, and psychomotor awareness of the teachers about the curriculum did not show a statistically significant difference according to their gender, branches, educational status, education level and titles. On the other hand, it was found that the cognitive and affective awareness of teachers in the curriculum differed statistically according to their seniority, and cognitive and affective awareness levels increased as the seniority period increased. Besides, a statistically significant relationship was found between teachers' cognitive, affective, and psychomotor awareness of the curriculum and the type of faculty they graduated from and the school they work in. According to the results, it was seen that teachers who graduated from education faculties had higher cognitive, affective, and psychomotor awareness of the curriculum compared to teachers graduated from other faculties and the teachers working in private schools had higher cognitive, affective, and psychomotor awareness of the curriculum compared to teachers working in public schools. Considering the general state of awareness of the teachers participating in the study about the curriculum, it was concluded that the teachers' awareness in both general and sub-dimensions (cognitive, affective, and psychomotor) was high.

Keywords: Teacher, Curriculum, Cognitive Awareness, Affective Awareness, Psychomotor Awareness.

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Eğitimin sistemli ve planlı işleyebilmesi öğretim programları aracılığıyla sağlanmaktadır. Öğretim programının uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bir öğretim programının amacına hizmet edebilmesi programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program hakkında yeterli farkındalığa sahip olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması programın amaçlarına ulaşmasını zorlaştıracaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının tespiti bu araştırmanın konusu olarak seçilmiştir.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında yardımlarını ve rehberliğini esirgemeyen, sonsuz sabrı, bilgi ve görüşleriyle beni yönlendiren, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ata PESEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden ders aldığım Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN, Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN ve Dr. Öğretim Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Tezin yazım sürecinde yapmış olduğu yorumlardan dolayı çalışmama katkı sağlayan Mehmet Nuri ANLAYICI arkadaşıma teşekkür ederim. Son olarak bugünlere gelmemde büyük emeği olan annem Fatima PEKTAŞ'a ve babam Bekir PEKTAŞ'a, yüksek lisans eğitimim süresince ve tez süreci boyunca anlayışını ve desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Esengül PEKTAŞ'a sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Ömer PEKTAŞ

Siirt-2021

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler.....	42
Tablo 2.2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine Ait AFA Sonuçları.....	46
Tablo 2. 2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine Ait AFA Sonuçları (Devamı).....	47
Tablo 2.3. Öğretim Programı Farkındalık Ölçek Modeline İlişkin DFA Uyum İndeksleri	48
Tablo 2.4. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine Ait Güvenirlik ve Korelasyon Değerleri.....	50
Tablo 2.5. Değişkenlere Uygulanan İstatistiksel İşlemler	53
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	54
Tablo 3.2. Psikomotor Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları	55
Tablo 3.3. Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	55
Tablo 3.4. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56
Tablo 3.5. Psikomotor Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Branş Türü Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları	547
Tablo 3.6. Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Branş Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	58
Tablo 3.7. Psikomotor ve Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	59
Tablo 3.8. Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları	59
Tablo 3.9. Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları	60

Tablo 3.10. Psikomotor ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	60
Tablo 3.11. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları.....	61
Tablo 3.12. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları	62
Tablo 3.13. Psikomotor ve Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Unvan Türü Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları	63
Tablo 3.14. Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Unvan Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	63

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Orijinal ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi	28
Şekil 2.1. Ölçeğe Ait Yamaç Birikinti Grafiği.....	46
Şekil 2.2. Ölçeğe İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	49

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

f: Frekans Değeri

N: Gruplardaki Veri Sayısı

p: Anlamlılık Derecesi

t: t Değeri

S.S: Standart Sapma

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

sd: Serbestlik Derecesi

ÖPFÖ: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili problem durumu, araştırmanın önemi, sayıltılar ve tanımlar yer almaktadır.

I. PROBLEM DURUMU

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişim oluşturma süreci olan (Ertürk, 2017) eğitimin; üç temel ögesi program, öğretmen ve öğrencidir. İstendik davranışlar meydana getirirken eğitimin bu üç temel unsuru aktif bir şekilde kullanılır. Öğretmenler, eğitim programı aracılığı ile öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumları meydana getirirler (Demirel, 1999). M.Ö. birinci yüzyılda Roma askerleri tarafından koşu pisti olarak kullanılan “curriculum” kelimesi ilerleyen zamanlarda eğitimde “izlenen yol” manasıyla eğitim programı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2012). Eğitimin organize ve planlı olması gerekliliği eğitimin her kademedede programa bağlanmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Bir eğitim kurumunda bulunan çocuklar, gençler ve yetişkinler için oluşturulan kurumun ve milli eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetler eğitim programının kapsamını oluşturur (Küçükahmet, 2007).

Eğitim ve öğretim faaliyetleri amaçlı ve planlı olduğundan eğitim faaliyetlerinin bir eğitim programı doğrultusunda devam ettirilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı eğitim ve öğretim kurumları daha önce resmi olarak hazırlanmış yazılı eğitim programlarını uygulamaktadırlar (Yüksel, 2002). Günlük yaşamda çoğu zaman biri diğerinin yerine kullanılabilen eğitim programı ve öğretim programı kavramları her ne kadar birbirine çok benzeseler de bu iki kavram arasında fark vardır. Eğitim programı, öğretim programı kavramına göre daha kapsamlıdır. Eğitimde amaca ulaşmak için yapılan tüm etkinlikler eğitim programını ifade ederken; bu etkinliklerin belirli bir yaş gruplarına, belirli ortamlarda planlı bir şekilde yürütülmesi öğretim programını ifade eder (Akpınar, 2017).

Bölgesel koşullar, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kuramsal özellikler, sosyo-ekonomik şartlar, öğrenci özellikleri, sınavlar ve eğitim sistemi öğretim programının uygulanmasında rol oynayan etkenler arasındadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretim programını uygulayıcısı olan öğretmen, öğretim programını esas

olarak kendi deneyim ve yeterlilikleri ile öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda ders içi etkinlikler planlamalı ve uygulamasını sağlamalıdır. Öğretim programının öğretmenler tarafından ne derecede benimsendiği ve uygulamaya ne seviyede yansıtıldığını saptamak zamanın boşa gitmemesi, emek ve para açısından önemlidir (Dikbayır ve Bümen, 2016).

Öğretim programlarının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazandırmakla yükümlü olan (Ertürk, 2017) öğretmenin, programı tam ve doğru bir şekilde uygulayabilmesi ve program gerekliliklerini sağlayabilmesi, programın öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarını iyi bilmesini (Yıldız ve Baycan, 2012) gerektirir. Çünkü eğitim programları teoride ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun programların uygulayıcıları olan öğretmenler, iyi bir program okuyucusu ve uygulayıcısı olarak programlara hayat verebilirler.

Ülkemizde öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesindeki uzmanlar öncülüğünde hazırlanmaktadır. Hazırlanan programlar tüm kurumlarda öğretmenler aracılığıyla hayat bulmaktadır. Eğitim sistemlerinin temel işlevlerini sağlayabilmeleri için sistem içinde var olan öğretmenlerin niteliği önem taşımaktadır. Bir programın istenilen sonuca ne derecede ulaştığını belirleyecek olanlar öğretmenlerdir. Eğitim öğretimde beklenen sonuçlara ulaşabilmek için öğretmenlerin istenen yeterliliklere sahip olması ve uygulayacakları programların farkında olup benimsemeleri gerekmektedir (Demirel ve Kaya, 2008).

Farkındalık, bulunan ana odaklanmak veya anlık deneyimlere yönelmek ile alakalı bir kavramdır. Farkı bir söylemle, yaşantı döngüsünün birey ve çevre temasının oluşabilmesi için esas unsur farkındalığın olmasıdır (Ergül, Tınaz ve Ertaç, 2016). Farkındalık, bireylerin bilişsel duyuşsal ve psikomotor olarak ilgi ve yeteneklerine paralel bir şekilde yapmak istedikleri etkinliklere yönelmeleri ve başarılı olmak için ihtiyaç duyulan önemli bir başlangıç noktasıdır. Bireylerin herhangi bir konuyla ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olması durumunda o konuyla ilgili bir yaşantı geçirmeleri beklenilmez (Eski, 2010; Ünal,2017).

Bireyin farkındalık düzeyindeki artışa paralel olarak kendisine, çevresine ve evrene yönelik bilinçlilik düzeyinde artma meydana gelir. Genel anlamda fark etme, bir bilinçlilik halidir; bilinç ise fark etme sürecidir (Dökmen, 2002). Kişinin yaşadığı

durumlara karşı tepkide bulunma şekillerinin zenginleşmesi, başka bir deyişle ilişkilerinde ve hayatında çeşitli yolları keşfetmesi farkındalık düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir (Çam ve Engin, 2006).

Yapılan literatür taramasında son yıllarda çoğunlukla bilişsel farkındalıkla ilgili (Demir ve Doğanay, 2009; Karatay, 2010; Kazu ve Yıldırım, 2013; Yeşilyurt, 2013; Bilasa ve Taşpınar, 2016; Bilasa, 2017; Yıldız, 2019) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretim programları farkındalığına yönelik yapılmış çalışmaların (Erman, 2016; Sayın, 2019) sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Nitelikli bir program elbette çok önemlidir fakat eğitimin ana öğelerinden biri olan öğretmenlerin program farkındalıklarının istenilen derecede olması programın hedeflerine ulaşmasında ayrıca önemsenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Böylelikle program farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin programın hedeflerini yerine getirme konusunda bilinçli davranacakları yorumu yapılabilir. Bu bağlamda, yapılan araştırma ile öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

II. ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE ALT AMAÇLARI

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını incelenmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilişsel farkındalıkları demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yaptığı okul kademesi, mezun olduğu fakülte türü, görev yaptığı okul türü, unvanı) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin duyuşsal farkındalıkları demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yaptığı okul kademesi, mezun olduğu fakülte türü, görev yaptığı okul türü, unvanı) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin psikomotor farkındalıkları demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yaptığı

okul kademesi, mezun olduğu fakülte türü, görev yaptığı okul türü, unvanı) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmanın, öğretim programını ele alış biçimi yönünden ilgili literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, literatüre öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalığının ölçülmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırmasının yanı sıra öğretim programına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili görüşlerinin bir arada sunması açısından önem arz etmektedir. Araştırma bu yönüyle öğretim programının asıl yararlanıcıları olan öğretmenlerin programla ilgili bilgilerini, programa ilişkin tutum ve motivasyonlarını, programı sınıf ortamına aktarma süreçlerini bütüncül bir şekilde sunan bir rapor niteliği taşımaktadır. İlgili literatür incelemesinde de görüldüğü üzere, öğretim programı farkındalığına ilişkin çalışmalar sınırlı sayıdadır. Öğretim programıyla ilgili çalışmalar genel olarak, programa ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin sorulması, programın belirli program değerlendirme modellerine uygun olarak değerlendirilmesi, programlar arası karşılaştırmaların yapılması üzerine yoğunlaşmaktadır. Günümüz eğitim öğretim sürecinde ders kitaplarının yaygın olarak kullanıldığı ve bu kitapların da öğretim programına uygun olarak hazırlandığı dikkate alındığında öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının yüksek olması eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile hem ilgili literatür çok boyutlu bir çalışma ile zenginleştirileceği hem de ileri araştırmalar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya konulacağı düşünülmektedir.

IV. SAYILTILAR

- 1.Çalışmada kullanılmış olan ölçme aracı araştırmanın amacına hizmet etmektedir.
- 2.Çalışmaya katılmış öğretmenler ölçek maddelerine cevap verirken samimi davranmışlardır.

V. TANIMLAR

Eğitim Programı: Öğrenen bireye okul sınırları içerisinde ve okul dışında planlanmış etkinliklerle oluşturulan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2017).

Öğretim Programı: Çoğunlukla belli bilgi sınıflandırmalarından meydana gelen ve bir bölüm okullarda uygulamaya ve beceriye ağırlık tanıyan bilgi becerinin eğitim programının amaçları yönünde ve planlı şekilde kazandırılmasına yönelik programdır (Küçükahmet, 2007).

Ders Programı: Öğretim programı içinde bulunan ve derslerle alakalı olan öğretim etkinliklerini sistematik bir yolla düzenleyen programdır (Küçükahmet, 2007).

Farkındalık: Yaşam döngüsünün veya kişi ile çevre arasındaki etkileşimin meydana gelebilmesi için ihtiyaç duyulan ana unsurdur (Ergül, Tınaz ve Ertaç, 2016).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kuramsal çerçeve ve konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

1.1. EĞİTİM, ÖĞRETİM, PROGRAM

Günümüz dünyasında toplumlar iletişim, bilim ve teknoloji alanlarında yetişmiş kaliteli insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Her insan sahip olduğu özellikleri ile belirli bir toplum ve kültür içinde hayata gözlerini açar ve bulunduğu toplumda kültürlenerek olgunlaşıp gelişmektedir. Bireyin içinde hayatını idame ettiği kültürdeki özellikleri edinmesine kültürlenme denir. Canlı olan çevre, bireyi belirli bir doğrultuda değiştirebilecek şekilde kurgulanabilir, böylelikle kültürlenme eylemi kasıtlı bir şekilde yapılabilir. Kültürlemenin belirli amaç doğrultusunda meydana getirilme biçimine eğitim denir (Ertürk, 2017).

Bireysel ve toplumsal gelişmelerin kökünde var olan eğitim, literatür incelendiğinde üzerinde en çok düşünülen, tartışılan ve araştırma yapılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kavramının birçok yazar tarafından yapılmış farklı tanımları vardır. Varış (1981) eğitimi, etkileşim içerisinde bulunan kuvvetlerin ürünü olarak açıklamıştır. Erden'e (2019) göre eğitim, bireyin dünyaya gözlerini açmasından ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç kişilerde birbirinden farklı bazı bilgi, beceri, tutum ve değerler oluşturur ve bu süreç bireyin davranışlarında farkına varılabilecek değişikliklere neden olur. Sönmez'e (2015) göre eğitim, fiziksel uyarıcılar neticesinde, kişinin beyninde istendik biyokimyasal değişiklikler meydana getirme sürecidir. Ona göre eğitim, istendik davranış değişikliği, yaşantı geçirme, kasıtlı (planlı) olma ve süreç gibi dört özelliği taşımaktadır. Başaran'a (1994) göre eğitim, bireyin öğrenme yeteneğinin var olmasıyla başlayan ve kişinin hayatı süresince devam eden bir süreçtir. Fidan ve Erden (1998) eğitimi, bireylerin belirli hedeflere göre yetiştirilme süreci şeklinde tanımlamaktadır. Senemoğlu (2002) eğitimi, bireyin benliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak tanımlamaktadır. Ertürk (2017) ise

eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığıyla ve kasıtlı bir şekilde istendik değişme oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitim, yapıldığı ortama, zamana ve gerçekleşme şekline göre değişiklik gösterebilmektedir. Eğitim sürecinde bazı eğitimsel faaliyetler kendiliğinden meydana gelirken; bazıları da amaçlı, planlı ve bir program çerçevesinde gerçekleşmektedir (Gültekin, 2017). Eğitim informal ve formal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

1.1.1. İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim, yaşam boyunca kendiliğinden meydana gelen bir süreçtir. Amacı ve planı yoktur ve gelişigüze'dir (Fidan ve Erden, 1998). İnfomal eğitim, rastgele kültürlemeyle gerçekleşen yaşam içinde kendiliğinden meydana gelen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, informal eğitim, belirli bir plan ve program olmadan hayatın olağan akışında kendiliğinden oluşur. Gelişigüzel olmakla birlikte amaçlı ve planlı değildir. Bundan ötürü informal eğitime "doğal eğitim" de denilmektedir (Demirel ve Kaya, 2008). Aile içinde, akran gruplarında, usta çırak ilişkisi sonucunda edinilen davranışlar, informal eğitimin sonucunda meydana gelen ürünlerdir. Bu eğitim türü kontrollü ve planlı olmadığından, bu eğitimin neticesinde bireyler farkında olmadan istendik davranışların yanında istenmeyen davranışlar ya da amaca ulaştırmayan olumsuz davranışlar da edinebilmektedir (Erden, 2019). Toplumlar gelişip büyüdükçe informal eğitim süreci bireylerin eğitilmesinde yetersiz kalmış ve eğitimin diğer türü olan formal eğitim uygulanmaya başlanmıştır (Demirel ve Kaya, 2008).

1.1.2. Formal Eğitim

İnfomal eğitimde bir plan yok iken formal eğitimin planı, amacı, önceden tasarlanmışlığı ve profesyonel yollarla yapılma özelliği bulunmaktadır. Çağımızda bilim-teknoloji ve üretim araçlarındaki gelişmeler informal eğitimin yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Sanayileşme, göç ve kentleşme gibi gelişmeler toplum ve birey uyumunu sağlamada informal eğitimle birlikte formal eğitimi de kaçınılmaz kılmış, böylelikle eğitim genellikle okullarda ve diğer kurumlarda yapılmaya başlanmıştır (Görge, 2017).

Formal eğitimin amacı vardır, önceden hazırlanmış bir program doğrultusunda planlı bir şekilde yapılır ve öğretim aracılığıyla gerçekleştirilir. Eğitimin sürecinin

planlanması, uygulanması ve izlenmesi öğretmen tarafından yapılır. Eğitim sürecin başından bitimine kadar belirlenmiş bir çevrede ve kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belirli kademelerinde ve sonunda değerlendirme yapılır. Okullarda yapılan eğitim formaldır (Fidan ve Erden, 1998).

Formal eğitim, okullarda yapılan planlı eğitim etkinlikleri olarak isimlendirilmektedir. Formal eğitim boyunca bireyde davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilinçli, planlı ve kasıtlı bir şekilde öğrenme ortamı düzenlenir. Süreç içerisinde belli amaçlar doğrultusunda, bireyin davranışlarında değişim meydana getirilir. Meydana getirilen bu davranışlara istendik davranışlar denir (Erden, 2019). Eğitim sürecinin sonunda ortaya çıkan davranış değişikliklerinin istendik olması formal eğitimin temel özelliklerinden biridir (Görgen, 2017). Yapılan eğitimin formal olarak nitelendirilebilmesi için:

- Eğitimin bir süreç olması
- Süreç sonunda davranış değişikliğinin ortaya çıkması
- Ortaya çıkan davranışı bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla oluşturması
- Bireyde istendik davranışlar geliştirmesi ve
- Eğitim sürecinin kasıtlı ve planlı olması gerekmektedir (Erden, 2019).

Planlanmış etkinlikler eğitimde büyük önem taşımaktadır. Eğitim kasıtlı kültürlenme şekli olarak görüldüğünden eğitim programlarının planlı olması ihtiyacı kendiliğinden oluşmaktadır. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları fırsatını sunmak eğitim programları ile mümkün kılınabilmektedir (Demirel, 2017).

1.1.3. Öğrenme, Öğretme ve Öğretim

Çağdaş öğrenme kuramlarına göre öğrenme, bireyin çevresinden gelen uyarıcıları algılama, önceki bilgileri ile ilişkilendirme ve belleğe kodlama süreci şeklinde karakterize edilmektedir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine karar verebilmek için ortaya çıkan ürünün gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple eğitimciler öğrenmeyi, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlamaktadırlar. Yapılan bu tanıma göre öğrenme sonucunda kesinlikle davranış değişikliğinin oluşması, öğrenmenin yaşantı ürünü olması ve kalıcı izli olması gerekmektedir (Erden, 2019).

Öğrenmenin oluşmasında öğretme etkinlikleri büyük pay sahibidir. Öğretme herhangi bir öğrenmeyi oluşturma veya kılavuzlama etkinliğidir. Nasıl ki bireyin yaşantılarından geçmeyen bir öğrenmenin olması mümkün değilse öğretme de mümkün olamaz (Ertürk, 2017). Öğretme süreci bir bilgi yükleme işinin aksine, öğreneni sosyal, psikolojik ve bilişsel yönleriyle tam anlamıyla tanıma ve öğrenene kendi öğrenme faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde yönlendirmesini yapacak beceriler kazandırma süreci ve çabasıdır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Fidan ve Erden'e (1998) göre öğretme, en geniş anlamda öğrenmenin oluşabilmesi için yapılan faaliyetlerdir. Öğretme etkinlikleri öğrenende davranış değişikliği meydana getirebilmek için kişi veya grup tarafından düzenleneceği gibi teknolojik aletler ve kitaplarda bulunan görsel ve yazılı sembollerle de yapılabilir.

Öğretim kavramı ise kelime anlamı olarak, Osmanlıca'da "talim" ve "tedris", İngilizce'de "instruction, schooling, teaching" kelimelerine denk gelmektedir (Akpınar, 2012). Öğretim, öğrenmenin meydana gelebilmesi ve bireyde istendik davranışların oluşabilmesi için uygulanan süreçlerin tamamıdır (Varış, 1981). Benzer şekilde Gültekin (2017) öğretimi, öğrenmenin meydana gelmesi ve öğrenende istenen davranışların oluşması amacıyla yapılan süreçlerin tamamı şeklinde tanımlamıştır.

Öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda, öğrenene istendik davranışların edinilmesi amacıyla düzenlendiği yerler çoğunlukla eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumlarından olan okullarda gerçekleştirilen planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine öğretim denir. Formal eğitim içinde yer alan öğretim, profesyonel bir iştir çünkü süreç içerisinde yapılan faaliyetlerin hepsi önceden planlanır ve bu plan doğrultusunda yürütülür (Erden, 2019).

1.1.4. Program

Currere kelimesi Latince kökenli olup eski Fransızcada koşmak, yürütmek manalarını karşılamakla birlikte İngilizce'de izlenen yol anlamına gelen "curriculum" şeklinde tercüme edilerek eğitimde program anlamında kullanılmıştır. İlk defa 17. yüzyılda İskoç yükseköğretim belgelerinde bu kavramla karşılaşmıştır (Ellis, 2015). İnsanlar, sahip oldukları felsefelerden hareketle programla ilgili çeşitli yorumlar yapmışlardır. Bu yorumların bazıları şu şekilde sıralanabilir (Oliva ve Gordon, 2018):

- Program, okul içinde öğretilenlerdir.
- Program, konular dizisidir.
- Program, içeriktir.
- Program, materyaller dizisidir.
- Program, dersler dizisidir.
- Program, bir grup hedeflenen performanstır.
- Program, ders dışı faaliyetler, rehberlik ve kişiler arası ilişkiler de içinde olmak üzere okul ortamında oluşan her şeydir.
- Program, okul tarafından yönlendirilen okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.
- Program, okul personeli tarafından planlanan her şeydir.
- Program, okul ortamında öğrencilerin kazandıkları bir takım deneyimdir.
- Program, öğrencilerin bireysel olarak okullaşma neticesinde tecrübe ettiği şeylerdir.

Eğitimin her aşamasında eğitsel amaçları elde etmek için bütün faaliyetlerin planlanması ve uygulanması söz konusu olduğundan programlar önem arz etmektedir.

1.1.5. Eğitim Programı

Milli Eğitimin hedeflerinin ulaşılmasına yönelik faaliyetleri barındıran en kapsamlı program çeşidi olan eğitim programı formal eğitim sürecinin temel ögesi olup sabit bir tanımının yapılması oldukça zordur. Eğitimcilerin en çok önemsedikleri konulardan biri eğitimin etkili ve verimli bir şekilde yapılmasıdır (İncecik, 2017). Dolayısıyla profesyonel anlamda eğitimin planlı ve organize olması ihtiyacı eğitimin tüm kademelerinin programa bağlanmasını kaçınılmaz yapmaktadır (Küçükahmet, 2007). Literatür incelendiğinde, Türkiye’de eğitim programı kavramı ile ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Ertürk (2017) eğitim programı yerine yetişek terimini kullanmakta ve yetişegi belirli öğrencileri belirli bir zaman dilimi içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tamamı olarak tanımlamaktadır. Ertürk gibi eğitim programına yetişek olarak isimlendiren Sönmez (2012) yetişegi, bireye kazandırılması kararlaştırılan amaçları, bunları yapabilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını barındıran canlı bir bütün olarak tanımlamıştır. Küçükahmet’e (2007) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunda bulunan çocuklar, gençler ve

yetişkinler için oluşturulan milli eğitimin ve kurumun hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik bütün faaliyetlerdir. Daha açık bir ifadeyle, eğitim programı, öğretim-öğrenme süreçlerini içeren öğretim programı ve öğretim programı dışında kalan etkinliklere ait programlarının tamamıdır. Fidan ve Erden'e (1998) göre eğitim programı, bireyde istendik yönde davranış değişikliği oluşturabilmek için yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır. Varış'a (1996) göre eğitim programı, Milli Eğitim politikalarını okul içerisinde öğrencilerin davranışlarına dönüştüren faaliyetlerdir. Erden'e (2019) göre eğitim programı, bireyde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmak amacıyla yapılacak tüm faaliyetleri gösteren planlardır. Demirel'e (2017) göre eğitim programı, öğrenene, okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler aracılığıyla meydana getirilen öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Fidan (1996)'a göre, hedefleri gerçekleştirmek doğrultusunda planlanmış tüm faaliyetler eğitimin tasarısını ve eğitim tasarısının uygulamadaki şekli de eğitim programını meydana getirmektedir.

Bireylerin belirli amaçlar çerçevesinde toplumun ve devletin tüm alanlardaki beklentileriyle örtüşecek şekilde yetiştirilmesi esastır. Belirtilen özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmek üzere bu beklentilerle aynı doğrultuda eğitim programları geliştirilerek okullarda uygulanmaktadır (Yüksel, 2004). Okulların temelini eğitim programları oluşturur. Okullarda gerçekleştirilen her etkinlik eğitim programı doğrultusunda oluşturulur (Erden, 2019).

1.1.6. Öğretim Programı

Eğitim programı ve öğretim programı çoğu zaman birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Öğretim programları, eğitim programları esas alınarak hazırlanmaktadır. Literatüre bakıldığında, öğretim programı ile ilgili birçok tanım görülmektedir. Demirel'e (2017) göre öğretim programı, okul içinde ve/veya okul dışında bireyde oluşturulması planlanan herhangi bir dersin öğretimiyle alakalı tüm faaliyetlerin içinde bulunduğu bir plandır. Varış'a (1996) göre öğretim programı, hayatın belirli kısımlarında kazandırılan, planlı, programlı, destekli ve çoğu zaman bir belgeyle son bulan kısmı ile alakalıdır. Küçükahmet'e (2007) göre öğretim programı, eğitim programının büyük bir bölümünü oluşturan kesimdir. Genellikle belirli bilgi sınıflamalarından oluşan ve bazı okullarda yeteneğe ve uygulamaya önem veren bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları yönünde ve planlı bir şekilde oluşturulmasına

dönük programdır. Erden'e (2019) göre her bir ders için ayrıca hazırlanan, öğretmene öğretim boyunca rehberlik eden kapsamlı ve yazılı program türüne öğretim programı denir. Büyükkaragöz (1997) öğretim programını belirli bir öğretim kademesindeki farklı ders ve sınıflarla ilgili faaliyetleri düzenleyen belge şeklinde tanımlamıştır. Öğretim programı, öğretim-öğrenme süreçleriyle alakalı etkinliklerin tamamını kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle, ders programlarının tamamı öğretim programını oluşturur (Küçükahmet, 2007).

1.1.7. Ders Programı

Demirel'e (2017) göre ders programı, bir ders zamanı içinde planlanmış amaçların bireye ne şekilde kazandırılacağını gösteren tüm faaliyetlerin bulunduğu plandır. Küçükahmet (2007) ders programını, öğretim programında bulunan ve dersle ilgili öğretim etkinliklerini sistematik bir şekilde düzenleyen program şeklinde tanımlamıştır.

Program çeşitlerine bakıldığında eğitim programı öğretim programını öğretim programı da ders programını kapsar. Günümüzde halen eğitim programı ile öğretim programı birbiriyle karıştırılabilen programlardır. Bu iki programın daha iyi anlaşılması için birbiriyle kıyaslanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.1.8. Eğitim Programı ve Öğretim Programının Karşılaştırılması

Eğitim ve öğretim genellikle birbiri yerine yanlış biçimde kullanılmış ve anlamları birbirine karıştırılmıştır (Varış, 1981). Eğitim programı ile öğretim programı arasındaki ilişki şöyle açıklanabilir (Akpınar, 2017):

- Öğretim programı mekân ve belge ile sınırlı olmasına karşın eğitim programı zaman ve yer açısından kapsamlıdır.
- Öğretim programı planın uygulama aşamasını temsil ederken eğitim programı programlama, planlama ve kılavuzlamadır.
- Öğretim programı içerik olarak öğretme ve sunuş becerilerinden oluşurken eğitim programı öğrenme yaşantılarını öngörür.
- Öğretim programın kapsam alanı ders programları iken eğitim programının kapsam alanı öğretim programı, rehberlik ve eğitsel kol benzeri öğelerdir.
- Öğretim programı bir yöntemdir. Eğitim programı ise teoridir.

1.2.ÖĞRETİM PROGRAMININ UNSURLARI

Günümüz teknoloji ve bilim alanında hızla gelişmeler yaşanmakta, bununla beraber nitelikli insan gücüne ihtiyaç sürekli artmaktadır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda mevcut programların ihtiyaç ve şartlara göre geliştirilmeleri gerekmektedir.

Bir program her ne kadar iyi tasarlanmış olsa da geliştirilmek mecburiyetindedir. Bireylerin topluma uyumlu şekilde yaşama görevini yerine getiren eğitim kurumları, bu işlevlerini program sayesinde gerçekleştirirler. Programların hazırlanması sürecinde esas alınan toplum-birey-konu alanı kaynaklarında oluşan değişim ve gelişmelerin programlarda yer alması zorunluluğu program geliştirme sürecini de ortaya çıkarmıştır (Görge, 2017).

Demirel'e (2017) göre program geliştirme, eğitim programının dört ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kavramları arasındaki dinamik ilişkilerin tamamıdır. Varış (1994) program geliştirmeyi, programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir biçimde belirlenmesi ve yerine getirilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan esasları, prensipleri ve etkinlikleri içeren çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Küçükahmet (2007) ise program geliştirmeyi hazırlanmış programın uygulama aşamasında araştırma neticelerine göre sürekli olarak geliştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Eğitim programı tanımları nasıl açıklanırsa açıklansın bir eğitim programı hazırlanmaya başlanınca süreç içerisinde bir takım sorulara cevap vermek gerekmektedir.

- Bireyler neden öğrenecek/öğretilecek? (Hedef/Kazanımlar)
- Bireylere öğretilen/öğrenilecek şeyler nelerdir? (İçerik)
- Bireylere ne şekilde öğretilen/öğrenilecek? (Eğitim Durumları)
- Bireyin ne derece öğrenip öğrenmediği nasıl anlaşılacak? (Sınama Durumları)

Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda eğitimin programının unsurları belirlenmiş olacaktır (Görge, 2017). Konu alanının ve öğrencilerin sahip oldukları özelliklere yönelik hazırlanan öğretim programlarında genellikle hedef, kapsam, eğitim durumları ve sınama durumları şeklinde dört temel unsur yer almaktadır (Erden, 2019).

1.2.1.Hedef

Akpınar (2017) hedef kavramının öğretim programının ilk ve en önemli ögesi olduğunu söylemektedir. Ona göre hedef, genel anlamda uygulanan öğretim programı aracılığıyla varılmak istenen noktadır. Başka bir ifadeyle hedef, belirlenmiş eğitim yoluyla öğrencilere edindirmek istenen istendik özellikler veya yeterliklerdir. Sönmez (2015) hedefi, genel manada varılmak istenen nokta şeklinde tanımlamaktadır. Ertürk (2017) ise hedef kavramını, yetiştirdiğimiz bireyde oluşmasını istediğimiz, eğitim aracılığıyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler olarak tanımlamaktadır. Bir faaliyetin amacının şansa bırakılması durumunda süreç sonunda varılan yer amaca ulaşmayı olanaksız hale getirebilir (Küçükahmet, 2007). Hedefler, yetiştirilecek olan bireylerde ulaşılması istenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin meydana gelmesi için eğitim programının tüm basamaklarına rehberlik etmektedir (Güneş, 2011).

Eğitimde hedef, bireyde meydana getirilmesine karar verilen istendik özelliklerdir. Bahsedilen bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik ve kişilik olabilir. Burada üzerinde durulan “istendik” kavramıdır. İstendik davranışların belirleyicileri ise insan, toplum, konu alanı ve doğa olabilir. Toplum içinde yaşayan bireyin gelişmiş beyin ve sinir sistemi anlamına gelen biyolojik yapısı doğuştan beraberinde getirdiği yetenekleri, geliştirebilecek tutum, kişilik ve ilgi gibi kapasiteleri vardır (Sönmez, 2015).

Etkili yaşam kişilerde toplumsal çevrenin niteliğine göre çeşitli özelliklerin var olmasını gerektirmektedir. Bireyde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesinde ilk olarak bireyin nasıl bir ortamda bulunduğu, ne yaptığı ve hangi ilişkiler içerisinde olduğu bilinmelidir. Bireylerin eğitiminin ilk safhasında eğitim ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk seviyelerinin iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Bu incelemeler ve araştırmalar sonucunda “aday hedefler” belirlenmektedir (Ertürk, 2017).

Hedef davranışlarının belirlenmesinde son aşama “girdiler” basamağıdır. Bu aşama; öğrenci sayısı, yaşı, cinsiyeti, toplumsal, ekonomik ve politik yapısı, bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlarla alakalı hazırbulunuşluk seviyesi, yatırım, yeni araç-gereç, yeni personel ve bilgiden meydana gelmektedir. Girdilerin bu altı aşamasına bakılarak olabilecek hedef ve davranışlar gözden geçirilir, uygun olmayanlar çıkarılır, tamir edilir veya yeniden belirlenir ve “gerçekleşecek hedefler” saptanır (Sönmez,

2015). Hedefler genelden özele doğru uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler şeklinde üç gruba ayrılmaktadır.

1.2.1.1. Uzak Hedefler

En genel anlamda devletin ulaşmayı amaçladığı hedefler uzak hedefi açıklamaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Uzak hedefler, bir ülkenin eğitim alanında en üst seviyedeki hedeflerini oluşturmaktadır. Ülkenin politik felsefesini gösteren ve genel olarak belirten hedeftir (Demirel, 2017). Ertürk (2017) uzak hedefi, bir ülkenin politik felsefesinin sahip olduğu ideale uygun bir toplumun ihtiyaç duyduğu ve bu şartlarda en dengeli hayatı yaşayabilecek olan insan şeklinde tanımlamaktadır. Sönmez'e (2015) göre uzak hedefler dinamiktir fakat hızlı bir şekilde değişim göstermezler ve eğitim, politik ve ekonomi gibi alt sistemlerin yol göstericisidir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinin son fıkrasında eğitim sistemimizin uzak hedefi şöyle açıklanmaktadır:

“Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırarak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

1.2.1.2. Genel Hedefler

Genel hedefler, uzak hedeflere nazaran daha özele indirgenen hedeflerdir. Genel hedefler, hem uzak hedefin yorumunu hem de okulun iş görüşünü yansıtmaktadır (Demirel, 2017). Genel hedefler, devletin eğitim felsefesini kapsamaktadır. Uzak hedeflerle aynı doğrultuda ve tutarlı olmalıdır (Sönmez, 2015). Genel hedefler, iş görüşü farklılaşması temele alınırsa iki seviyede düşünülebilir. Bunlar eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleridir (Ertürk, 2017).

Eğitimin genel hedefleri, uzak hedeflere erişebilmek amacıyla eğitilecek bireyde olması gereken niteliklerdir (Sönmez, 2015). Eğitimin genel hedeflerine örnek olarak 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlar bölümündeki *“Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel*

ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" maddesi verilebilir. Okulun genel hedefleri, genel hedeflerin yapısına bağlı kalınarak ama okulun yetiştireceği insan gücünün mahiyeti esas alınarak belirlenen hedeflerdir (Ertürk, 2017).

1.2.1.3. Özel Hedefler

Özel hedefler, belirli bir ders alanında öğrenciye kazandırılması kararlaştırılan öğretim hedefleridir (Bilen, 2006). Demirel (2017) de benzer bir tanımla özel hedefleri, öğrenciye kazandırılması uygun bulunan özellikler ve bir çalışma alanı ya da bir disiplin için oluşturulmuş olan hedefler şeklinde tanımlamaktadır. Hedeflerle ilgili bu kısma kadar yazılanlar hedeflerin dikey sıralamasını ortaya çıkarmaktadır.

1.2.1.4. Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırılması

Hedeflerin aşamalı sınıflamasında genel olarak kabul edilen görüş Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılan ve Bloom Taksonomisi olarak isimlendirilen sınıflamadır (Demirel, 2017). Hedeflerin aşamalı sınıflaması; bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor (devinişsel) alan olmak üzere üç alandan oluşmaktadır. Ertürk (2017) aşamalı sınıflamada belirli bir alanla ilgili hedefler düzenlenirken yalından karmaşığa ilkesi dikkate alınarak bir sıralama yapıldığını belirtmektedir.

Bilişsel Alan: Zihinsel etkinliklerin çoğunlukta olduğu alandır (Sönmez, 2015). Bilişsel alan zihinsel becerilerin geliştirildiği ve yoğunlukla zihinsel öğrenmelerin bulunduğu alandır. Bu alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Demirel, 2017).

Duyuşsal Alan: Öğrenenin tutum, değer ve hisleriyle alakalı bir alandır (Küçükahmet, 2007). Duyuşsal alan bireyin özelliklerinin ön planda olduğu bir alandır. Sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi bireyin duygusal yönlerinin ağır bastığı alandır (Demirel, 2017). Bu alan; alma, davranımda bulunma, kıymet biçme, organize etme ve kendine mal etme olmak üzere beşe ayrılmaktadır (Küçükahmet, 2007).

Psikomotor (Devinişsel) Alan: Zihin ve kas birlikteliğini gerektiren beceriye dayalı olan ve fiziksel becerilerin ön planda olduğu alandır (Kemertaş, 2003). Bu alan;

algılama, kurulma, kılavuz denetiminde yapma, makineleşme, karmaşık davranış, duruma uydurma ve yaratma olacak şekilde yediye ayrılmaktadır (Kablan, 2017).

1.2.2.İçerik

Küçükahmet'e (2007) göre içerik (muhteva), bir eğitim programının belirlenen amaçlara ulaşabilmek için "ne öğretelim?" sorusuna verilen cevaptır. Sönmez'e (2015) göre içerik, ünite ve konuların hedef davranışları kazandıracak şekilde düzenlenmesidir. Bilen'e (2006) göre içerik, eğitim programlarının esas aldığı ana öge ve felsefenin öngördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgilerin sistemli birleşmelerinden meydana gelen oluşumlardır. Eğitim programının ikinci ögesi ve hedeflerin gerçekleşmesinde araç rolünü üstlenen içerik, öğrencilerde oluşturulacak özelliklerin hangi konu ya da derslerle yapılması gerektiğinin araştırıldığı bölümdür (Baykara, 2017).

İçerik seçiminde; kuramsal çerçevelerin, temel konu ve fikirlerin, alternatif ve örneklerin verilmesinde hassas davranmak gerekir. İçerik seçiminde bazı ölçütlere göre yapılmalıdır. Bu ölçütler:

- Geçerlik ve güvenlik
- Bilimsellik
- Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama
- Faydalılık
- Öğrenebilirlik
- Sosyal gerçeklerle tutarlılık şeklindedir (Küçükahmet, 2007).

Bir içerik, hedeflenen davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye sahip, bireyin hazırbulunuşluk seviyesine uygun, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı var olacak biçimde düzenlenmelidir (Sönmez, 2015).

Temel alınan felsefeye göre içeriğin öğretim programı bütünlüğü içerisindeki rolü değişebilmektedir Akpınar (2017):

- Esasicilikte içeriği kültürel miras oluşturur ve klasik kitaplar büyük önem taşımaktadır.

- İlerlemeciliğe göre içerik hedefe ulaşmak için kullanılan araçtır ve çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre belirlenmiş konulardan oluşur.
- Davranışçılığa göre içeriği meydana getiren şey bilimsel bilgilerdir.
- Hümanizme göre içerik ünite ve konu başlıklarıdır.
- Yapılandırmacılığa göre içeriğin önceden belirlenmesi mümkün değildir. İçerik hedefin kendisidir.

1.2.2.1. İçerik Türleri

Öğretim programının ikinci unsuru olan içerik farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir (Akpınar, 2017):

Betimsel İçerik: Olay ve ilkelere meydana gelir. Olayların gözlemlenip sözel bir şekilde ifade edilmesidir. “Ne oldu? Nerede ve ne zaman oldu? Kim tarafından yapıldı?” gibi sorulara yanıt veren içerik türüdür.

Normatif İçerik: Değer yargıları, normlar ve standartlardan meydana gelir. “Niye oldu? Nasıl olmalıydı?” sorularına cevap veren içerik çeşididir.

Bilimsel İçerik: Nesnel bilgi anlayışına uygun, olay ve ilkelere dayanan, deney ve gözlemlerle elde edilen kanıtlanmış bilgilerden oluşan içerik türüdür.

1.2.3. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci)

Küçükahmet’in (2007) öğretim süreçleri şeklinde adlandırdığı bu boyut, bir eğitim programında içeriği “Nasıl öğretilir?” sorusuna verilecek cevap olarak tanımlanmaktadır. Ona göre belirlenen bir zaman diliminde içeriğin öğretilmesi için yapılabilecek tüm faaliyetler öğretim süreçlerini oluşturur. Sönmez’e (2015) göre eğitim durumu, hedef davranışları öğrencilerde oluşturabilmek için ihtiyaç duyulan uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır. Baykara’ya (2017) göre eğitim durumları, bireylerde istedik özellikleri meydana getiren öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi boyutu anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenme sürecinin kontrolü için yapılan düzenlemelerdir.

Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturan eğitim durumları, bireylere istedik yönde davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi durumudur. Eğitim durumları öğretmen ve öğrenci açısından

düzenlendiğinde öğrenci için öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen için öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebilir (Demirel, 2017).

Ertürk (2017) eğitim durumlarını, belirli bir zaman dilimi içerisinde öğrenciyi etkileyen dış şartlar olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda öğrenci ve çevresi arasındaki etkileşim olgusunun çevre tarafından görünüşü şeklinde de tanımlanabileceğini belirtmektedir. Akpınar (2017) eğitim durumlarını, bireyin yaşantı geçireceği süreç olarak tanımlamaktadır. Ona göre süreç boyunca “etkileşim” ve “iletişim” göze çarpan iki temel kavramdır. Etkileşimden de anlatılmak istenen, bireyin iç şartları ile dış şartları arasındaki etkileşimdir. İç şartları, bireyin genel sağlık durumu, yetenekleri, ilgisi, tutum ve alışkanlıkları, zekâ seviyesi, dil becerisi, inanç ve değerleri ve kendine güveni oluşturmaktadır. Bireyin iç şartlarını harekete geçiren etken olarak düşünülen dış şartlar; konu içeriği, ders materyalleri, öğretim yöntemleri, fiziki çevre, pekiştiricileri, dönüt, diğer öğrenciler, öğretmen ve öğretim hizmeti olarak belirtilmektedir.

1.2.3.1. Eğitim Durumlarının Özellikleri

Geçerli öğrenme durumlarının oluşması için eğitim durumlarının bazı özelliklerin üzerinde durması gerekmektedir. Bunlar; hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve diğer yaşantılara görelilik (kaynaşıklık) şeklindedir (Ertürk, 2017).

1.2.3.1.1. Hedefe Görelilik

Eğitim durumlarının istenilen başarıya ulaşabilmesi için programın en başında belirtilen amaçların dikkate alınması gerekmektedir (Güven ve Alan, 2017). Baykara’ya (2017) göre bir eğitimsel yaşantının geçerli olabilmesinin şartı hedeflerle aynı doğrultuda ve hedefleri gerçekleştirebilecek nitelikte olması durumudur. Bununla birlikte hedefler davranışa dönüştürülmeli ve davranışın hangi konu alanıyla kazandırılacağı belirlenmelidir (Demirel, 2017).

1.2.3.1.2. Öğrenciye Görelilik

Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin belirlenmesi, bireysel farklılıkları ve beklentileri, eğitim durumlarını düzenleme sürecinde göz önünde tutulması gerekmektedir (Güven ve Alan, 2017). Önceden belirlenen davranışları meydana getirmek için düzenlenen eğitim durumları öğrenenin ihtiyaçlarını giderebilmeli ve

bireyi tatmin etmelidir. Birey bu süreçten haz duymalıdır (Demirel, 2017). Çünkü birey süreç içerisindeki yaşantısından tatmin olmaz ise istedik öğrenme kolayca ve diğer öğrenmelere yöneltici bir şekilde meydana gelmez (Ertürk, 2017). Öğretme faaliyetleri öğrenenin öğrenme gücü seviyesine ve hazırbulunuşluğuna uygun olmalıdır. Aksi bir durumda, istenmeyen ürünler meydana gelebilir (Demirel, 2017).

1.2.3.1.3. Ekonomiklik

Ekonomiklik, öğrenme yaşantılarının ekonomik olması, aynı anda birçok hedefe hizmet etmesi ve istenmeyen sonuçları kapsamaması olarak tanımlanmaktadır (Baykara, 2017). Öğrenme yaşantıları, içerisinde gereksiz bilgiye yer verilmemeli, iyi örgütlenmiş ve sistematik olmalıdır (Güven ve Alan, 2017). Ekonomiklikte;

- Öğrenme yaşantısı, ders materyalleri ve öğretme zamanı bakımından ucuza mal edilmelidir.
- Öğrenme yaşantısı aynı anda birden çok özelliği gerçekleştirecek şekilde olmalıdır.
- Öğrenme yaşantısı diğer yaşantılarla uygunluk sağlamalı, yaşantılar kendi aralarında tutarlı olmalı ve birbirini desteklemelidir (Demirel, 2017).

1.2.3.1.4. Diğer Yaşantılara Görelik (Kaynaşıklık)

Öğrenmeyi meydana getiren yaşantılar tek başına veya kopuk değildir. Her yaşantı bir taraftan aşamalar düzeni içinde yerleşik, diğer taraftan da diğer yandaş yaşantılarla sürekli iletişim içerisinde. Her yaşantı sadece kendisini meydana getiren eğitim durumundaki faktörlere göre değil, aynı zamanda bağlantılı ve etkileşim içerisinde olduğu diğer yaşantılara göre de tayin olunmaktadır. Buradan hareketle, bir yaşantının istedik ve beklendik doğrultuda etkili ve verimli olabilmesi için diğer yaşantılarla kaynaşıklık içinde olması gerekmektedir (Ertürk, 2017). Kaynaşıklık dikey ve yatay şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Dikey kaynaşıklık, yaşantıların aşamalı düzenini açıklamaktadır. Yatay kaynaşıklık ise, bir yaşantının diğer yaşantılarla olan bağlantısını açıklamaktadır (Güven ve Alan, 2017).

1.2.4.Sınama Durumları (Değerlendirme)

Sınama durumları gözlemeye karar verilen istedik davranışların bireyde oluşup oluşmadığı hakkında bir karara varma işidir. Sınama durumları öğrencinin istedik

davranışlara sahip olup olmadığına göre düzenlenebilmektedir (Demirel, 2017). Sönmez'e (2015) göre bireyin, gözlemeye karar verilen doğrudan ve dolaylı davranışları edinip edinmediği; edindiyse, hangi ölçüde edindiği, edinmemişse niçin edinmediği, bu davranışların kazanılması için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiği saptama sınama durumunun içerisinde yer almaktadır. Ertürk (2017) değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcısı olarak eğitim hedeflerinin meydana gelme düzeyini belirleme süreci şeklinde tanımlamaktadır. Tekin'e (1994) göre değerlendirme, programın hedeflere ne düzeyde ulaştığını saptamak ve öğretimi bireylerin hazırbulunuşluklarına göre düzenlemektir. Küçükahmet'e (2007) göre bir programın hedefe ulaşp ulaşmadığı yapılacak değerlendirme sonucunda anlaşılır. Ona göre her çeşit programda uygun sınama durumları seçilerek program sonunda elde edilenlerin saptanması gerekmektedir.

Değerlendirme, çoğunlukla programa endeksli eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme veya programdan çıkarma kararının verilebileceği bilgilerden oluşmaktadır. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, kontrol etme veya yeni bir aşamaya geçip geçmeme konusu ile ilgili bilgi sağlamaktadır (Demirel, 2017).

Eğitimde değerlendirmenin amaçları şu şekilde belirtilmiştir (Turgut ve Baykul, 2013):

- Öğretim programının değerlendirilmesi,
- Öğretim etkinliğinin değerlendirilmesi,
- Öğretim eksikliklerinin belirlenmesi,
- Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre alanlara yönltilmesi,
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi,
- Değerlendirme araçlarının ve ölçütün değerlendirilmesi.

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre sınıflandığında daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirme olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Buna göre;

- Girişte yapılan değerlendirmeye “tanılayıcı değerlendirme”,
- Süreçte yapılan değerlendirmeye “biçimlendirici değerlendirme”,

- Programın çıkışında yapılan değerlendirmeye ise “düzey belirleyici değerlendirme” denir (Demirel, 2017).

1.2.4.1. Tanılayıcı Değerlendirme

Bu değerlendirme türü bireyin bir okul, kurs ya da derse girişindeki durumu veya bunlarla alakalı hazırbulunuşluk seviyesini belirlemek, buradan hareketle bireyi hangi programa yerleştirileceği konusunda karara varmak amacıyla yapılmaktadır (Sönmez, 2015). Demirel’e (2017) göre tanılayıcı değerlendirme, bireylerin programa başlamadan önce ön koşul durumundaki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve psikomotor becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Belirlenen bu beceriler doğrultusunda bireye kazandırılması istenen özelliklerine uygun uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır. Tekin’e (1994) göre bireyin bir ünitenin önkoşulu durumundaki becerilere sahip olma düzeyini belirlemek ve ilgili ünitenin bireyde geliştirmeyi planladığı becerilerin öğrencilerde önceden bulunup bulunmadığı saptamak tanılayıcı değerlendirme olarak adlandırılır.

1.2.4.2. Biçimlendirici Değerlendirme

Öğrencilerin programa girişlerinden sonra süreç içerisinde devamlı olarak değerlendirilmeleri önem arz etmektedir. Süreç içerisinde öğrencilerin zorlandıkları öğrenmeleri saptamak ve ihtiyaç duyulan düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımıdır. Bu değerlendirme sayesinde programa devamlı dönüt yapılmakta ve iyileştirici önlemlerin alınması için kontrol sistemi oluşturulmaktadır (Demirel, 2017). Tekin (1994) biçimlendirici değerlendirmeyi öğretim sürecinin bir parçası şeklinde kabul etmektedir. Ona göre, öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini saptamak, belirlenen eksiklik ve güçlükleri gidermek ve öğrencinin daha iyi öğrenebilmesi için her öğrenciye has önerilerde bulunmak biçimlendirici değerlendirmenin temel işlevidir.

1.2.4.3. Düzey Belirleyici Değerlendirme

Öğrencilerin hangi davranış, özellik ve becerileri kazandığını belirleyen ve programın sonunda yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirmeyle birlikte eğitim programı aracılığı ile öğrencilerde istenilen davranışları oluşturma bakımından yeterli olup olmadığı hakkında bir sonuca ulaşılması muhtemel görülmektedir. Bu kısımda

öğrenciye kazandırılmaya çalışılan hedeflerin hepsi test edilmeye çalışılmaktadır (Demirel, 2017).

Sınama durumları geleneksel yaklaşımda, öğrenciyi seçme-eleme ve sıralama için yapılırken; çağdaş anlayışta, öğrenme süreçlerini desteklemek ve öğrenciye eğitim düzeyiyle ilgili bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çağdaş anlayışta üzerinde durulan nokta sonuçtan çok öğrenme sürecindeki performans ile ilgilidir (Akpınar, 2017).

1.3. FARKINDALIK

Farkındalık, var olan bir ana odaklanmak ya da anlık yaşantılara yönelmekle alakalı bir kavramdır. Farklı bir anlatımla yaşantı döngüsünün ya da kişi ile çevre arasındaki etkileşimin oluşabilmesi için ana unsur farkındalığın olması durumudur (Ergül, Tınaz ve Ertaç, 2016).

Kişinin kendisinin kim olduğunu ve kendisi ile ilgili gerçekleri bilmesine “farkındalık” denmektedir. Farkındalık, bireyin yaptığı herhangi bir şeyi nasıl yaptığıyla ilgili bilgi vermektedir. Bireyin yaşantı döngüsünün ya da birey ile çevre ilişkisinin olması için gerekli olan temel unsur farkındalıktır. Kişinin kendisini ve çevresini düzenleyebilmesi için ihtiyaç duyduğu dönütler, bireyin sahip olduğu farkındalık kapasitesi tarafından karşılanır (Akkoyun, 2005).

Bireyin birey-çevre etkileşimini etkili bir biçimde yapabilmesi; bireye ne olduğuyula ve bireyin davranışlarının çevre üzerindeki etkisiyle alakalı olmak üzere iki temel konuda ihtiyaç duyulan dönütü alabilme durumuna bağlıdır. Bu kaynakların olmaması halinde istenilen derecede birey ve çevre ilişkisi meydana gelemeyecektir. Kaynakların olması durumunda ise bireyin karşılaşacağı problemleri çözme becerisi artacaktır. Bireyin gelişmesinde ve büyümesinde belirtilen bu beceri büyük önem taşımaktadır (Akkoyun, 2005).

Bilişsel ve duyuşsal bir etkinlik olan farkına varma eylemi tamamlandığında, bazı yeni zihinsel şemalar oluşmaktadır. Birey farkına varma yoluyla kendisine, çevresine ve evrene yönelik bilinçlilik düzeyinde artış yaşar ve böylelikle bireyin bilinç alanı genişlemiş olur. Herhangi bir uyarıcıyı fark edebilmenin şartı, uyarıcının belli bir eşiği geçebilecek güçte olması ve duyu organlarına ulaşabilmesidir. Bu durum duyu

organlarına gelen her şeyin farkına varabileceğimiz anlamı taşımamaktadır. Yeni bir uyarıcının farkına varılabilmesi için uyarıcıyı var olan zihinsel şemalarla bağdaştırmaya, tanımlamaya, yeni uyarıcıya yönelik heyecan duymaya ve yeni uyarıcı ile diyaloga girme isteği hissetmeye ihtiyaç vardır. Farkına varma belirtilen bu üç unsurun toplamından oluşmaktadır (Dökmen, 2002).

Farkındalık, kişilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olacak şekilde ilgi ve yetenekleri yönünde gerçekleştirmek istedikleri faaliyetlere yönelmeleri ve bireylerin başarı elde etme yolunda ihtiyaç duydukları önemli bir başlangıç noktası şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Eski, 2010; Ünal, 2017).

Bu çalışmada, farkındalık kavramı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalık olmak üzere üç boyutta incelenecektir. Bu boyutları incelemeyden önce farkındalık türlerinin ilgili oldukları alanların açıklanması uygun görülmüştür.

1.3.1. Bilişsel Alan

“Biliş” kelimesi, bireyin çevresini öğrenmesini ve anlamasını kapsayan faaliyetler anlamına gelmektedir. Biliş kavramı, algılama, bellek, muhakeme, düşünme ve kavrama süreçlerini içermektedir (Güleryüz, 2000). Senemoğlu (2002) bilişi, bir şeyin farkına varma ve onu idrak etme şeklinde açıklamıştır. Küçükkaragöz (2002) biliş kavramını, düşünme, öğrenme ve hatırlama süreçleri olarak tanımlamaktadır. Konuşma dilinde “bilme” sözcüğüyle ilgili olan biliş, psikolojide düşünme ve öğrenmeyi de kapsayan geniş kapsamlı bir terimdir. Çevreden gelen uyarıcıların algılanması, önceki bilgilerle kıyaslanması, yeni bilgilerin meydana getirilmesi, hatırlanması ve zihinsel ürünlerin nitelik ve mantık açısından değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle alakalı etkinliklerdir (Fidan, 1996).

Bilişsel kelimesi, akıl ve bilgi, bellek, mantık yürütme, hatırlama, unutma, sorun çözme ve düşünce gibi zihinsel etkinlikler anlamına gelmektedir (Küçükkaragöz, 2002). Bilişsel alan bilginin kazanılması ve uygulanmasıyla alakalı bir alandır. Bilişsel öğrenmeler zihinsel faaliyetlerin yoğunlukta olduğu davranışları, bilgiyi tanıma, anımsama, bilgi üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme gibi etkinlikleri içerir (Özgül, 2002). Demirel’e (2017) göre bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin ağır bastığı ve zihinsel becerilerin geliştiği alandır.

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki hedef ve davranışların çeşitli sınıflamalara ayrıldığı bilinmektedir. Bloom ve arkadaşlarının yaptığı sınıflama, bu sınıflamaların en çok bilinenidir. Bloom taksonomisi, genellikle öğretim hedeflerinin sınıflaması amacıyla hazırlanmış olsa da, eğitimciler ve eğitim araştırmacıları tarafından bilişsel alandaki bilişsel basamakların belirlenmesinde tercih edilmektedir (Dindar ve Demir, 2006). Bilişsel alan altı basamağa ayrılmaktadır. Bunlar; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır. Kavrama bilgiye; uygulama hem kavrama hem bilgiye; analiz, kendinden önceki iki basamağa ve uygulamaya; sentez, analize analizden öncekilere ve sonuçta değerlendirme tüm basamaklara bağlıdır (Ertürk, 2017). Bu taksonomiye göre, bireyin düşünme sürecinde üst basamağa geçebilmesi için bir önceki basamağı tamamlaması gerekmektedir (Gündüz, 2009).

1.3.1.1. Bilgi Basamağı

Bilginin en temel boyutudur. Bilgi basamağı, tanıma, belleme ve anımsamayla alakalıdır. Bu basamakta, birey kendisinden bir şey eklemeyiz; anımsayarak ezberden tekrar eder (Akpınar, 2017). Bilgi basamağının alt başlıkları aşağıdaki gibidir (Demirel, 2017):

- Terimlerin Bilgisi
- Olguların Bilgisi
- Araç-Gereçlerin Bilgisi
- Alışların Bilgisi
- Yönelimler ve Aşamalı Dizilerin Bilgisi
- Sınıflamaların ve Sınıfların Bilgisi
- Ölçütlerin Bilgisi
- Yöntemlerin Bilgisi
- İlke ve Genellemelerin Bilgisi
- Kuramların ve Yapıların Bilgisi

1.3.1.2. Kavrama Basamağı

Birey, bir alt basamak olan bilgi basamağında edindiğı bilgileri, anlamını bozmadan başka bir şekilde ifade ettiğı, anlamını açıkladığı veya yorumladığı bu basamağa kavrama basamağı denir (Kablan, 2017). Akpınar (2017) kavrama

basamağını, bilginin birey tarafından içselleştirmesi ve kendine mal etmesi şeklinde açıklamaktadır. Ona göre kavrama, anımsanan bilginin yorumlanması, açıklanması ve farklı bir biçime çevrilmesidir. Ertürk'e (2017) göre kavrama basamağı, anlamının en alt basamağını oluşturur ve çevirme, yorumlama ve öteleme olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Verileri grafiğe, grafiklerle belirtilenleri yazıya, yazıları anlatıma veya şekle, şekilleri grafiğe, söze veya yazıya; yazıyla verilenleri şekle ya da grafiğe anlamını değiştirmeden dönüştürme "çevirme" kapsamına girmektedir (Sönmez, 2015). Bilgiyi, bireyin kendi cümleleriyle açıklaması, cümleden anlam veya sonuç çıkarmasına "yorumlama" denilmektedir (Akpınar, 2017). Orijinal iletişim içeriğinde verilen durumlara bağlı kalarak durumun ilerisine gitmek ve mevcut akım ya da yönelimlerin sonrasını tahmin etmek "öteleme" kapsamına girmektedir (Ertürk, 2017).

1.3.1.3. Uygulama Basamağı

Akpınar'a (2017) göre uygulama basamağı, bilgi ve kavrama basamaklarında anımsanan ve farkında olunan bilginin, özüksendikten sonra zihinsel şekilde kullanılması ve uygulamaya aktarılmasıdır. Ertürk (2017) uygulama basamağını, soyutlamaların belirli ve somut durumlarda kullanılması olarak tanımlamaktadır. Genellikle bu basamakta bireyden, önceki iki basamakta edindiği davranışlar doğrultusunda kendisi için yeni olan bir problemi çözmesi istenmektedir (Sönmez, 2015).

1.3.1.4. Analiz Basamağı

Analiz basamağı, bir iletişim içeriğini oluşturan parçalarına veya ögelerine ayırıp bu parçalar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Ertürk, 2017). Akpınar (2017) analiz basamağını, bireyin bir bütünü meydana getiren parçaları ve bu parçalar arasındaki ilişkileri anlayabilmesidir. Analiz basamağı ögelerin analizi, ilişkilerin analizi ve örgütlenme ilkeleri analizi olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Bir yapıyı oluşturan unsurları, yine o bütün, sistem ve yapıda yer alan şekliyle unsurlarına ayırma işine "ögelerin analizi" denilmektedir (Sönmez, 2015). "İlişkilerin analizi", bir iletişim içeriğindeki unsurlar ve parçalar arasındaki bağlantıları ve etkileşimleri ortaya çıkarmak anlamına gelmektedir (Ertürk, 2017). Bir bilgi bütününde, sistemde veya yapıda parçalar ve parçalar arasındaki ilişkilerin temel aldığı temel

ilkeler, genellemeler ve kuramlara yönelik yapılan analiz türüne “örgütlenme ilkelerine dönük analiz” denmektedir (Sönmez, 2015).

1.3.1.5. Sentez Basamağı

Bireyin, fikir veya öğeleri belirli bir ilişki ve kurallara dayanarak birleştirip yeni bir bütün meydana getirme işine sentez denir (Özgül, 2002). Ertürk’e (2017) göre sentez, parça ve öğeleri bir bütün oluşturacak şekilde birleştirme şeklinde tanımlanmaktadır. Sönmez (2015) ise her bütün oluşturmaya sentez denilemeyeceğini, yapılan bütün oluşturma işinin sentez olarak adlandırılabilmesi için yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özelliklerin olması gerektiğini belirtmektedir.

1.3.1.6. Değerlendirme Basamağı

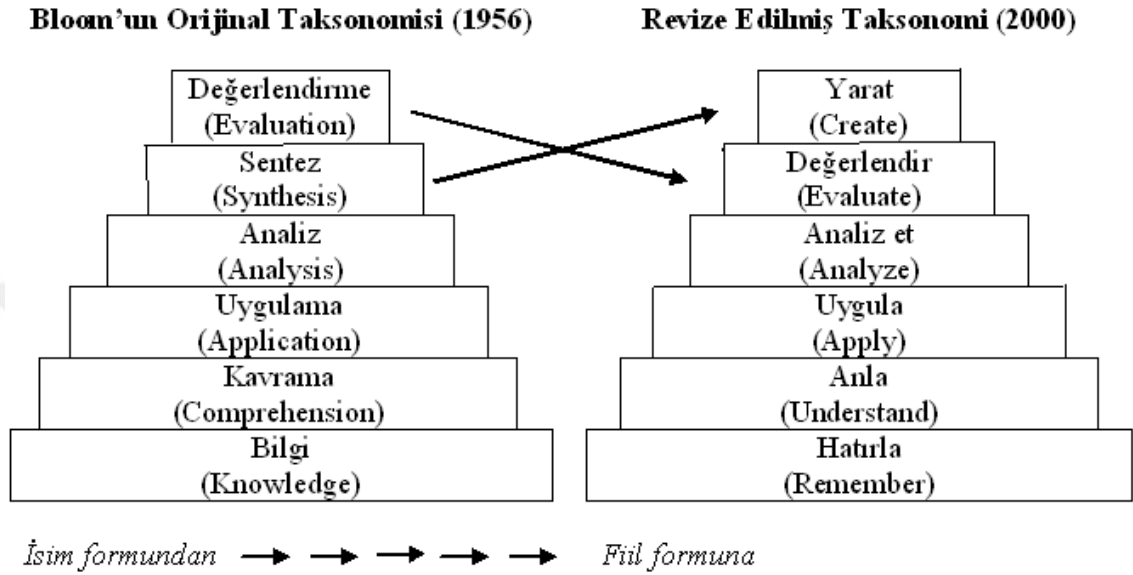
Demirel (2017) değerlendirmeyi, ölçüt ve standartları esas alarak bir karara varma olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2015) değerlendirmeyi, ölçmeden elde edilen verileri bir ölçüte vurup, bir karara varma süreci şeklinde tanımlamaktadır. Ertürk (2017) ise değerlendirmeyi, bir amaca hizmet veya belirli ölçütlere uygunluk açısından malzeme ve yöntemlerin değeri ile ilgili bir yargıya varma olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme basamağı, iç ölçütlere göre değerlendirme ve dış ölçütlere göre değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Bir bilgi bütününün kendi içindeki tutarlılığını, mantıksal kurgusunun doğruluğunu veya akıcılığını ortaya koyan değerlendirme türüne “iç ölçütlere göre değerlendirme” denilmektedir (Özçelik, 1992). Var olan bilgi bütününün dış ölçütlere uygunluk derecesini belirlemeye “dış ölçütlere göre değerlendirme” denilmektedir (Tekin, 1994).

Kratwohl ve arkadaşlarından oluşan bir grup bilim adamı Bloom taksonomisinin yenilenmesi ve eksik olduğu düşünülen kısımlarının tamamlanması gerektiğini söyleyerek kavramların birbiriyle bağlantılı olmasını sağlayan ve uygulanma durumu daha yüksek olan bir yenilik çalışması yapmışlardır (Yeşilyurt, 2012).

Bloom taksonomisinin yenilenmesinde iki temel sebep gösterilmektedir. Bunlar; eğitimcilerin orijinal Bloom taksonomisine odaklanmalarını sağlamak ve Amerika’da ve tüm dünyada sürekli olarak değişen eğitim-öğretim yöntemleridir (Bümen, 2006).

Yapılan değişiklikler neticesinde bilgi basamağının adı ‘‘Hatırlama’’, kavrama basamağının adı ‘‘Anlama’’, analiz basamağının adı ‘‘Çözümleme’’, sentez basamağının adı ‘‘Yaratma’’ basamağı olarak yenilenmiştir. ‘‘Uygulama’’ basamağına iki alt boyut ilave edilmiş, ‘‘Sentez’’ basamağı ile ‘‘Değerlendirme’’ basamağının yeri değiştirilmiştir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010).



şekil 1. 1. Orijinal ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (Ari,2011)

1.3.2. Bilişsel Farkındalık

Bilişsel farkındalık ‘‘düşünme stratejilerinin tümü’’ (Gelen, 2003), ‘‘bilgiyi kullanma yolu’’ Bedir (1998) şeklinde kısaca tanımlansa da Tosun ve Irak (2008) bilişsel farkındalığı, bireyin bildikleri hakkındaki bilgisi, düşünceleri hakkındaki düşünceleri ya da kendisinin bilişsel sürecine çevrilmiş gözü şeklinde tanımlanmaktadır. Demir ve Doğanay’a (2009) göre bilişsel farkındalık, kişinin kendi düşüncesinin farkında olması, bir faaliyete yönelmeden önce yapacaklarını planlaması, planlamaya yönelik düşüncelerini düzenlemesi ve etkinlik bittiğinde bireyin etkinlik sonucunu kendi düşünme performansına göre uygunluğunu değerlendirmesidir. Brown (1978) bireylerin planlanmış öğrenme ve sorun çözme durumlarında sahip oldukları düşünme süreçlerinin farkında olmaları ve düşünme süreçlerini düzenlemelerini bilişsel farkındalık olarak tanımlamıştır (Akt: Kuzu ve Yıldırım, 2013). Çakıroğlu (2007) ise bilişsel farkındalığı, kişinin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin bilincinde

olması ve bununla alakalı olarak dönütlerde bulunabilmesini kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Bilişsel farkındalık, kişinin öğreneceği konuya motive olması, odaklanması ve tutum oluşturmaktır. Bu durum bireyin kendisi ile bilgisini ve düşüncesini kontrol etmesine yardımcı olur. Böylelikle bilişsel farkındalık, bireyin hangi bilgilere sahip olduğunu, hangilerini bilmesi gerektiğini, nerede olduğunu, ne yapacağını kurgulaması ve bu planı değerlendirmesi, eksikliklerini gidermesi ve tekrar etmesidir (Gelen, 2003).

Bilişsel farkındalık, bireylerin üst düşünme becerilerini geliştirmelerini, kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmelerini, başarı ve başarısızlık durumlarını analiz edecek stratejilerini belirlemelerini, ilerleyen zamanlarda ne yapacaklarına karar vermelerini ve kendi düşünme performanslarını değerlendirmelerini içeren süreçtir (Balcı, 2007). Bilişsel farkındalık literatürde “metacognition, biliş ötesi, biliş bilgisi, yürütücü biliş, metakognitif bilgi, biliş üstü, üst biliş, bilgiyi kullanma yolu, bilişsel farkındalık” şeklinde de karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2012).

1.3.3. Duyuşsal Alan

Duyuş kelimesi Türk Dil Kurumu’na (2020) göre “duyma işi”; mecaz anlamda ise “seziş” anlamına gelmektedir. Duyuş ve duyuşsal kavramı birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Küçükahmet (2007) duyuşsal alanı, bireyin tutum, değer ve hisleriyle ilgili alan olarak tanımlamaktadır. Akpınar’a (2017) göre duyuşsal alan, kişinin duygu yönü ağır basan öğrenilmiş davranışlarıyla birlikte sevgi, ilgi, tutum, eğilim gibi soyut insan niteliklerini ve özelliklerini içermektedir. Bu alan genellikle değerlerin içselleştirilmesi, duyguların bilinci ve kontrolü ile alakalıdır.

Duyuşsal alan, bilişsel alan gibi kendi içerisinde aşamalı olarak ayrılmıştır. Bilişsel alanın bilgi kategorisindeki bazı öğelerin olmaması durumunda duyuşsal alandaki özellikler meydana gelmeyebilir. Çünkü hakkında bilgi sahibi olmadan bir durumla ilgili duygusal bir durum içerisine girmek mümkün değildir. Bahsedilen durum olsa bile devamlılık kazanamayabilir. Bu basamakta bir anlık ilgi, tutum ve değer söz konusu değildir (Sönmez, 2015).

Duyuşsal alan beş basamağa ayrılmaktadır. Bunlar; “alma”, “tepkide bulunma”, “değer verme”, “örgütlenme” ve “kişilik haline getirme” basamaklarıdır.

1.3.3.1. Alma Basamağı

Duyuşsal alanın ilk basamağıdır. Bu basamakta birey bir olay veya uyarıcının farkına varır. Birey bu kısımda almayı kolaylaştırıcı veya engelleyici bir takım kazanımlara sahiptir (Ertürk, 2017). Alma basamağı, bireyin dikkatini vererek herhangi bir uyarıcının farkına varması ve ayırt etmesi davranışlarını içerir (Akpınar,2017). Birey bu basamakta farkına varır, anımsar, çağrışım yapar, almaya hevesli olur ve dikkatini kontrol altına alır (Küçükahmet, 2007). Alma basamağı farkında olma, almaya açık olma ve dikkatini yöneltme olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Farkında olma, nesne ve olgu ile ilgili gelen uyarıcıyı fark etme eylemi olarak belirtilmektedir. Uyarıcıya karşı bir yönelim, açıklık ve hoşgörülük durumuna almaya açık olma denilmektedir. Bireyin birden fazla uyarıcı arasından birini veya birkaçını seçmesine ve ilgisini ona vermesine dikkatini yöneltme denilmektedir (Sönmez, 2015).

1.3.3.2. Tepkide Bulunma

Bireyin, herhangi bir uyarıcı veya olayla ilgili farkındalığının ötesinde aktif bir şekilde etkileşim içerisine girmesini içerir (Yelken ve Konokman, 2017). Bu basamak çoğunlukla ilgilerle alakalıdır. Birey uyarıcılara bilinçli bir şekilde tepki gösterir ve onlarla ilgilenir, uyarıcıları arar, uyarıcılarla birlikte olmaya isteklidir ve bu işten zevk duyar (Sönmez, 2015). Tepkide bulunma basamağı tepkide uysallık, tepkiye isteklilik ve tepkide doyum şeklinde üçe ayrılmaktadır.

Bireyin davranışın gereğine çok inanmadan ama direnç göstermeden ve itiraz etmeden davranışı gerçekleştirmesine tepkide uysallık denilmektedir. Bireyin davranışı kendi seçimiyle ve gönüllü bir şekilde sergilemesine tepkiye isteklilik denilmektedir (Ertürk, 2017). Bireyin uyarıcıya karşı severek ve haz alarak doyuma ulaşacak davranışlar sergilemesine tepkide doyum denilmektedir (Sönmez, 2015).

1.3.3.3. Değer Verme Basamağı

Bireylerin davranışlarının tutum veya inanç özelliği bulundurduğu basamaktır (Yelken ve Konokman, 2017). Bu basamakta kişinin bir inanç, tutum ve değeri içtenlikle kabul etmesi, diğerlerine tercih etmesi ve bu değere kendini adanması durumu vardır. Tepkide bulunma basamağında arzu edilen davranışlar değer verme basamağında tutum ve inanç halini almaktadır (Akpınar, 2017). Bu basamak “bir değeri

kabullenmişlik”, “bir değeri yeğleyiş” ve “bir değere adanmışlık” olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Bireyin uyarıcıya karşı devamlı aynı duyuşsal tepkide bulunmasına “bir değeri kabullenmişlik” denir. Toplum tarafından oluşturulan değerlerden birini diğerlerine tercih etme durumu “bir değeri yeğleyiş” anlamına gelmektedir. Bireyin değerle özdeşleşmesi, maddi ve manevi kuvvetini bu değer uğruna harcaması durumuna “bir değere adanmışlık” denilmektedir (Sönmez, 2015).

1.3.3.4. Örgütlenme Basamağı

Birey, bu basamakta sistemde bulunan değerleri organize edip değerlerin ilişkilerini birbirinden ayırabilmektedir (Küçükahmet, 2007). Birey bir değeri takdir etmenin ilerisine geçerek değeri kendisine mal etmektedir. Böylelikle kendisine mal ettiği değerleri tekrar bir araya getirerek yeni değerler meydana getirmektedir (Akpınar, 2017). Bu basamak, “bir değer kavramsallaştırılması” ve “ bir değer sistemi örgütlenme” şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

1.3.3.5. Kişilik Haline Getirme

Bireyin benimsediği değerleri kendi davranışlarında göstermesi hatta bireyin değerleri içselleştirip hayat felsefesi durumuna getirmesi “kişilik haline getirme” basamağını oluşturmaktadır (Yelken ve Konokman, 2017). Bu basamak “genellendik kuruluş” ve “karakterlenme” olarak ikiye ayrılmaktadır.

Kişiyi çevresindeki karmaşık dünyayı kendine göre düzenlemesine ve oluşturduğu dünyada tutarlı ve etkili bir şekilde hareket fırsatı veren yöneltiyeye “genellendik kuruluş” denilmektedir. Bireyin evren ile ilgili fikirleri ve yaşam felsefesiyle alakalı hedeflerin olduğu kısma “karakterlenme” denilmektedir (Ertürk, 2017).

1.3.4. Duyuşsal Farkındalık

Duyuşsal farkındalık; kişilerin yapma, öğrenme ya da yaşama sürecinde herhangi bir şeyle ilgili nasıl hissettiğinin bir yansımasıdır. Bu farkındalık türü bireyin iç yaşantılarını yansıtacak biçimde kişinin kendisinin, başkalarının ya da çevresinin farkında olma halini ortaya koyarak duyuşsal hazırbulunuşluk durumunu göstermektedir (Yakar, 2012). Eski (2010) duyuşsal farkındalığı, bireyin deneyimlerinden kazandığı

tecrübeler sonucunda zihninde meydana gelen ilgi, istek, tutum, kaygı, tepki, endişe ve korku gibi düşünce ve hislerin farkına varması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu farkındalık türü, günlük yaşam sorunlarına çözüm bulmada, öğrenme-öğretme sürecinde kişilerin öğrenmeye ilgi ve gereksinim duymasında, odaklanmasında, tutum geliştirmesinde, kişilik haline getirmesinde ve davranışta bulunmasında etkili bir araçtır (Yakar, 2012).

Duyuşsal farkındalık, duyguların harekete geçme düzeyi derecesinin hissedilmesini yansıtmaktadır. Bireyin kendisini nasıl hissettiğini anlamasını sağlar. Eğitim-öğretimde bireyin öğrenme sırasında kendisini nasıl hissettiğinin, öğrenme öncesindeki, sırasındaki ve sonrasındaki zamanlarda duygularını ne düzeyde harekete geçirebildiğinin farkına varması “duyuşsal farkındalık” kavramını ortaya çıkarmaktadır (Duman ve Yakar, 2017).

Duyuşsal farkındalık ihtiyaç, ilgi, merak, değer, tutum, algı, dikkat, karakter, etkileşim, süreç, motivasyon ve öz farkındalık öğelerinden meydana gelmektedir. Bireyin kendisinde bulundurduğu bu özellikler, bireyin duyuşsal farkındalık düzeyine etkide bulunmaktadır (Duman, 2009).

1.3.5. Psikomotor (Devinişsel) Alan

Psikomotor alan, kas ve motor becerileri ile ilgili bir alandır (Küçükahmet, 2007). Bu alan, zihin ve kas uyumunu gerektiren becerilerin çoğunlukta olduğu durumları kapsamaktadır (Sözer, 2005; Demirel, 2017). Sönmez’e (2015) göre öğrenilmiş becerilerin kodlandığı alandır ve bu alanda yer alan beceriler diğer alanlardaki gibi aşamalı olarak sıralanmıştır. Harita, kroki, plan çizme, anket, uygulama, görüşme yapma, bedensel hareketler, ürün yapma vb. gibi faaliyetler devinişsel alanın içeriğini oluşturmaktadır. Psikomotor alan, diğer iki alanla iç içedir. Psikomotor alan yediye ayrılmaktadır. Bunlar; “algılama”, “kuruluş”, “kılavuzla yapma”, “mekanikleşme”, “beceri haline getirme”, “uyum”, ve “yaratma” basamaklarıdır.

1.3.5.1. Algılama

Algılama basamağı, duyu organları aracılığıyla becerinin ve becerinin kademelerinin farkına varılmasını kapsamaktadır (Yelken ve Konokman, 2017). Bu basamak “duyuşsal uyarılma”, “işaret seçme” ve “çevirme” olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Bir uyarıcının bir veya birden fazla duyu organına çarpmasına “duyuşsal uyarılma” denir. Bir işin belirli şartlarını yapabilmek için hangi uyarıcıya nasıl tepkide bulunulması gerektiğine karar vermeye “işaret seçme” denir. Bir davranışı yaparken algılamayı hareket geçirme, bir işaretin hareket için anlamını belirleme sürecine ve alınan işaretler nihayetinde hatırlamaya “çevirme” denir (Ertürk, 2017).

1.3.5.2. Kuruluş

Kuruluş basamağı, bir davranışın olması için bilişsel, duyuşsal ve bedensel olarak hazır olmayı içermektedir (Yelken ve Konokman, 2017). Bu basamak “zihinsel kuruluş”, bedensel kuruluş” ve “duyuşsal kuruluş” şeklinde üçe ayrılmaktadır.

Bir davranışı gerçekleştirmek için zihinsel anlamda hazır bulunmaya “zihinsel kuruluş” denir (Ertürk, 2017). Bir davranış sergilemek için vücudu ve organları ayrı ayrı ya da birlikte arzu edilen davranış için uygun biçime getirme eylemine “bedensel kuruluş” denir (Sönmez, 2015). Bir eylemi gerçekleştirebilmek için tutumlar bakımından hazır olma durumuna “duyuşsal kuruluş” denir (Ertürk, 2017).

1.3.5.3. Kılavuzla Yapma

Karışık bir iş veya beceriyi bireyin öğretmenle ya da ustayla beraber ya da onların desteğiyle işlem basamaklarına uygun bir şekilde yapmasına “kılavuzla yapma” denir (Sönmez, 2015). Bu basamak “taklit” ve “deneme” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Bir davranışın, davranışı gerçekleştiren başka birinin yaptığını tekrarlama çabasıyla yapılmasına “taklit” denir. Bireyin istenilen davranışa ulaşana kadar çeşitli davranışları tekrar etmesine “deneme” denilmektedir. (Ertürk, 2017).

1.3.5.4. Mekanikleşme

Bir davranışın veya becerinin alışkanlık durumuna gelmesi “mekanikleşme” diye isimlendirilmektedir (Yelken ve Konokman, 2017).

1.3.5.5. Beceri Haline Getirme

Bireyin bir eylemi kimseden yardım almadan tek başına, istenilen nitelikte ve belirlenen zamanda yapmasına “beceri haline getirme” denir (Sönmez,2015). Bu basamak “kararsızlığın giderilmesi” ve “otomatik icra” şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Yapılacak hareketin, öncelik sırası zihinde kurgulanarak tereddüt edilemeden yapılmasına “kararsızlığın giderilmesi” denir. Bireyin eşgüdümlü bir davranışı kas kontrolüyle ve rahatlıkla yapmasına “otomatik icra” denilmektedir (Ertürk, 2017).

1.3.5.6. Uyum

Bireyin önceki basamaklardan edindiği bir beceriyi, karşılaştığı yeni bir duruma rahatlıkla uygulayabilmesine “uyum” denilmektedir (Akpınar, 2017). Bu basamakta önceden kazanılan becerilerin alana genelleme durumu vardır (Sönmez, 2015).

1.3.5.7. Yaratma

Psikomotor alanın en üst basamağıdır. Bu alan, özgün davranışları veya davranış örüntülerini içermektedir (Yelken ve Konokman, 2017). Bireyin orijinal, özgün ve benzeri olmayan yeni bir psikomotor davranış şekli meydana getirmesine “yaratma” denir (Akpınar, 2017).

1.3.6. Psikomotor Farkındalık

Bilişsel ve duyuşsal farkındalığın kişiyi daha somut davranımla, doğal ve sosyal çevre yoluyla katılıma teşvik etmesi ve harekete geçirmesine “psikomotor farkındalık” denilmektedir (Eski, 2010).

1.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

İlgili literatüre bakıldığında, öğretim programlarına yönelik birçok çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak, öğretim programının incelenmesi/değerlendirilmesi (Yangın, 2005; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Seferoğlu, 2007; Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2010; Melanlıoğlu, 2010; Fidan, 2016; İncikabı, Ayanoğlu, Aliustaoğlu, Tekin ve Mercimek 2016; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016; Arı, 2017; Bahar, Yener, Yılmaz, Emen ve Gürer, 2018; Aktan, 2019), öğretim programlarının karşılaştırılması (Tay ve Baş, 2015; Demirtaş ve Erdem, 2015; Özenç, 2015; Er ve Atıcı, 2016; Özgür, 2017; Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017; Deveci, 2018; Aslan ve Uğur, 2018; Kafadar, Öztürk ve Katılmış, 2018), öğretim programına yönelik görüşlerin belirlenmesi (Orbeyi ve Güven, 2008; Dinç ve Doğan, 2010; Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015; Çiftçi ve Tatar, 2015; Er ve Bayındır, 2015; Koçoğlu ve Yelken, 2018) konusunda belirli bir şekilde gruplandırılabilir. Bu çalışmada incelenen çalışmalar öğretim programına yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalığın belirlenmesine yönelik çalışmalardır. Bu çalışmaları yürüten araştırmacılardan biri olan Türkoğlu (2016) yapmış olduğu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarını araştırmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenerek yürütülen bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. 8 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenerek araştırmanın bulguları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların araştırma kapsamında incelenen öğretim programına ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğu, katılımcıların programı uygulama ve uyarlama süreçlerinin öğretim programında belirtilen hedeflerden farklılık gösterdiği, katılımcıların programda benimsenen öğrenme yaklaşımını içselleştiremediği ve geleneksel öğretim yaklaşımını sürdürdüğü ortaya konmuştur.

Erman (2016) öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarını ve programdan yararlanma durumlarını incelemeye almıştır. Tarama modelinde yürütülen bu çalışmada, veriler farklı branşlarda görev yapmakta olan 380 öğretmenden araştırmacı tarafından uyarlanan “Değişime karşı Tutum Ölçeği” aracılığıyla

toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin önemli bir bölümünün kendi öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmelerine rağmen bu konuda hala eksiklerinin olduklarını ve yeni hizmet içi eğitimlere gereksinimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, öğretim programını okuyup inceleme, ders hazırlık ve öğretim sürecinde öğretim programından ve ders dışı materyallerden yararlanma konusunda oldukça başarılı oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin demografik bilgilerine göre yapılan karşılaştırma sonucunda; öğretmenlerin öğretim programından faydalanma şekillerinin cinsiyetlerine ve çalıştıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken mezun oldukları öğretim programı, herhangi bir lisansüstü eğitim sürecinde bulunup bulunmama durumları ve öğretim programına ilişkin hizmet içi bilgilendirme (tanıtım) eğitimine katılıp katılmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretim programına yönelik farkındalığın incelendiği bir diğer çalışmada, Sayın (2019) ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığını incelemeye almıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi temel alınarak yürütülen bu çalışmada, veriler 19 açık uçlu sorundan oluşan anket formu kullanılarak 173 ortaokul matematik öğretmeninden toplanmıştır. Toplanan verilerin içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmesinin ardından bulgular belirli kod ve temalar oluşturularak hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programını ifade edemedikleri hatta nasıl ulaşacaklarını bile bilmediklerini bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki yetkinliklerinin yeterli düzeyde olmadığı da belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin mevcut durumlarının farkında oldukları ve öğretim programı hakkında kendilerini geliştirme ihtiyaçlarının olduğu, bazı öğretmenlerin ise öğretim programına ilişkin öz yeterliliklerinin yüksek olduğu ve buna karşın meslektaşlarının kendileriyle aynı düzeyde olmadıklarını düşündükleri de araştırmada ortaya konan önemli bulgulardan olmuştur. Öğretmenler ayrıca öğretim programının tanıtımına ilişkin hizmet içi eğitimlere katılmadıklarını belirtmiş, bu tür eğitimlere katılmak istediklerinin altını çizmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının yanı sıra öğretim programı hakkındaki görüşleri de sorulmuş, veriler olumlu-olumsuz görüşler başlıkları altında toplanmıştır. Buna göre, öğretmenler öğretim programının sadeliği, işlevselliği, planlama ve anlaşılabilirliği açısından memnunken (olumlu) programdaki kazanımların çokluğu, kaynak ve zaman

konusundaki yetersizlik ve programın öğrenci seviyesine uygun olmaması gibi konularda ise olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Doğrudan öğretim programına yönelik farkındalığın incelendiği çalışmaların yanı sıra öğretim programına yönelik yeterliliklerin de incelendiği çalışmalar ilgili literatürde dikkat çekmiştir. Bu çalışmalardan birini yürüten Gürbüz (2013) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programını tanıma yeterliliklerini araştırmıştır. Tarama modeli benimsenerek uygulanan araştırmanın verileri 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim öğretim dönemlerinde Ağrı ilinde görev yapmakta olan 113 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci iki safhada gerçekleşmiş, ilk safha 22 maddelik anket formu aracılığıyla ikinci safha ise yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin nicel ve nitel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmesi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının öğretim programı hakkında bilgi sahibi olduğu ancak diğer öğretmenlerin öğretim programını yeterince kavramsallaştırmadıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak araştırmacı, etkili ve verimli eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için öğretim programına tam olarak hâkim olunması gerektiğini ve öğretmenlerin mevcut düzeylerinin yeterli görülmediğini belirtmiştir. Gürbüz'ün (2013) geliştirdiği anket formunu kullanarak benzer bir çalışma yürüten Şimşek (2017) ise betimsel tarama modelini temel alarak yürüttüğü çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı yeterliliklerini incelemiştir. Çalışma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını orta düzeyde tanıdıkları, programın temel esaslarına ilişkin ifadelerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterdiği, öğretim programında önerilen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından yararlanmak yerine geleneksel öğretim yaklaşımlarını sürdürdükleri ve genel olarak programın temel bileşenleri hakkında farklı fikir ve görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Keskin (2020) yapmış olduğu doktora tezinde öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen temel alınarak yürütülen bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve “Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretim programını bilme, uygulama, araştırma ve programa önem verme başlıkları altında toplanmıştır. Buna göre,

öğretmenlerin kendilerini ele alınan tüm başlıklarda yüksek derecede öğretim programı okuryazarı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Dört başlık arasında en yüksek ortalamanın öğretim programını önemseme başlığında, en düşük ortalamanın ise programı araştırma başlığında olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğretim programına yönelik okuryazarlık algılarının bu denli yüksek olmasının sebebi olarak ise aldıkları hizmet içi eğitimleri ve program geliştirme süreçlerine dâhil olmalarını göstermiştir. Öğretmenlerin programa verdikleri önem düzeyi ve programdan faydalanma sıklığı arttıkça öğretim programına yönelik algı düzeylerinin de artmış olması araştırmada öne çıkan bir diğer önemli bulgu olmuştur. Erdem ve Eğmir (2018) de öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili benzer bir çalışmayı öğretmen adayları ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarının iyi düzeyde olduğu ve adayların okuma boyutunda yazma boyutuna kıyasla daha başarılı performans sergiledikleri belirlenmiştir. Demografik bilgiler kullanılarak yapılan karşılaştırmalar sonucunda, öğretmen adaylarının öğretimi programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına ve eğitim fakültesi olması veya pedagojik formasyon kursiyeri olması durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı; bölümlerine ve akademik başarı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, sadece Türkçe öğretmenliği ile matematik bölümünde olup formasyon eğitimi alan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılaşma gerçekleşmiştir. Buna rağmen eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler ile formasyon eğitimi alan öğrenciler arasında beklenen farkın ortaya çıkmadığı araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Akademik başarılarına göre ise iyi düzeyde akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının orta düzey akademik başarıya sahip olan adaylara kıyasla öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarını araştıran Saral (2019) ise tarama modelini temel alarak yürüttüğü çalışmasında, Dil Öğretmenleri için Program Okuryazarlığı Envanterini kullanarak devlet okullarında çalışan 804 İngilizce öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin orta düzeyde öğretim programı okuryazarlığına sahip olduğu, kadın öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca,

İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin orta düzeyde, farklı bölümlerden mezun olup İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin ise düşük düzeyde öğretim programı okuryazarlığına sahip olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan, tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere kıyasla daha düşük okuryazarlık düzeyinin olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıkları ile dil yeterlilikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, dil yeterliliğindeki artışın programı okuryazarlığında artışı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili bir diğer çalışmada ise, Aslan (2019) ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan 378 okul yöneticisiyle yürütülen araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin program liderlik algılarının orta düzeyde olduğu ve bu nedenle de programın uygulanması ve programa rehberlik edilmesi noktasında orta düzeyde verim beklenebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca bu düzeyde program algısının etkili ve verimli eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi konusunda eksiklik olabileceğinin de altı çizilmiştir. Program algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre analizi sonucunda, okul yöneticilerinin öğretim programına yönelik algılarının cinsiyetlerine, branşlarına, görev türlerine, eğitim durumlarına, deneyim sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği ancak hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin algılarının hizmet içi eğitim almayanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dikbayır ve Bümen (2016) öğretim programını farklı açıdan ele almış, öğretmenlerin dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığı incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınavlarında öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olmayan sorular sorduğu, programda yer alan konularda mevcut öğrencilerin düzeylerini dikkate alarak birtakım değişiklikler yaptıkları, dersin günlük hayata uygulanması konusunda sorunlar yaşadıkları, programda yer alan çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinden hiç yararlanmadıkları ya da aslına uygun olarak yerine getirmediikleri, programda benimsenen öğrenci odaklı öğretim yaklaşımını yerine

öğretmen merkezli geleneksel öğretim yaklaşımını sürdürdükleri, eğitim-öğretim sürecini teknolojik materyaller olmadan temel araç ve gereçlerle yürüttükleri belirlenmiştir.

Doğan (2010) ise duyuşsal özelliklerden biri olan ve sık sık araştırmalarda araştırılan “tutum” üzerine çalışma yürütmüş, çalışmasında öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımın ilk ürünü olan 2005 yılı ilköğretim programına ilişkin tutumlarını irdelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin incelenen öğretim programına ilişkin görüşlerinin/tutumlarının cinsiyetlerine, deneyim sürelerine, eğitim durumlarına ve mezun oldukları fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulunurken medeni durumlarına göre evli öğretmenlerin lehine olumlu farklılaşma meydana geldiği saptanmıştır.

Bayrak, Bezen ve Aykutlu (2015) ise öğretim programının uygulaması konusunda karşılaşılan sorunları ve 11.sınıf yeni fizik öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bazı konuların öğretiminde sorun yaşadığı ve bu durumun öğrencilerin seviyeleriyle de ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, programda oldukça fazla eksiklerinin olduğunu ve bunun da birtakım sorunlara sebep olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Olumlu gelişme olarak ise, öğretim programında konuların içeriklerindeki fazlalığın azaltılmasının ve ders saatlerinin artırılmasının sürece olumlu yansıtacağını düşünmeleri öne çıkmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve psikometrik özellikleri, veri toplama süreci ve veri analizi yaklaşımı açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması ile modellenmiştir. Tarama araştırması, konu veya beceri ile alakalı katılımcıların görüş, ilgi, tutum ve yetenek gibi özelliklerin ortaya konduğu araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Karasar (2018) ise tarama araştırmasını geçmişte ya da günümüzde halen var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koyamaya çalışan araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Frankel ve Wallen (2006) tarama araştırmalarının, büyük bir topluluğun özelliklerini yansıtacak örneklem parçası, kişilere yöneltilen soru ve ifadelerden elde edilen cevaplara dayalı yaklaşım, her bireyden değil onu yansıtacak bir gruptan veri toplama olmak üzere üç önemli özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir.

Tarama türü araştırmaların en temel amacı konu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekmektir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından ortaya konan cevap seçenekleri kişilerden toplanır. Araştırmacılar, bu verilerden yola çıkarak katılımcılardan elde edilen sonuçların neden kaynaklandığına ve cevapların bireyler arasında nasıl dağıldığına odaklanır (Frankel ve Wallen, 2006). Tarama araştırmalarında değişkenler arası ilişkileri test etmek yaygın olarak görülen bir amaçtır. Çalışma grubundan elde edilen ilişkilerden yola çıkarak evrendeki ilişkiler hakkında yorumlamalar yapılır (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Çeşitli değişkenler açısından ilişkiler alt gruplar açısından değerlendirilerek analiz edilir.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Siirt ili ve ilçelerinde farklı öğretim kademlerinde görev yapan 4526 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çevrim içi veri toplama araçları kullanılarak ulaşılan ve sağlıklı geri dönüş sağlayan 417 öğretmen oluşturmaktadır. Çıngı'nın (1994) farklı sapma miktarları için uygun örneklem

büyüklüğü tablosuna göre 417 kişilik örneklem miktarı .05 sapma miktarı için 351-571 aralığında (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017) bulunduğundan evreni temsil etme gücü olduğu kabul edilmiştir. Araştırmaya çevirim içi ölçme aracına sağlıklı geri dönüş yapan öğretmenler dahil edildiği için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik özellikler Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1.Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	179	42,9
	Erkek	238	57,1
	Toplam	417	100
Branş	Okul Öncesi	36	9,9
	Sınıf Öğretmenliği	100	27,5
	Fen Bilimleri	36	9,9
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	8,0
	Matematik	39	10,7
	İngilizce	31	8,5
	Sosyal Bilgiler	28	7,7
	Türkçe	65	17,9
	Toplam	364	100
Kıdem	1-3 yıl	159	38,1
	4-6 yıl	124	29,7
	7-9 yıl	53	12,7
	10-12 yıl	36	8,6
	13 yıl ve üstü	45	10,8
	Toplam	417	100
Okul Kademesi	Okul Öncesi	32	7,7
	İlkokul	125	30,0
	Ortaokul	162	38,8
	Lise	98	23,5
	Toplam	417	100
Eğitim Durumu	Lisans	380	91,0
	Lisansüstü	37	9,0
	Toplam	417	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	314	75,3
	Fen ve Edebiyat	64	15,3
	Diğer	39	9,4
	Toplam	417	100
Çalışılan Okul	Resmi	385	92,3
	Özel	32	7,7
	Toplam	417	100
Unvan	Öğretmen	363	87,1
	İdareci	54	12,9
	Toplam	417	100

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmaya katılan 417 öğretmenin %42,9'unun kadın (n=179), %57,1'inin ise erkek (n=238) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde %9,9'unun Okul Öncesi (n=36), %27,5'inin Sınıf Öğretmenliği (n=100), %9,9'unun Fen Bilimleri (n=36), %8'inin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (n=29), %10,7'inin Matematik (n=39), %8,5'inin İngilizce (n=31), %7,7'sinin Sosyal Bilgiler (n=28) ve %17,9'unun Türkçe (n=65) öğretmeni olduğu görülmektedir. Branş değişkeninde istatistiğe etki etmeyen branş türleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Kıdem değişkenine ait bilgiler incelendiğinde ise araştırma grubunun %38,1'inin 1-3 yıl (n=159), %29,7'sinin 4-6 yıl (n=124), %12,7'sinin 7-9 yıl (n=53), %8,6'sının 10-12 yıl (n=36) ve %10,8'inin ise 13 yıl ve üstü yıl (n=45) kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri incelendiğinde %7,7'sinin Okul Öncesi (n=32), %30'unun İlkokul (n=125), %38,8'inin Ortaokul (n=162) ve %23,5'inin ise Lise (n=98) kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde %91'inin lisans (n=380), %9'unun lisansüstü (n=37) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türleri incelendiğinde %75,3'ünün eğitim (n=314), %15,3'ünün fen ve edebiyat (n=64), %9,4'ünün diğer (n=39) fakültelerinden mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri incelendiğinde %92,3'ünün resmi (n=385), %7,7'sinin ise özel (n=32) okullarda çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin unvan türleri incelendiğinde ise %87,1'inin öğretmen (n=363), %12,9'unun idareci (n=54) olduğu görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada, araştırma amacına uygun olarak geliştirilen Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğe ait ölçek geliştirme adımları, psikometrik nitelikler aşağıda açıklanmıştır:

2.3.1. Öğretim Programı Farkındalık Ölçek Geliştirme Adımları

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) geliştirilirken standart ölçek adımları takip edilmiştir. Sırasıyla madde havuzunun oluşturulması ve ön deneme uygulanması, psikometrik niteliklerin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için ilk uygulama, Doğrulayıcı Faktör analizi (DFA) ve güvenilirlik kanıtları için ikinci uygulama ve son nihai forma karar verme süreçleri gerçekleştirilmiştir.

2.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Ön Deneme

Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği'ne ilişkin deneme formunda yer alacak maddelerin yazımında ilgili konuya ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Alan uzmanları ile yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek fikirleri alınmıştır. Madde havuzu oluşturulurken 3 ölçme ve değerlendirme uzmanından ve 3 eğitim programı ve öğretim uzmanından görüş alınmıştır. Görüşü alınan tüm uzmanlar çalışmış oldukları alanda doktora eğitimlerini tamamlamıştır. Uzmanlardan ölçme ve değerlendirme açısından alınan dönütler neticesinde düzeltmeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada ise çoklu anlam, anlam belirsizliği ve anlamsızlık gibi durumların önüne geçme adına 2 Türk dili uzmanından destek alınmıştır. Ölçek, çalışma gruplarına uygulanmadan önce 15 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Maddelerin anlaşılmadığı noktalar belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tüm redaksiyon çalışmalarının ardından ölçekte yer alan maddeler ilk çalışma grubuna uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

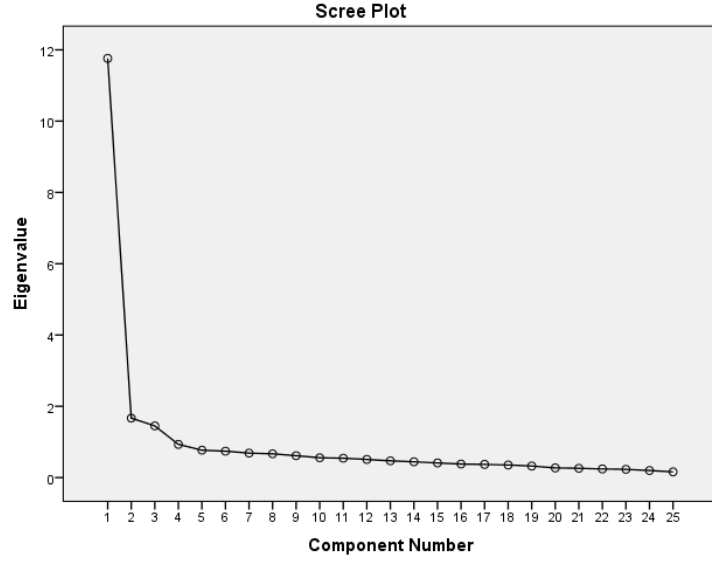
2.3.1.2. Psikometrik Özelliklerin Belirlenmesi

2.3.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Maddeler arasında veri-model yapısını ortaya çıkarmak amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizinin kaç kişiye yapılması gerektiğiyle alakalı net bir kanı olmamakla birlikte literatürde farklı görüşler mevcuttur. Cattell (1978) madde sayısı ile ilişkili olarak çalışılacak grup sayısının madde sayısının 3-5 katı olması gerektiğini öne sürmekte 300-500 kişilik verileri yeterli olarak dile getirmektedir. Comrey ve Lee (2013) yapılacak faktör analizi için 300 ve üstü kişi sayısının uygun örneklem büyüklüğüne sahip olduğunu söylemiştir. Kline (2016) karmaşık yapıların ortaya konması amacıyla en az 200 kişilik örneklem büyüklüğüne ihtiyaç olduğunu ancak örneklemin büyütülmesinin her zaman avantaj sağlayacağı görüşünü dile getirmiştir. 58 maddelik taslak formun faktör yapısını ortaya çıkarmak üzere 417 kişilik örneklem grubundan random yoluyla seçilen 324 öğretmenin verileri kullanılmıştır. AFA uygulanmadan önce bazı ön koşulların değerlendirilmesi gereklidir. AFA uygulanacak veri grubunun yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olup olmadığının belirlendiği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi varsayımları test etmenin istatistiksel bir yoludur. KMO değerlerinin 0,60'tan yüksek ve Bartlett

küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olması verilerin faktör analizinin yapılabilecek örneklem sayısına ulaşıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada elde edilen KMO değerinin (0,950) ve Bartlett testinin anlamlı olduğu ($\chi^2=6629,278$, $sd=300$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ölçekten elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

AFA'da faktör çıkartma yöntemi olarak birçok teknik bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktör çıkartma yöntemlerinin belirlenmesinde birçok ölçüt yer alırken en önemlisi veri dağılımının nasıl bir özellik gösterdiğidir. Bu amaçla, Mardia (1980) veri dağılımının yapısı hakkında bilgi alabileceğimiz çok değişkenli basıklık ve çarpıklık katsayılarının hesaplanmasını önermiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilere uygulanan analizler neticesinde veri dağılımının yapısının çarpık ve basıklık değerinin ise oldukça pozitif olduğu görülmüştür. Veri dağılımının normalden uzak bir dağılım göstermesi sebebiyle faktörleştirme tekniği olarak Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler Yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2007). AFA'da faktör yüklerinin daha kolay yorumlanmasını sağlayan döndürme yöntemleri, faktörler arası ilişki katsayılarına göre belirlenmektedir (Brown ve Moore, 2012). Söz konusu çalışmada faktörler arası korelasyonların en az orta derecede olması sebebiyle eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin kullanılmıştır. AFA'da elde edilen bilgiler yorumlanırken maddelerin ilgili olduğu faktörlerdeki faktör yüklerinin 0,45 ve üstü değere sahip olması açıkladığı bilgi bakımından değerli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu amaçla 0,45 altı faktör yüküne sahip maddeler ölçek dışında bırakılmıştır. Bir diğer önemli matematiksel işlem ise maddelerin tüm faktörlerde göstermiş oldukları ortak varyans değerlerinin (h^2) incelenmesidir. Tabachnick ve Fidell (2007), bir maddenin ortak varyansının 0,20'den düşük olmasının maddelerin birbirinden farklı durumları ölçtüğü ile alakalı bilgiler verdiğini dile getirmiştir. Yapının faktör sayısının belirlenmesine yönelik elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 2.1'de ve elde edilen bulgular Tablo 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 1. Ölçeğe Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2. 1. incelendiğinde üç nokta sonrası oluşan doğrusallık faktör yapısının 3 faktörlü bir yapı barındırdığına kanıt oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 2.2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine Ait AFA Sonuçları

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri			Ortak Varyans (h ²)
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
<i>Psikomotor Farkındalık</i>	M44	0,80	0,24	0,13	0,71
	M47	0,78	0,26	0,17	0,71
	M42	0,77	0,19	0,22	0,68
	M49	0,71	0,27	0,35	0,70
	M48	0,68	0,41	0,20	0,67
	M45	0,68	0,24	0,34	0,63
	M52	0,67	0,24	0,25	0,56
	M43	0,66	0,29	0,14	0,54
	M41	0,65	0,20	0,31	0,56
	M58	0,62	0,34	0,29	0,59
	M51	0,61	0,37	0,16	0,54
	M56	0,60	0,13	0,21	0,42
	Açıkladığı Varyans			%26,66	

Tablo 2. 2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine Ait AFA Sonuçları (Devamı)

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri			Ortak Varyans (h ²)
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
<i>Bilişsel Farkındalık</i>	M13	0,24	0,79	0,17	0,71
	M15	0,28	0,78	0,14	0,70
	M11	0,22	0,74	0,12	0,61
	M6	0,23	0,65	0,21	0,53
	M10	0,25	0,62	0,35	0,57
	M20	0,38	0,60	0,31	0,60
	M1	0,35	0,54	0,20	0,45
Açıkladığı Varyans				%18,39	
<i>Duyuşsal Farkındalık</i>	M4	0,16	0,06	0,79	0,65
	M7	0,25	0,16	0,75	0,65
	M16	0,23	0,39	0,64	0,62
	M23	0,32	0,24	0,62	0,54
	M25	0,36	0,24	0,56	0,50
	M12	0,22	0,38	0,51	0,45
Açıkladığı Varyans				%14,47	
Toplam Açıklanan Varyans				%59,52	

AFA sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, 16 madde faktörlerde düşük faktör yükü göstermeleri, 17 madde ise faktör yüklerinin birden fazla faktörde yük göstermesi sonucu binişik maddeler yaratması sebebiyle ölçek dışında bırakılmıştır. Ölçekte yer alan faktörlerdeki maddelerin tümünün ilgili faktörde 0,51 ve üstü faktör yükü gösterdiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör yükleri incelendiğinde ise hepsinin 0,42 ve üstü ortak faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. AFA sonucunda faktörlerde yer alan maddeler ve kuramsal temel dikkate alındığında, birinci faktör *Psikomotor Farkındalık*, ikinci faktör *Bilişsel Farkındalık* ve üçüncü faktör *Duyuşsal Farkındalık* olarak adlandırılmıştır. Psikomotor Farkındalık faktörü 12 maddeden oluşmakta ve toplam varyansa ilişkin %26,66'lık katkı sağlamaktadır. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,60 ile 0,80 arasında değişmektedir. Bilişsel Farkındalık faktörü 7 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyansa %18,39'luk bir katkı sağlamaktadır. Bu faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri 0,54

ile 0,79 arasında sıralanmaktadır. Duyuşsal Farkındalık faktörü 6 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyansa %14,47'lik bir katkı sağlamaktadır. Bu faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri 0,51 ile 0,79 arasında sıralanmaktadır. Ölçekte yer alan 3 faktörün tamamının açıkladığı varyans miktarının ise %59,52 olduğu görülmektedir.

2.3.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen yapının başka bir grupta model-veri uyumunu sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla 417 kişi üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA'dan elde edilen bilgilerin yorumlanmasında birçok ölçüt bulunmaktadır. İlk olarak elde edilen χ^2 değerinin anlamlı bir sonuç vermemesi incelenmelidir. Ancak χ^2 değerinin örneklem sayısından etkilenmesi sebebiyle genel itibariyle sonuçların anlamlı çıkma eğiliminde olduğu görülmektedir (Byrne, 2010; Kline, 2016). Bu nedenle başka uyum değerlerinin incelenmesi araştırmanın model-veri uyumunu sağlayıp sağlamadığını belirlemek açısından önemlidir (Hu ve Bentler, 1999). DFA'da modeli test amacıyla birçok uyum indeksi olduğunu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan uyum değerleri şu şekildedir: ki-kare uyum testi, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) ve sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) incelenmiştir.

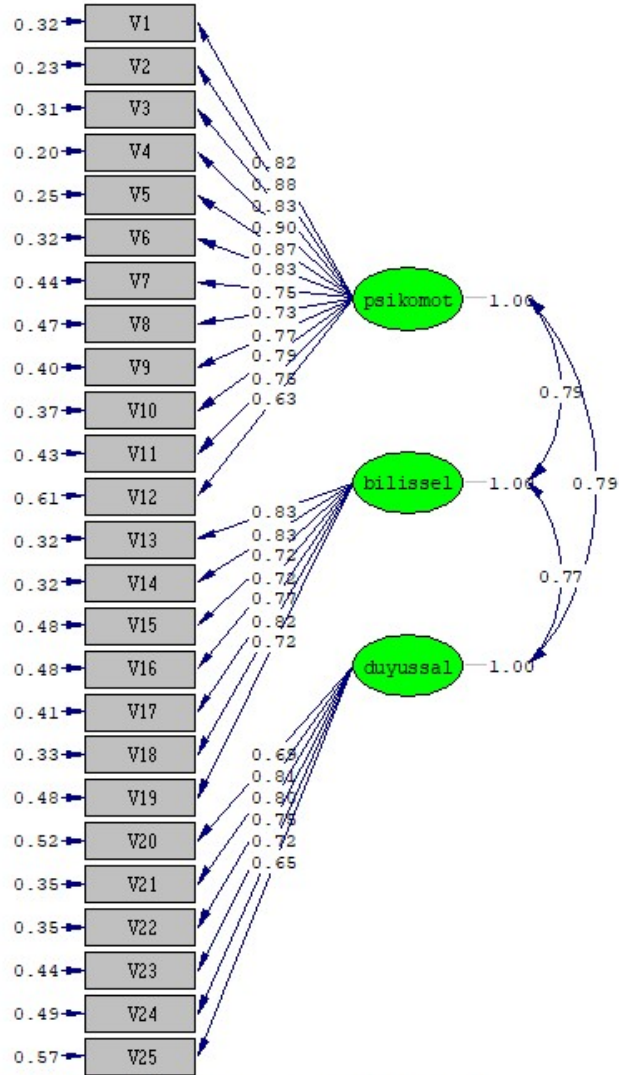
DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri, literatürde yer alan kesme değerleri ve sonuçlara ilişkin bilgiler Tablo 2. 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2. 3. Öğretim Programı Farkındalık Ölçek Modeline İlişkin DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2,5$	$2,5 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1,95	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,047	Mükemmel Uyum
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NNFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum

SRMR	$0,00 \leq \text{SRMR} \leq 0,05$	$0,05 \leq \text{SRMR} \leq 0,10$	0,058	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	$0,95 \leq \text{PGFI} \leq 1,00$	$0,50 \leq \text{PGFI} \leq 0,95$	0,62	Kabul Edilebilir Uyum
PNFI	$0,95 \leq \text{PNFI} \leq 1,00$	$0,50 \leq \text{PNFI} \leq 0,95$	0,69	Kabul Edilebilir Uyum

AFA sonucunda elde edilen 25 madde ve üç faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için uygulanan DFA sonucunda, modele ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/\text{sd}=1,95$, $\text{RMSEA}=0,047$, $\text{NNFI}=0,99$, $\text{NFI}=0,99$, $\text{CFI}=0,99$, $\text{IFI}=0,99$, mükemmel uyumu; $\text{SRMR}=0,058$, $\text{PNFI}=0,69$ ve $\text{PGFI}=0,62$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Eldeki sonuçlar öğretim programı farkındalık ölçeğine ait üç faktörlü yapının uyum indekslerine ilişkin iyi ve kabul edilebilir uyum ölçütleri arasında farklılaştığını ve modelin doğrulandığını göstermektedir. Modele ilişkin standardize yol katsayıları Şekil 2. 2’de gösterilmiştir.



Chi-Square=529.40, df=272, P-value=0.00000, RMSEA=0.047

Şekil 2. 2. Ölçeğe İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

2.3.1.2.3. Güvenirlik Kanıtları

Elde edilen verilerin güvenilir olup olmadığını incelemek amacıyla güvenirlilik katsayılarından faydalanılmıştır. İlk olarak maddeler arası korelasyonlardan yola çıkarak elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bunun dışında madde faktör yükleri üzerinden hesaplanan bileşik güvenirlilik katsayısı DFA’da elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçekten elde edilen güvenirlilik katsayıları ve faktörler arası korelasyon değerleri Tablo 2.4’te gösterilmiştir.

Tablo 2. 4. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine Ait Güvenirlilik ve Korelasyon Değerleri

Alt Faktörler	Alfa	CR	(1)	(2)	(3)
(1) Psikomotor Farkındalık	0,85	0,88	1		
(2) Bilişsel Farkındalık	0,81	0,86	0,734	1	
(3) Duyuşsal Farkındalık	0,79	0,85	0,679	0,417	1

Öğretim programı farkındalık ölçeğinin alt faktörlerine ait güvenirlilik katsayıları incelendiğinde Psikomotor farkındalık için alfa katsayısının 0,85, bileşik güvenirlilik katsayısının 0,88; Bilişsel farkındalık için alfa katsayısının 0,81, bileşik güvenirlilik katsayısının 0,86 ve Duyuşsal farkındalık için alfa katsayısının 0,79, bileşik güvenirlilik katsayısının 0,85 olduğu görülmektedir. Buna göre sözü geçen alt faktörlerin güvenirlilik değerlerinin 0,70 üstü olması sebebiyle güvenilir ölçümlerin elde edilebileceği söylenebilir (Domino, 1996). Faktörlere ilişkin korelasyon katsayısı incelendiğinde ise Psikomotor farkındalık ile diğer faktörler arasında oldukça güçlü, Bilişsel ve Duyuşsal farkındalık alt faktörleri arasında ise orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

2.3.2. Puanların Değerlendirilmesi

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) 25 maddeden oluşmaktadır (Bkz.Ek-2). Ölçek 5’li Likert tipi bir derecelendirme özelliğine sahiptir. Ölçek kendi içerisinde üç faktörlük yapı barındırmasıyla alakalı kanıtlar barındırmaktadır. Ölçekte

ters kodlu madde yer almamaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde beşli likert şeklinde ‘Hiç Katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’, ‘Biraz Katılıyorum’, ‘Katılıyorum’ ve ‘Tamamen Katılıyorum’ olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçeğin psikomotor farkındalık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60; ölçeğin bilişsel farkındalık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35; ölçeğin duyuşsal farkındalık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30 olup; ölçekten en düşük 25 puan en yüksek 125 puan şeklindedir. Söz konusu ölçek içerisinde yer alan alt faktörlerdeki puan artışı ilgili faktörde öğretmenlerin farkındalıklarının da yükseldiği anlamını taşımaktadır.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili izin süreçleri yürütülmüştür. Bu doğrultuda, etik kurul onay süreçleri başlatılmıştır. Verilerin Siirt merkezi ve ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanacak olması sebebiyle etik kurul izinleri buna uygun bir şekilde kapsayıcı olarak alınmıştır. İlgili etik kurul izinlerinin (Bkz. Ek-3) ardından öğretmenlere ulaşılmaya başlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere okul yönetimleri, sosyal medya platformları, öğretmen grupları aracılığıyla ulaşılmıştır. Ulaşılan öğretmenlerden araştırma kapsamında geliştirilen ve çevrim içi ortama (Google Forms) aktarılan Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinde (ÖFPÖ) yer alan ifadelere kendilerini ifade edecek şekilde 1-5 arasında derecelendirmesi beklenmiştir. Çevrim içi platform aracılığıyla toplanan 528 kişilik veriden düzgün doldurulmayan 111 veri araştırmadan çıkartılmıştır. Elde edilen 417 veri düzenlenerek veri analizine hazır hale getirilmiştir.

2.5. VERİ ANALİZİ

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden (ÖYPÖ) elde ettikleri puanların alt faktörler bazında betimsel özellikleri incelenmiştir. Daha sonra söz konusu alt faktörler araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenecek değişkenlerin alt düzeyleri açısından karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Yapılacak grup karşılaştırmalarında söz konusu değişkenlerin ilgili faktörde göstereceği normal veya çarpık dağılımlar hem analiz türünü belirleyecek hem de yorumu etkilemektedir. Bu açıdan tüm alt faktörler araştırmada incelenen değişkenlerin alt

düzeyleri açısından normallik dağılım teorisi kapsamında incelenmiştir. Literatür incelendiğinde, normal dağılımın test edilmesine yönelik birçok yöntem olmakla beraber çalışma kapsamında birden fazla yöntem tercih edilerek bütüncül bir yaklaşım sergilenmeye çalışılmıştır. Kullanılan yöntemlere bakılacak olursa ilk olarak normalliği bir hipotez testi üzerinden gerçekleştiren Kolmogorov-Smirnov (K-S)/Shapiro Wilks (S-W) testleri kullanılmıştır. Bu testler sonucu elde edilen istatistiksel değerinin anlamlı olması dağılımın çarpık dağılım olarak tanımlanmasına sebebiyet vermektedir (Bryman ve Cramer, 2001). Bir diğer değerlendirme yöntemi olarak ise ilgili puanın basıklık-çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında yer alıp olmadığına dönük yapılan incelemedir. Basıklık ve çarpıklık katsayısı bahsedilen ± 1 aralığında olan alt gruplar normallikle alakalı kanıtlar barındırdığı düşünülmüştür (Field, 2009). Son olarak ise ilgili puanların ilgili değişkenlerin alt düzeylerinde elde edilen basıklık-çarpıklık katsayısının kendi hata değerine bölünerek elde edilen Z standart değerinin $\pm 1,96$ arasında yer alıp olmadığı incelenmiştir (Howitt ve Cramer, 1997). Sözü geçen tüm yöntemler ayrı ayrı olarak incelenmiş ve bütüncül bir yaklaşımla normalliğe karar verilmiştir. Söz konusu kriterlerden tümünü karşılayanlar veya en fazla bir tanesinde sınır değerinde kalanlar normal dağılım olarak değerlendirilirken, şartlardan birden fazla taşımayanlar normal dağılım dışı olarak kabul edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle puanların normal dağılım göstermesi durumunda değişkenin alt düzey sayısı eğer ikiyse *Bağımsız Örneklem t Testi*, ikiden fazla alt düzeyi varsa *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Post-Hoc testi kullanılmıştır. Puanların normal dağılım göstermediği durumlarda ise alt düzey sayısı ikiyse *Mann Whitney U Testi*, ikiden fazla alt düzey olma durumunda ise *Kruskal Wallis H Testi* uygulanmıştır. Değişkenlerin alt faktörlerde gösterdiği dağılımlar ve yapılan analizler Tablo 2.5'te gösterilmiş, normallik bulguları ek olarak sunulmuştur. (Bkz. Ek-1).

Tablo 2. 5. Değişkenlere Uygulanan İstatistiksel İşlemler

Değişken	Farkındalık	Dağılım	Uygulanan Testi
Cinsiyet	Psikomotor	Normal Değil	Mann Whitney U Testi
	Bilişsel Duyuşsal	Normal	Bağımsız Örneklem t Testi
Kıdem	Psikomotor	Normal	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
	Bilişsel Duyuşsal		
Branş	Psikomotor	Normal Değil	Kruskal Wallis H Testi
	Bilişsel Duyuşsal	Normal	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
Eğitim Durumu	Psikomotor	Normal	Bağımsız Örneklem t Testi
	Bilişsel		
Çalışılan Eğitim Kademesi	Duyuşsal	Normal Değil	Mann Whitney U Testi
	Psikomotor Duyuşsal	Normal	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
Mezun Olunan Fakülte	Bilişsel	Normal Değil	Kruskal Wallis H Testi
	Duyuşsal		
Çalışılan Okul Türü	Psikomotor	Normal Değil	Mann Whitney U Testi
	Bilişsel Duyuşsal		
Unvan (Görev Şekli)	Psikomotor	Normal Değil	Mann Whitney U Testi
	Bilişsel Duyuşsal		

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık ölçeği ve alt faktörlerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için Betimsel İstatistikler yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Alt faktör	N	Min	Max	X	S.S.
Psikomotor Farkındalık	417	37,00	60,00	49,98	5,09
Bilişsel Farkındalık	417	20,00	35,00	28,14	3,26
Duyuşsal Farkındalık	417	20,00	30,00	25,56	2,48
Ölçek Toplam	417	83,00	125,00	103,68	9,74

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, öğretmenler öğretim programı farkındalık ölçeğinden 83 ile 125 arasında puanlar almış, aritmetik ortalama 103,68 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlere ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında, öğretmenlerin psikomotor farkındalık alt faktöründe 37 ile 60 arasında puanlar aldığı ve aritmetik ortalamanın 49,98 olduğu; bilişsel farkındalık alt faktöründe öğretmenlerin 20 ile 35 arasında puanlar aldığı ve aritmetik ortalamanın 28,14 olduğu; duyuşsal farkındalık alt faktöründe ise öğretmenlerin 20 ile 35 arasında puanlar aldığı ve aritmetik ortalamanın 25,56 olduğu görülmüştür. Yüksek puanın öğretim programına yönelik yüksek farkındalığı işaret ettiği bu ölçekte, öğretmenlerin gerek öğretim programına yönelik genel farkındalıklarının gerekse psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikomotor farkındalık alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Psikomotor Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Psikomotor	Kadın	179	201,30	36033,0	19923,0	0,252
Farkındalık	Erkek	238	214,79	51120,0		

Tablo 3.2’de öğretmenlerin öğretim programı psikomotor farkındalık alt faktör puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (U=19923,0; p>0,05).

Öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3. 3. Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzyey	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Bilişsel	Kadın	179	27,85	3,32	415	1,56	0,11
Farkındalık	Erkek	238	28,36	3,21			
Duyuşsal	Kadın	179	25,40	2,54	415	1,16	0,25
Farkındalık	Erkek	238	25,68	2,43			

Tablo 3.3’te öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ($t_{415}=1,56$; p>0,05) ve duyuşsal ($t_{415}=1,16$; p>0,05) farkındalık alt faktör puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

3.3. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin farkındalık alt faktör puanlarının kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3. 4. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Düzye	N	\bar{X}	S.S	sd	F	p	Anamlı Farklılık*
Psikomotor Farkındalık	1-3 yıl	159	49,64	4,67	4,412	1,58	0,18	-
	4-6 yıl	124	49,68	4,85				
	7-9 yıl	53	50,64	6,05				
	10-12 yıl	36	49,67	5,54				
	13 yıl ve üstü	45	51,51	5,42				
	Toplam	417	49,98	5,09				
Bilişsel Farkındalık	1-3 yıl	159	27,41	3,31	4,412	2,84	0,02	5*-1, 5*-2, 5*-3
	4-6 yıl	124	27,68	2,59				
	7-9 yıl	53	27,57	3,86				
	10-12 yıl	36	27,94	2,94				
	13 yıl ve üstü	45	29,31	3,90				
	Toplam	417	28,14	3,26				
Duyuşsal Farkındalık	1-3 yıl	159	25,08	2,48	4,412	3,01	0,02	5*-1, 5*-2, 5*-3
	4-6 yıl	124	25,22	2,31				
	7-9 yıl	53	25,58	2,68				
	10-12 yıl	36	25,65	2,34				
	13 yıl ve üstü	45	26,58	2,57				
	Toplam	417	25,56	2,48				

1=1-3 yıl 2= 4-6 yıl 3= 7-9 yıl 4=10-12 yıl 5=13 yıl ve üstü

Tablo 3.4 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ($F_{(4,412)}=2,84$; $p < 0,05$) ve duyuşsal ($F_{(4,412)}=3,01$; $p < 0,05$) farkındalık alt faktör puanları kıdem

sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterirken psikomotor farkındalık ($F_{(4,412)} = 1,58; p > 0,05$) alt faktör puanları kıdem sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Anlamlı farklılaşmanın meydana geldiği bilişsel ve duyuşsal farkındalık alt faktörlerine bakıldığında, bu farklılaşmanın kıdem süresi 13 yıl ve üstü olan öğretmenlerle kıdem süresi 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl arasında olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Grup ortalamalarına bakıldığında, 13 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=29,31$) öğretim programı bilişsel farkındalıkları kıdem süresi 1-3 yıl ($\bar{X}=27,41$), 4-6 yıl ($\bar{X}=27,68$) ve 7-9 yıl ($\bar{X}=27,57$) olan öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Benzer bir şekilde, 13 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=26,58$) kıdem süresi 1-3 ($\bar{X}=25,08$), 4-6 ($\bar{X}=25,22$) ve 7-9 yıl ($\bar{X}=25,58$) olan öğretmenlere göre öğretim programı duyuşsal farkındalıkları daha yüksektir.

3.4. Branş Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikomotor farkındalık alt faktör puanlarının branş türü değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3. 5. Psikomotor Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Branş Türü Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Faktör	Düzyey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Psikomotor Farkındalık	Okul Öncesi	36	193,63	7	10,68	0,15
	Sınıf Öğr.	100	168,90			
	Fen Bilimleri	36	218,21			
	İlahiyat	29	155,05			
	Matematik	39	191,24			
	İngilizce	31	189,97			
	Sosyal Bilg.	28	203,80			
Türkçe	65	171,75				

Tablo 3.5'e göre, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor farkındalık alt faktör puanları branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($\chi^2=10,68$; $p>0,5$).

Öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının branş türü değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3. 6. Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Branş Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Düzyey	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Bilişsel Farkındalık	Okul Öncesi	36	28,00	3,46	7,356	0,69	0,68
	Sınıf Öğr.	100	28,06	2,99			
	Fen Bilimleri	36	28,97	3,48			
	İlahiyat	29	28,00	2,65			
	Matematik	39	27,72	3,62			
	İngilizce	31	27,81	2,55			
	Sosyal Bilg.	28	28,50	4,08			
	Türkçe	65	28,58	3,45			
	Toplam	364	28,21	3,27			
Duyuşsal Farkındalık	Okul Öncesi	36	26,33	2,33	7,356	1,05	0,40
	Sınıf Öğr.	100	25,22	2,58			
	Fen Bilimleri	36	25,97	2,54			
	İlahiyat	29	25,55	2,18			
	Matematik	39	25,79	2,59			
	İngilizce	31	25,45	2,14			
	Sosyal Bilg.	28	26,04	2,70			
	Türkçe	65	25,68	2,53			
	Toplam	364	25,66	2,49			

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ($F_{(7,356)}=0,69$; $p> 0,05$) ve duyuşsal ($F_{(7,356)}=1,05$; $p> 0,05$) farkındalık alt faktör puanları branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin branşlarının öğretim programına yönelik bilişsel veya duyuşsal

farkındalık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

3.5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikomotor ve bilişsel farkındalık alt faktör puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3. 7. Psikomotor ve Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzye	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Psikomotor Farkındalık	Lisans	380	28,18	3,24	415	0,699	0,41
	Lisansüstü	37	27,78	3,44			
Bilişsel Farkındalık	Lisans	380	50,02	5,09	415	0,449	0,41
	Lisansüstü	37	49,62	5,16			

Tablo 3.7’e göre, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor ($t_{415}=0,699$; $p>0,05$) ve bilişsel ($t_{415}=0,449$; $p>0,05$) farkındalıklarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının eğitim durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3. 8. Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzye	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duyuşsal Farkındalık	Lisans	380	206,99	78658,0	6268,0	0,27
	Lisansüstü	37	229,59	8495		

Tablo 3.8 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı duyuşsal farkındalık düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($U=6268,0$; $p>0,05$).

3.6. Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık alt faktör puanlarının çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3. 9. Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilişsel Farkındalık	Okul Öncesi	32	205,53	3	0,808	0,84
	İlkokul	125	209,92			
	Ortaokul	162	203,92			
	Lise	98	217,36			

Tablo 3.9'a göre, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel farkındalık düzeylerinin çalıştığı eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($\chi^2=0,808$; $p>0,5$).

Öğretmenlerin psikomotor ve duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3. 10. Psikomotor ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	\bar{X}	S.S	sd	F	p	Anamlı Farklılık*
Psikomotor Farkındalık	Okul Öncesi	32	50,53	4,77	3,413	0,40	0,76	-
	İlkokul	125	49,62	4,91				
	Ortaokul	162	50,16	5,09				
	Lise	98	49,96	5,45				
	Toplam	417	49,98	5,09				

Duyuşsal Farkındalık	Okul Öncesi	32	26,28	2,29	3,413	1,51	0,21	-
	İlkokul	125	25,28	2,52				
	Ortaokul	162	25,65	2,44				
	Lise	98	25,53	2,54				
	Toplam	417	25,56	2,48				

Tablo 3.10 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor ($F_{(3,413)}=0,40$; $p > 0,05$) ve duyuşsal ($F_{(3,413)}=1,51$; $p > 0,05$) farkındalık düzeylerinin çalışılan eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

3.7. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin farkındalık alt faktör puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3. 11. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Psikomotor Farkındalık	Eğitim	314	226,90	2	7,56	0,03	1*-2, 1*-3
	Fen ve Edebiyat	64	201,21				
	Diğer	39	198,77				
Bilişsel Farkındalık	Eğitim	314	235,98	2	8,02	0,02	1*-2, 1*-3
	Fen ve Edebiyat	64	204,87				
	Diğer	39	199,46				
Duyuşsal Farkındalık	Eğitim	314	223,66	2	7,21	0,04	1*-2, 1*-3
	Fen ve Edebiyat	64	205,86				
	Diğer	39	203,47				

1=Eğitim fakültesi

2= Fen ve edebiyat fakültesi

3=Diğer fakülteler

Tablo 3.11 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ($\chi^2=7,56$; $p\leq 0,05$), duyuşsal ($\chi^2=8,02$; $p\leq 0,05$) ve psikomotor ($\chi^2=7,21$; $p\leq 0,05$) farkındalık düzeylerinin mezun oldukları fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında; psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalık alt faktörlerinin tümünde eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerle fen ve edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında anlamlı farklılaşmanın gerçekleştiği tespit edilmiştir. Buna göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının fen ve edebiyat ve diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

3.8. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin farkındalık alt faktör puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3. 12. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Psikomotor Farkındalık	Resmi	385	204,80	78848,00	4543,0	0,01
	Özel	32	259,53	8305,00		
Bilişsel Farkındalık	Resmi	385	203,18	78225,50	3920,5	0,00
	Özel	32	278,98	8927,50		
Duyuşsal Farkındalık	Resmi	385	205,26	79026,00	4721,0	0,02
	Özel	32	253,97	8127,00		

Tablo 3.12 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor ($U=4543,0$; $p\leq 0,05$), bilişsel ($U=3920,5$; $p\leq 0,05$) ve duyuşsal ($U=4721,0$; $p\leq 0,05$) farkındalık düzeylerinin çalışılan türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, özel okullarda çalışan

öğretmenlerin öğretim programı psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının devlet okullarında çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.9. Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikomotor ve bilişsel farkındalık alt faktör puanlarının unvan türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3. 13. Psikomotor ve Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Unvan Türü Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Psikomotor Farkındalık	Öğretmen	363	208,51	75688	9622,0	0,82
	İdareci	54	212,31	11465		
Bilişsel Farkındalık	Öğretmen	363	206,47	74949,50	8853,5	0,26
	İdareci	54	225,99	12203,50		

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor (U =9622,0; p>0,05) ve bilişsel (U =8853,5; p>0,05) farkındalık düzeyleri unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının unvan türü değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3. 14. Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Unvan Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	\bar{X}	S.S	Sd	t	p
Duyuşsal Farkındalık	Öğretmen	363	25,48	2,48	415	1,58	0,11
	İdareci	54	26,06	2,48			

Tablo 3.14'e göre, katılımcıların öğretim programı duyuşsal farkındalıklarında unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($t_{415}=1,58$, p>0,05).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalık olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmada elde edilen verilere göre, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Türkoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğu sonucuyla örtüşmemektedir. Ayrıca Sayın (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının düşük olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçtan hareketle kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programının her üç alt faktör farkındalıkları yakın düzeydedir yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak; Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının cinsiyet bağlamında farklılık göstermediği, Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programı yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin program okur-yazarlığının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Erman (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin öğretim programından faydalanma durumlarının incelenmesi sonucunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde Saral (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İngilizce öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi sonucunda kadın öğretmenlerin lehine bir durumun olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörü olan psikomotor farkındalık ile kıdem arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Farkındalığın diğer alt faktörleri olan bilişsel ve duyuşsal farkındalıklar ve kıdem arasında anlamlı farklılık

saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdem süreleri arttıkça bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının da arttığı görülmüştür. Bu durumun sebebi, deneyimli öğretmenlerin yıllar içerisinde daha fazla hizmet içi eğitim ve seminer alıp çalışma yılları doğrultusunda daha fazla tecrübe edinmeleri şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın bulgularının aksine; Doğan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının kıdeme göre değişkenlik göstermediği; Erman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programından faydalanma düzeyleri ile kıdem arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programı yeterlilikleri ile kıdem arasında önemli bir ilişkinin bulunmadığı ve Aslan'ın (2019) çalışmasında da yöneticilerin program okur-yazarlığı becerilerinin kıdeme bağlı olarak değişmediği ifade edilmiştir. Saral (2019) tarafından yapılan çalışmada ise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okur-yazarlıkları ile kıdemleri arasında anlamlı ilişki kıdemi az olan öğretmenlerin lehine olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları ile branş türü arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak; Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği, Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin program okur-yazarlığı algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının eğitim durumlarına göre önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Doğan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı, Erman'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programından faydalanma durumlarının eğitim durumlarına göre değişmediği ve Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin program okur-yazarlığının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları görevli oldukları okul kademelerine

göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durumun tersine, Erman (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre öğretim programından faydalanma durumlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının mezun olunan fakülte türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinden mezun olanların diğer fakültelerden mezun olanlara kıyasla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lisans eğitimlerinde program geliştirme, öğretim ilke ve teknikleri derslerini almış olmaları, öğretim uygulamaları derslerini alıp okullarda öğretim programını uygulama fırsatı bulmaları, bu eğitimleri pedagojik formasyon programında olduğu gibi kısıtlı bir süre diliminde değil de 4 yıllık uzun bir süreçte almış olmaları ve lisans eğitiminden sonra öğretmen olmaya ve öğretmenlik mesleğini icra etmeye odaklanmış olmaları farkındalıklarının diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek çıkmasının gerekçesi şeklinde yorumlanabilir. Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Erman'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programından faydalanma şekilleri mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Keskin (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğretim programı okur-yazarlığı ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin tek bir kaynağa bağlı kalmamaları ve böylelikle öğretim programı bağlamında farklı kaynakları değerlendirip karşılaştırmaları öğretim programı farkındalıklarına olumlu yönde katkı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin hem işe alımlarında hem de görev süreleri boyunca öğretim programı farkındalıklarının düzenli bir şekilde denetlenmesi program farkındalıklarını pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Benzer şekilde Doğan (2010) tarafından

yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumları ile okul türü arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın özel okulların lehine olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının unvana göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat bulgularda belirtildiği gibi idarecilerin program farkındalıkları öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İdarecilerin genel anlamda öğretmenlere göre daha deneyimli olmaları yani çalışma yıllarının öğretmenlere göre fazla olması ve idarecilerin, yeni atanan öğretmenleri aday öğretmenlik sürecinde öğretim programını uygulama derecesine göre değerlendirmeleri bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının artması ve iyi birer program uygulayıcısı olması için öncelikle iyi program okuyucusu olmaları gerektiği söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda sunulan öneriler geliştirilmiştir.

4.1.ÖNERİLER

4.1.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin kıdem süreleri arttıkça bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları da arttığından mesleğe yeni başlayan ve deneyim süresi az olan öğretmenlere öğretim programına yönelik farkındalığı yükseltmek amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Eğitim fakültesi dışından mezun olan öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre duyuşsal, bilişsel ve psikomotor farkındalıklarının daha yüksek olduğundan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin program farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

4.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Siirt ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerine ilişkin genellenebilir sonuçlar elde etmek için daha geniş örnekleme grupları üzerinde çalışılabilir.
2. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin program farkındalık düzeylerinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre niçin daha yüksek çıktığına ilişkin nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin program farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
4. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerini yordamaya dayalı çalışmalar yapılabilir.
5. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak benzeri araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemlerin bir arada kullanılması ve verilerin karşılaştırılması önerilmektedir.
6. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarını ele alan sınırlı araştırmaların olduğu görölmektedir. Bu konu ile ilgili literatüre katkı sağlamak amacıyla daha fazla araştırmanın yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. (2005). *Gestalt terapi büyüme ve gelişme gücümüzün harekete geçişi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Elâzığ: Data Yayınları.
- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-18.
- Ari, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11/2, 767-772.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 685-703.
- Aslan, M. ve Uğur, A. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (1), 528-547.
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algularının çeşitli değişkenlere göre analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Ayvacı, Ş.A. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 13-25.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H. ve Gürer, F. (2018). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 702-735.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. İçinde Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. (163-182) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayrak, C., Bezen, S. ve Aykutlu, I. (2015). 11. sınıf fizik öğretim programında yer alan konuların öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve yeni öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 16-30.

Bedir, H. (1998). *Türk öğrencilerinin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanmalarının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bilasa, P. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 527-556.

Bilasa, P. ve Taşpınar, M. (2016). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri (Gazi Üniversitesi Örneği). *Education Sciences (NWSAES)*, 11 (2), 61-81.

Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 121-138.

Brown, T. A. ve Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (p. 361–379). The Guilford Press.

Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis: A guide for social scientists*. New York: Routledge.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 203-228.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme-kaynak metinler*. Ankara: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Cattell, R. B. (1978). A check on the theory of fluid and crystallized intelligence with description of new subtest designs. *Journal of Educational Measurement*, 15 (3), 139-164.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 21-27.
- Çam, O. ve Engin, E. (2006). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerde farkındalık eğitiminin bireysel performans standartlarına etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 82-91.
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A.ve Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 31-56.
- Çiftci, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 285-298.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.

- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 15 (60), 601-623.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 55-80.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 799-825.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6 (11), 17-38.
- Dinç, E.ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 87-96.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 2035-2050.
- Domino, G. (1996). Test-retest reliability of the Suicide Opinion Questionnaire. *Psychological Reports*, 78(3), 1009-1010.

- Dökmen, Ü. (2002). *Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Kişisel Gelişim Dizisi Sistem Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6 (1), 200-229.
- Ellis, A.K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (Çev.: Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Er, A. R.ve Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretime ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 357-379.
- Er, K. O.ve Atıcı, S. (2016). Finlandiya ve Türkiye kimya dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 238-259.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 123-138.
- Erden, M. (2019). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergül, M.A., Tınaz, C., ve Ertaç, M. (2016). The analysis of the factors influencing sport awareness level of secondary education students: Case of tennis. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 27 (2), 69–83.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "Program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eski, T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi* (Kastamonu İli Örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, M. (2016). Bilişim etiği boyutlarına göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1641-1654.

- Fidan, N. (1996). *Eğitim psikolojisi "Okulda Öğrenme ve Öğretme"*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS (3rd Edition)*. London: Sage Publications Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education (Vol. 7)*. New York: McGraw-Hill.
- Gay, M. ve Mills, G. E. Airasian (2006). *Educational research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksüz, M. N.ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 76-88.
- Görge, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. İçinde Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. (2-18) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güteryüz, H. (2000). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. İçinde Behçet Oral ve Taha Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (2-40) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 150-165.
- Güneş, S. (2011). *Kimya öğretim adaylarının özel alan yeterliklerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gürbüz, N. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarını tanıma yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güven, M. ve Alan, B. (2017). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. İçinde Behçet Oral ve Taha Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (333-364) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (1997). *A guide to computing statistics with SPSS for Windows*. Simon & Schuster, Inc.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6 (1), 1-55.
- İncecik, A. (2017). *Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- İncikabı, L., Ayanoğlu, P., Aliustaoğlu, F., Tekin, N. ve Mercimek, O. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS bilişsel alanlarına göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 15 (4), 1149-1163.
- Kablan, Z. (2017). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. İçinde Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. (127-161) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kafadar, T., Öztürk, C. ve Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 154-177.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.

- Kazu, H. ve Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 323-342.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, G. B., Haymana, F.ve Bozyılmaz, B. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 52-63.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Koçoğlu, A. ve Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 131-160.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İçinde Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişme ve öğrenme psikolojisi* (29-55) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mardia, K. V. (1980). Tests of univariate and multivariate normality. In P.K. Krishnaiah (Ed.), *Handbook of statistics* (pp.279-320). North-Holland, Amsterdam.
- Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 64-73.
- Oliva, P.F. ve Gordon, W.R., (2018). *Program geliştirme* (Çev.: Kerim Gündoğdu). Ankara: Pegem Akademi.
- Orbeyi, S.ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 133-147.

- Özçelik, D.A. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özenç, E. G. (2015). 2015 ile 2017 İlkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılması olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 38-50.
- Özgül, İ. (2002). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim okulları için müzik eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özgür, Ş. E. N. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, 3 (3), 116-128.
- Saral, N.S. (2019). *Exploring curriculum literacy level of English language teachers in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sayın, A. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 29, 99-111.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Somoncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2005). Öğretimde amaçlar ve düzenlenmesi. İçinde Mehmet Gülteki (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (31-44) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 143-157.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 341-374.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tosun, A. ve Irmak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19 (1), 67-80.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu, (2020). <http://www.sozluk.gov.tr> adresinden 14.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, E. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Erzurum İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme-teori, teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yakar, A. (2012). *Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 477-516.

- Yelken, T.Y. ve Konokman, G.Y. (2017). Program geliştirmede hedefler. İçinde Behçet Oral ve Taha Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (273-298) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeteneklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 519-530.
- Yeşilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (3), 316-342.
- Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlık arasındaki ilişki. *Social Sciences Journal (SSSJournal)*, 5 (44), 2177-5191.
- Yıldız, S., ve Baycan, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşleri*. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Bolu.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B.ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 702-737.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköđretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludađ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 15 (1), 362.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program, eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre

analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakóltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 260-279.

EKLER

EK-1. NORMALLİK BULGULARI

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Faktörlerinin Unvan Türü Değişkenin Alt Gruplarına Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
Psikomotor	Öğretmen	0,000	0,51	-0,17	3,97	-0,65
Farkındalık	İdareci	0,200	0,63	-0,43	1,94	-0,67
Bilişsel	Öğretmen	0,000	0,48	0,02	3,72	0,07
Farkındalık	İdareci	0,200	0,16	-0,14	0,50	-0,22
Duyuşsal	Öğretmen	0,165	0,28	-0,64	2,19	-2,52
Farkındalık	İdareci	0,200	0,14	-0,86	0,42	-1,35

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Faktörlerinin Cinsiyet Değişkenin Alt Gruplarına Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
Psikomotor	Kadın	0,000	0,59	-0,10	3,24	-0,26
Farkındalık	Erkek	0,000	0,48	-0,26	3,02	-0,81
Bilişsel	Kadın	0,153	0,35	0,01	1,93	0,02
Farkındalık	Erkek	0,169	0,52	-0,08	1,33	-0,27
Duyuşsal	Kadın	0,200	0,33	-0,62	1,83	-1,72
Farkındalık	Erkek	0,200	0,21	-0,71	1,36	-2,25

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Faktörlerinin Kıdem Değişkeninin Alt Gruplarına Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
Psikomotor	1-3 yıl	0,200	0,65	0,25	3,35	0,67
Farkındalık	4-6 yıl	0,200	0,51	0,25	2,34	0,57
	7-9 yıl	0,200	0,35	-1,05	1,08	-1,63
	10-12 yıl	0,200	0,16	-0,44	0,42	-0,57
	13 ve üstü yıl	0,079	0,55	-1,09	1,57	-1,57
Bilişsel	1-3 yıl	0,093	0,35	-0,17	1,84	-0,44
Farkındalık	4-6 yıl	0,200	0,07	0,70	0,34	1,61
	7-9 yıl	0,076	0,67	-0,26	1,90	-0,41
	10-12 yıl	0,200	0,54	0,49	1,37	0,64
	13 ve üstü yıl	0,200	0,22	-1,08	0,62	-1,56
Duyuşsal	1-3 yıl	0,200	0,14	-0,91	0,71	-1,38
Farkındalık	4-6 yıl	0,200	0,41	0,09	1,89	0,21
	7-9 yıl	0,200	0,31	-0,80	0,94	-1,24
	10-12 yıl	0,200	0,75	0,00	1,91	0,01
	13 ve üstü yıl	0,200	-0,22	-0,82	-0,62	-1,17

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Faktörlerinin Branş Değişkenin Alt Gruplarına Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
Psikomotor	Okul Öncesi	0,200	0,55	-0,28	1,40	-0,37
Farkındalık	Sınıf Öğr.	0,200	0,42	-0,32	1,75	-0,67
	Fen Bilimleri	0,132	0,33	-1,33	0,83	-1,73
	İlahiyat	0,000	1,47	2,17	3,40	2,57
	Matematik	0,200	0,65	-0,68	1,71	-0,91
	İngilizce	0,200	0,56	-0,16	1,34	-0,20
	Sosyal Bilg.	0,200	0,14	-1,16	0,32	-1,35
	Türkçe	0,200	0,39	0,62	1,32	1,06
Bilişsel	Okul Öncesi	0,200	0,00	-0,02	0,00	-0,03
Farkındalık	Sınıf Öğr.	0,200	0,40	0,41	1,68	0,86
	Fen Bilimleri	0,200	0,41	-0,12	1,05	-0,16
	İlahiyat	0,073	1,01	1,07	1,69	1,45
	Matematik	0,200	0,58	0,05	1,53	0,06
	İngilizce	0,200	0,72	2,19	1,72	2,67
	Sosyal Bilg.	0,200	0,41	-0,63	0,94	-0,73
	Türkçe	0,200	0,11	-0,88	0,38	-1,50
Duyuşsal	Okul Öncesi	0,200	0,07	-1,08	0,19	-1,40
Farkındalık	Sınıf Öğr.	0,200	0,45	-0,45	1,85	-0,94
	Fen Bilimleri	0,200	0,23	-1,27	0,59	-1,65
	İlahiyat	0,200	0,45	-0,15	1,03	-0,18
	Matematik	0,200	-0,08	-0,88	-0,21	-1,19
	İngilizce	0,200	-0,09	0,15	-0,22	0,40
	Sosyal Bilg.	0,200	0,41	-1,39	0,93	-1,62
	Türkçe	0,200	0,03	-0,74	0,12	-1,26

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Faktörlerinin Eğitim Durumu Değişkenin Alt Gruplarına Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
Psikomotor	Lisans	0,200	-0,29	4,58	-1,17	-0,29
Farkındalık	Lisansüstü	0,173	0,76	0,03	1,00	0,76
Bilişsel	Lisans	0,200	0,01	1,00	0,03	0,01
Farkındalık	Lisansüstü	0,200	-0,31	0,80	-0,41	-0,31
Duyuşsal	Lisans	0,000	-0,66	2,43	-2,63	-0,66
Farkındalık	Lisansüstü	0,200	-0,59	-0,54	-0,77	-0,59

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Faktörlerinin Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenin Alt Gruplarına Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
Psikomotor	Okul Öncesi	0,000	0,88	-0,10	2,12	-0,13
Farkındalık	İlkokul	0,000	0,49	-0,14	2,25	-0,33
	Ortaokul	0,000	0,71	-0,47	3,72	-1,25
	Lise	0,000	0,25	0,03	1,01	0,06
Bilişsel	Okul Öncesi	0,200	-0,13	0,16	-0,32	0,20
Farkındalık	İlkokul	0,000	1,47	0,46	2,17	2,08
	Ortaokul	0,000	1,59	-0,05	3,12	-2,13
	Lise	0,200	0,28	-0,45	1,14	-0,93
Duyuşsal	Okul Öncesi	0,200	0,11	-1,03	0,27	-1,27
Farkındalık	İlkokul	0,156	0,48	-0,42	1,20	-0,97
	Ortaokul	0,059	0,34	-0,64	1,79	-1,70
	Lise	0,061	-0,02	-0,84	-0,07	-1,74

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Faktörlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenin Alt Gruplarına Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
Psikomotor Farkındalık	Eğitim	0,000	0,49	-0,30	3,56	-2,10
	Fen ve Edebiyat	0,200	0,57	0,31	1,90	0,53
	Diğer	0,046	0,85	0,26	2,24	0,35
Bilişsel Farkındalık	Eğitim	0,000	0,48	0,05	3,50	0,18
	Fen ve Edebiyat	0,200	0,16	-0,30	0,53	-0,51
	Diğer	0,089	0,77	0,48	1,83	0,64
Duyuşsal Farkındalık	Eğitim	0,000	0,39	-0,73	2,83	-2,66
	Fen ve Edebiyat	0,200	-0,20	-0,49	-0,66	-0,83
	Diğer	0,200	-0,09	-0,18	-0,23	-0,24

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt faktörlerinin Okul Türü Değişkenin Alt Gruplarına Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
Psikomotor Farkındalık	Resmi	0,000	0,56	-0,15	4,53	-0,60
	Özel	0,200	0,04	-0,17	0,09	-0,22
Bilişsel Farkındalık	Resmi	0,000	0,48	0,21	3,87	0,83
	Özel	0,200	-0,29	-0,95	-0,70	-1,17
Duyuşsal Farkındalık	Resmi	0,000	0,32	-0,65	2,58	-2,62
	Özel	0,200	-0,49	0,03	-1,18	0,04

EK-2 ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Faktör	Eski Madde No	Yeni Madde No	İfade
Psikomotor Farkındalık	M44	M1	Öğretim programının temel felsefesi hakkında araştırma yaparım.
	M47	M2	Öğretim programının bahsetmiş olduğu değerleri kazanımlarla ilişkilendirerek kullanırım.
	M42	M3	Öğretim programındaki kazanımların açıklamaları doğrultusunda hareket ederim.
	M49	M4	Öğretim programını öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için kullanırım.
	M48	M5	Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinden hareketle derslerimi düzenlerim.
	M45	M6	Öğretim programındaki kazanımlara uygun ders içeriği geliştiririm.
	M52	M7	Öğretim programını derslerime entegre ederek uygulayım.
	M43	M8	Öğretim programı ile kullandığım ders kitabı arasında karşılaştırma yaparım.
	M41	M9	Alanımla ilgili konuların kazanımlarını işlerken öğretim programını kılavuz edिनırım.
	M58	M10	Öğretim programını uygularken dikkat edilecek hususlar çerçevesinde hareket ederim.
	M51	M11	Öğretim programının öğrenciler için belirlemiş olduğu yetkinlik alanlarını değerlendiririm.
	M56	M12	Meslektaşlarımla öğretim programı üzerine tartışmalar yaparım.
Bilişsel Farkındalık	M13	M13	Öğretim programının özel amaçları hakkında bilgi sahibiyimdir.
	M15	M14	Öğretim programının yapısı hakkında bilgiye sahibim.
	M11	M15	Öğretim programındaki öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyimdir.
	M6	M16	Öğretim programının belirlemiş olduğu kök değerler hakkında bilgi sahibiyimdir.
	M10	M17	Öğretim programımdaki konuların kazanımlarına hâkimimdir.
	M20	M18	Öğretim programı ile ders kitabı arasındaki farklılıkları bilirim.
	M1	M19	Öğretim programının tanımladığı birey özelliklerini bilirim.
Duyuşsal Farkındalık	M4	M20	Öğretim programının eğitim ortamı için gerekli olduğunu düşünürüm.
	M7	M21	Öğretim programının eğitim ortamı için değerli olduğunu düşünürüm.
	M16	M22	Öğretim programının amaçlarını eğitim ve öğretim ortamı için önemli bulurum.
	M23	M23	Öğretim programının bakış açısı içerisinde hareket etmek isterim.
	M25	M24	Öğretim programının tanımladığı birey özellikleri benim için önemlidir.
	M12	M25	Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinin önemli olduğunu düşünürüm.

EK-3. ENSTİTÜ VE VALİLİK İZİN YAZILARI

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARLARI



Oturum Tarihi
23/11/2020

Oturum Saati
10:00

Oturum Sayısı
90

Üniversitemiz Etik Kurulu 23/11/2020 tarihinde saat 10:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMÇİ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

(Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

ETİK İNCELEME KONUSU

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ömer PEKTAŞ tarafından Dr. Öğretim Üyesi Ata PESEN danışmanlığında yapılacak olan "**Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi**" başlıklı yüksek lisans çalışması.

İNCELEME

Araştırmanın Konusu "**Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi**" olarak ifade edilmiştir. Söz konusu çalışmada, Etik Kurulun görevi kapsamında değerlendirilen husus, araştırma etiğiyle ilgilidir. Başvurusu yapılan çalışma, insan katılımına dayalı bir çalışmadır. Araştırma etiği bakımından yürütülecek olan programın katılımcıların yararına olması ve onları herhangi bir zarara uğratma riski taşımaması gerekmektedir. Araştırma etiği bakımından ikinci olarak, rıza unsurunun gözetildiğine dair bilgi olmalıdır.

SONUÇ

Sonuç olarak bilimsel araştırmaların yayın etiği bakımından, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik ilkelere uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın uygulanmasında katılımcıların hiçbir şekilde zarara uğratılmamaları ve rızalarının olması esastır. Bu şartlar yerine getirildiğinde elde edilen verilerin raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:

	Prof. Dr. Cemalettin ERDEMÇİ Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ Kurul Üyesi		Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU Kurul Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER Kurul Üyesi		Dr. Öğr. Üyesi Burçak ASLAN ÇELİK Kurul Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Simla ADAGİDE YILMAZ Kurul Üyesi		Dr. Öğr. Üyesi Varol TUTAL Kurul Üyesi



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-355.01-E.8913863
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

03.07.2020

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

İlgi : Siirt Üniversitesi Rekt.lüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müd.nün 29.06.2020 tarihli ve E.2284 sayılı yazıları.

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Programları Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek Lisans öğrencisi Ömer PEKTAŞ' ın yürütmekte olduğu "**Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farklılıklarının İncelenmesi**" adlı ölçek çalışmasını ilimiz merkez ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğretmenlere uygulayabilmesi için okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

M. Orhan DANIŞ
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

OLUR
03.07.2020

Zekeriya BUTUR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.



Adres: Yeni Mahalle Hz.Fakıruallah Cad. No:78/D Kat:3-4-5
Siirt/Merkez
Elektronik Ağ: siirtmem.gov.tr
e-posta: hizmetci56@meb.gov.tr

Bilgi için: M.ÖĞDÜR (Memur) M.AYDIN(Şef)

Tel: 0 (484) 223 10 28
Faks: 0 (484) 223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://ovraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5403-5254-3d29-8156-780f kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/07/2020-3140



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-355.01-E.9066569
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

07.07.2020

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Siirt Üniversitesi Rekt.lüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müd.nün 29.06.2020 tarihli ve E.2284 sayılı yazıları.
b) Valilik Makamının 03.07.2020 tarihli ve E.8913863 sayılı oluru.

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Programları Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek Lisans öğrencisi Ömer PEKTAŞ' ın yürütmekte olduğu "**Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi**" adlı ölçek çalışmasını okulunuz öğretmenlerine uygulayabilmesi için okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması ile ilgili Valilik Makamının ilgi (b) olur'u yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz / rica ederim.

M. Orhan DANIŞ
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

Ekler:

- 1-İlgi (a) yazı ve ekleri (5 sayfa)
2-İlgi (b) Valilik Oluru (1 sayfa)

Dağıtım:

-Merkez Resmî ve Özel İlk/Orta
ve Lise Okul Müdürlüklerine

Bilgi için;

--Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
.....07/20.....
Metin EROĞLAN
Millî Eğitim Müdürü
v.H.K.



Adres: Yeni Mahalle Hz.Fakırlullah Cad. No:78/D Kat:3-4-5
Siirt/Merkez
Elektronik Ağ: siirtmem.gov.tr
e-posta: hizmetici56@meb.gov.tr

Bilgi için: M.ÖĞDÜR (Memur) M.AYDIN(Şef)

Tel: 0 (484) 223 10 28
Faks: 0 (484) 223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e3a0-759b-3bea-a537-c0ed kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Ömer Pektaş
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	Adalet Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı
İletişim	
E-posta	<hr/>