



The Effect of Curriculum Development Course on Pre-service Teachers' Cognitive Awareness of Curriculum Development

Etem YEŞİLYURT*

Received: 12 March 2013

Accepted: 02 May 2013

ABSTRACT: The general purpose of this study is to analyze changes in pre-service teachers' cognitive awareness levels of curriculum development who have taken curriculum development course. This study had a control group pre-test – post-test design. The study was carried out in the Department of Pre-school Teaching at Mevlana University in the first term of the 2012-2013 academic year. The sample consisted of a total of 67 sophomore pre-service teachers. Data were collected through the “Cognitive Awareness of Curriculum Development Scale” developed by the researcher. The scale is composed of eight factors and 101 items. Moreover, its Cronbach's alpha coefficient was calculated as ,980. Paired- and independent-samples t tests were employed to determine whether pre-service teachers' pre-test and post-test scores do differ significantly or not. Moreover, effect size (effect range= η^2 correlation coefficients were calculated. As a result, it was found out that cognitive awareness levels of pre-service teachers are higher after curriculum development course.

Keywords: curriculum development, curriculum development course, cognition, pre-service teachers.

Extended Abstract

Purpose and Significance: Studies on curriculum development have in general considered curriculum development from a theoretical perspective and reflected curriculum development practices. However, there have been a limited number of studies on pre-service teachers' levels of knowledge of the curriculum development process. The general purpose of this study is to analyze changes in pre-service teachers' cognitive awareness levels of curriculum development who have taken curriculum development course. Within this scope, questions addressed in this study are as follows: (1) What is the effect of curriculum development course on pre-service teachers' cognitive awareness levels of curriculum development? (2) Do pre-service teachers' cognitive awareness levels of curriculum development differ on (a) grade point average and (b) type of high-school graduated?

Method: This study had a control group pre-test – post-test design. The study was carried out in the Department of Pre-school Teaching at Mevlana University in the first term of the 2012-2013 academic year. The sample consisted of a total of 67 sophomore pre-service teachers. Data were collected through the “Cognitive Awareness of Curriculum Development Scale” developed by the researcher. Five-point Likert type scale items were graded as “1”- I am not aware (1.00–1.80); “2”- I am aware at low

* Assist. Prof. Dr., Mevlana University, Konya, Turkey, eyesilyurt@mevlana.edu.tr

level (1.81–2.60); “3”- I am aware at moderate level (2.61–3.40); “4”- I am aware at high level (3.41–4.20); “5”- I am aware at very high level (4.21–5.00) and the significance level was decided to be ,05. The scale is composed of eight factors and 101 items of which Cronbach alpha coefficients varied between .940 and .507. Moreover, the Cronbach’s alpha coefficient of the overall scale was .980. This study was carried out with students taking “Curriculum Development” course for 14 weeks between 24 September 2012-04 January 2013 in fall (the first semester) of the 2012-2013 academic year. Since one week was devoted for midterm exams, a total of 13 weeks were devoted for this study. The “Cognitive Awareness of Curriculum Development Scale” was administered to pre-service teachers as a pre-test at the outset of the semester. Mixed methods were employed during the semester. Mostly, lecture was preferred by the instructor who is also the researcher when providing theoretical background of the subject to be taught. Through questioning, the instructor has assessed how much pre-service teachers learn. In this sense, pre-service teachers have been active during the semester. At the end of the semester, the “Cognitive Awareness of Curriculum Development Scale” was administered again as a post-test. Paired-samples t test was employed to determine whether pre-service teachers’ pre-test and post-test scores do differ significantly or not. Moreover, effect size (effect range=eta square= η^2) correlation coefficients were calculated. On the other hand, independent-samples t test was done to determine whether pre-service teachers’ cognitive awareness levels do differ on their grade point average and type of high school graduated.

Results: It was observed that there is a statistically significant difference between pre-test and post-test scores of pre-service teachers obtained from the overall scale ($t=-29.870$, $p<0.01$, $\eta^2=.846$). It was determined that this difference is in favor of the post-test. It was determined that there are statistically significant differences in favor of the post-test regarding basic concepts of curriculum development ($t=-23.921$, $p<0.01$, $\eta^2=.218$), theoretical foundations of curriculum development ($t=-19.286$, $p<0.01$, $\eta^2=.266$), curriculum and philosophy ($t=-19.290$, $p<0.01$, $\eta^2=.243$), design and models of curriculum development ($t=-27.001$, $p<0.01$, $\eta^2=.261$), planning of curriculum development ($t=-25.926$, $p<0.01$, $\eta^2=.428$), developing curriculum draft ($t=-27.029$, $p<0.01$, $\eta^2=.667$), piloting and evaluation of curriculum ($t=-25.442$, $p<0.01$, $\eta^2=.438$), feedback and extending curriculum ($t=-20.936$, $p<0.01$, $\eta^2=.297$). Moreover, in general, it was determined that mean post-test score of pre-service teachers ($\bar{x}=3.820$) is greater than mean pre-test score ($\bar{x}=1.582$) and this difference is statistically significant ($p<0.01$). On the other hand, the standard deviation (SD) values in general and in sub-dimensions of the scale ranged between .389 and .877. That is, their views were similar with each other. Pre-service teachers’ levels of cognitive awareness of curriculum development did not significantly differ on grade point average and type of high school graduated.

Discussion and Conclusions: As a result of the study, it was determined that there is a statistically significant difference between pre-test and post-test scores of pre-service teachers which is in favor of the post-test. It was determined that pre-service teachers' cognitive awareness levels of curriculum development were quite low before curriculum development course, but higher after curriculum development course. Moreover, it was determined that pre-service teachers' cognitive awareness levels of curriculum development have been higher after curriculum development course. In this study, it can be concluded that approximately 84% of positive changes in pre-service teachers' cognitive awareness levels of curriculum development might be explained by curriculum development course. From this finding, it is understood that only 16% of positive changes might be explained by other reasons apart from curriculum development course. On the other hand, pre-service teachers' cognitive awareness levels of curriculum development did not differ on grade point average and type of high school graduated. According to the results of study, it is suggested that "Curriculum Development" course which is one among compulsory courses in undergraduate programs in faculties of education should be at least two credits and theoretical.

Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Etem YEŞİLYURT*

Makale Gönderme Tarihi: 12 Mart 2013

Makale Kabul Tarihi: 02 Mayıs 2013

ÖZET: Bu araştırmanın genel amacı, program geliştirme dersi alan öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerindeki değişmeyi incelemektir. Araştırma, deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden tek gruplu ön-test – son-test modeli dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 akademik yılı güz döneminde Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında ikinci sınıfta öğrenim gören ve “Program Geliştirme” dersine katılan 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Sekiz faktör ve 101 maddeden oluşan ölçeğe ait iç tutarlık değeri (Cronbach alpha) .980’dir. Öğretmen adaylarının, program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı ve bağımsız gruplar *t* testi uygulanmıştır. Ayrıca, etki büyüklüğü (etki genişliği = η^2) korelasyon katsayısı da hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin program geliştirme dersinden sonra üst düzeyde ve olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: program geliştirme, program geliştirme dersi, bilişsel farkındalık, öğretmen adayı.

Giriş

Günümüz dünyasında devletlerin gelişmişlik düzeyinin göstergelerinden biri de halkın eğitim düzeyidir. Bir yandan ülkenin gelişmişlik düzeyinin göstergesi olan eğitim düzeyi, diğer yandan da o ülkenin rakipleriyle rekabetinde temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ülkelerin bu özellikleri kazanmasında asli görev eğitime, dolayısıyla eğitimin aracı olan eğitim ve öğretim programlarına, düşmektedir.

Öğrenme kuramları arasında ağırlıklı olarak davranışçı öğrenme kuramının özelliklerine uygun olan ve alanyazında da en fazla kabul gören eğitimin tanımı Ertürk (1972, s. 12)’ye göre, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitimin bu tanımına bakıldığında, eğitimin hem aşamalı olduğu hem de hiyerarşik hedeflerle ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim programları, eğitimin hedeflerine ulaşılması için bir araç görevi görmektedir. Alanyazında eğitim programının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Varış (1996, s. 14)’ya göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsayan bir yapıdır. Başka bir tanımda ise Doğan (1974, s. 361), eğitim programını öğrenciden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmesi için planlanmış faaliyetlerin tamamı şeklinde tanımlamaktadır. Bu noktada Demirel (2012, s. 4) ise eğitim programını, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde ele almaktadır. Yapılan tanımların birbirinden farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bu noktada Çoban (2011, s. 27-28), eğitim programının farklı tanımlanmasını, a) eğitim programının kapsamlı ve çok boyutlu

*Yrd. Doç. Dr., Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eyesilyurt@mevlana.edu.tr

olmasına, b) bilim adamlarının eğitim anlayışlarının farklı olmasına, c) bilim adamlarının eğitim kuram ve uygulamalarında değişik boyutları önemsemesine, d) bilim adamlarının aynı yaklaşım veya boyutu değişik biçimlerde vurgulamasına bağlamaktadır.

Eğitim programının odak noktasında bu programın öğrenen için birtakım faaliyetler ve yaşantılar sağladığı yer almaktadır. Öğrencilere hangi yaşantıların ve faaliyetlerin nasıl kazandırılacağı sorusuna verilecek cevap, eğitimde “program geliştirme” kavramını ön plana çıkarmaktadır. Tanımların ve içeriğin net olmasına karşın, alanyazında eğitim programı kavramı ile müfredat programı kavramlarının birbirleriyle karıştırıldığı görülmektedir. Bunun en somut örneği olarak, “eğitim programı” kavramının, eğitim sistemimizde uzun süre “müfredat programı” adı altında kullanılması verilebilir. Oysa Sezgin (2000, s. 26)’nin de belirttiği gibi, müfredat programı, dersin genel amaçları ile ders konularının listesinden meydana gelirken eğitim programı ayrıntılı bir plan olup öğrenme-öğretme durumlarıyla ilgili bütün unsurları bir sistem bütünlüğü içerisinde ele almaktadır. Öte yandan Sünbül (2011, s. 44), müfredat programının öğretmeni yeni konuları ele almaktan alıkoyduğunu ve belli, kalıplaşmış konuları işlemeye zorladığını, bu nedenle de müfredat programının yerini eğitim programına bıraktığını vurgulamaktadır.

Eğitim programı, bir bakıma program geliştirmenin son ve somut şeklini ifade etmektedir. Program geliştirme, Varış (1996, s. 17) tarafından, okul içinde ve dışında, milli eğitimin amacını ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenecek içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre ise program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2007a, s. 5). Bu tanımlardan yola çıkan Taşpınar (2012, s. 25) ise program geliştirmeyi,

“Bir ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek amacıyla eğitimin çeşitli kademelerindeki amaçları gerçekleştirmeyi esas alan, bu amaçlara ulaşılması için gerekli içerik ile ortam tasarımının planlandığı ve sonuçta hedeflere ulaşma düzeyinin ölçme ve değerlendirme biçimlerinin sistemli bir biçimde organize edildiği bir araştırma geliştirme süreci”

olarak tanımlamaktadır. Program geliştirmenin önemini ortaya koyan Erden (1998, s. 2) ise, eğitimin niteliğini büyük ölçüde uygulanan eğitim programlarına bağlamaktadır. Ona göre, uygulanan programların aksaklıkları giderildikçe, programlar toplumdaki ve bilimdeki gelişmeler doğrultusunda yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, program geliştirildikçe eğitimin niteliği de yükselmektedir.

Program geliştirme, bir süreç işidir ve diğer bilim dalları gibi birikimli olarak gelişen bir özelliğe sahiptir. Bu açıdan bakıldığında Demirel (1992, s. 27-30), ülkemizde program geliştirmenin tarihî sürecini şöyle özetlemektedir: 1924’te John Dewey’in hazırladığı rapor dikkate alınarak daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiş, 1953-54 yıllarında da ortaöğretim programlarının geliştirilmesi çalışmaları ağırlık kazanmıştır. 1960’lı yıllara gelindiğinde program geliştirme çalışmaları tekrar ilköğretim programları üzerinde yoğunlaşmıştır. 1970’li

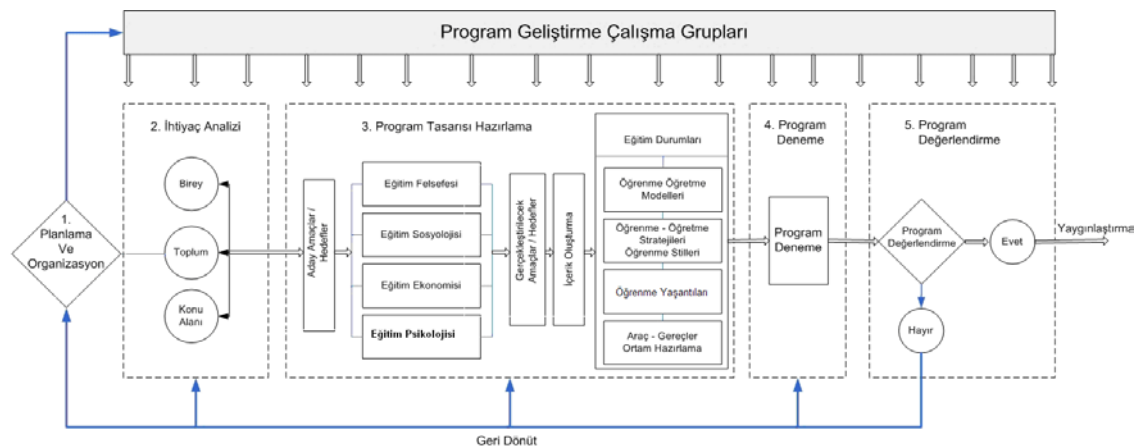
yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiş ve bu çalışmalara hız verilmiştir. 1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. 1990’lı yıllara gelindiğinde milli eğitim sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde “Program Geliştirme” ile “Ölçme Değerlendirme”ye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Öte yandan ağırlıklı olarak yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerini taşıyan, 2004-2005 akademik yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 akademik yılından itibaren ise uygulamaya konulan ilköğretim programları da yeniden yapılandırılmıştır.

Dolayısıyla program geliştirme hem tarihsel açıdan hem de geliştirme süreci açısından bir süreç işidir. Ertürk (1972, s. 13)’ye göre program geliştirme sürecinde cevaplanması gereken sorular aşağıda verilmiştir:

1. Eğitimin hedefleri neler olmalı yani, öğrenciler hangi davranışları kazanmalıdır?
2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdır?
3. Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstendik davranışların isabetlilik durumlarında (istendik davranışları geliştirme yönünden) etkililik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun cevapları ışığında mevcut yetişekte (programda) ne gibi değişiklikler gerekir?

Yukarıda belirtilen soruların cevapları, bir bakıma bir eğitim programının öğeleri olan, hedef, içerik, eğitim-öğretim durumları ve sınav durumlarının özeti niteliğinde ele alınabilir. Bu öğeler, başta ABD olmak üzere Avrupa ülkelerinde de program geliştirme sürecinde temel öğeler olarak kabul edilmektedir (Doll, 1992; McNeil, 1996; Ornstein & Hunkins, 1988; Pratt, 1980; Schubert, 1986; Tanner & Tanner, 1980; Uruh & Uruh, 1984). Bu bağlamda Şekil 1’de program geliştirme süreci ve bir eğitim programının öğeleri arasındaki ilişkiler yer almaktadır.

Şekil 1. Program Geliştirme Süreci



Uyarlandığı yayın. (Taşpınar, 2012, s. 26)

Program geliştirme sürecinin birinci ögesi “Niçin öğretilim ya da niçin öğrenelim?” sorularının cevabı olan hedeftir. Sönmez (2007, s. 23) hedefi, varılmak istenilen nokta olarak tanımlamaktadır. Ona göre eğitimde hedef ise bireyde gözlenmesi kararlaştırılan istenilen özelliklerdir. Bu özellikler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda olabilir. Toplumsal gerçek, konu alanı, kişi ve doğa, insan davranışlarının dolayısıyla da hedeflerin belirleyicisi konumunda yer almaktadır.

İçerik, program geliştirme sürecinin ikinci ögesidir ve bu öge “Ne öğretilim?” sorusuna cevap aramaktadır. Akpınar (2011, s. 94)’e göre içerik, bir bakıma öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kazanacakları bilgileri işaret etmekte ve hedeflere ulaştıracak araç konumunda bulunmaktadır. Ancak mesleki eğitimde ve yapılandırmacı öğrenme kuramında içerik bir bakıma hedefin kendisini oluşturmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçleri ögesi ise, “Nasıl öğretim?” sorusunun cevabı niteliğindedir. Bu öge, tanınan zaman diliminde içeriğin öğretilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği kapsamaktadır. Bu etkinlikler arasında sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç gereçleri vb. yer almaktadır (Küçükahmet, 2006, s. 22).

Program geliştirme sürecinin dördüncü ögesi olan değerlendirme ise “Ne kadar öğrettik, ne kadar öğrendik?” sorusuna cevap bulmaya çalışır. Erden (1998, s. 9-10) program değerlendirmeyi, çeşitli ölçme araçlarıyla programın etkililiği hakkında veri toplama ve bu verileri ölçütlerle karşılaştırıp programın etkililiğini yorumlama üzerine kurgulamaktadır. Ona göre değerlendirme hem öğrenci başarısı hakkında bilgi sahibi olma, hem de eğitim programının etkililiği hakkında yargıda bulunma amacı taşımaktadır.

Program geliştirme sürecine katkı sunan ve geliştirilen programı sınıf içerisinde uygulayan kişi öğretmendir. Geliştirilen program ne kadar mükemmel olursa olsun, programın uygulanmasından doğrudan sorumlu olan öğretmen eğer bu konudaki görevini tam olarak yerine getiremiyorsa, program amacına ulaşamayacaktır (Güven, 2004, s. 13). Dolayısıyla programların geliştirilmesi sürecinde gerçek uygulayıcılara yeterince inilmemesi durumunda, geliştirilen eğitim programlarının başarı düzeyi düşük olacaktır (Semerci, 2007, s. 136). Bu konudaki görevleri yerine getirmeleri için eğitim ve öğretim programları ile program geliştirme süreci hakkında öğretmenlerin yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi birikimi ise onların hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları derslerden elde ettikleri kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Bu derslerden biri de “Program Geliştirme”dir.

Ancak YÖK (2007, s. 205-227) tarafından yayınlanan öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri kılavuzunda da görüleceği üzere, program geliştirme, teorik bir ders olarak, eğitim fakültesi programlarında, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı içerisinde 2 saat, rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı içerisinde ise 3 saat işlenmektedir. Bunların dışında yer alan diğer lisans programlarının dersleri arasında program geliştirme yer almamaktadır. Bu durum, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programı, öğretim programı ve bu programların nasıl geliştirildiği noktasındaki

bilişsel farkındalık (metacognition) düzeylerinin düşük olmasının nedenleri arasında da yer almaktadır.

“Metacognition” kavramı, ülkemizde öz-düzenleme, yönetici kontrol, üstbiliş, bilişötesi, yürütücü biliş ve benzeri adlarla kullanılmaktadır. Bu kavramlardan biri de bilişsel farkındalıktır (cognitive awareness). Bilişsel farkındalık, bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içermektedir (Çakıroğlu, 2007, s. 22-26). Bilişsel farkındalık kavramını alanyazına kazandıran Flavell (1979, aktaran Demir & Doğanay, 2009, s. 606), bilişsel farkındalığı bireyin entelektüel gelişimine eşlik eden bütün bilinçli bilişsel ve etkili deneyimleri düşünmesi şeklinde tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise Tosun ve Irmak (2008, s. 68), bilişsel farkındalığı, bireyin ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözü şeklinde ele almaktadır. Konuyla ilgili olarak İflazoğlu-Saban ve Saban (2008, s. 40), bilişsel farkındalığın, bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olmasını ve buna ilişkin kendine geri bildirimler vermesini içerdiğini vurgulamaktadır. Bilişsel farkındalık, bireye birtakım kazanımları kazandırır. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir birey öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır ve ona karşı bir tutum geliştirir. Bilişsel farkındalık, kişinin kendisinin ve bir konu hakkındaki bilgisinin ne olduğunu değerlendirmeye ve kendi düşüncesini kontrol etmesine yardımcı olur. Birey ne bildiğini, ne bilmesi gerektiğini değerlendirir ve nerede olduğunu görür. Sonra ne yapacağını planlar, planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Daha sonra ise ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı hâline getirir (Gelen, 2004, s. 2). Bu bakımdan, program geliştirme dersinin, öğretmen adayları üzerinde hangi düzeyde bilişsel farkındalık oluşturduğu akla gelen sorular arasındadır.

Araştırmanın Önemi

Program geliştirme konusu üzerinde yapılan çalışmaların genel amaçlarını, ağırlıklı olarak program geliştirmeyi teorik açıdan ele almak ve program geliştirme uygulamalarını yansıtmak oluşturmaktadır (Alkan, 1983; Ayas, 1995; Ayas, Özmen, Demircioğlu & Sağlam, 1999; Demirbaş & Yağbasan, 2005; Demirel, 1992; Dick & Babadoğan, 1993; Doğan, 1970, 1974; Erişen, 1998; Gezer, Köse, Durkan & Uşak, 2003; Gözütok, 2003; Kısakürek, 1969; Özoğlu, 1994; Pierce & Kısakürek, 1972; Semerci & Semerci, 2001; Şahin, 2009; Şahinkesen, 1990; Tekişik, 1992; Ünal, Coştu & Karataş, 2004; Varış, 1969, 1985, 1989; Yeşilyurt, 2011, 2013; Yüksel, 2003). Ancak öğretmen adaylarının program geliştirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeyini ölçmek ve değerlendirmek üzere yapılan çok sınırlı sayıda çalışmaya (Arı, 2010; Duman, 2006; Uluçınar-Sağır & Karamustafaoğlu, 2011) ulaşılmıştır. Bu çalışmada program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi betimlenmektedir. Böylelikle, çalışmanın hem diğer çalışmalardan farklı ve özgün olacağı, hem de alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, program geliştirme dersi alan öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerindeki değişimi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi nedir?
2. Öğretmen adaylarının, program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi program geliştirme dersi alınmadan önce ve alındıktan sonra;
 - a. Akademik başarı notuna,
 - b. Mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden tek gruplu ön-test – son-test modeli dikkate alınarak yürütülmüştür. Tek grup ön-test – son-test modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (ön-test) hem de deney sonrası (son-test) ölçmeler yapılır (Karasar, 1999, s. 96). Değerlendirilen program herhangi bir programla karşılaştırılmak istenmiyorsa ya da karşılaştırma grubu yoksa bu modelin kullanımı uygundur (Erden, 1998, s. 55). Tek gruplu ön-test – son-test deseni, tek faktörlü gruplar içi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Desende tek gruba (G) ait ön-test ve son-test değerleri arasındaki farkın (O1.1-O1.2) anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s. 198). Modelin simgesel görünümü aşağıdaki şekildedir. Modelde $O1.2 > O1.1$ olması durumunda bunun X uygulamasından (işleminen/bağımsız değişkenden) kaynaklandığı, elde edilen verilerin ön-test ile son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu kabul edilir ve ona göre değerlendirme yapılır (Baştürk, 2009, s. 37).

Şekil 2. Tek Gruplu Ön-Test – Son-Test Desen Örneği

Grup	Ön-test	İşlem	Son-test
G	O1.1	X	O1.2
Araştırma grubu (67 kişilik okul öncesi öğretmenliği grubu)	Program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği (Bağımlı değişken)	13 haftalık eğitim faaliyeti (Bağımsız değişken)	Program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği (Bağımlı değişken)

Bu çalışmada da program geliştirme dersi ile öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerindeki değişimi incelemek amacıyla okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 67 öğretmen adayına dönemin başında “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ön-test

olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına 13 hafta süresince teorik olarak haftada 2 saat olmak üzere toplam 26 saat “Program Geliştirme” dersi eğitimi verilmiştir. Program geliştirme dersinin içeriği, YÖK’ün eğitim fakülteleri için belirlemiş olduğu içerik doğrultusunda belirlenmiştir. Dönem başında öğretmen adaylarına ön-test olarak uygulanan “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” dönemin sonunda son-test olarak tekrar uygulanmış ve iki ölçmeden elde edilen bilişsel farkındalık puanları arasında bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 akademik yılı birinci (güz) döneminde Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında ikinci sınıfta öğrenim gören toplam 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları, 24 Eylül 2012-04 Ocak 2013 tarihleri arasında toplam 14 haftalık bir dönemde “Program Geliştirme” dersine fiilen katılmışlardır. Ancak deneysel işlem 13 hafta sürmüştür. Bunun nedeni ise 14 haftalık ders döneminin bir haftasının (24 Kasım-02 Aralık 2012) ara sınav için ayrılması ve bu hafta ders yapılmamasıdır.

Çalışma grubunun niteliklerine bakıldığında 61’i (%91) kadın ve 6’sı (%9) erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının fazla olmasına okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören adayların büyük çoğunluğunun kadınlardan oluşması etki etmiştir. Öğretmen adaylarının genel akademik başarı durumu ise, 4.00 üzerinden 2.01 ile 3.68 arasında değişmektedir. Buna göre, genel akademik başarısı 2.01-3.00 arasında olan öğretmen adayı sayısı 48 (%71,6); 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adayı sayısı ise 19’dur (%28,4). Bu gruplandırma yapılırken Mevlana Üniversitesi Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliği “Notlar ve Başarı Durumu Kriterleri” dikkate alınmıştır. “Genel akademik başarı durumu” ifadesiyle öğretmen adaylarının program geliştirme dersi alana kadar gördükleri tüm derslerin akademik not ortalaması vurgulanmaktadır. Öte yandan öğretmen adaylarının genel lise türü okullar (düz lise, Anadolu lisesi, fen lisesi vb.) ile meslek lisesi türü okullardan (kız meslek lisesi, endüstri meslek lisesi vb.) mezun oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının 40’ı (%59,7) genel lise türü okullardan mezun iken, 27’si (%40,3) meslek lisesi türü okullardan mezun olmuştur.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme süreci şöyle işlemiştir: Sekiz faktör ve 101 maddeden oluşan taslak ölçeğin boyutlandırılması (faktörleri) araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Faktörler belirlenirken hem Mevlana Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında “Program Geliştirme” dersi için belirlenen içerik hem de alanyazında kabul gören “Program Geliştirme” kaynakları (Akpınar, 2011; Demirel, 2007a; Demirel, 2007b; Çelenk, 2001; Sönmez, 2007; Taşpınar, 2012) ve bu kaynakların program geliştirmeyi ele alış (ünitelendirilmiş / bölümlendirilmiş) şekli dikkate alınmıştır. Başar (2009, s. 110-117)’a göre, faktör analizi, bir seçenekler listesine deneklerin verdiği yanıtların benzerliğine bakılarak

benzer yanıtli seçenekleri aynı grupta toplamakta, diğ er bir deyiş le, deneklerin yanıtlarını gruplamaktadır. Bu nedenle araştırmacı faktörleri kendisi belirleyebilir. Taslak ölçek, çok üst düzeyde farkındayım (5), üst düzeyde farkındayım (4), orta düzeyde farkındayım (3), çok az farkındayım (2), hiç farkında değılim (1) şeklinde ifade edilen ve 5’li Likert tipinde hazırlanan maddelerden oluşmaktadır. Taslak ölçek, kapsam ve görünüş geçerliğı ile (Büyüköztürk, 2007, s. 168-169) genel geçerlik (Erden, 1998, s. 74), uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından iki farklı üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan iki program geliştirme uzmanının ve iki dil bilgisi uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman değılendirmesi sonucunda taslak ölçekte yer alan beş madde anlam ve anlaşılabilirlik açısından yeniden yapılandırılmıştır.

Balcı (2011, s. 134) pilot uygulamada maddelere ilişkin geçerli ve anlamlı verilerin toplanması için örneklem büyüklüğünün madde sayısının birkaç katı olması gerektiğini vurgulamıştır. Tavşancıl (2006, s. 42) ise geçerlik analizi sonuçlarının genellenebilmesi için örneklemin 200 ve üzerinde olmasının araştırmacılar tarafından genel kabul gördüğünü belirtmektedir. Bu bilgiler dikkate alınarak taslak ölçeğ in pilot uygulaması 2011-2012 akademik yılı güz dönemi Aralık ayında Selçuk ve Fırat Üniversitelerinde pedagojik formasyon amacıyla öğrenim gören 372 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın bu grup ile gerçekleştirilmesinin nedeni, pedagojik formasyon dersleri içerisinde yer alan “Program Geliştirme ve Öğretim” dersinin içeriğ inin “Program Geliştirme” dersinin içeriğ ine çok yakın olmasıdır. Pilot uygulama sonucunda ölçeğ in Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değıeri ,517 şeklindedir (Bartlett=6,439E4; $p=,000$). KMO sonucunun Kalaycı (2006, s. 322)’ya göre ,50’den, büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör yük değıerinin ,45 ve üzerinde olması seçim için iyi bir ölçüt (Büyüköztürk, 2007, s. 124) olduğunu ve Cronbach alpha değıerinin ,80’den büyük olması ölçeğ in yüksek derecede güvenilir olduğunu (Kayış, 2006, s. 405) göstermektedir. Ölçekte yer alan faktörlerin adı, bu faktörlerin madde sayısı, faktörde yer alan maddelerin faktör yük değıer aralıkları ve faktörlerin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alpha değıerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Faktör Yük Değer Aralıkları ve Cronbach Alpha Değerleri

Faktörler	Madde sayısı	Maddelerin faktör yük değer aralıkları	Cronbach alpha
1 Program geliştirmede temel kavramlar	7	.885-.760	.823
2 Program geliştirmenin kuramsal temelleri	6	.790-.608	.899
3 Eğitim programı ve felsefe	12	.891-.705	.954
4 Program geliştirmede tasarım ve modeller	10	.940-.507	.888
5 Program geliştirmenin planlanması	17	.903-.577	.940
6 Program tasarısı hazırlama	34	.887-.519	.961
7 Eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi	12	.888-.642	.934
8 Dönüt ve programın yaygınlaştırılması	3	.882-.782	.888
Ölçeğin geneli	101	.941-.625	.980

Tablo 1’de görüldüğü üzere pilot uygulama sonucunda ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45’ten ve Cronbach alpha değerleri ise .80’den büyüktür. Ortaya çıkan sonuç ölçekteki tüm madde ve faktörlerin araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Dersin İşlenişi

Bu çalışma, 2012-2013 akademik yılı güz (1. dönem) yarıyılında 24 Eylül 2012-04 Ocak 2013 tarihleri arasında toplam 14 hafta boyunca “Program Geliştirme” dersine katılan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (14 haftanın bir haftası ara sınav için kullanıldığından araştırma toplam 13 haftalık bir dönemi kapsamaktadır). Program geliştirme dersinin yürütücüsü araştırmacının kendisidir ve bu araştırmanın her safhası araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere dönemin başında ön-test olarak “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. İlk hafta “Program Geliştirme” dersinin hedefleri, içeriği, nasıl işleneceği ve nasıl değerlendirileceği hakkında öğrencilere detaylı bilgi sunulmuştur. Ayrıca Ek-1’de yer alan ve aynı zamanda veri toplama aracı olan “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nde yer alan tüm konular işlenmiştir. Dersin işlenişinde karma öğretim yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı konumunda olan öğretim elemanı, ilerleyen haftalarda dersin başlangıcından itibaren ders süresinin büyük bir bölümünde anlatım yöntemi ağırlıklı olarak o haftaya ait konu ile ilgili teorik bilgi sunmuştur. Her dersin sonunda, o hafta anlatılan konuya ilişkin bir tartışma ortamı oluşturulmuş ve soru-cevap yöntemi kullanılarak öğrencilerin dersi ne derecede öğrendikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda dönem boyunca öğretmen adaylarının da aktif olduğu ders içi faaliyetlere yer vermeye özen gösterilmiştir.

Dönem sonunda da araştırmacı tarafından “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” son-test olarak yeniden uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Program geliştirme dersi alan öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımlı (ilişkili) gruplar (örneklem) *t* testi uygulanmıştır. İlişkili örneklem için *t* testi, ilişkili iki örneklem arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılan bir veri çözümleme tekniğidir (Büyüköztürk, 2007, s. 67; Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2012, s. 165). Bu teknikte iki ayrı örneklem grubu yoktur, aynı örneklem grubu üzerinde farklı zaman dilimlerindeki değişimin miktarı ve farkı tespit edilir (Ak, 2006, s. 77). Ayrıca, etki büyüklüğü (etki genişliği = η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Örneklem ortalamaları arasında farkların manidar bulunması, tek başına iki değişken arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermediğinden etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü arttıkça gerçekte küçük olan farkların manidar çıkma olasılığı artar. Oysa etki büyüklüğü, test puanları arasındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene ya da grup değişkenine bağlı olduğu hakkında yorum yapılmasını sağlar. Etki büyüklüğü, 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla küçük (small), orta (medium) ve büyük/geniş (large) olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2012, s. 169). Diğer taraftan ön-testte ve son-testte, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin genel akademik başarı durumu ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız (ilişkisiz) gruplar *t* testi uygulanmıştır çünkü iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirlemede bağımsız örneklem *t* testi kullanılabilir (Ak, 2006, s. 74; Büyüköztürk, 2007, s. 39; Demirgil, 2006, s. 99). Beşli Likert türü maddeler, “1”- Hiç farkında değilim (1.00-1.80); “2”- Çok az farkındayım (1.81-2.60); “3”- Orta düzeyde farkındayım (2.61-3.40); “4”- Üst düzeyde farkındayım (3.41-4.20); “5”- Çok üst düzeyde farkındayım (4.21-5.00) şeklinde derecelendirilmiş ve anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçları ve bu alt amaçların sırası izlenerek veri toplama aracından elde edilen bulgular ile bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeyine ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi ile Karşılaştırılması

Ölçeğin Boyutları ve Genel	Gruplar	\bar{x}	SS	t	p	η^2
1 Program geliştirmede temel kavramlar	Ön-test	2.132	.649	-23.921	.000*	.218
	Son-test	4.255	.582			
2 Program geliştirmenin kuramsal temelleri	Ön-test	2.017	.795	-19.286	.000*	.266
	Son-test	4.261	.600			
3 Eğitim programı ve felsefe	Ön-test	2.228	.712	-19.290	.000*	.243
	Son-test	4.143	.591			
4 Program geliştirmede tasarım ve modeller	Ön-test	1.259	.425	-27.001	.000*	.261
	Son-test	3.670	.684			
5 Program geliştirmenin planlanması	Ön-test	1.459	.483	-25.926	.000*	.428
	Son-test	3.959	.698			
6 Program tasarısı hazırlama	Ön-test	1.471	.407	-27.029	.000*	.667
	Son-test	3.793	.676			
7 Eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi	Ön-test	1.145	.255	-25.442	.000*	.438
	Son-test	3.250	.710			
8 Dönüt ve programın yaygınlaştırılması	Ön-test	1.333	.534	-20.936	.000*	.297
	Son-test	3.338	.877			
9 Ölçeğin geneli	Ön-test	1.582	.389	-29.870	.000*	.846
	Son-test	3.820	.570			

* $p < 0.01$; $N = 67$; $Sd = 66$

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin genelinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = -29.870$, $p < 0.01$). Bu farklılığın son-test lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgu, program geliştirme dersinin, öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalıklarına çok büyük etkisinin olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından da öğretmen adaylarının aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda program geliştirmede temel kavramlar boyutunda ($t = -23.921$, $p < 0.01$), program geliştirmenin kuramsal temelleri boyutunda ($t = -19.286$, $p < 0.01$), eğitim programı ve felsefe boyutunda ($t = -19.290$, $p < 0.01$), program geliştirmede tasarım ve modeller boyutunda ($t = -27.001$, $p < 0.01$), program geliştirmenin planlanması boyutunda ($t = -25.926$, $p < 0.01$), program tasarısı hazırlama

boyutunda ($t=-27.029$, $p<0.01$), eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi boyutunda ($t=-25.442$, $p<0.01$), dönüt ve programın yaygınlaştırılması boyutunda ($t=-20.936$, $p<0.01$) son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin olumlu yönde değişmesinde program geliştirme dersinin çok büyük ve önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu noktada etki büyüklüklerine (η^2) bakıldığında; uygulanan program geliştirme dersine ilişkin etki büyüklük değerlerinin ölçeğin genelinde ($\eta^2 =,846$), program geliştirmede temel kavramlar boyutunda ($\eta^2=,218$), program geliştirmenin kuramsal temelleri boyutunda ($\eta^2=,266$), eğitim programı ve felsefe boyutunda ($\eta^2=,243$), program geliştirmede tasarım ve modeller boyutunda ($\eta^2=,261$), program geliştirmenin planlanması boyutunda ($\eta^2=,428$), program tasarısı hazırlama boyutunda ($\eta^2=,667$), eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi boyutunda ($\eta^2=,438$), dönüt ve programın yaygınlaştırılması boyutunda ($\eta^2=,297$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, uygulanan eğitim programının (program geliştirme dersinin, bağımsız değişkenin), öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalıklarının (bağımlı değişkenin) olumlu yönde değişmesi üzerinde çok büyük bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca Tablo 2'nin sonuçları, "Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği"nin genelinde öğretmen adaylarının son-test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.820$), ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{x}=1.582$) çok büyük ve bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.01$) olduğunu göstermektedir. Benzer bulgular ölçeğin alt boyutlarından da elde edilmiş olup, ortaya çıkan bu bulgular program geliştirme dersinin, öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalıklarına olumlu yönde ve istatistiksel açıdan da anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Öte yandan "Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği"nin genelinde ve alt boyutlarında, öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerin standart sapma (SS) değerlerinin .389 ile .877 arasında olması, onların görüşleri arasında paralelliğin, tutarlığın ve benzer görüşün varlığına işaret etmektedir.

Akademik Başarı Notuna Göre Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Akademik başarı notu değişkeni açısından öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Akademik Başarı Notuna Göre Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi ile Karşılaştırılması

Ölçeğin Boyutları ve Genel	Gruplar	Ak. Baş.	N	\bar{X}	SS	t	p	
1	Program geliştirmede temel kavramlar	Ön-test	2.01-3.00	48	2.190	.698	1.171	.246
		Son-test	3.01-4.00	19	1.985	.487		
		Ön-test	2.01-3.00	48	4.288	.546	.731	.468
		Son-test	3.01-4.00	19	4.172	.674		
2	Program geliştirmenin kuramsal temelleri	Ön-test	2.01-3.00	48	1.968	.795	-.794	.430
		Son-test	3.01-4.00	19	2.140	.801		
		Ön-test	2.01-3.00	48	4.236	.582	-.541	.591
		Son-test	3.01-4.00	19	4.324	.656		
3	Eğitim programı ve felsefe	Ön-test	2.01-3.00	48	2.196	.730	-.594	.555
		Son-test	3.01-4.00	19	2.311	.676		
		Ön-test	2.01-3.00	48	4.083	.590	-1.322	.191
		Son-test	3.01-4.00	19	4.293	.579		
4	Program geliştirmede tasarım ve modeller	Ön-test	2.01-3.00	48	1.247	.386	-.358	.721
		Son-test	3.01-4.00	19	1.289	.520		
		Ön-test	2.01-3.00	48	3.560	.724	-2.142	.036*
		Son-test	3.01-4.00	19	3.947	.482		
5	Program geliştirmenin planlanması	Ön-test	2.01-3.00	48	1.481	.478	.601	.550
		Son-test	3.01-4.00	19	1.402	.504		
		Ön-test	2.01-3.00	48	3.851	.738	-2.057	.044*
		Son-test	3.01-4.00	19	4.232	.506		
6	Program tasarısı hazırlama	Ön-test	2.01-3.00	48	1.488	.405	.550	.584
		Son-test	3.01-4.00	19	1.427	.421		
		Ön-test	2.01-3.00	48	3.697	.723	-1.890	.063
		Son-test	3.01-4.00	19	4.037	.472		
7	Eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi	Ön-test	2.01-3.00	48	1.151	.275	.279	.781
		Son-test	3.01-4.00	19	1.131	.204		
		Ön-test	2.01-3.00	48	3.204	.805	-.824	.413
		Son-test	3.01-4.00	19	3.364	.372		
8	Dönüt ve programın yaygınlaştırılması	Ön-test	2.01-3.00	48	1.333	.532	.000	1.000
		Son-test	3.01-4.00	19	1.333	.555		
		Ön-test	2.01-3.00	48	3.298	.878	-.586	.560
		Son-test	3.01-4.00	19	3.438	.889		
9	Ölçeğin geneli	Ön-test	2.01-3.00	48	1.589	.392	.258	.797
		Son-test	3.01-4.00	19	1.562	.389		
		Ön-test	2.01-3.00	48	3.749	.610	-1.639	.106
		Son-test	3.01-4.00	19	4.000	.415		

* $p < 0.05$; $Sd = 65$

Tablo 3'te öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine ait ön-test ve son-test puanlarının genel akademik başarı durumuna (2.01-3.00 ve 3.01-4.00) göre farklılığının bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular yer almaktadır. Genel akademik başarı

durumu 2.01–3.00 arasında olan öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ile genel akademik başarı durumu 3.01–4.00 arasında olan öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında, hem program geliştirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de program geliştirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (ön-test $t=.258$, $p>0.05$; son-test $t=-1.639$, $p>0.05$). “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin genelinde belirlenen bu bulgu, program geliştirmede tasarım ve modeller ile program geliştirmenin planlanması boyutları dışında ölçeğin diğer boyutlarında da tespit edilmiştir. Ancak genel akademik başarı değişkeni açısından, öğretmen adaylarının “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin program geliştirmede tasarım ve modeller ile program geliştirmenin planlanması boyutlarında son-test puanları açısından anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Hem program geliştirmede tasarım ve modeller (2.01-3.00 arası son-test $\bar{x}=3.560$; 3.01-4.00 arası son-test $\bar{x}=3.947$; $p<0.05$) hem de program geliştirmenin planlanması (2.01-3.00 arası son-test $\bar{x}=3.851$; 3.01-4.00 arası son-test $\bar{x}=4.232$; $p<0.05$) boyutlarının ikisinde de elde edilen bu farkın, genel akademik başarı durumu 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Mezun oldukları lise türü değişkeni açısından öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4’te öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine ait ön-test ve son-test puanlarının mezun oldukları lise türüne (genel lise ve meslek lisesi) göre farklılığının bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, hem program geliştirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de program geliştirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte, genel ve meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (ön-test $t=.973$, $p>0.05$; son-test $t=-1.211$, $p>0.05$). “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin genelinde elde edilen bu bulguya benzer bulgular, ölçeğin alt boyutlarında da tespit edilmiştir.

Tablo 4

Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi ile Karşılaştırılması

Ölçeğin Boyutları ve Genel	Gruplar	Lise türü	N	\bar{x}	SS	t	p	
1	Program geliştirmede temel kavramlar	Ön-test	Genel lise	40	2.221	.666	1.379	.173
		Meslek lisesi	27	2.000	.609			
	Son-test	Genel lise	40	4.221	.599	-.586	.560	
		Meslek lisesi	27	4.306	.562			
2	Program geliştirmenin kuramsal temelleri	Ön-test	Genel lise	40	2.025	.832	.094	.925
		Meslek lisesi	27	2.006	.751			
	Son-test	Genel lise	40	4.179	.662	-1.370	.175	
		Meslek lisesi	27	4.382	.479			
3	Eğitim programı ve felsefe	Ön-test	Genel lise	40	2.333	.765	1.474	.145
		Meslek lisesi	27	2.074	.607			
	Son-test	Genel lise	40	4.050	.601	-1.586	.118	
		Meslek lisesi	27	4.280	.557			
4	Program geliştirmede tasarım ve modeller	Ön-test	Genel lise	40	1.302	.468	1.003	.319
		Meslek lisesi	27	1.196	.349			
	Son-test	Genel lise	40	3.592	.665	-1.133	.262	
		Meslek lisesi	27	3.785	.709			
5	Program geliştirmenin planlanması	Ön-test	Genel lise	40	1.450	.472	-.188	.852
		Meslek lisesi	27	1.472	.507			
	Son-test	Genel lise	40	3.870	.719	-1.275	.207	
		Meslek lisesi	27	4.091	.657			
6	Program tasarısı hazırlama	Ön-test	Genel lise	40	1.502	.403	.778	.439
		Meslek lisesi	27	1.423	.416			
	Son-test	Genel lise	40	3.730	.612	-.935	.353	
		Meslek lisesi	27	3.887	.763			
7	Eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi	Ön-test	Genel lise	40	1.162	.262	.658	.513
		Meslek lisesi	27	1.120	.248			
	Son-test	Genel lise	40	3.202	.664	-.669	.506	
		Meslek lisesi	27	3.321	.781			
8	Dönüt ve programın yaygınlaştırılması	Ön-test	Genel lise	40	1.408	.552	1.407	.164
		Meslek lisesi	27	1.222	.497			
	Son-test	Genel lise	40	3.408	.814	.793	.431	
		Meslek lisesi	27	3.234	.968			
9	Ölçeğin geneli	Ön-test	Genel lise	40	1.620	.401	.973	.334
		Meslek lisesi	27	1.525	.369			
	Son-test	Genel lise	40	3.751	.545	-1.211	.230	
		Meslek lisesi	27	3.923	.601			

$p > 0.05$, $Sd = 65$

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına uygun olarak verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular dikkate alınarak çeşitli sonuçlara ulaşılmış, bu sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla tartışılmış ve bölümün sonunda ise araştırmanın sonuçları doğrultusunda bir öneri sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları öğretmenlik formasyon dersleri arasında yer alan “Program Geliştirme” sadece sosyal bilgiler öğretmenliği ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programları içerisinde yer almaktadır (YÖK, 2007, s. 205-227). Bazı lisans programlarında ise bu ders seçmeli bir ders olarak verilmektedir. Program geliştirme dersi içerik olarak; program geliştirmede temel kavramlar, program geliştirmenin kuramsal temelleri, eğitim programı ve felsefe, program geliştirmede tasarım ve modeller, program geliştirmenin planlanması, program tasarısı hazırlama, eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi, dönüt ve programın yaygınlaştırılmasından oluşmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adayları bu ders ile yukarıdaki içerik ile ilgili kazanımları kazanmış olmaktadır. Ancak Uluçınar Sağır ve Karamustafaoğlu (2011) tarafından yürütülen bir çalışmanın sonucunda program geliştirme modelleri, içerik programlama yaklaşımları, içerik seçimini etkileyen faktörler, program geliştirme sürecinde değerlendirme türleri konularında öğretmen adaylarının bilgilerinin yetersiz olduğuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise Duman (2006), öğretmen adaylarının program geliştirmenin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri alanında kendilerini “çok yetersiz” gördüklerini tespit etmiştir. Öte yandan konuyla ilgili çalışmalardan, öğretmen adaylarının ilköğretim programlarını uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve donanımı yeterince kazanmadan mezun oldukları (Arı, 2010) ve öğretmen adaylarının bilişsel alanın basamaklarına yönelik sınav durumu soruları yazma konusunda yeterli olmadıkları (Aydemir & Çiftçi, 2008; Özcan & Akcan, 2010; Yeşilyurt, 2012) ortaya çıkmıştır. Ayrıca, konuyla ilgili, Adıgüzel (2008), Erişen (2001), Mentiş-Taş (2004), Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) ile Yeşilyurt ve Semerci (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları arasında, eğitim fakültesi lisans programlarına ilişkin belirlenen standartların gerçekleşme derecesinin yetersiz olduğu yer almaktadır. Bu nedenle, program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine etkisinin araştırılması ve program geliştirme dersiyle öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıkları arasındaki etkileşiminin belirlenmesi açısından alana önemli katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının, “Program Geliştirmeye Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin genelinden ve boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeyi ön-test puanı $\bar{x}=1.582$ (hiç farkında değilim) olarak tespit edilirken, son-test puanı $\bar{x}=3.820$ (üst düzeyde farkındayım) olarak ortaya çıkmıştır. Belirlenen bu puanlar öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin program geliştirme dersini almadan önce çok düşük düzeyde olduğunu, program geliştirme dersini aldıktan sonra ise üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeyinin program geliştirme dersini aldıktan sonra üst düzeyde ve olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir.

Erden (1998, s. 55), tek gruplu ön-test - son-test desenine göre yapılan bir deneysel çalışmanın ön-test ile son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmasının ve bu farkın son-test lehine çıkmasının uygulanan programın (bağımsız değişkenin) başarısı anlamına gelmeyebileceğini çünkü bu farkın çok küçük olmasının da anlamlı bir fark oluşturabileceğini dile getirmektedir. Bu noktada etki büyüklüğü (η^2), bu endişenin giderilmesine büyük katkı sağlamaktadır. Çünkü öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin olumlu yönde değişmesine pek çok faktör etki edebilir. Bu nedenle, program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerine etkisinin ne kadar olduğunu istatistiksel açıdan belirlemek amacıyla etki büyüklüklerine (η^2) bakılmıştır. Uygulanan program geliştirme dersine ilişkin etki büyüklük değerinin ölçeğin genelinde ,846, ölçeğin boyutlarında ise ,218 ile ,667 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007, s. 55, aktaran Pallant, 2007, s. 208) tarafından sunulan ölçütlere göre η^2 değerinin ,138'den büyük olması, bağımsız değişkenin etkisinin büyük/geniş olduğunu göstermektedir. Böylece araştırmada öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerindeki olumlu değişimin yaklaşık %84'ünün uygulanan program geliştirme dersinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgudan, öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerindeki olumlu değişimin yaklaşık sadece %16'sının uygulanan program geliştirme dersi dışındaki nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan araştırmada hem ön-testten hem de son-testten elde edilen sonuçlara göre "Program Geliştirmeye Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği"nin genelinde, öğretmen adaylarının genel akademik başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutları açısından ise öğretmen adaylarının program geliştirmede tasarım ve modeller ile program geliştirmenin planlanması boyutlarında genel akademik başarısı 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının son-test puanları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmayan diğer boyutlarda da genel akademik başarısı 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının son-test puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda genel akademik başarı durumu ile program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmadan hem ön-testten hem de son-testten elde edilen sonuçlar, program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Mezun olunan lise değişkeni açısından ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayıp meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelindeki hem de boyutlarındaki son-test puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak "Program Geliştirme" dersi, en genel anlamda, öğretmen adaylarına; program geliştirmede temel kavramları tanıtmakta, program geliştirmede kuramsal temellerin farkına vardırılmakta, eğitim programı ve felsefe arasında ilişkiyi

kurdurmakta, program geliştirme ve değerlendirme modellerini tanıtmaktadır. Bunların yanı sıra “Program Geliştirme” dersi bir öğretim programı hedeflerinin ve kazanımlarının neler olması, bu hedeflerin nasıl belirlenmesi, içeriğin nasıl düzenlenmesi, eğitim durumlarının nasıl organize edilmesi ve sınav durumlarının nasıl sağlanması gerektiğine ilişkin öğretmen adaylarına büyük katkı sağlamaktadır (Akpınar, 2011; Demirel, 2007a; Ertürk, 1972; Sönmez, 2007; Varış, 1996). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ise, “Program Geliştirme” dersinin yukarıda belirtilen nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırmada etkili bir ders olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, “Program Geliştirme” dersinin eğitim fakülteleri lisans programlarındaki zorunlu dersler arasında en az iki kredilik teorik bir ders olarak yer alması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ak, B. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed.) içinde, *Parametrik hipotez testleri* (ss. 71-82). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Alkan, C. (1983). Eğitimde program geliştirme yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 27-43. doi: 10.1501/Egifak_0000000966
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Ayas, A., Özmen, H., Demircioğlu, G., & Sağlam, M. (1999). Türkiye’de ve Dünyada yapılan program geliştirme çalışmaları: Kimya açısından bir derleme, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 211-219.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2009). Faktör analizinin eğitim anketlerinde yanlış kullanımı: İki deneme. IV. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 110-117.
- Baştürk, R. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.) içinde, *Deneme modelleri* (ss. 29-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çelenk, S. (2001). *İlköğretim programları ve gelişmeler*, Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Çoban, A. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. G. Ocak (Ed.) içinde, *Temel kavramlar* (ss. 1-55). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 601-623.
- Demirbaş, N., & Yağbasan, R. (2005). Türkiye’de etkili fen öğretimi için ilköğretim kurumlarına yönelik olarak gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının analizi ve karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 53-67.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2007a). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007b). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirgil, H. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed.) içinde, *Parametrik olmayan hipotez testleri* (ss. 83-112). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Dick, W., & Babadoğan, C. (1993). Öğretim tasarımı ve program geliştirme süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 177-184. doi: 10.1501/Egifak_0000000517
- Doğan, H. (1970). Orta öğretim programları üzerinde bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 65-90. doi: 10.1501/Egifak_0000000310
- Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 361-835. doi: 10.1501/Egifak_0000000408
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi Örnekleri)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi*, 4(13), 79-97.

- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartların belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gelen, İ. (2004, Temmuz). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş sözlü bildiri, Malatya, Türkiye. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/240.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Gezer, K., Köse, S., Durkan, N., & Uşak, M. (2003). Biyoloji alanında yapılan program geliştirme çalışmalarının karşılaştırılması: Türkiye, İngiltere ve ABD Örneği. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 49-62.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden indirilmiştir.
- Güven, S. (2004). Öğretimde planlama uygulama değerlendirme. M. Gürol (Ed.) içinde, *Program geliştirme* (ss. 1-16). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- İflazoğlu-Saban, A., & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed.) içinde, *Faktör analizi* (ss. 319-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, A. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed.) içinde, *Güvenirlilik analizi* (ss. 403-424). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kısakürek, M. A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-53. doi: 10.1501/Egifak_0000000255
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York: Harper-Collins.
- Mentiş-Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54. doi: 10.1501/Egifak_0000000091
- Ornstein, A. & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. NJ: Prentice Hall.
- Özcan, S., & Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom Taksonomisi'ne uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330.

- Özoğlu, S. Ç. (1994). Ortaöğretimde program geliştirme, uygulamalar ve yeni girişimlere bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 1-18. doi: 10.1501/Egifak_0000000434
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Berkshire, England: McGraw Hill.
- Pierce, P., & Kısakürek, M. A. (1972). Eğitim programlarının geliştirilmesinde uygulanan teknikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 221-248. doi: 10.1501/Egifak_0000000329
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Pub.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Semerci, Ç., & Semerci, N. (2001). Program geliştirmede delphi, dacum ve meslek analizi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 241-250.
- Semerci, Ç. (2007). “Program geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Sezgin, İ. (2000). *Mesleki teknik eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şahinkesen, A. (1990). Sistem yaklaşımı, analiz ve program hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 645-676. doi: 10.1501/Egifak_0000000791
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development, theory into practice*. New York, Macmillan.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağ.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 351-362.
- Tosun, A., & Irmak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.

- Uluçınar Sağır, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine ilişkin bilgi düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 109-123.
- Uruh, G. G., & Uruh, A. (1984). *Curriculum development, problems, processes, and progress*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Variş, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-32. doi: 10.1501/Egifak_0000000256
- Variş, F. (1985). Program geliştirmede metodolojik sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 67-77. doi: 10.1501/Egifak_0000001092
- Variş, F. (1989). Eğitimde program geliştirmeye sistematik yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1). doi: 10.1501/Egifak_0000000866
- Variş, F. (1996). *Program geliştirme: Teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö., & Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2013). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 188-210.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yeşilyurt, E. (2013). Bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adayı inançları. *e-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 8(1), 133-145.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 120-125.

Ek-1

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracında yer alan maddelere katılımı belirtmek için kullanılacak Likert türü ifadeler.

5: Çok üst düzeyde farkındayım	4: Üst düzeyde farkındayım	3: Orta düzeyde farkındayım	2: Çok az farkındayım	1: Hiç farkında değilim
--------------------------------	----------------------------	-----------------------------	-----------------------	-------------------------

Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği		Katılım Düz.
A) Program Geliştirmede Temel Kavramlar		
1	Eğitim programının kapsamının...	
2	Eğitim programının ne olduğu ve işlevinin...	
3	Öğretim programının ne olduğu ve işlevinin...	
4	Ders programının ne olduğu ve işlevinin...	
5	Müfredat programının ne olduğu ve işlevinin...	
6	Örtük programının ne olduğu ve işlevinin...	
7	Karşıt programının ne olduğu ve işlevinin...	
B) Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri		
8	Tarihi temelin program geliştirmedeki işlevi ve öneminin...	
9	Psikolojik temelin program geliştirmedeki işlevi ve öneminin...	
10	Felsefi temelin program geliştirmedeki işlevi ve öneminin...	
11	Toplumsal temelin program geliştirmedeki işlevi ve öneminin...	
12	Ekonomik temelin program geliştirmedeki işlevi ve öneminin...	
13	Konu alanı temelin program geliştirmedeki işlevi ve öneminin...	
C) Eğitim Programı ve Felsefe		
14	Ontolojinin inceleme alanı ve program geliştirmedeki işlevinin...	
15	Epistemolojinin inceleme alanı ve program geliştirmedeki işlevinin...	
16	Aksiyolojinin inceleme alanı ve program geliştirmedeki işlevinin...	
17	İdealizm felsefesi özelliklerinin...	
18	Realizm felsefesi özelliklerinin...	
19	Pragmatizm felsefesi özelliklerinin...	
20	Varoluşçuluk felsefesi özelliklerinin...	
21	Natüralizm felsefesi özelliklerinin...	
22	Daimicilik felsefesinin özellikleri ve program geliştirmedeki işlevinin...	
23	Esasicilik felsefesinin özellikleri ve program geliştirmedeki işlevinin...	
24	İlerlemecilik felsefesinin özellikleri ve program geliştirmedeki işlevinin...	
25	Yeniden kurmacılık felsefesinin özellikleri ve program geliştirmedeki işlevinin...	
D) Program Geliştirmede Tasarım ve Modeller		
26	Program geliştirmeyi zorunlu kılan faktörlerin...	
27	Program geliştirme alanının ilk yabancı temsilcilerinin...	
28	Program geliştirme alanının ilk yerli temsilcilerinin...	
29	Konu merkezli yaklaşım ve özelliklerinin...	
30	Öğrenen merkezli yaklaşım ve özelliklerinin...	
31	Sorun merkezli yaklaşım ve özelliklerinin...	
32	Tyler Modeli ve bu modelin öneminin...	
33	Taba Modeli ve bu modelin öneminin...	
34	Taba-Tyler Modeli ve bu modelin öneminin...	
35	Milli Eğitim Bakanlığı Modeli ve bu modelin öneminin...	
E) Program Geliştirmenin Planlanması		
36	Program karar ve koordinasyon grubu ve görevlerinin...	
37	Program çalışma grubu ve görevlerinin...	
38	Program danışma grubu ve görevlerinin...	
39	Program geliştirme açısından ihtiyacın ne olduğunun...	
40	İhtiyaç belirlerken hangi öğelerin dikkate alınacağını (birey, toplum, konu)	
41	Farklar yaklaşımı ve özelliklerinin...	
42	Demokratik yaklaşım ve özelliklerinin...	
43	Analitik yaklaşım ve özelliklerinin...	
44	Betimsel yaklaşım ve özelliklerinin...	
45	Delphi tekniği (anket geliştirme) ve özelliklerinin...	
46	Progel (dacum) tekniği ve özelliklerinin...	

47	Gözlem ve özelliklerinin...	
48	Meslek (iş) analizi ve özelliklerinin...	
49	Ölçme araçları-testler ve özelliklerinin...	
50	Görüşme (mülakat-grup toplantıları) teknikleri ve özelliklerinin...	
51	Kaynak (literatür) tarama ve özelliklerinin...	
52	Mevcut programın incelenmesinin...	
F) Program Tasarısı Hazırlama		
53	Aday hedeflerin gerçek hedeflere dönüştürülmesinde izlenen yolların (eğitim felsefesi, psikolojisi vb. süzgeçlerin)...	
54	Hedeflerin özellikleri ve sahip olması gereken niteliklerin...	
55	“Nereye” ve “niçin” soruları ile hedeflerin arasındaki ilişkinin...	
56	Uzak hedefler ve özelliklerinin...	
57	Genel hedefler ve özelliklerinin...	
58	Öğretim kademesinin hedefleri ve özelliklerinin...	
59	Okulun hedefleri ve özelliklerinin...	
60	Sınıfın hedefleri ve özelliklerinin...	
61	Dersin hedefleri ve özelliklerinin...	
62	Ünitenin hedefleri ve özelliklerinin...	
63	Konunun hedefleri ve özelliklerinin...	
64	Bilişsel alan ve bu alanda yer alan basamakların özelliklerinin...	
65	Duyuşsal alan ve bu alanda yer alan basamakların özelliklerinin...	
66	Psiko-motor (devinişsel) alan ve bu alanda yer alan basamakların özelliklerinin...	
67	Hedeflerin sahip olması gereken özelliklerin...	
68	Program içeriğinin ne olduğunun...	
69	Program içeriğini belirleme ilkeleri ve içeriğin sahip olması gereken niteliklerin...	
70	“Ne” ve “ne ile” soruları ile içerik arasındaki ilişkinin...	
71	Doğrusal programlama yaklaşımı ve özelliklerinin...	
72	Sarmal programlama yaklaşımı ve özelliklerinin...	
73	Modüler programlama yaklaşımı ve özelliklerinin...	
74	Piramitsel programlama yaklaşımı ve özelliklerinin...	
75	Çekirdek programlama yaklaşımı ve özelliklerinin...	
76	Konu ağı- proje merkezli programlama yaklaşımı ve özelliklerinin...	
77	Sorgulama merkezli programlama yaklaşımı ve özelliklerinin...	
78	Disiplinlerarası programlama yaklaşımı ve özelliklerinin...	
79	Belirtke tablosunun önemi ve işlevinin...	
80	Belirtke tablosunun nasıl hazırlandığının...	
81	Eğitim durumlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğinin...	
82	Eğitim durumlarının özellikleri ve temel değişkenlerinin...	
83	“Nasıl” ve “ne şekilde” soruları ile eğitim durumları arasındaki ilişkinin...	
84	Sınama durumlarının amacı ve nasıl yapıldığının...	
85	Sınama durumlarını düzenleme ilkelerinin...	
86	“Ne kadar” ve “ne düzeyde” soruları ile sınama durumları arasındaki ilişkinin...	
G) Eğitim Programının Denenmesi ve Değerlendirilmesi		
87	Programın denenmesinde (ön-pilot uygulamasında) izlenecek aşamaların...	
88	Program değerlendirmenin anlamı ve amacının...	
89	Tanılayıcı (diagnostic) değerlendirmenin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
90	Bıçimlendirici (formative) değerlendirmenin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
91	Düzyer Belirleyici (summative) değerlendirmenin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
92	Ertürk'e göre program değerlendirme türleri-çeşitleri ve özelliklerinin...	
93	Hedefe dayalı değerlendirmenin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
94	Stufflebeam'in bağlam, girdi-süreç ve ürün modelinin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
95	Metfessel-Michael değerlendirme modelinin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
96	Provus'un farklar yaklaşımı modelinin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
97	Stake'in standart temelli değerlendirme modelinin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
98	Eisner'in Eğitsel eleştirisi modelinin özellikleri ve nasıl yapıldığının...	
H) Dönüt ve Programın Yaygınlaştırılması		
99	Değerlendirme sonuçlarının anlamı ve ne ifade ettiğinin...	
100	Değerlendirme sonuçlarına göre programın eksik yönlerine ilişkin dönütün hangi öğelerde ve nasıl aranacağıının...	
101	Programın ülke genelinde kullanımı için yapılması gereken işlemlerin...	