

Program Geliştirme ve Öğretim Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme*

Aytunga OĞUZ^a
Dumlupınar Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde; alanyazın tarama, kompozisyon ile öğrenci görüşü alma, madde havuzu oluşturma, uzman görüşleri alma, ön deneme çalışması yapma, yapı geçerliliği ve güvenilirliği belirleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Madde analizi ve faktör analizi sonucunda 30 maddeden oluşan üç faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin 12 maddeden oluşan birinci faktörü "Yadsıma", 9 maddeden oluşan ikinci faktörü "Sevme" ve 9 maddeden oluşan üçüncü faktörü "Önem verme" olarak adlandırılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.51-0.75 arasında değişmektedir. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans % 60.15'dir. Ölçeğin öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Program Geliştirme, Tutum, Ölçek Geliştirme, Öğretmen Adayı.

Eğitim sisteminin işleyişinde önemli öğelerden birisi öğretmendir. Öğretmenin öğretmenlik mesleğiyle ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi öğretmenlik yeterliklerine sahip olmasına bağlıdır. Öğretmenin mesleki niteliğini; genel kültür, konu alanı bilgisi ile öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri ve yeterlikler oluşturmaktadır. Öğretmenler öğretmenlik mesleğiyle ilgili özellikleri, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle ve uygulamalarla kazanır-

lar (Varış, 1976). Öğretmen adaylarına öğretmenlik niteliklerinin etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Akademik ve mesleki açılardan iyi yetiştirilen bir öğretmen, mesleğinde yeterli olabilir (Hesapçıoğlu, 1988). Bu nedenle, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin artırılması ve öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin etkili bir biçimde kazandırılması önem taşımaktadır.

Türkiye'de nitelikli öğretmenler yetiştirmek için, 1998 yılında hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında bazı düzenlemeler yapılarak yeniden yapılanmaya gidilmiş ve 1998-1999 eğitim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Baskan, 2001; Kavak, Aydın ve Altun, 2007; YÖK/Dünya Bankası, 1998). Bu süreçte, Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] tarafından ortaöğretim alan öğretmenlerinin, birleştirilmiş lisans artı tezsiz yüksek lisans ya da tezsiz yüksek lisans programlarıyla yetiştirilmesi

* Bu çalışma, 13-15 Mayıs 2010 tarihleri arasında Ayvalık/Balıkesir'de düzenlenen 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan bildirinin geliştirilmiş biçimidir.

a Dr. Aytunga OĞUZ Eğitim Programları ve Öğretim alanında Doçenttir. Çalışma alanları arasında öğretmen eğitimi, öğrenme-öğretme yöntem ve yaklaşımları yer almaktadır. İletişim: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kütahya. Elektronik posta: aytunga@dumlpinar.edu.tr Tel: +90 274 2652031/4595. Fax: +90 274 265 2057.

kararlaştırılmıştır ("Lisansüstü Eğitim," 1996). Bu programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden birisi, Program Geliştirme ve Öğretim dersi (Kavak ve ark., 2007). YÖK tarafından yapılan son düzenlemede, 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarına son verilmesi ve formasyon eğitiminin lisans eğitimiyle birlikte verilmeye başlanması kararlaştırılmıştır. Bu düzenlemede pedagojik formasyon sertifikası dersleri ve pedagojik formasyon eğitimi ilkeleri yeniden belirlenmiştir (YÖK, 2010a). Bu programlarda yer alan iki saati teorik, iki kredilik olan bu ders, İngilizce Öğretmenliği Sertifika programında da yer almaktadır. Dersin içeriğinde; eğitimde program geliştirme ve öğretim süreci ile ilgili aşamalar, ilkeler, öğretimin planlanması bunların uygulamayla ilişkilendirilmesi, eğitim ve öğretimde yeni yöntemler, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları gibi konular yer almaktadır (YÖK, 2010b). Bu ders kapsamında, öğretmen adaylarına, eğitim programlarının geliştirilmesi süreci ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğretmen adayları bu kazanımları sayesinde öğretmen olduklarında program geliştirme sürecindeki rollerini etkili bir biçimde yerine getirebilirler.

Program geliştirme süreci, çeşitli düzeylerde gerçekleşen, öğretmenlerin de katıldığı bir ekip çalışması gerektirir (Hesapçıoğlu, 1988). Bu süreç; ulusal, bölgesel, yerel ya da okul düzeyinde gerçekleştirilebilir. Ancak, bu düzeylerde geliştirilen program belgeleri, öğretilcek içeriği dayatmak değil, öğretmenlerin kullanabilecekleri öğretme-öğrenme stratejileri ortaya koymak için hazırlanır. Programın uygulanabilirliğini sağlamak için, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyle ilgili kararlara katılmaları gerekmektedir. Öğretmenler eğitim durumlarında elde ettikleri sonuçlar ve gereksinimleri doğrultusunda, programla ilgili politikaların, içeriğin ve stratejilerin belirlenmesine katkıda bulunabilirler (Ashman ve Conway, 1993). Öğretmenin ulusal ve okul düzeyinde program geliştirme sürecindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, sürecin sağlıklı bir biçimde işleyişine katkı sağlayabilir (Demirel, 2009). Bu nedenle, öğretmenin program geliştirme sürecinin her aşamasına katılması gerekmektedir. Programla ilgili kararların alınmasında, programın hazırlanıp uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve uygulanma sonuçlarına göre yeniden düzenlenip işe koşulmasında öğretmen önemli rol oynamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988; Sönmez, 1994). Öğretmen, program geliştirme sürecindeki rolü gereğince, kılavuz kaynak kitaplardan

yararlanarak ve gerektiğinde uzman rehberliğinde, öğrencilerinin ne maksatla, hangi etkinliklerde bulunmaları gerektiğine ilişkin yanıtlar geliştirebilmelidir (Ertürk, 1975). Öğretmenler; doktorluk, yapılcılık ve mühendislik mesleklerinde olduğu gibi en iyi uygulamaları geliştirebilirler (Tanner ve Tanner, 2007). Ancak, program tasarısı planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde yer alan etkinliklerin istenilen nitelikte gerçekleştirilmesi, öğretmenin bunlarla ilgili bilgi ve becerilerine ve bu süreçlerde kendisinden beklenen davranışları gösterme düzeyine bağlıdır (Saylan, 2001). Varışın (1976) da belirttiği gibi, program geliştirme, süreçlerle ilgili tüm etkenlerin geliştirilmesiyle gerçekleşebilir. Programların uygulanmasındaki başarı, başta öğretmen olmak üzere, tüm koşulların geliştirilmesiyle olanaklıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlerin; ilkeleri, genel olduğu kadar özel durumlara da uygulamaya bilecek, koşulları değiştirebilecek ve programların geliştirilmesini destekleyebilecek biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Tanner ve Tanner).

Bu çerçevede, öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi programlarında yer alan özellikle Program Geliştirme ve Öğretim dersinde; bilgi, beceri ve olumlu tutumlar kazanmaları, görev ve sorumluluklarını en iyi biçimde yerine getirebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersinde kazanacakları mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra, bu derse yönelik geliştirecekleri tutumlar öğrenmelerini etkileyebilir. Duyuşsal özelliklerin önemli bir bölümünün oluşturan tutumlar, öğrencilerin bir ders ya da okuldaki öğrenmelerini önemli derecede etkilemektedir (Bloom, 1998). Tutumlar, bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucunda oluşan, belli bir süre devamlılık gösteren ve bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücü olan tepki gösterme eğilimidir (Tavşancıl, 2002). Bireyin tutumu, kazanılmış içsel bir durum olup herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkilemektedir. Okullarda öğrencilere genellikle olumlu tutumlar kazandırılmaya çalışılmaktadır (Senemoğlu, 2009). Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırmakta, olumsuz tutumlar ise, öğrenmeyi engellemektedir. Bu nedenle, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir (Turgut, 1977).

Öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri hem bu derste öğrenme düzeylerinin artmasını hem de öğretmenlik mesleğini yürüten program geliştirme sürecindeki görev ve

sorumluluklarını başarıyla gerçekleştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, olumlu tutum ve davranışlara sahip öğretmenlerin öğrencilerine olumlu tutum ve davranışlar kazandırabileceklerini de göz ardı etmemek gerekir. Öğrenciler çoğu kez, öğretmenin anlattıklarından çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve onun, düşünsel tutumundan, duygusal tepkilerinden ve çeşitli alışkanlıklarından etkilenmektedir. Yeni kuşakların yaratılmasında öğretmenin tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır (Varış, 1976). Bu nedenle, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi; eğitim programlarını etkili bir biçimde uygulayabilecek, geliştirilmesine katkı sağlayabilecek ve öğrencilerinde olumlu tutumlar geliştirebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Türkiyedeki alanyazın incelendiğinde, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarını inceleyen bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Ekici, 2008; Erden, 1995; Karaca, 2006; Kılınç ve Salman, 2007; Otacıoğlu, 2010; Önen ve Koçak, 2011) bunların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca, Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili olumlu tutumlar geliştirmelerinde aldıkları hizmet öncesi eğitimin payı büyüktür. Ancak, bu konuyla ilgili çalışmalarda, öğretmen adaylarının derslere isteksiz katıldıkları ve gerekli önemi vermedikleri belirlenmiştir (Erden, 1995). Araştırma bulguları öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarında tutum geliştirme bakımından yetersiz kaldığına işaret etmektedir (Can, 1991). İyi bir programın öğrencilerin konuyla ilgili tutumlarını olumlu yönde geliştirmesi beklenmektedir (Erden, 1998). Öğretmen eğitimi programlarında önemli yeri olan Program Geliştirme ve Öğretim dersini etkili kılmak için, öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutum düzeylerinin bilinmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, bu derse yönelik tutumlarını belirleyebilmek için bir tutum ölçeğine gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden hareketle, öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını belirleyebilecek bir tutum ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır.

Amaç

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını ölçen bir tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Likert tipi bir tutum ölçeği hazırlanmış ve geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Tutumları ölçen araçlar arasında en kullanışlı Likert tipi ölçeklerdir (Erden, 1998). Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanmaktadır (Tezbaşaran, 1997). Çalışmada, öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine ilişkin var olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerine yönelik bilgi vermelerini sağlayacak Likert tipi bir tutum ölçeği geliştirme adımları izlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde, Dumlupınar Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü Tezsiz Yüksek Lisans Programları ile İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programında öğrenim gören toplam 286 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 20-30 arasında değişmektedir. Bu öğrencilerin % 72'si kız, % 28'i erkektir. Çalışma grubundaki öğrencilerin programlara ve cinsiyete göre dağılımları Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1.
Çalışma Grubunun Programlara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

| Değişkenler | f | % | |
|-------------|---|-----|------|
| Program | İngilizce Öğretmenliği Sertifika | 86 | 30.1 |
| | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Tezsiz YL | 53 | 18.5 |
| | Tarih Öğretmenliği Tezsiz YL | 52 | 18.2 |
| | Felsefe Grubu Öğretmenliği Tezsiz YL | 44 | 15.4 |
| | Fizik Öğretmenliği Tezsiz YL | 24 | 8.4 |
| | Matematik Öğretmenliği Tezsiz YL | 21 | 7.3 |
| | Kimya Öğretmenliği Tezsiz YL | 6 | 2.1 |
| Cinsiyet | Kadın | 206 | 72 |
| | Erkek | 80 | 28 |
| Toplam | 286 | 100 | |

Ölçeğin Hazırlanması

Öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını belirleyecek bir tutum ölçeği geliştirmek için öncelikle, ölçeğin deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formu hazırlanırken Likert tipi ölçek hazırlamak için gerekli işlemlere göre hareket edilmiştir (Erden, 1998; Tavşanlı, 2002). Buna göre deneme formunun hazırlanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- a) Tutum maddelerini oluşturma aşaması
- b) Uzman görüşüne başvurma aşaması
- c) Ön deneme aşaması

Tutum maddelerinin oluşturulmasında alanyazından konuyla ilgili ve farklı derslere yönelik hazırlanmış tutum ölçekleri (Aşkar ve Erden, 1987; Ekiçi, 2008; Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000; Karaca, 2006; Kılınç ve Salman, 2007; Semerci, 1999) incelenmiştir. Alanyazındaki çalışmaların daha çok, öğretmenlik mesleğine ve genel olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarla ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmen eğitimi programlarında yer alan Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik bir tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Bu derse yönelik tutum maddelerinin oluşturulmasında benzer derslere ilişkin tutum ölçeklerinden ve alanyazından yararlanılmıştır.

Ölçeğin tutum maddelerinin oluşturulması için, bu dersi alan 35 Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisinden dersle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını kompozisyon halinde yazmaları istenmiştir. Daha sonra, öğrencilerin yazdıkları bu kompozisyonlara içerik analizi yapılmış ve tutum maddesi olabilecek anlatımlar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından ve alanyazın taramasından elde edilen veriler doğrultusunda, Program Geliştirme ve Öğretim Dersine yönelik, yarıyı olumlu yarıyı da olumsuz olmak üzere toplam 64 maddeden oluşan bir taslak form hazırlanmıştır.

Tutum ölçeği, en yaygın kullanılan tutum ölçeklerinden birisi olan 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Bu tür ölçeklerde tutum maddeleri, tutumun; düşünsel, duygusal ve davranışsal öğelerini içermelidir (Tavşancıl, 2002). Bu öğeleri içerecek şekilde düzenlenen taslak form; kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Maddeler, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve altı program geliştirme uzmanı tarafından incelenmiş; maddelerin uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmiştir. Uzmanlara maddeleri değerlendirmeleri için bir form verilerek maddelerin ölçekte yer almasını ne derece uygun buldukları sorulmuş ve her bir maddeye ilişkin "uygun, uygun değil, düzeltilmeli" biçiminde üç seçenekten birisini işaretlemeleri istenmiştir. Formda uzmanların görüşlerini açıklayabilecekleri "açıklama" kısmına da yer verilmiştir. Uzmanların uygun bulduğu maddeler ölçeğe alınmıştır. Ayrıca, açıklama kısmına yazdıkları eleştiriler de dikkate alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda bazı cümleler düzeltilmiş bazıları da taslak ölçekten çıkartılmıştır.

Bu düzenlemeler sonucunda, 48 tutum cümlesin-

den oluşan bir ön deneme formu oluşturulmuştur. Ön deneme aşamasında, bu form Dumlupınar Üniversitesi Kimya, Biyoloji, Tarih ve Felsefe Grubu Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında öğrenim gören 45 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu süreçte, maddelerin anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliği konusunda öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarından ve uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda, birbiriyle örtüşen ve benzerlik gösteren maddeler taslak ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek maddeleri seçilirken olumlu ve olumsuz madde sayısının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Bu aşamadan sonra, 19 olumlu, 19 olumsuz olmak üzere toplam 38 maddeden oluşan bir deneme formu hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri deneme formunda rastlantısal olarak sıralanmıştır. Bu form, güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmak üzere, Program Geliştirme ve Öğretim dersini alan öğretmen adaylarına dönem sonunda uygulanmıştır. Ölçek maddelerini eksiksiz yanıtlayan 286 öğretmen adayından elde edilen veriler değerlendirilmeye alınmıştır.

Ölçeğin Puanlanması

Araştırmada tutum maddelerine verilecek yanıtlar, "5=Tamamen katılıyorum'dan", "1=Hiç katılmıyorum'a" doğru 5'li olarak derecelendirilmiştir. Beşli derecelendirilmiş ölçeklerde olumlu tutum cümleleri, en olumlu dereceye beş, en olumsuz dereceye de bir ağırlık verilerek puanlanırken; olumsuz tutum cümleleri, bir ile beş arasında puan verilerek ağırlıklandırılır. Bu araştırmada, Turgut ve Baykuş'un (1992) da belirttiği gibi her öğretmen adayının toplam tutum puanını elde etmek için, olumlu tutum maddeleri, hiç katılmıyorum (1) yanıtından tamamen katılıyorum (5) yanıtına doğru bir ile beş puan arasında puanlanırken; olumsuz tutum maddeleri ise, bunun tersi olarak, hiç katılmıyorum (5) yanıtından tamamen katılıyorum (1) yanıtına doğru beş ile bir puan arasında derecelendirilerek puanlanmıştır. Tutum ölçeğinden alınan toplam puanlar 30-150 arasında değişebilir. Puanı 30-70 arasında olanlar düşük, 71-110 arasında olanlar orta, 111-150 arasında olanlar yüksek düzeyde tutum gösterenler olarak yorumlanabilir.

Verilerin Analizi

Çalışmada her bir madde puanı ve ölçek puanları için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Madde analizi için korelasyonlara dayalı madde analizi tekniği ile alt-üst grup ortalamaları farkını test etmeye yönelik ilişkisiz t testi tekniği kullanılmıştır. Ölçe-

ğin güvenilirlik tahmini için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sınanmasında açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktörler arasındaki ilişki Pearson tekniği ile incelenmiştir. Verilerin analizinde $p < .05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiş anlamlı bulunan diğer anlamlılık düzeyleri de belirtilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda, 38 madde olarak hazırlanan tutum ölçeğinin 286 öğrenciye uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayalı güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde; betimsel analizler, madde analizi, faktör analizi, faktörlerin güvenilirlik analizi ve ilişkilerinin belirlenmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar biçiminde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Betimsel Analizler

Likert tipi bir ölçek geliştirilirken tek tek maddelerin analizine geçmeden önce, ölçek puanlarının dağılımının incelenmesi gerekmektedir (Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 1997). Bu açıdan, ölçeğin deneme uygulaması sonucu öncelikle, elde edilen toplam puanların dağılımına bakılmıştır. Ölçekte 38 madde bulunduğundan, beklenen en düşük puan 38.00, en yüksek puan 190.00, genişlik ise 152.00'dir. Araştırmada, elde edilen en düşük puan 50.03, en yüksek puan 185.13, genişlik ise, 135.10 olarak bulunmuştur. Ölçeğin beklenen genişliğin önemli bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Ölçek puanlarının ortalaması 119.44, ortancası 118.07, modu 140.11, standart sapması 27,08'dir. Çarpıklık katsayısı -.055, basıklık katsayısı ise -.341'dir. Çarpıklık katsayısı + - 1 sınırları içinde kalıyorsa puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2005). Ayrıca, Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre de, puanların normal dağılımdan $p=0.20 > 0.05$ düzeyinde anlamlı sapma göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgular ölçek puanları dağılımının normal dağılıma çok yakın olduğunu göstermektedir. Puan dağılımına bakıldıktan sonra her bir maddenin aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanmış ve madde analizleri yapılmıştır.

Madde Analizi

Likert tipi ölçek geliştirme çalışmalarında, deneme ölçeğinden elde edilen puanların dağılım özellikleri

incelendikten sonra, tutumla ilişkisi güçlü ve ayırt edici olan maddeleri seçip ölçeğe koyabilmek için, tek tek her bir maddenin madde analizi yapılmaktadır. Alan yazında, madde analizi için; korelasyonlara dayalı, alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı ve basit doğrusal regresyon gibi tekniklerin bir ya da birkaçının birlikte uygulanabileceği belirtilmektedir (Ary, Jacobs, Razavieh ve Sorensen, 2010; Baloğlu, Karadağ ve Karaman, 2008; Erkuş, 2003; Önen ve Koçak, 2011; Tavşancıl, 2002; Tavşancıl ve Keser, 2002; Tezbaşaran, 1997). Bu araştırmada da ölçekte yer alacak maddelerin seçiminde madde toplam puan korelasyonuna ve iç tutarlık ölçütüne (alt-üst grup t testi) dayalı madde analizi teknikleri uygulanmıştır.

Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesi amacıyla maddelerin madde toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçekteki her madde ile ölçek puanı arasındaki korelasyonların hesaplanması Likert tarafından önerilen ilk nesnel denetim olarak görülmektedir (Tezbaşaran, 1997). Madde toplam puan korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005). Madde-test korelasyon katsayısı 0.40 ve daha yüksek değerlerde maddeler çok iyi ayırt edici maddelerdir. 0.30 ile 0.40 arasındaki maddeler iyi, 0.20 ile 0.30 arasında olan maddeler düzeltilmesi gereken maddelerdir. Daha düşük düzeyde olan maddelerin ise, anlamlı olsalar bile ölçeğe alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Ebel, 1965'ten akt., Erkuş, 2003, s. 135). Madde toplam korelasyonunun en az 0.20 veya 0.25 olması istenmektedir (Tavşancıl, 2002). Birbiri ile düşük ilişki gösteren veya ilişkisiz olan maddelerin bir araya getirilmesiyle oluşan bir ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği düşük olacağından düşük korelasyonlara sahip maddelerin ölçekten çıkartılması gerekmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bu düşünceden hareketle, madde analizlerinden elde edilen bulgulara göre, madde-test korelasyonu 0.40'dan küçük olan "1, 14, 28 ve 33" numaralı maddelerin ölçekten çıkartılması uygun görülmüştür (Çizelge 2).

Madde analizinde kullanılan tekniklerden birisi de toplam puanlarına göre oluşturulan üst ve alt grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Bu teste, gruplar arasında gözlenen farkların anlamlı çıkması testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2005; Erkuş, 2003; Tezbaşaran, 1997). Bu çalışmada, maddele-

Çizelge 2.
Madde Analizi Sonuçları

| Md. No | Md Top. Kor. | Üst grup (n=77) | | Alt grup (n=77) | | t |
|--------|--------------|-----------------|------|-----------------|------|--------|
| | | Ort. | ss | Ort. | ss | |
| 1 | 0.02 | 3.00 | 0.12 | 3.23 | 1.62 | 1.040 |
| 2 | 0.67 | 2.55 | 1.01 | 4.47 | 0.64 | 14.132 |
| 3 | 0.62 | 1.94 | 0.91 | 3.90 | 1.08 | 12.174 |
| 4 | 0.52 | 2.86 | 1.12 | 4.38 | 0.95 | 9.090 |
| 5 | 0.72 | 1.75 | 0.80 | 4.09 | 0.88 | 17.314 |
| 6 | 0.59 | 2.90 | 0.97 | 4.34 | 0.82 | 9.968 |
| 7 | 0.55 | 2.97 | 0.92 | 4.17 | 0.86 | 8.318 |
| 8 | 0.69 | 2.05 | 0.97 | 4.34 | 0.87 | 15.394 |
| 9 | 0.70 | 1.86 | 0.76 | 4.03 | 0.95 | 15.721 |
| 10 | 0.73 | 1.82 | 0.76 | 4.00 | 0.86 | 16.736 |
| 11 | 0.64 | 2.83 | 1.07 | 4.40 | 0.52 | 11.604 |
| 12 | 0.64 | 2.92 | 0.96 | 4.45 | 0.57 | 12.052 |
| 13 | 0.60 | 2.71 | 0.94 | 4.32 | 0.62 | 12.534 |
| 14 | 0.40 | 2.90 | 1.08 | 4.10 | 1.02 | 7.121 |
| 15 | 0.46 | 3.32 | 1.06 | 4.44 | 0.66 | 7.870 |
| 16 | 0.71 | 1.92 | 0.94 | 4.01 | 0.73 | 15.354 |
| 17 | 0.63 | 2.74 | 1.24 | 4.45 | 0.72 | 10.503 |
| 18 | 0.72 | 2.53 | 1.06 | 4.56 | 0.60 | 14.634 |
| 19 | 0.71 | 2.19 | 1.03 | 4.42 | 0.66 | 15.997 |
| 20 | 0.69 | 2.62 | 1.04 | 4.49 | 0.62 | 13.559 |
| 21 | 0.70 | 2.39 | 0.99 | 4.30 | 0.71 | 13.773 |
| 22 | 0.73 | 1.84 | 0.87 | 4.01 | 0.72 | 16.836 |
| 23 | 0.71 | 2.23 | 1.00 | 4.35 | 0.68 | 15.348 |
| 24 | 0.68 | 1.69 | 0.83 | 4.06 | 0.94 | 16.653 |
| 25 | 0.53 | 1.94 | 1.18 | 3.79 | 1.00 | 10.492 |
| 26 | 0.62 | 2.49 | 1.11 | 4.19 | 0.49 | 12.335 |
| 27 | 0.62 | 2.00 | 1.14 | 3.97 | 0.83 | 12.332 |
| 28 | 0.27 | 2.44 | 1.23 | 3.60 | 1.19 | 5.914 |
| 29 | 0.72 | 1.90 | 0.79 | 4.09 | 0.59 | 19.580 |
| 30 | 0.66 | 1.70 | 0.99 | 3.74 | 0.88 | 13.528 |
| 31 | 0.56 | 2.01 | 1.18 | 4.00 | 0.96 | 11.491 |
| 32 | 0.56 | 1.53 | 0.82 | 3.45 | 1.07 | 12.505 |
| 33 | 0.37 | 2.47 | 1.22 | 3.77 | 1.09 | 6.974 |
| 34 | 0.69 | 1.95 | 0.99 | 4.17 | 0.71 | 16.010 |
| 35 | 0.62 | 2.69 | 1.02 | 4.28 | 0.76 | 11.053 |
| 36 | 0.61 | 2.94 | 1.07 | 4.39 | 0.54 | 10.658 |
| 37 | 0.64 | 1.84 | 0.97 | 4.08 | 1.00 | 14.062 |
| 38 | 0.65 | 2.47 | 1.11 | 4.47 | 0.53 | 14.308 |

rin ayırt ediciliklerini belirlemek için, öğretmen adaylarının ölçeğin deneme uygulamasından aldıkları toplam puanlar hesaplanmış ve % 27 üst grup (n=77), % 27 alt grup (n=77) olmak üzere iki gruba ayrılmış ve bu gruplara ilişkisiz gruplar için t testi uygulanmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin t değerleri Çizelge 2'de sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, birinci maddeye ilişkin üst ve alt grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamış ($t=1.040$; $p=.300>.000$), diğer maddelerde ise üst ve alt grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulun-

muştur ($p<0.001$). Maddenin ayırt etme gücü t değerinin büyümesiyle artmaktadır. Anlamlı bulunmayan t değerlerine ait tutum cümleleri de olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları yeterli derecede ayırmayan maddeler olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu bulgulara göre, birinci maddenin ölçekten çıkartılması gerektiği düşünülebilir. Her iki madde analizi sonucunda, madde-test korelasyonu ve t değerleri düşük olan "1., 14., 28. ve 33." maddeler ölçekten çıkartılmış ve ölçekte kalan maddelerin yapı geçerliği analiz edilmiştir.

Faktör Analizi

Bir ölçeğin geçerliği, onun, istenilen özelliği başka şeylerle karıştırmadan ölçebilmesi, başka bir deyişle, belli bir amaca hizmet etme derecesidir (Karasar, 1991). Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için, madde analizi sonuçları doğrultusunda ölçekte geriye kalan 34 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz, aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2005). Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Temel Bileşenler Analizinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri 0.96; Bartlett testi sonucu da (6430.752, sd: 561; $p<.001$) anlamlı bulunmuştur. KMO'nun 0.60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk). Bu durumda, veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülerek elde edilen verilere faktör analizi yapılmıştır. Önemli faktör sayısını belirlemek için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler olmasına ve açıklanan varyansın oranına bakılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, 34 maddenin öz değeri 1'den büyük üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu üç faktörün açıkladıkları varyans % 58.045'dir. Maddelerin faktör ortak varyanslarının 0.410-0.735 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin birinci faktör yük değerlerinin tamamı 0.507 ve üzerindedir. Bu bulgu, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, birinci faktörün yol açtığı varyansın % 45.50 olması da genel bir faktörün olduğuna işaret etmektedir.

Ölçek üç faktörlü olarak belirlendiği için faktörlerde yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve daha kolay yorumlayabilmek amacıyla, maddelere eğik döndürme tekniği (promax) uygulanmıştır. Faktörler arasında ilişki olduğu düşüncesiyle eğik döndürme tekniği (promax) tercih edilmiştir. Faktör döndürme sonuçlarına göre, 25. maddenin; birinci faktörde 0.572, ikinci faktörde 0.530 faktör yük değeri aldığı; 31. maddenin de birinci faktörde 0.544, ikinci faktörde 0.573 faktör yük değerine sahip ol-

duğu görülmüştür. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçü olarak görülmektedir. Ayrıca, bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu nedenle, her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip olan ve iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu görülen bu maddelerin (25. ve 31.) ölçekten çıkartılması uygun görülmüştür. Ölçekte kalan 32 maddeye tekrar faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizden sonra yapılan faktör döndürme sonuçlarına göre, 26. maddenin faktör yük değeri ikinci faktörde 0.639, üçüncü faktörde 0.649 olduğu görülmüştür. Ayrıca, 35. madde de, ikinci faktörde 0.614, üçüncü faktörde 0.643 faktör yük değeri almıştır. Bu maddeler (26. ve 35.) iki faktörde de birbirine yakın yüksek değerler aldıkları için ölçekten çıkartılmamıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin son hali; 18'i olumlu, 12'si olumsuz olmak üzere, toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin son halini oluşturan 30 maddeye faktör analizi tekrar yapılmıştır. Faktörlerde yer alan maddeler ve maddelere ilişkin döndürme öncesi ve döndürme sonrası faktör yükleri Çizelge 3'te sunulmuştur.

Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri 0.95; Bartlett testi sonucu da (5735.633, sd: 435; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Maddelerin faktör ortak varyansları (extraction) 0.428-0.740 arasındadır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 46.87'sini, ikinci faktör % 7.25'ini, üçüncü faktör % 6.03'ünün açıklamaktadır. Üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 60.15'dir. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde % 40 ile % 60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988'den akt., Tavşancıl, 2002, s. 48). Bu çalışmada elde edilen varyans oranı yeterli kabul edilmiştir. Ölçekteki faktörler maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıklamaktadır.

Temel Bileşenler Analizine göre, 30 maddenin birinci faktörde yer aldığı ve maddelerin döndürme öncesi birinci faktör yük değerlerinin 0.515-0.758 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddelerin döndürülme öncesindeki birinci faktör yük değerlerinin yüksek olması ve tek başına açıkladığı varyansın yüksek olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğu biçiminde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bulgulara göre, bu çalışmada maddelerin döndürme öncesi birinci faktörde yüksek yük vermeleri, birinci faktörün açıkladığı varyans oranının yüksek olması ve birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinden daha büyük

Çizelge 3.
Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Faktör Ortak Varyansı | Döndürme Öncesi Faktör 1 Yük Değerleri | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 |
|--|-----------------------|--|----------|----------|----------|
| Faktör I: Yadsıma (Özdeğeri: 14.061 Açıkladığı varyans: % 46.869) | | | | | |
| 18 | 0.740 | 0.747 | 0.842 | 0.433 | 0.613 |
| 19 | 0.681 | 0.756 | 0.818 | 0.495 | 0.603 |
| 10 | 0.670 | 0.758 | 0.816 | 0.557 | 0.536 |
| 5 | 0.652 | 0.746 | 0.804 | 0.556 | 0.517 |
| 16 | 0.607 | 0.736 | 0.766 | 0.589 | 0.503 |
| 17 | 0.643 | 0.668 | 0.765 | 0.344 | 0.582 |
| 8 | 0.586 | 0.716 | 0.763 | 0.523 | 0.526 |
| 9 | 0.602 | 0.716 | 0.759 | 0.583 | 0.458 |
| 2 | 0.560 | 0.686 | 0.747 | 0.501 | 0.478 |
| 20 | 0.568 | 0.721 | 0.744 | 0.519 | 0.572 |
| 38 | 0.538 | 0.652 | 0.729 | 0.479 | 0.422 |
| 3 | 0.484 | 0.644 | 0.670 | 0.549 | 0.403 |
| Faktör II: Sevme (Özdeğeri: 2.176; Açıkladığı varyans: % 7.253) | | | | | |
| 30 | 0.680 | 0.665 | 0.491 | 0.821 | 0.409 |
| 29 | 0.679 | 0.728 | 0.575 | 0.820 | 0.488 |
| 22 | 0.677 | 0.754 | 0.613 | 0.812 | 0.524 |
| 24 | 0.646 | 0.715 | 0.519 | 0.792 | 0.561 |
| 37 | 0.638 | 0.663 | 0.449 | 0.790 | 0.501 |
| 34 | 0.628 | 0.709 | 0.541 | 0.789 | 0.512 |
| 32 | 0.572 | 0.571 | 0.417 | 0.743 | 0.312 |
| 27 | 0.555 | 0.640 | 0.499 | 0.743 | 0.411 |
| 23 | 0.586 | 0.740 | 0.596 | 0.722 | 0.611 |
| Faktör III: Önem (Özdeğeri: 1.810; Açıkladığı varyans: % 6.032) | | | | | |
| 12 | 0.684 | 0.690 | 0.558 | 0.455 | 0.826 |
| 6 | 0.617 | 0.638 | 0.498 | 0.426 | 0.785 |
| 11 | 0.585 | 0.685 | 0.550 | 0.509 | 0.759 |
| 7 | 0.555 | 0.595 | 0.486 | 0.365 | 0.740 |
| 13 | 0.564 | 0.644 | 0.466 | 0.522 | 0.737 |
| 36 | 0.555 | 0.659 | 0.491 | 0.536 | 0.730 |
| 21 | 0.586 | 0.728 | 0.570 | 0.641 | 0.709 |
| 15 | 0.479 | 0.515 | 0.424 | 0.279 | 0.678 |
| 4 | 0.428 | 0.576 | 0.453 | 0.428 | 0.650 |

olduğu göz önüne alındığında, ölçeğin hem tek faktörlü bir yapıda hem de üç faktörlü bir özellik gösterdiği söylenebilir. Birinci faktör 12 maddeden, ikinci ve üçüncü faktörler ise, dokuzar maddeden oluşmaktadır (Ek 1). Faktörler, maddelerin içerdikleri anlamlara göre adlandırılmaya çalışılmıştır. Ölçekte yer alan birinci faktör "Yadsıma", ikinci faktör "Sevme" ve üçüncü faktör "Önem Verme" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliğini incelemek için faktör puanları ve düzeltilmiş toplam puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4.
Faktör Puan ve Faktör Düzeltilmiş Toplam Puan Arasındaki Korelasyonlar

| Faktörler | Mad. sayısı | N | x | ss | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 |
|--------------------------|-------------|-----|-------|------|----------|----------|----------|
| Faktör 1 "Yadsıma" | 12 | 286 | 36.62 | 2.07 | - | | |
| Faktör 2 "Sevme" | 9 | 286 | 23.09 | 1.56 | .670* | | |
| Faktör 3 "Önem Verme" | 9 | 286 | 28.21 | 1.06 | .634* | .597* | |
| Toplam | 30 | 286 | 87.92 | 1.37 | .730* | .706* | .675* |

* $p < .01$

Faktör-toplam korelasyonların, düzeltilmiş toplam puan üzerinden hesaplanması önerilmektedir (Büyükköztürk, 2005). Bu nedenle, düzeltilmiş toplam puanlar, her bir faktör için düzeltilmiş toplam puan, toplam puandan faktör puanlarının çıkartılmasıyla hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, ölçek alt faktörleriyle ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde, faktör puanları ve faktörler ile düzeltilmiş toplam puan arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin ($p < .01$) olduğunu göstermiştir. Faktörler arasındaki ilişkinin "orta" düzeyde olduğu, faktörlerin düzeltilmiş toplam puanlarla ilişkisinin ise "iyi" düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre, ölçeğin üç faktörlü olmasının yanı sıra tek faktörlü olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliği

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Güvenirliği sağlamak için, ölçmenin tesadüfi yanılılardan arınık olarak gerçekleştirilmesi gerekir (Karasar, 1991). Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğinin kullanıldığı bir tutum testi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmaktadır (Büyükköztürk, 2005). Bu çalışmada ölçeğin güvenirligini kestirmek için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin 30 maddeden oluşan son hali için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı $\alpha = 0.96$ 'dır. Ölçeğin alt faktörlere göre güvenirlilik katsayıları ise birinci faktörden başlayarak sırasıyla; 0.94, 0.92 ve 0.90'dır. Alfa katsayısının 0.80'in üstünde olması o ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). Bu çalışmada ölçeğin güvenirlilik katsayısı bire çok yakın bir değer olduğundan ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi

Ölçeğin son hali 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan 18, 19, 10, 5, 16, 17, 8, 9, 2, 20, 38, 3. maddeler olumsuz maddelerdir. Ölçek puanı hesaplanırken bu maddelerin puanlarının tersine çevrilmesi

gerekmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 30.00, en yüksek puan ise 150.00'dir. Düşük puanlar Program Geliştirme ve Öğretim dersine ilişkin olumsuz tutumu, yüksek puanlar olumlu tutumu işaret etmektedir. Birinci alt ölçekten alınan puanın yükselmesi yadsıma düzeyinin düştüğünü, ikinci alt ölçekte sevme, üçüncü alt ölçekte önem verme düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Tutum ölçeğinin son haline ilişkin puanların betimsel istatistikleri Çizelge 5'de sunulmuştur.

Çizelge 5.
Tutum Ölçeğinin Son Haline İlişkin Betimsel İstatistikler

| Betimsel İstatistikler | Puan |
|------------------------|--------|
| Aritmetik ortalama | 87.92 |
| Ortanca | 87.86 |
| Mod | 103.22 |
| Standart Sapma | 20.58 |
| Varyans | 423.45 |
| Standart Hata | 1.22 |
| En küçük Puan | 32.31 |
| En yüksek Puan | 132.53 |
| Ranj | 100.22 |

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan tutum maddeleri uzman görüşleri ve ön deneme sonrasında 38 maddeye indirilmiş ve 286 öğretmen adayına deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması sonucu elde edilen verilere yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri doğrultusunda, ölçekten 9 maddenin çıkartılması uygun görülmüştür. Analizler sonucu geliştirilen ölçek 30 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; Yadsıma (12 madde), Sevme (9 madde) ve Önem Verme (9 madde) olarak adlandırılmıştır. Tutum ölçeğinde üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 60.15'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0.96'dır.

Geçerlik ve güvenirlilik analizlerine ilişkin elde edilen bulgular, Program Geliştirme ve Öğretim Dersi

Tutum Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu haliyle “Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği” öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim Dersine yönelik tutumlarını ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir. Bu ölçek kullanılarak öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarının belirlenebileceği düşünülmektedir. Ancak, bu araştırmada elde edilen bulguların, başka gruplarda da elde edilip edilemeyeceğini başka araştırmalarla test etmekte yarar vardır. Ayrıca, ölçekle ilgili elde edilen bu bulguların daha geniş ve farklı örneklem gruplarında yapılacak başka araştırmalarla doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanması ve benzer başka ölçeklerle ilişkisinin incelenmesinin ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bulgularını güçlendirebileceği ve geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla ilgili başka araştırmaların da yapılması önerilebilir.

Developing a Scale for Attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course*

Aytunga OĞUZ^a

Dumlupınar University

Abstract

The purpose of this study was to develop a scale in order to measure prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction course. The study group was composed of 286 prospective teachers. The process of developing the Attitude Scale involved a literature scan, taking student opinions through essays, creating an item pool, taking expert opinions, a pretesting study as well as studies on determining the structural validity and reliability. The scale as a result of analysis consisted of 30 items and three factors. These factors were called contradiction (12 items), interest (9 items) and appreciation (9 items). It was seen that the factor weights of the scale items varied between 0.51 and 0.75. Three factors were interpreted 60.15% of total variance on scale scores. The statistical analysis concluded that the Attitude Scale for Curriculum Development and Instruction course was a valid and reliable tool.

Key Words

Curriculum Development, Attitude, Scale Development, Prospective Teacher.

Teachers are one of the main components of education systems. Teachers' professional task and responsibility fulfillment depends on teaching skills. Teachers' professional quality consists of general knowledge, branch knowledge, teaching knowledge, skills and qualifications. Teachers gain professional skills through teaching profession knowledge courses and practices included in teacher training programs (Varış, 1976). Carrying out teaching profession knowledge courses effectively is necessary

to provide prospective teachers with the teaching qualifications in an effective way. A teacher who is trained academically and vocationally well can be competent in his/her profession (Hesapçıoğlu, 1988). Therefore, it is critical to increase the quality of pre-service teacher training programs and provide prospective teachers with professional knowledge, skills, attitudes and values in an efficient way. Increasing the quality of education could be ensured by quality teachers.

* This study is the extended version of the paper presented in The 1st National Congress on Curriculum and Instruction in Ayvalık/ Balıkesir/ Turkey on 13-15 May 2010.

a Aytunga OĞUZ, Ph.D., is currently an Associate Professor at the Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction. Her research interests include teacher education, teaching and learning methods and approaches. Correspondence: Assoc. Prof. Aytunga OĞUZ, Dumlupınar University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, Kütahya/Turkey. E-mail: aytunga@dumlupinar.edu.tr Phone: +90 274 2652031/4595. Fax: +90 274 2652057.

In Turkey, restructuring was introduced in pre-service teacher training programs in 1998 to train quality teachers and it was put into practice in the 1998-1999 academic year (Baskan, 2001; Kavak, Aydın, & Altun, 2007; YÖK/Dünya Bankası, 1998). During the process, it was decided by The Council of Higher Education [CoHE] to train secondary school teachers with undergraduate programs combined with non-thesis graduate program or non-thesis graduate programs ("Lisansüstü Eğitim," 1996). One of the teaching profession knowledge courses included in the programs was the Curriculum Development and Instruction Course (Kavak et al., 2007). With the latest regulation by CoHE as of the 2010-2011 aca-

demical year, it was decided to end Secondary School Education Non-Thesis Graduate Programs and to provide formation within undergraduate programs. The regulation defined pedagogical formation certificate courses for teachers and the principles of pedagogical formation training (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010a). The 2 credit course including 2 hour theoretical lecture was also covered by Certificate Program for English Language Education. The content of the course consisted of curriculum development and stages in instructional process, main principles, instructional planning and applications, new approaches in teaching and instruction, teachers' tasks and responsibilities for increasing the quality of instructional services and so on (YÖK, 2010b). Within the framework of the course, it was attempted to provide prospective teachers with knowledge, skills, and attitudes related to curriculum development.

Curriculum development process necessitates a team work that teachers are also participated and occurring in various levels (Hesapçioğlu, 1988). Curriculum development is a process on national, regional, local scales or school wide. However, program documents at these levels are used for teaching-learning strategies for teachers, not for content imposition. Teachers could contribute to defining curriculum policies, contents and strategies in the light of educational background outcomes and needs (Ashman & Conway, 1993). Teachers' task and responsibility fulfillment in nation and school wide curriculum development process may contribute to sound applications (Demirel, 2009). Teachers play an important role in curriculum decision making, curriculum application and evaluation. They need to get involved in every stage of curriculum development process (Ornstein & Hunkins, 1988; Sönmez, 1994). Teachers, as a part of their role in curriculum development, must be able to develop ideas for what activities with what objectives should be performed by students in the light of reference books and expert views (when necessary) (Ertürk, 1975). Teachers can develop best practices like in the profession of medicine, justice and engineering (Tanner & Tanner, 2007). Nevertheless, performing curriculum draft planning, application, evaluation and development activities at desired quality depends on teachers' knowledge and skills and expected behavior display (Saylan, 2001). As Varış (1976) pointed out, curriculum development could be achieved as a result of the improvement of all the related factors. Curriculum application achievement is based on all the improved conditions; particularly teacher improvement. For this reason,

teachers need to be trained in a way that they can implement principals both in general and specific situations change the conditions and support the development of programs in teacher training programs (Taner & Tanner).

Therefore, providing prospective teachers with knowledge, skills and positive attitudes especially in the Curriculum Development and Instruction Course is critical for a proper task and responsibility fulfillment. Prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course might affect their learning, as well as professional knowledge and skills. Attitudes, as an indispensable part of affective qualities, greatly influence students' academic learning (Bloom, 1998). Attitudes are tendencies towards reaction as a result of experience, which guide individuals' behaviors or have dynamic effects on behaviors and these tendencies show continuity for a certain period of time (Tavşancıl, 2002). Individuals' attitudes are acquired internal capacities and they affect choices of individual activities towards a group of things, other individuals, incidents and various cases. Schools try to give students positive attitudes (Senemoğlu, 2009). Positive attitudes make learning easy, while negative attitudes hinder learning. Consequently, it is necessary to measure and evaluate students' attitudes towards courses (Turgut, 1977). Prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course could guide their behaviors. Having positive attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course may both increase prospective teachers' learning in the course and ensure successful task and responsibility fulfillment in curriculum development process in teaching. Moreover, it must not be forgotten that teachers with positive attitudes and behaviors could teach students positive attitudes and behaviors. Students are affected by teachers' attitudes. Teachers' attitudes and behaviors play an important role in creating new generations (Varış, 1976). As a result, prospective teachers need to have positive attitudes during pre-service training programs. Determining prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course is critical in that we need to train teachers who could effectively apply curricula, contribute to curriculum development and teach students positive attitudes.

When the literature in Turkey is reviewed, it is clearly seen that although there are studies on prospective teachers' attitudes towards teaching

profession knowledge courses in teacher training programs (Ekici, 2008; Erden, 1995; Karaca, 2006; Kılınç & Salman, 2007; Otacıoğlu, 2010; Önen & Koçak, 2011), the number of research is low. Furthermore, there is no study on attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course. Pre-service training programs are largely influential on prospective teachers' positive attitudes. However, in related studies, it was determined that prospective teachers reluctantly participated in courses and did not attach much importance to courses (Erden, 1995). Research findings showed that teacher training programs were not satisfactory in terms of developing positive attitudes in prospective teachers (Can, 1991). In general, a good curriculum is expected to develop relevant positive attitudes in learners (Erden, 1998). It is necessary to determine and develop prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course, a vital component of teacher training programs, to make the course much more effective. For this reason, an attitude scale is needed to determine the attitudes of prospective teachers towards this course. The purpose of this study was to develop a scale in order to measure prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction course.

Method

Research Design

In this research, a Likert type attitude scale was designed and developed to measure prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course. Likert type scales are the most practical of all attitude scales (Erden, 1998). Likert type scales are based on self-response (Tezbaşaran, 1997). The scale developed for the study was designed to get information about prospective teachers' cognitive, affective and behavioral tendencies towards the Curriculum Development and Instruction Course.

Study Group

The study group consisted of total 286 students from Dumlupınar University, Department of Secondary School Social Sciences Teaching, Science and Mathematics Teaching Non-Thesis Graduate Programs and Certificate Program for English Language Education in the spring semester of the 2008-2009 academic year. The students' ages ranged from 20 to 30.

Research Instrument

In order to develop an attitude scale to measure prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course a testing form was prepared first. During the testing from preparation, the required procedure to develop a Likert type scale was followed (Erden, 1998; Tavşancıl, 2002). Accordingly, the testing from preparation stages were as follows:

- a) Attitude item production stage
- b) Expert suggestion stage
- c) Pre-testing stage

Related attitude scales in the literature developed for various courses were reviewed to create attitude items (Aşkar & Erden, 1987; Ekici, 2008; Erkuş, Sanlı, Bağlı, & Güven, 2000; Karaca, 2006; Kılınç & Salman, 2007; Semerci, 1999). It was seen that the studies in the literature were largely on teaching profession and generally attitudes towards teaching profession knowledge courses. There was no attitude scale for the Curriculum Development and Instruction Course in teacher training programs. For the item preparation, the literature and attitude scales for similar courses were referenced.

To develop attitude items of the scale, 35 students who were taking the course in Non-Thesis Graduate Program were asked to write their feelings, opinions and behaviors concerning the course. Then a content analysis was carried out for the essays and the statements which were eligible for becoming attitude items were determined. A draft form consisting of total 64 items, half of which were positive and half of which were negative, was developed for the Curriculum Development and Instruction Course. The draft form was submitted to experts for content validity. The items were examined by an expert of measurement and six curriculum development experts and the items were evaluated in terms of eligibility and clarity. Some of the statements were changed and some were deleted from the draft scale according to expert suggestions.

After these rearrangements, a testing from which consisted of 48 item statements was obtained. 45 prospective teachers were given the testing form. They were also asked their views about item clarity and answering time. In the light of the feedback from the experts and the prospective teachers, similar or overlapping items were deleted from the draft scale. It was especially attempted to have the same number of positive and negative items. Following this stage, a testing form consisting of 38 items (19

positive, 19 negative items) was created. The scale items were randomly sequenced in the testing form. After the necessary changes were made in the form, it was applied to the prospective teachers included in the study who took the Curriculum Development and Instruction Course at the end of the semester in order to carry out validity and reliability analysis. The data from 286 prospective teachers who fully answered the scale items were evaluated.

In the study, the answers to the attitude items were five-point-scale type (5= I totally agree- 1=I totally disagree). In this study, as Turgut and Baykul stated (1992), the positive attitude items were scored from I totally disagree (1) to I totally agree (5) to obtain each prospective teacher's total attitude score. On the contrary, the negative attitude items were scored from I totally disagree (5) to I totally agree (1).

Data Analysis

In the study, descriptive statistics were calculated for each item score and scale scores. Correlation based item analysis technique and non-correlation t test method to test the difference between high and low group means were used for item analysis. Cronbach alpha coefficient was used for scale reliability estimation. Exploratory factor analysis was used for testing construct validity of the scale. Pearson technique was used for factor correlations. In data analysis, $p < .05$ was taken as the level of significance.

Results

In this section, the findings about validity and reliability studies based on the data from the application of 38-item-attitude scale to 286 students and interpretations are mentioned. During the scale development process, descriptive analysis, item analysis, factor analysis, factor reliability analysis and correlation definition were the stages. The findings about the reliability and validity studies of the scale in those stages are interpreted and listed in tables.

Descriptive Analysis

In Likert type scale development, distribution of scale scores needs to be examined before individual item analysis (Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 1997). In this respect, distribution of total scores obtained was first examined. The expected lowest score was 38.00, the highest score was 190.00, and the range was 152.00 as there were 38 items in the scale. In the study, the lowest score was found as 50.03, the

highest score was found as 185.13, and the range was 135.10. It was seen that the scale largely covered the expected range. The mean scale score was 119.44, the median was 118.07, the mode was 140.11 and the standard deviation was 27.08. Coefficient of Skewness was -.055 and coefficient of Kurtosis was -.341. It might be suggested that scores do not significantly deviate from normal distribution when Coefficient of skewness ranges between + - 1 (Büyüköztürk, 2005). Besides, according to Kolmogorov-Smirnov test results, it was determined that the scores did not significantly deviate from normal distribution ($p=0.20 > 0.05$). These findings showed distribution of the scale scores was close to normal distribution. After examining the score distribution, arithmetic means and standard deviations for each item were calculated and item analysis was carried out.

Item Analysis

According to the relevant literature, after examining the score distribution, item analysis is used to choose strong and discriminating items for Likert type scale. For the analysis of items; correlations based, internal consistency criterion (low-high group t test) based and simple linear regression with one or more of the techniques can be applied as indicated (Ary, Jacobs, Razavieh, & Sorensen, 2010; Baloğlu, Karadağ, & Karaman, 2008; Erkuş, 2003; Önen & Koçak, 2011; Tavşancıl, 2002; Tavşancıl & Keser, 2002; Tezbaşaran, 1997). In this study also, item analysis techniques based on correlations and internal consistency criterion (low-high group t test) was used. Calculating correlations between each scale item and scale score is the first objective control suggested by Likert (Tezbaşaran, 1997). Item total score correlations were calculated to determine items to be included in the scale. A high, positive item total correlation shows items illustrate similar behaviors and internal consistency of tests is high (Büyüköztürk, 2005). Items with item-test correlation coefficients of 0.40 or more are highly discriminating items (Ebel, 1965 as cited in Erkuş, 2003, p. 135). Items with low correlations must be deleted from scales as reliability and validity of a scale developed by gathering low correlated items or non-correlated items is low (Tezbaşaran, 1997). In the light of this information, item 1, item 14, item 28 and item 33 were deleted from the scale developed for this study according to item analysis findings, because item t-test correlations of those items were lower than 0.40.

One of the methods used in item analysis is testing differences between item mean scores of high and low groups formed according to total scores

by non-correlation t test. In this test, observed significant differences between groups are considered as an indicator of internal consistency of the test. Results of analysis show to what extent items discriminate between individuals in terms of the measured behavior (Büyüköztürk, 2005; Erkuş, 2003; Tezbaşaran, 1997). In this study, prospective teachers' total scores in the testing scale were calculated to determine discriminating power of the items and they were divided into groups: 27% high group (n=77), 27% low group (n=77). Then, t test for non-groups was applied to these groups. As a result of analysis, there was no significant difference between high and low group means in the first factor ($t=1.040$; $p=.300>.000$), but there were significant differences between high and low group means in the other factors ($p<0.001$). As a result of the two item analyses, item 1, item 14, item 28 and item 33 with low item-test correlation and t values were deleted from the scale and the construct validity of the remaining items was analyzed.

Factor Analysis

The validity of a scale is the degree to serve a specific purpose (Karasar, 1991). In the study, in the light of item analysis results, factor analysis was carried out over the remaining 34 scale items in order to test construct validity of the scale. Before factor analysis application, the data were examined in terms of factor analysis eligibility. In Principal Component Analysis, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) value was found as 0.96 and the result of Bartlett test (6430.752, df: 561; $p<.001$) was found significant. The fact that KMO was greater than 0.60 and Bartlett test was significant showed that data were eligible for factor analysis (Büyüköztürk, 2005). In this case, data sets were considered eligible for factor analysis and factor analysis was carried out for the obtained data. In order to determine significant factor number, factors with eigenvalue greater than 1 and the percentage of explained variance were taken into account. It was seen that the 34 items were grouped under three factors with eigenvalue greater than 1. Explained variance by the three factors was 58.045 %. Common factor variances of the items ranged from 0.410 to 0.735. All the factor loadings of the items in the first factor were 0.507 and above. This finding showed that the scale had a general factor. Also, the fact that variance caused by the first factor was 45.50 % indicated that there was a general factor.

As it was a three factor scale, an oblique rotation technique (promax) was applied to the items to determine highly correlated items in the factors

and to interpret them more easily. Promax was preferred thinking that there were correlations between the factors. According to factor rotation results, it was seen that item 25 had a factor weight of 0.572 in the first factor, and a factor weight of 0.530 in the second factor. Item 31 had a factor weight of 0.544 in the first factor and a factor weight of 0.573 in the second factor. A factor weight of 0.45 or above seems to be a good criterion for choosing. Moreover, a minimum difference of 0.10 between the highest factor weight of an item in factors and the next highest factor weight is suggested (Büyüköztürk, 2005). Therefore, in this study, the items (Item 25 and Item 31) were deleted from the scale, since they had high weights in both factors and the difference between factor weights was 0.10. Factor analysis was repeated for the remaining 32 items. According to factor rotation results following factor analysis, it was seen that item 26 had a factor weight of 0.639 in the second factor and had a factor weight of 0.649 in the third factor. Moreover, item 35 had a factor weight of 0.614 in the second factor and had a factor weight of 0.643 in the third factor. These items (Item 26 and Item 35) were deleted from the scale since they had high values close to each other in both factors. As a result of analysis, the finalized scale consisted of total 30 items; 18 positive, 12 negative.

Factor analysis was repeated for the remaining 30 items which constituted the finalized scale. KMO value was found as 0.95 and Bartlett result was found significant (5735.633, df: 435; $p<.001$). Common factor variances of the items (extraction) ranged from 0.428 to 0.740. The first factor explained 46.87% of the total scale variance, the second factor explained 7.25% of the total scale variance and the third factor explained 6.03% of the total scale variance. Total variance explained by the three factors was 60.15%. In social sciences, variance percentages ranging from 40% to 60% by analysis are considered sufficient (Scherer, Wiebe, Luther, & Adams, 1988 as cited in Tavşancıl, 2002, p. 48). In this study, the obtained variance percentage was considered sufficient. The factors in the scale largely explained item total variance and the scale variance.

According to Principal Component Analysis, it was seen that the 30 items were under the first factor and the factor weights of the items before rotation ranged from 0.515 to 0.758. According to the findings, it might be suggested that the scale was single dimensional and had a general construct and three factors, when the high variance explained by the first factor and eigenvalue of the first factor higher

than eigenvalue of the second factor were taken into account. The first factor consisted of 12 items and the second and the third items consisted of 9 items each (Appendix 1). The factors were called according to the item content. The first factor in the scale was called "Contradiction", the second factor was called "Interest" and the third factor was called "Appreciation".

Correlations between factor scores to examine criterion validity of the scale and the adjusted total scores were calculated. Calculating factor-total correlations over the adjusted total score is suggested (Büyüköztürk, 2005). Hence, the adjusted total scores and the adjusted total score for each factor were calculated by extracting the factor scores from total score. As a result of analysis, when correlation coefficients of the sub-factors of the scale were examined, factor scores showed that there were positive, significant correlations between the factors and the adjusted total score ($p < .01$). It might be suggested that correlation between the factors was moderate and correlation between the factors and the adjusted total scores was highly positive.

Reliability of the Scale

Reliability is to the determination between the independent measurements of the same thing. To ensure the reliability, random errors in the measurement must be debug (Karasar, 1991). Cronbach alpha coefficient is calculated for an attitude scale where a five-point-Likert scale is used (Büyüköztürk, 2005). In this study, Cronbach alpha reliability coefficient for the finalized scale consisting of 30 items was calculated as $\alpha = 0.96$. Reliability coefficients of the scale according to the sub-factors were respectively 0.94, 0.92 and 0.90 (starting from the first factor). Alpha coefficient which is higher than 0.80 shows that a scale is highly reliable (Özdamar, 1999). In this study, scale reliability was high since reliability coefficient of the scale was close to 1.

Scale Score Evaluation

The lowest score form the finalized scale was 30.00 and the highest score was 150.00. Low scores showed negative attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course and high scores showed positive attitudes towards the Curriculum Development and Instruction Course. An increase in the first sub-scale score showed a decrease in the contradiction level and an increase in interest level in the second sub-scale and an

increase in appreciation level in the third sub-scale. The row width was expected to be 120.00 (150-30) to ensure that the scale scores covered all attitude components. The row width of the scale scores was 100.22. The scale covered most of the expected width.

Conclusions and Recommendations

The purpose of this study was to develop a Likert type scale in order to measure prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction course. To this end, the number of the defined attitude items was lowered to 38 as a result of expert suggestions and pre-testing and they were given to 286 prospective teachers. In the light of reliability and validity analysis over the data obtained by pre-testing application, 9 items were deleted from the scale. The scale as a result of analysis consisted of 30 items and three factors. These factors were called contradiction (12 items), interest (9 items) and appreciation (9 items). Total variance explained by the three factors in the attitude scale was 60.15%. Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was 0.96.

The findings showed that "Attitude Scale for the Curriculum development and Instruction Course" could be considered as a valid and reliable measurement tool to measure prospective teachers' attitudes towards the Curriculum Development and Instruction course. However, it is useful to test whether the obtained findings will apply to other groups. In addition, it is believed that confirming the scale findings by confirmatory factor analysis in studies with more comprehensive and different sample groups and examining correlations to similar scales will strengthen the validity and reliability findings and contribute to further scale development. Within this framework, further research on the scale reliability and validity is recommended.

References/Kaynakça

- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. K. (2010). *Introduction to reseach in education* (8th ed.). California: Thomson Wadsworth.
- Ashman, A. F., & Conway, R. N. F. (1993). *Using cognitive methods in the classroom*. London and New York: Routledge.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121 (12), 8-11.

- Baloğlu, N., Karadağ, E. ve Karaman, H. (2008). Stratejik planlama tutum ölçeği: Açımlayıcı ve doğrulamalı factor analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 407-437.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bloom, B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (çev. D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 174.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (göz. geç. 5. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, G. (1991, Kasım). Eğitim fakültesi ve öğretmenlik sertifikası programlarının öğretmen adaylarında tutum geliştirme açısından etkililiği. *I. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri* içinde (s. 162-167). İzmir.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 111-132.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:24.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 27-32.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Hesapçoğlu, M. (1988). Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Karaca, E. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 213-230.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkelere, teknikler* (4. bs). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Altun, S. A. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr_TR/ adresinden 17 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kılınc, A. ve Salman, S. (2007). Okul deneyimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 23-35.
- Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği. (1996, 01 Temmuz). *Resmî Gazete*, 22683.
- Ornstein A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Otacıoğlu, S. G. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi II uygulama dersine ilişkin tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (II), 81-90.
- Önen, A. S. ve Koçak, C. (2011). Öğretmenlik mesleğinde ilk adım... Eğitim bilimine giriş dersine yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (I), 59-72.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarısı süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1-13.
- Semerci, Ç. (1999). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111), 51-55.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (gel. 14. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (6. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanner, D., & Tanner, L. (2007). *Curriculum development theory into practice* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Tavaşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavaşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 79-100.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. bs). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 53.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010a) T. C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 26.01.2010 tarih ve 02992 sayılı pedagojik formasyon ilkelere konulu yazısı.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010b). *Eğitim öğretim dairesi başkanlığı*.
- http://www.yok.gov.tr/content/view/64/93/lang,tr_TR/ adresinden 06 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK/Dünya Bankası (1998). *Fakülte okul işbirliği kılavuzu*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.

Ek1.**Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği**

| Mad. No | Maddeler |
|-----------------------------|---|
| Faktör 1: Yadsıma | |
| 18 | Elimden gelse bu dersi programdan kaldırıyorum. (-) |
| 19 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersi yerine daha yararlı bir ders konulabilir. (-) |
| 10 | Bu dersin yerine, başka bir ders almak isterim. (-) |
| 5 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersi, öğretmen eğitimi programlarında zorunlu ders olmasa almam. (-) |
| 16 | Bu derse ayrılan ders saatlerinin az olmasını isterim.(-) |
| 17 | Bu dersin, programdaki diğer öğretmenlik derslerini öğrenmeme bir katkısı yoktur. (-) |
| 8 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersine sadece geçmek için çalışırım. (-) |
| 9 | Eğitimde Program Geliştirme dersinde zaman geçmek bilmez. (-) |
| 2 | Bu dersten söz etmekten hiç hoşlanmam. (-) |
| 20 | Bu ders, öğretmen eğitimi programından kaldırılrsa önemli bir kayıp olmaz. (-) |
| 38 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersiyile ilgili konuları hatırlamak istemiyorum. (-) |
| 3 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim derslerini çok sıkıcı bulurum. (-) |
| Faktör 2: Sevme | |
| 30 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içinde en sevdiğim derslerden birisidir. (+) |
| 29 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersi zevkli bir derstir. (+) |
| 22 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersiyile ilgili konular çok ilgimi çeker. (+) |
| 24 | Bu dersteeki bilgilerimi geliştirerek ilerde program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim. (+) |
| 37 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersiyile ilgili daha üst düzeyde bir eğitim almak isterim. (+) |
| 34 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersiyile ilgili uygulamalı çalışmalara zevkle katılırım. (+) |
| 32 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersini tekrar almam gerekirse seve seve alırım. (+) |
| 27 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersiyile ilgili kaynakları okumaktan hoşlanırım. (+) |
| 23 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersiyile ilgili edindiğim bilgileri geliştirmek isterim. (+) |
| Faktör 3: Önem Verme | |
| 12 | Bu ders, programı öğrenciyeye uyarlayabilmem bakımından önemlidir. (+) |
| 6 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersi, bir öğretim programını etkili biçimde uygulayabilmek için önemlidir. (+) |
| 11 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersi sayesinde; öğretim etkinliklerinin planlanmasıyla ilgili etkili kararlar alabilirim. (+) |
| 7 | Bu ders, uygulanan öğretim programıyla ilgili sorunların kaynağını anlayabilmem için önemlidir. (+) |
| 13 | Bu ders, programı, çevresel koşullara uyarlayabilmem bakımından önemlidir. (+) |
| 36 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersi uygulanan programın özelliklerini kavrayabilmem için önemlidir. (+) |
| 21 | Bu ders, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında en önemli derslerden birisidir. (+) |
| 15 | Bu ders, bir öğretmenin program geliştirme sürecindeki rolünü kavraması bakımından önemlidir. (+) |
| 4 | Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dersini her öğretmen adayının alması gerektiğini düşünüyorum. (+) |