

ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİN (ÖPFÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Ömer PEKTAŞ² Ata PESEN³

Makale Bilgisi	Özet
DOI:	
Anahtar Kelimeler	
Öğretim programı	Bu çalışmada, öğretim programına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilgili alanyazın taraması yapılmış, farkındalık ve öğretim programları kavramları detaylı bir şekilde incelenmiştir. İlgili alanyazın taramasına ek olarak, öğretmenlerle ve alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Alanyazın taramasından ve görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda geliştirilmesi amaçlanan ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. İlgili madde havuzu üçü alan uzmanı, üçü ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere 6 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ölçeğin ilk uygulamada kullanılacak formu oluşturulmuştur. Bu form, 2020-2021 eğitim öğretim yılında çeşitli okul kademelerinde görev yapmakta olan 364 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış; analiz sonucunda üç alt faktör (Psikomotor, Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık) ve 25 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu yapının doğruluğunu test etmek amacıyla ölçeğin yeni formu ikinci çalışma grubuna (417 öğretmen) uygulanmış, toplanan verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerinin "Kabul Edilebilir" ve "Mükemmel Uyum" aralıklarında olduğu ve yapının doğrulandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine yapılan bileşik güvenirlik ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının da alanyazında belirtilen kesme değerlerinin üstünde olduğu ve dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin ileriki çalışmalarda kullanılabilecek psikometrik özellikleri taşıdığı göstermektedir.
Gönderim Tarihi: 12.05.2021	
Kabul Tarihi: 02.06.2021	
Yayın Tarihi: 04.06.2021	

DEVELOPING CURRICULUM AWARENESS SCALE (CAS): THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Article Info	Abstract
DOI:	This study aims at developing a curriculum awareness scale. To attain this goal, the relevant literature was reviewed and the concepts of awareness and curriculum were examined in detail. In addition to the literature review, interviews were made with teachers and field experts. An item pool was created for the scale, which is intended to be developed in line with the information obtained from the literature review and interviews. The relevant item pool was sent to 6 experts, three of whom were field experts, three of whom were assessment and evaluation experts. In line with the feedback from the experts, the form of the scale to be used in the first application was created. This form was administered to 364 teachers working at various school levels in the 2020-2021 academic year. Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed on the collected data; As a result of the analysis, a structure consisting of three sub-factors (Psychomotor, Cognitive and Affective Awareness) and 25 items was obtained. In order to test this structure, the new form of the scale was applied to the second study group (417 teachers), and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the collected data. It was determined that the fit indices resulting from the CFA were in the "Acceptable" and "Perfect Fit" ranges and the structure was confirmed. It was concluded that the composite reliability and Cronbach's alpha reliability coefficients applied to the sub-factors of the scale were also above the cut-off values stated in the literature, and therefore the scale was reliable. These findings show that the scale developed within the scope of the research has psychometric properties that can be used in future studies.
Keywords	
Curriculum	
Awareness	
Scale development	
Validity	
Reliability	
Received: 12.05.2021	
Accepted: 02.06.2021	
Published: 04.06.2021	

APA'ya göre alıntı: Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021). Öğretim programı farkındalık ölçeğinin (ÖPFÖ) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1), 115-132.

Cited as APA: Pektaş, Ö., & Pesen, A. (2021). Developing curriculum awareness scale (CAS): The study of validity and reliability. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3(1), 115-132.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, omerpektas145@gmail.com

³ Siirt Üniversitesi, Türkiye, atapesen@siirt.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

The three basic elements of education, which is the process of creating a deliberate and desired change in an individual's behaviour through his own life, are the program, the teacher and the student. These three basic elements of education are actively used while creating desired behaviours. Teachers create the knowledge, skills and attitudes expected from students through the education program. Since education and training activities are purposeful and planned, educational activities must be continued in line with a training program. For this reason, education and training institutions apply the written education programs previously officially prepared. The teacher, who is obliged to provide the knowledge, skills and values required by the curriculum, to be able to fully and accurately apply for the program and to meet the program requirements requires a good knowledge of the program's objectives, content, educational situations and testing situations. Because no matter how well-designed educational programs are in theory, teachers, who are the implementers of the programs, can bring the programs to life as good program reader and practitioner. Determining the extent to which the curriculum is adopted by the teachers and at what level it is reflected in the practice is important in terms of time, effort and money.

Method

This research is a scale development study conducted to develop a curriculum awareness scale (CAS). The research process was carried out in accordance with the sequential exploratory design, one of the mixed-method research designs. In this design, researcher/s start with exploring qualitative data and the findings obtained in this process are used in the quantitative research dimension (Creswell, 2014). The research was conducted with two different study groups consisting of teachers who work in public and private schools in the province of Siirt and its districts. The first study group consists of 324 teachers, 141 females and 223 males. 27 of these teachers work in pre-school, 111 in primary school, 135 in secondary school, and 91 in high school and equivalent schools. The data of this study group were used in the Exploratory Factor Analysis (EFA), which is the first step of the scale development process. As a result of the analysis made with the data obtained from the first study group, the items to be removed from the scale and the sub-factors of the scale were determined. The final form obtained was distributed to the second study group to test the accuracy of the structure that emerged in EFA. The second study group consists of 417 teachers, 179 of which are females and 238 males. 32 of the teachers in this group are in preschool, 125 in primary school, 162 in secondary school, 98 in high school and equivalent education level schools. The data of this study group were used in Confirmatory Factor Analysis (CFA) and reliability tests.

Findings and Results

As a result of EFA, 33 items were removed from the pilot form since 16 of them had low factor loadings and the rest had overlapping structure. Based on the scree plot graph and factor loadings, a scale consisting of 25 items and 3 factors was determined. Considering the EFA findings and related literature, the first factor was named "Psychomotor Awareness". While this factor includes 12 items with factor loading between .60 and .80, the contribution of this factor to the total variance was calculated as 26.66%. The second factor of the scale was named "Cognitive Awareness". In this factor, there were 6 items with factor loading between .54 and .79, while the contribution of the relevant factor to the total

variance was calculated as 18.39%. Another factor in the scale was named as "Affective Awareness". The contribution of the affective awareness factor, which includes 6 items with factor loadings ranging from .51 to .79, to the total variance was calculated as 14.47%. The total variance explained by all the relevant factors was calculated as 59.52%.

In order to test the structure that emerged in EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied to the data of the second study group. The CFA findings showed the fit indices of the model established without modification are "acceptable" in SRMR, PFGI and PNFI, and "perfect fit" in other indices (χ^2 / df , RMSEA, NNFI, NFI, CFI and IFI). The perfect and acceptable fit indexes of the tested model showed that the three-factor model that emerged in EFA was also confirmed in CFA.

The reliability evidence of the scale was checked through Cronbach Alpha internal reliability coefficient and composite reliability which is a reliability coefficient calculated based on factor loadings and error variance values. Accordingly, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as .85 for the Psychomotor Awareness factor; .81 for the Cognitive Awareness factor; .79 for the Affective Awareness factor. The composite reliability coefficients of the factors were .88 in the Psychomotor Awareness factor; .86 in the Cognitive Awareness factor and .85 in the Affective Awareness factor. Reliability coefficients of .70 and above are accepted as "reliable" in the literature (Domino & Domino, 2006). In this case, it was concluded that the Curriculum Awareness Scale (CAS) was reliable in terms of both the Cronbach Alpha and the composite reliability coefficient.

The 25-item curriculum awareness scale, which has a five-point Likert type rating, has a structure of three sub-factors. For this reason, a total score cannot be obtained from the scale. Comments for the research can be made separately for each factor. As the participants score more on factors, they will have a higher awareness of the relevant factor.

In addition to the strengths mentioned above, the research has some limitations and recommendations for researchers who will use the scale. Firstly, the data collected in this study are limited to teachers working in the city centre and districts of Siirt. As Bademci (2013) stated, the findings related to reliability are the properties of the measurements, while the interpretations made as a result of the measurements are accepted as the properties related to the validity. In this direction, it is necessary to renew the validity and reliability analyses for the data to be collected from different study groups.

1. Giriş

Eğitim programları öğrencilerden beklenen hedefleri ortaya koyan, bunların kazanılması için şartları belirleyen organize edilmiş şemalardır (Demirel, 2007). Eğitim faaliyetlerinin organize edilmesi ve planlanmasının sağlanabilmesi için bu programların işe koşulması bir zorunluluktur. Bundan dolayı eğitimin paydaşları resmi olarak hazırlanmış yazılı eğitim ve öğretim programları kullanmaktadırlar (Yüksel, 2002)

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları iç içe geçmiş ve bazen birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak gözüke de temelde iki kavram arasında çok belirgin farklılıklar mevcuttur. Öğretim programı sınırları belirlenmiş bir planın bir grupla yürütülmesini ifade ederken eğitim programı ise daha üst bir kavram olarak

belirlenmiş tüm planları içinde barındıran etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Akpınar, 2017). Eğitim programı aynı zamanda öğretim programları için bir rehber niteliğindedir (Küçükahmet, 2007). Oliver (1965) eğitim programını öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışı faaliyetlerindeki tüm deneyimlerini toplamı olarak görürken, Demirel (2010, 2017) buna ilaveten planlanmış etkinliklerin önemini vurgulamaktadır. Planlanmış okul dışı ve okul içi faaliyetlerin yer aldığı eğitim programları söz konusu eğitim faaliyetlerine yön verir ve aynı eğitim kademesindeki amaçların aynı yönde gerçekleşmesini sağlar.

Dolayısıyla öğretmenlerin ders içi etkinlikleri oluştururken öğretim programlarını dikkate almaları ve kendi bilgi ve donanımlarıyla bütünleştirerek uygulamalar yapmaları beklenmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretim programının öğretmen tarafından tam ve doğru bir şekilde uygulanabilmesi, öğretim programının sunmuş olduğu bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması öğretmenlerin eğitim programlarının dört ögesi olan hedef, içerik, öğrenme durumları ve sınav durumlarına hâkim olmasına da bağlıdır (Ertürk, 2017; Yıldız ve Baycan, 2012). Bu çerçevede eğitim programlarının amaçlarına ulaşmasında sorumlu olan öğretmenler, öğretim programı farkındalığına sahip iyi bir program okuyucusu olmaları, eğitim programının felsefesini benimsemeleri ve öğretim programının gerektirdiği çabayı göstermeleri beklenir.

Bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gerçekleştirmek istedikleri faaliyetlere yönelmeleri ve bunu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden gösterdikleri bir başlangıç noktası olarak tanımlanan farkındalık (Eski, 2010; Ünal, 2017), aynı zamanda bireylerin çevredeki herhangi bir durumdan haberdar olması, hassasiyet göstermesi ve bunu anlamlandırmasıdır (Yusuf, Çuhadar ve Demirel, 2020).

Çevresel uyaranlara tepki verilebilmesi farkındalığının olmasıyla mümkündür (Ergül, Tınaz ve Ertay, 2016). Nitekim yüksek farkındalık sahibi bireylerin tutumları ve davranışları arasındaki korelasyonun güçlü olması beklenmektedir (Hutton ve Baumeister, 1992). Bireyin herhangi bir durumla alakalı farkındalık düzeyinin yüksek olması durumuna ilişkin bir yaşantı ve deneyim sürecine girmesini sağlar. Bu durum bilişsel, duyuşsal veya psikomotor yönden oluşturduğu farkındalık ile bireyin hayata uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Dökmen, 2002).

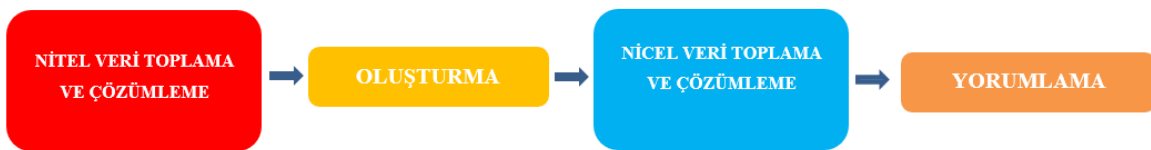
İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim programlarının öğretmenler tarafından algılanmasına ve kullanılmasına yönelik çalışmaların (Kimpston, 1985; Mihalic, 2004; Osmundson, Herman, Ringstaff, Dai ve Timms, 2012) yanında öğretim programının uygulanması ve değerlendirmesine ilişkin çalışmaların da sıklıkla yapıldığı

görülmektedir (Zengin, 2010; Taşçı, 2011; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Gülbaş Çatak, 2008).

Ayrıca alanyazında öğretim programına ilişkin bağlılık konusuna yönelik çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Ayala, Brandon, Shavelson and Yin, 2008; Ruiz-Promo 2006, Protheroe 2008; Vaturli ve Rohs, 2009; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Ancak öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarını ölçecek herhangi bir ölçme aracının geliştirilmediği görülmektedir. Her ne kadar nitel veri toplama araçlarından görüşme formlarının bu konuyla alakalı olarak tercih edildiği gözükse de nicel paradigma anlayışını temsilen bir öğretim programı farkındalık ölçeği geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamadaki yeterliklerinin ancak bu programlara ilişkin sahip olacakları farkındalıkla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı bu çalışma öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarını ortaya koyacak bir ölçeğin geliştirilme ihtiyacının bir sonucudur.

2. Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yürütülen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma süreci, karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desene uygun olarak yürütülmüştür. Keşfedici sıralı desende, araştırmacı/araştırmacılar nitel verileri keşfetmekle başlar ve bu süreçte elde edilen bulgular nicel araştırma boyutunda kullanılır (Creswell,2014). Keşfedici sıralı desenin doğasına uygun olarak, araştırma kapsamında geliştirecek ölçeğin maddelerinin oluşturulması için alanyazın taraması yapılmış, alan uzmanı ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler çözümlenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda seçilen maddeler kullanılarak ölçeğin ilk deneme formu hazırlanmıştır. Bu forma ait uzman görüşleri alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra araştırmanın nicel veri toplama safhasına geçilmiştir. Ölçeğin yapısının test edileceği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.



Şekil 1. Keşfedici sıralı desen işlem adımları (Creswell ve Clark,2007)

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırma, Siirt ili ve ilçelerindeki devlet okulları ve özel okullarda görevine devam eden iki farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu, 141'i kadın, 223'ü erkek olmak üzere 364 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 27'si okul öncesi, 111'i ilkokul, 135'i ortaokul, 91'i ise lise ve dengi eğitim kademesindeki okullarda görevini sürdürmektedir. Bu çalışma grubuna ait veriler ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olan Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) kullanılmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda ölçekten çıkarılacak maddeler ve ölçeğe ait alt faktörler belirlenmiştir. Elde edilen nihai form, AFA'da ortaya çıkan yapının doğruluğunu test etmek amacıyla ikinci çalışma grubuna dağıtılmıştır. İkinci çalışma grubu 179'u kadın, 238'i erkek olmak üzere 417 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin 32'si okul öncesi, 125'i ilkokul, 162'si ortaokul, 98'i ise lise ve dengi eğitim kademesindeki okullarda görevini sürdürmektedir. Bu çalışma grubuna ait veriler, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenilirlik testlerinde kullanılmıştır.

Tablo 1. Çalışma gruplarına ait betimsel istatistikler

Çalışma Grubu	Demografik Bilgi	Grup	f	%	
Birinci Çalışma Grubu (AFA)	Cinsiyet	Kadın	141	38,74	
		Erkek	223	61,26	
		Toplam	364	100	
	Okul Kademesi	Okul Öncesi	27	7,42	
		İlkokul	111	30,49	
		Ortaokul	135	37,09	
		Lise	91	25,00	
		Toplam	364	100	
	İkinci Çalışma Grubu (DFA)	Cinsiyet	Kadın	179	42,9
			Erkek	238	57,1
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	

2.3. Verilerin toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Veriler, Siirt ili ve ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden çevrim içi veri toplama platformları ve sosyal medya araçları kullanılarak toplanmıştır. 2019 Aralık ayı itibariyle Çin'de başlayan ve bütün dünyayı etkisine alan Covid-19 pandemisinin 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci yarısında etkisini sürdürmesi, verilerin çevrim içi toplanmasında etkili olmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, ölçekte yer alacak maddelerin tespiti ve madde havuzunun oluşturulması amacıyla öğretim programı ve farkındalık kavramlarına ilişkin alanyazın taraması yapılmış, alan uzmanlarıyla çevrim içi görüşmeler, öğretmenlerle de odak grup görüşmeleri yapılarak konuya ait nitel veriler toplanmıştır. Alanyazın taraması ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenerek ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundan yapılan eleme sonucu oluşturulan deneme formu 3 ölçme-değerlendirme ve 3 alan uzmanı (eğitim programı ve öğretim alanında doktorasını tamamlamış uzmanlar) olmak üzere 6 uzmanın görüşünü almak üzere gönderilmiştir. Uzmanlar arasındaki uyumun güvenilirliğini sağlamak amacıyla Kappa analizi yapılmıştır. Cohen ve Fleiss Kappa olmak üzere iki farklı şekilde hesaplanabilen Kappa analizinde, eğer iki değerlendirici/puanlayıcı arasındaki uyum ölçülüyorsa Cohen Kappa, uyumun ölçüldüğü değerlendirici/puanlayıcı sayısı ikiden fazla ise Fleiss Kappa katsayısı kullanılır (Kılıç, 2015). Toplamda altı uzman olmasına rağmen, uzmanlar üçerli gruplara (ölçme ve değerlendirme, alan uzmanı) ayrılmış ve her bir grubun Fleiss Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucu, ölçme ve değerlendirme uzmanları arasındaki uyum değeri 0,84, alan uzmanları arasındaki uyum değeri ise 0,92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgunun yorumlanmasında Landis ve Koch (1977)'un sunduğu aralıklar (0.01–0.20 Önemli düzeyde uyum; 0.21–0.40 Zayıf düzeyde uyum; 0.41–0.60 Orta düzeyde uyum; 0.61–.80 İyi düzeyde uyum; 0.81–1.00 Çok iyi düzeyde uyum) referans olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, her iki uzmanlık türünde de çok iyi düzeyde uyum olduğu gözlemlenmiştir. Kapsam geçerliliğine yönelik yeterliliğin test edilmesinin ardından ölçek formu, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmak üzere öğretmenlere dağıtılmıştır. Toplanan verilerin analizinin ardından, nihai form ikinci çalışma grubu olarak belirlenen katılımcılara dağıtılmıştır.

İkinci uygulamadan elde edilen veriler Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) kullanılmak üzere istatistiksel işlemlere dâhil edilmiştir.

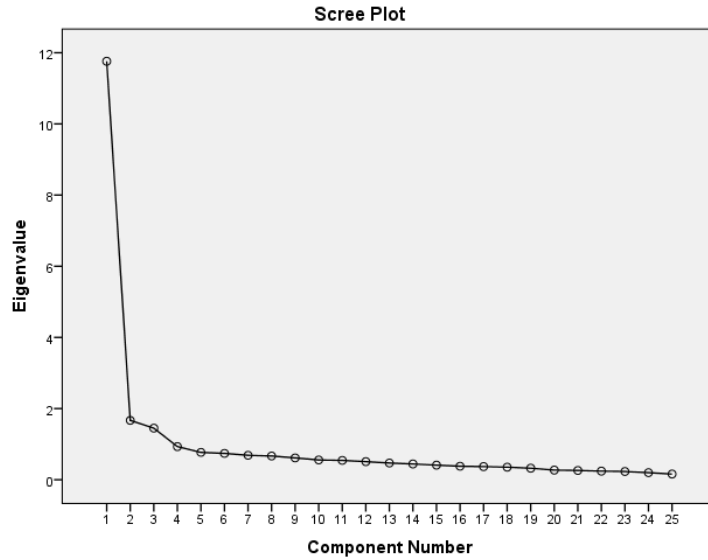
3.Bulgular

3.1. Yapı geçerliliğine yönelik bulgular

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Araştırmanın birinci çalışma grubundan elde edilen verilere ölçeğin yapısını ortaya koymak için AFA uygulanmıştır. AFA yapılmadan önce belirli ölçütlerin sağlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki örneklemin yeterliliğinin test edilmesidir. Bununla ilgili alanyazında ortak bir fikir birliği olmamasına rağmen öne çıkan görüşler bu analiz için uygulanacak veri grubunun 300-500 kişi (Cattel, 1978), 300 ve üzeri (Comrey ve Lee, 2013), en az 200 (Kline, 2016), madde sayısının 5 katı (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Tavşancıl, 2006) vb. olması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşler dikkate alınarak 58 maddelik deneme formu 364 kişilik birinci çalışma grubuna uygulanmıştır. AFA için yeterli örneklem büyüklüğünün sağlanıp sağlanmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi ile belirlenmiştir. KMO değerinin 0,95; Bartlett testinin anlamlı olması ($\chi^2=6629,278$, $sd=300$) sonucunda verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Toplanan verilerin normalden uzak bir dağılım sergilemesi nedeniyle AFA'da faktör çıkartma yöntemi olarak Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler Yöntemi kullanılmıştır. Faktörler arası korelasyon değerlerinin en az orta derecede olması sebebiyle faktörler arası korelasyon katsayıları dikkate alınarak belirlenen eğik faktör döndürme tekniklerden Direct Oblimin kullanılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) 0,45 ve üstü faktör yüküne sahip olan maddelerin açıkladığı bilgi bakımında önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, 0,45'in altında faktör yüküne sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.



Şekil 2. Ölçeğe ait yamaç birikinti grafiği

Şekil 2’de verilen yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, ilgili grafikte 3’ten sonrası grafiğin doğrusallık kazandığı görülmektedir. İlgili grafik yorumlanırken doğrusallığın başladığı nokta faktör sayısını belirlemede bir kesim noktası olarak alınmaktadır. Bu da ölçeğin toplandığı veri setinde üç faktörlü bir yapının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Açımlayıcı faktör analizi bulguları (ÖPFÖ)

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri			Ortak Varyans (h ²)
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
Psikomotor Farkındalık	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	

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri			Ortak Varyans (h ²)
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
Bilişsel Farkındalık	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
Açıkladığı Varyans				%18,39	
Duyuşsal Farkındalık	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	

Tablo 2’de, Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin (ÖPFÖ) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) bulguları verilmiştir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ön deneme formunda yer alan 16 maddenin düşük faktör yükü göstermesi, 17 maddenin ise birden fazla faktörde faktör yükü göstermesi ve binişik özelliğe sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. AFA bulgular ve ilgili alanyazın dikkate alınarak birinci faktör “Psikomotor Farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde, faktör yükleri 0,60 ile 0,80 arasında değişen 12 madde yer alırken söz konusu faktörün toplam varyansa katkısı %26,66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci faktörü “Bilişsel Farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde, faktör yükleri 0,54 ile 0,79 arasında değişen 6 madde bulunurken ilgili faktörün toplam varyansa katkısı %18,39 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki bir diğer faktör ise “Duyuşsal Farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri 0,51 ile 0,79 arasında değişen 6 maddenin yer aldığı duyuşsal farkındalık faktörünün toplam varyansa katkısı %14,47 olarak hesaplanmıştır. İlgili faktörlerin tamamının açıkladığı toplam varyans ise %59,52 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi (DFA)

AFA’da elde edilen yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

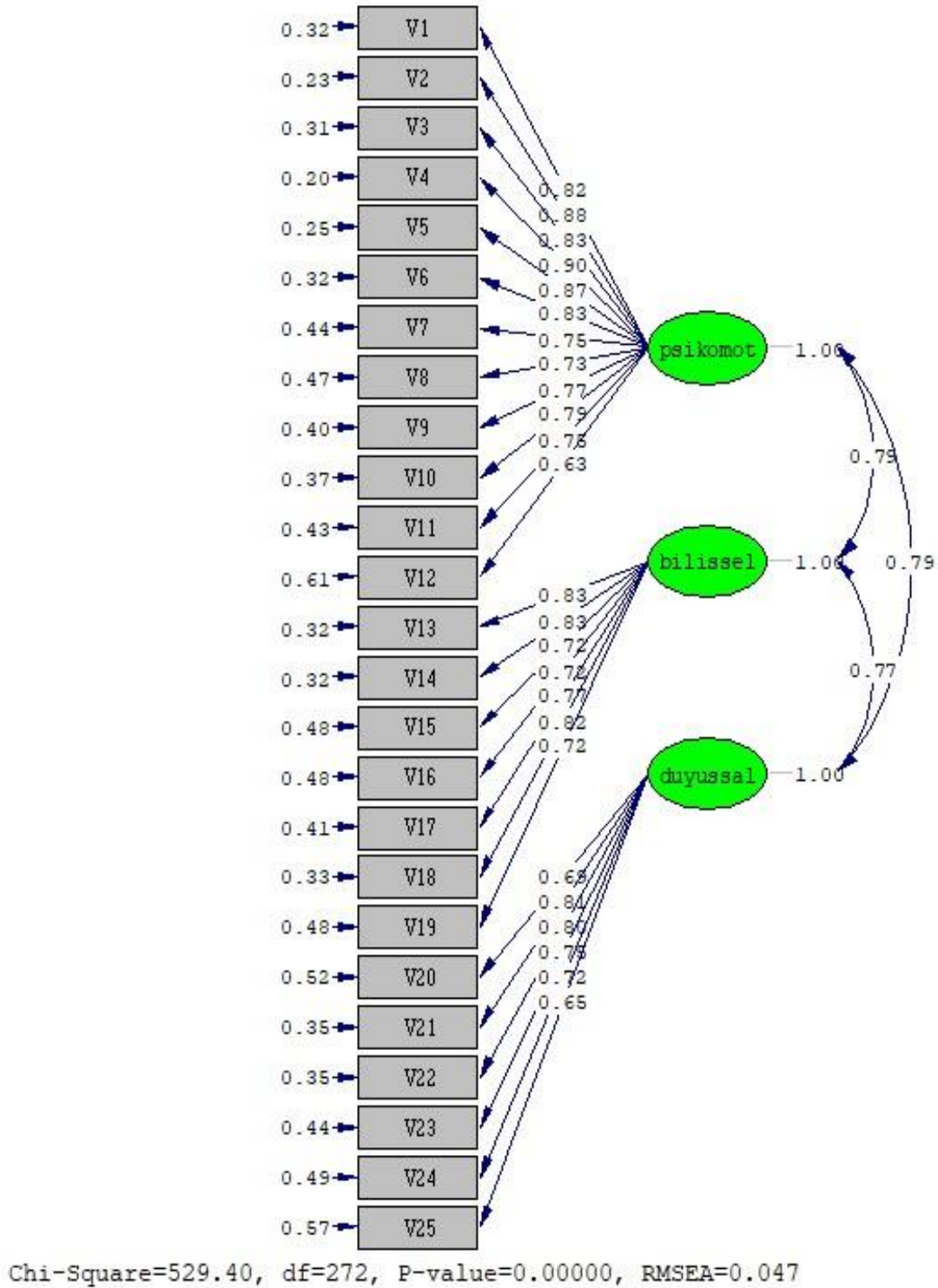
kullanılmıştır. DFA’da ortaya çıkan verilerin yorumlanmasında çeşitli ölçütler kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında, ki-kare uyum testi, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) ve sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) analiz edilmiştir. İlgili ölçütlerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve alanyazında yaygın olarak kullanılan kesme değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim programı farkındalık ölçek modeline ilişkin DFA uyum indeksleri

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

*(Kline, 2011), ** (Byrne ve Campbell, 1999), *** (Bentler, 1980), **** (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Tablo 3’teki bulgular incelendiğinde modifikasyonsuz kurulan modelin uyum indekslerinin SRMR, PGFI ve PNFI’de “kabul edilebilir”, diğer indekslerde (χ^2/sd , RMSEA, NNFI, NFI, CFI ve IFI) “mükemmel uyum” değerlerinde yer aldığı görülmektedir. Test edilen modele ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum indeksleri, DFA’dan elde edilen üç faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ve modelin doğrulandığını göstermektedir. Modele ilişkin yol katsayıları ise Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi modeli

Şekil 3'te araştırma kapsamında geliştirilen Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine (ÖPYÖ) ait yol katsayıları ve uyum parametreleri verilmektedir. Buna göre, test edilen modelin standardize yol katsayıları ve t değerleri kabul edilebilir aralıklarda yer almaktadır.

3.2. Güvenirlğe yönelik bulgular

Ölçeğe ait güvenilirlik kanıtlarının ortaya konması amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Öğretim programı farkındalık ölçeğine ait güvenilirlik ve korelasyon değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim programı farkındalık ölçeğine ait güvenilirlik ve korelasyon değerleri

Alt Faktörler	Alfa	CR	AVE	(1)	(2)	(3)
(1) Psikomotor Farkındalık	0,85	0,88	0,49	1		
(2) Bilişsel Farkındalık	0,81	0,86	0,50	0,734	1	
(3) Duyuşsal Farkındalık	0,79	0,85	0,42	0,679	0,417	1

Tablo 4'te, Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine (ÖPFÖ) ait güvenilirlik bulguları yer almaktadır. Ölçeğe ait güvenilirlik kanıtlarının ortaya konması amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının yanı sıra faktör yükleri ve hata varyansı değerlerine dayalı olarak hesaplanan bir güvenilirlik katsayısı olan bileşik güvenilirlik indeksi de hesaplanmıştır. Buna göre, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı Psikomotor Farkındalık faktörü için 0,85; Bilişsel Farkındalık faktörü için 0,81; Duyuşsal Farkındalık faktörü için 0,79 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin bileşik güvenilirlik katsayılarının ise Psikomotor Farkındalık faktöründe 0,88; Bilişsel Farkındalık faktöründe 0,86; Duyuşsal Farkındalık faktöründe ise 0,85 olduğu görülmüştür. Alanyazında 0,70 ve üzeri güvenilirlik katsayıları "Güvenilir" olarak kabul edilmektedir (Domino ve Domino, 2006). Faktörlerin AVE katsayılarının ise Psikomotor Farkındalık faktöründe 0,49; Bilişsel Farkındalık faktöründe 0,50; Duyuşsal Farkındalık faktöründe ise 0,42 olduğu görülmüştür. AVE değerlerinin 0,5 düzeyine yakın olması birleşim geçerliliğine kanıt oluşturmaktadır (Hair, Sarstedt, Hopkins ve Kuppelwieser, 2014). Bu durumda, elde edilen katsayılardan hareketle Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden (ÖPFÖ) Elde Edilen Puanların Yorumlanması

5'li (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Biraz Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum) Likert tipi bir derecelendirme özelliğine sahip olan Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) 25 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin kendi içerisinde 12'si Psikomotor Farkındalık, 6'sı Bilişsel Farkındalık ve 6'sı Duyuşsal Farkındalık faktöründe olmak üzere üç alt faktörlük bir yapı barındırdığı tespit edilmiştir. Bu açıdan ölçekten toplam puan elde edilememekte ve yorumlamalar söz konusu alt faktörlerden elde edilen puanlar üzerinden

yapılabilmektedir. Öğretim Programı Farkındalık ölçeğinden alınacak puan aralığı birinci faktör (Psikomotor Farkındalık) için 12-60 puan, ikinci ve üçüncü faktör için ise 6-30 puan aralığındadır. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin alt faktörlerinden alınan puanların yükselmesi, ilgili faktörde öğretmenlerin farkındalıklarının da yükseldiği anlamını taşımaktadır.

4.Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretim programına ilişkin öğretmen farkındalık düzeyinin ölçülmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde standart ölçek geliştirme işlemleri takip edilmiştir: İlgili alanyazın taramasının yapılması, alan uzmanlarıyla ve öğretmenlerle görüşmelerin yapılması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, uzmanlar arası uyumun test edilmesi, ilk çalışma grubunun oluşturulması, Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) gerçekleştirilmesi, ikinci çalışma grubunun oluşturulması, Doğrulayıcı Faktör Analizinin uygulanması, güvenilirlik analizlerinin test edilmesi ve raporlamadır.

İlk çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Siirt ili merkez ve ilçelerinde çeşitli eğitim kademelerinde görev yapmakta olan 364 öğretmenin verilerinden oluşturulmuştur. Bu veriler arasında hatalı, kayıp ve uç değere sahip olanların olup olmadığı incelendikten sonra Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre toplam varyansın %59, 52'sini açıklayan üç faktörlü bir yapının kuramsal temele uygun olduğuna karar verilmiştir. AFA sonucunda faktörlerde yer alan maddeler ve kuramsal temel dikkate alındığında, birinci faktör Psikomotor Farkındalık (PF), ikinci faktör Bilişsel Farkındalık (BF), üçüncü faktör Duyuşsal Farkındalık (DF) şeklinde adlandırılmıştır.

AFA sonucunda elde edilen 25 madde ve 3 faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da kullanılmak üzere 417 öğretmenden oluşan ikinci çalışma grubunun verileri kullanılmıştır. Veri setinde uç değerler ve kayıp değerler çıkartılarak analiz gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin "Mükemmel" ve "Kabul edilebilir" değerler arasında yer alması sonucunda model doğrulanmıştır.

Ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin hem Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hem de bileşik güvenilirlik indeksi bakımından güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin (ÖPFÖ) farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data Yayınları.
- Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J. ve Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied measurement in education*, 21(4), 360-389. <https://doi.org/10.1080/08957340802347852>
- Bademci, V. (2013). Değer biçiciler arası (interrater) ölçüm güvenirliğinin Cronbach'ın alfası ile kestirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esef/issue/28790/308084>
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modelling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- 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. <https://acikerisim.ege.edu.tr/xmlui/handle/11454/11395>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. ve Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022022199030005001>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-3984.1978.tb00065.x>
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B. Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme (10. baskı)*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge University Press.

Dökmen, Ü. (2002). *Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak gelişmek uzlaşmak*. Kişisel Gelişim Dizisi Sistem Yayıncılık.

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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/221481>

Eski, T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Kastamonu İli Örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “Program” geliştirme*. Edge Akademi.

Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gömlüksiz, 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7804/102313>

Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L. ve Kuppelwieser, V. G. (2014). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research*. European business review.

Hutton, D. G. ve Baumeister, R. F. (1992). Self-awareness and attitude change: Seeing oneself on the central route to persuasion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (1), 68–75. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0146167292181010>

Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Journal of Mood Disorders*, 5 (3), 142-144. <https://bit.ly/3wYPEVa>

Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kimpston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: a research study. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 185-195. <https://doi.org/10.1080/0022027850170207>

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. The Guilford Press.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4 (4), 83-105. <https://bit.ly/2SZqLts>

Landis, J. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

Oliver, A. I. (1965). *Curriculum improvement: a guide to problems, principles, and procedures*. Dodd Mead An Company.

Osmundson, E., Herman, J., Ringstaff, C., Dai, Y. ve Timms, M. (2012). Measuring Fidelity of Implementation--Methodological and Conceptual Issues and Challenges. CRESST Report 811. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Protheroe, N. (2008). Teacher Efficacy: What is it and does it matter? *Principal*, 87 (5), 42-45. <https://bit.ly/2SWEuBp>

Ruiz-Primo, M. A. (2006). *A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation*. Regents of the University of California.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74. <https://bit.ly/3gaSmjt>

Taşçı, Ş. (2011). *Fizik öğretim programının uygulanmasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (3. Baskı)*. Nobel Akademi.

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.

Vartuli S. and Rohs J. (2009). Assurance of Outcome Evaluation: Curriculum Fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (4), 502-512. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568540909594677>

Yusuf, E. R., Çuhadar, A. ve Demirel, M. (2020). Lise öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 136-143. <https://doi.org/10.21733/ibad.654448>

Yaşaroğlu, C. ve Manay, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 247-258. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475707>

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 Fakültesi, Bolu. https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136866

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 362. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153211>

Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 12(22), 121-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/191888>

EK-1 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 edinirim.
	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 programındaki 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.