



TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Nur ŞAHAN**

Arif ÇERÇİ***

Geliş Tarihi: Şubat, 2018

Kabul Tarihi: Mart, 2018

Öz

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını ölçmek için Likert tipi maddelerden oluşan geçerli ve güvenilir bir algı ölçeği geliştirmeyi amaçlamaktadır. 33 maddeden oluşan ölçek taslağı 200 Türkçe öğretmeninden oluşan gruba uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser- Meyer- Olkindeğeri ,921 Bartlett's Küresellik Testi değeri ise %5 anlamlılık düzeyinde ($p < .05$) anlamlı bulunmuştur. Bu değerlerle ölçeğin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra faktör analizi yapılmıştır. Faktör ve güvenilirlik analizi sonuçlarına göre faktör değeri düşük olan ve binişiklik yaratan maddeler ölçekten çıkarılarak 33 maddeden oluşan Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşüyle sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için 351 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilere açımlayıcı ve 234 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilere ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik kat sayısı ,972 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgularla ölçeğin geçerli, güvenilir olduğu ve Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıyı ölçtüğü söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Ölçek, algı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları, güvenilirlik, geçerlilik.

DEVELOPMENT OF PERCEPTION SCALE FOR TURKISH LESSON ACTIVITIES: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

This study goals to develop a valid and reliable perception scale consisting of Likert type items so as to measure the perceptions of Turkish Language teachers towards Turkish lesson activities. By applying the scale draft consisting of 33 items to the group consisting of 200 Turkish Language teachers, Validity and reliability studies were carried out. The Kaiser-Meyer-Olkin value of the scale and the 921 Barlett's sphericity test value were found to be significant ($p < .05$) at the 5% significance level. Factor analysis was carried out after the appropriateness for the scale's factor analysis was determined with these values. According to the result of the factor and reliability analysis a Likert type scale consisting of 33 items was developed by subtracting the items which are low factor value and creating overlapping. Scope validity of the scale was ensured by expert opinion. For construct validity of the scale exploratory factor analysis for the data obtained from

* Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yrd. Doç. Dr. Arif ÇERÇİ danışmanlığında yapılan "Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, nurshn2300@gmail.com.

*** Dr. Öğr. Ü.; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe eğitimi ABD, arifcerci@gmail.com.

351 Turkish Language teachers and confirmatory factor analysis for the data obtained from 234 Turkish Language teachers were carried out. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was 972. With these results it can be said that the scale is valid and reliable and measures the perception that you would like to measure.

Keywords: Scale, Perception, Perceptions of Turkish language teachers towards Turkish lesson activities, reliability, validity.

Giriş

İnsana ve yaşama bakışta meydana gelen değişimin sonucu olarak eğitim alanında da çeşitli düzenlemeler ve değişimler kaçınılmaz olmuştur. Bu değişimin asıl nedeni olarak “Niçin eğiteceğiz?” sorusuna verilecek yanıtın değişmesini görmek mümkündür. Çünkü değişen yaşam koşullarıyla birlikte eğitimi insandan beklentiler de değişmektedir. Söz konusu beklentiler öğretim programlarına yansımakta ve öğretim programlarının güncellenmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bu durum şöyle açıklanmaktadır:

Günümüz eğitim anlayışı öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayanmaktadır. Eğitim felsefesinde yaşanan bu değişim, eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini, kapsamlı ve sürdürülebilir müdahalelerle sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmakta hatta bu güncelleme ve geliştirme çalışmalarının, eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesine neden olmaktadır (MEB, 2017: 4).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda benimsenen yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda derslerde, öğrencinin bilgiyi kendi oluşturması, yani “bilginin özneliği” ve “öğrencinin etkin katılımı” kavramları ön plana çıkmıştır. Erdem (2001), yapılandırmacılıkla ilgili ortak görüşlerin bireyin bilgiyi zihninde yapılandırması, yorumlaması ve bireyin etkin katılımının sağlanması noktasında birleştiğini vurgulamıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde bireyin aktif hâle getirilmesi bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını, bilgi ve becerilerin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır (Kurtdele Fidan, 2010; Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı beraberinde çoklu zekâ kuramı, aktif öğrenme, etkinlik temelli öğretim gibi kavramları getirmiş ve bu kavramların öğretim programlarında yer almasına zemin hazırlamıştır. Bu kavramlardan biri de etkinlik temelli öğretimdir.

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde gerçekleşecek öğrenmelerin etkinlik temelli öğretimi gerekli kıldığı söylenebilir. Bunu, Güneş, “Yapılandırmacı yaklaşıma göre en uygun öğrenme durumu, etkinliklerle etkin öğrenmedir” (2007: 149) şeklinde belirtmektedir. Öcal

(2012) ise, yapılandırmacı anlayışın sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere önem verdiğini bu nedenle etkinlik temelli öğretimin sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

Güneş, etkinlik temelli öğretime uygun hazırlanmış etkinliklerle “Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif roller üstlenmesinin, öğrenme sorumluluğunu taşımasının ve çeşitli becerilerini geliştirmesinin sağlandığını, bu yararlarından dolayı Türkçe öğretiminde etkinliklerle etkin öğrenmeye ağırlık verildiğini (2016: 17) ifade etmektedir. Etkinlik temelli öğretimin belirlenen amaçlara ulaşmada etkili olmasında etkinliklerin niteliği, nasıl uygulandığı, öğrenci ve öğretmen yaklaşımları gibi unsurlar rol oynamaktadır. Özellikle etkinliklerin gerçekleştirilmesinde önemli role sahip öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algıları oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin etkinliklere yönelik tepkilerinde belirleyici olan algılarıdır. Algı ise “nesne ve olaylara karşı organizmanın yaptığı, anlamlı, sistemli ve toptan bir tepki” (Binbaşıoğlu ve Binbaşıoğlu, 1992: 34) olarak tanımlanmaktadır. Algılamanın gerçekleşmesinde ön koşul olarak birey algılanan nesne ya da olaya karşı bilinçli olması görülmektedir. Algılama ve anlama arasındaki ilişki yapılan algı tanım ve açıklamalarında da görülmektedir. Duyumların algıya dönüşebilmesi için anlam kazanması gerekmektedir. Bu anlamlandırma beraberinde yorumlamayı da getirmektedir (Şimşek, 2015; Senemoğlu, 2005).

Şimşek (2015), bu bağlamda algıyı duyumların anlam kazanması olarak görmektedir. Senemoğlu (2005), anlamlandırmayla birlikte yorumlamaya yer vermektedir. Algılamada öznel ve nesnel bilgilerin etkili olduğunu belirtmektedir. İnceoğlu (2011) ise, algıyı bilgi edinmeyle ilişkilendirmekte, algılamayı dış dünyadan duyu organlarını kullanarak bilgi derlemek olarak görmektedir. Aytaş ise algılamayı bir sentez (bütünleştirme) olarak görmektedir. Duyular yoluyla derlenen parçalar bütüne dönüşerek algıyı oluşturmaktadır (2016: 16). Bireylerin belirli bir nesne ya da olaya ilişkin algıları farklılık gösterebilir. Bu farklılığın nedenini bireylerin önceki yaşantılarıyla söz konusu nesne ya da olaya ilişkin bilgilerindeki farklılık oluşturmaktadır (Binbaşıoğlu ve Binbaşıoğlu, 1992; Açıl, 2011). Saban algılama sürecini ve bireylerdeki algı farklılıklarını şu şekilde ifade etmektedir: “Bir bireyin dış dünyadaki nesnelere hakkında duyu organları (görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma) yoluyla edindiği mesajların beyinde yorumlanması ve anlam kazandırılması sonucunda gerçekleşir. Ancak, bu mesajların anlamları, bireylerin bilgiyi algılamalarına bağlı olarak her birey için farklı olabilmektedir” (2000: 125-126). Bireyin geçmiş yaşantıları yoluyla edindiği deneyimler ile sahip olduğu bilgilerin algıların farklılaşmasındaki esas unsurlar olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler söz konusu olduğunda, onların her birinin öğrenme öğretme sürecindeki unsurlara yönelik algılarında da farklılaşmalar olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin deneyimleri, bilgi düzeyleri, ilgi ve beklentilerinin kişiden kişiye değişmesi bu farklılaşmanın

kaynağı olarak görülebilir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmesi, bu algıların Türkçe eğitiminin hedefleri doğrultusunda değiştirilebilmesi için de oldukça önemlidir. Çünkü Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe dersi etkinlikleri konusunda yeterince güdülenmeleri ve olumlu bir tutum içinde olmalarında bu etkinliklere yönelik algıları oldukça önemlidir. İnceoğlu, bireyin eyleme geçmesinde algının etkisini şu şekilde ifade etmektedir: “Bir insanın belli bir yönde eyleme geçebilmesi için ön koşul; amaçlanan yöndeki alternatifin varlığını bilmesi ve bu alternatif bilgiyi algılamasıdır” (2011: 85).

Yukarıda belirtilen görüşler, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmesinin önem taşıdığını göstermektedir. Özellikle Türkçe öğretmenlerin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının, etkinlikleri tasarlamalarını ve uygulamalarını doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, algıların belirlenmesi daha önemli hale gelmektedir. Bu araştırmayla, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını ölçebilecek nitelikte bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlik, güvenilirlik değerlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, “Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği”nin yapı geçerliliği ile iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ölçekleme temelli bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, denemelik ölçek için; 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında Gaziantep ili devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 200 Türkçe öğretmeni; açımlayıcı faktör analizi için 351 Türkçe öğretmeni; doğrulayıcı faktör analizi için 234 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek geliştirmede gerek madde analizi gerekse faktör analizi için ölçekte yer alan madde sayısının beş katı katılımcıya uygulanması gerektiği uzmanlar tarafından ifade edilmektedir (Tezbaşaran, 1997; Tavşancıl, 2014).

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında Türkçe dersi etkinlikleri ve “algı” ile ilgili alan yazın taranarak, etkinlik ve algı konulu çalışmalara ulaşılmıştır. Böylelikle çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Aşağıda ölçek geliştirme sürecinde izlenen işlem basamakları ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Tablo 1: Ölçek geliştirme süreci

1. Ölçülecek yapının literatür taraması ile açıkça belirlenmesi (Madde havuzunu oluşturmak için alan yazın taraması yapılması ve odak grup görüşmesi yapılması)
2. Madde havuzunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi
3. Maddelerin güvenilirliğini sağlamak için pilot uygulama-öncesi yapılan çalışmalar (Maddelerin okunabilirliğini, anlaşılabilirliğini, uygulama süresini vb. belirleme çalışmaları)
4. Pilot uygulama
5. Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması
6. Faktör analizi öncesi normallik testlerinin yapılması
7. Açıklayıcı faktör analizi
8. Doğrulayıcı faktör analizi
9. Ölçeğe son şeklinin verilmesi

Tablo 1 incelendiğinde ölçek geliştirme sürecinde 9 aşama olduğu görülmektedir. Bu aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması:

Madde havuzunun oluşturulması sürecinde ilgili alan yazının taranması yanı sıra, Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıf) Öğretim Programı (MEB, 2006) ile Türkçe Dersi (1-8. Sınıf) Öğretim Programı (MEB, 2017) incelenmiştir. Ayrıca Gaziantep ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 10 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinin de çözümlenmesi yoluyla 123 maddelik bir havuz elde edilmiştir.

Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Değerlendirilmesi

Hazırlanan maddeler ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla üçü Türkçe eğitimi alanında, biri ölçme ve değerlendirme alanında olmak üzere 4 uzman tarafından incelenmiştir. “Yeterli sayıda ve ilgili teorik yapıyı tümüyle kapsadığına inanılan düzeyde madde yazımı yapıldıktan sonra bu madde havuzunun pilot uygulama öncesinde alan uzmanlarının ve dil uzmanlarının görüşlerinin alınması gerekmektedir.” (Seçer, 2015a: 58). Bu süreçte uzmanların görüşlerini belirtmeleri için uzman değerlendirme formu hazırlanmış (1=Uygun, 2=Uygun Değil ve 3=Düzeltilmeli) ve doldurmaları için bu form verilmiştir. Düzeltilmeli denilen maddeler için açıklama istenmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimlere göre gerekli düzenlemeler yapılmış, bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, bazı maddeler de ise değiştirme ve düzeltme yapılmıştır. 51 madde ölçekten çıkarılmış ve 19 madde üzerinde düzenleme yapılmıştır. Bunun sonucunda ölçek 72 maddeye düşmüştür.

Pilot Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar

Bu işlemlerin ardından, ölçekte gözden kaçan herhangi bir anlatım bozukluğu ya da yazım hatası olup olmadığını görebilmek; uygulama süresini ölçebilmek ve uygulama esnasında ortaya çıkabilecek problemleri belirleyebilmek amacıyla öncelikle gönüllü üç Türkçe

öğretmeniyle uygulama yapılmıştır. Maddelerin her biri, 3 Türkçe öğretmenine tek tek ve ayrı zamanlarda okunmuştur. Anlaşılmayan maddeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ölçek 20 gönüllü Türkçe öğretmenine uygulanarak bir ön uygulama (pre-pilot) daha yapılmış ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği güçlendirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda öğretmenlerden gelen geri bildirimler ışığında, maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmış, ölçek 72 maddeden 68 maddeye düşmüştür.

Pilot Uygulamanın Yapılması

Bu aşamada pilot uygulama yapılmıştır. “Pilot uygulamanın amacı, ölçülmesi istenen psikolojik niteliğin gerçeğe en yakın yapısını elde etmek için gerekli olan verileri toplama ve analiz etmektir.” (Seçer, 2015a: 59).

Gaziantep ilinde görev yapan 200 Türkçe Öğretmenine 68 maddelik denemelik ölçek uygulanmıştır. Veriler SPSS 18 programına girilmiş ve ters maddeler 5=1, 4=2,3=3, 2=4, 1=5 şeklinde ters olarak kodlanmıştır. Diğer analizlerde de bu kodlama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda veriler SPSS 18 paket programı aracılığıyla Cronbach Alpha testine tabi tutulmuştur. “Bu süreçte özellikle üzerinde durulması gereken şey pilot uygulamada elde edilen Cronbach alfa değerinin ,70 ve üzerinde bir değere sahip olup olmadığının incelenmesidir. Eğer ,70 ve üzerinde bir değere sahip ise ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.” (Seçer, 2015a: 60).

Tablo 2: Pilot uygulama analizi-Cronbach Alpha Testi

Cronbach's Alpha	,972
------------------	------

Yapılan analiz sonucu ölçeğin iç tutarlılığı ,972 olarak belirlenmiştir. Bu değer pilot uygulama aşamasında ölçeğin oldukça iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra “Corrected Item- Total Correlation” sütunu incelenmiş ve ölçeğin iç tutarlılığını düşüren üç madde (23., 30. ve 33. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 3: Maddelerin korelasyon değerleri

Maddeler	Corrected Item-Total Correlation
23	,278
30	,293
33	,216

Tablo 3 incelendiğinde 23., 30. ve 33. Maddelerin korelasyon değerleri düşük olduğu için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ölçek 68 maddeden 65 maddeye düşmüştür. Ölçek 65 maddeyle açımlayıcı faktör analizi için hazır hale gelmiştir.

Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması

Pilot uygulaması yapılan denemelik ölçek, açımlayıcı faktör analizi için 351 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

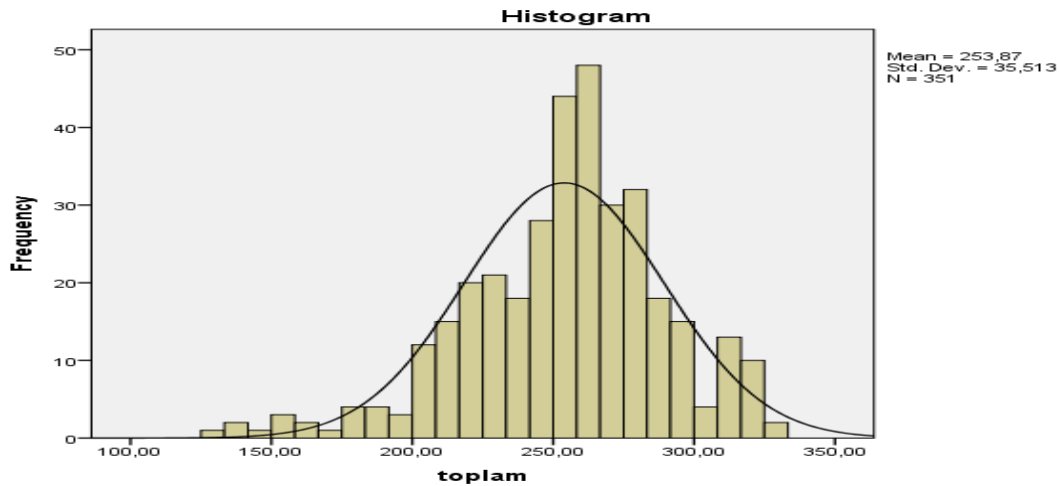
Faktör Analizi Öncesi Güvenirlik Çalışmaları

“Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği üç yöntemle incelenebilir. Birincisi, çarpıklık katsayısı (ÇK), aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklerin kullanılması.” (Büyüköztürk, 2015: 40). Faktör analizine başlamadan önce veri setinin normallik varsayımlarına uygun olması gerekmektedir. Bunun için gerekli sayısal değerler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4: Taslak ölçek toplam puanı betimleyici istatistikleri

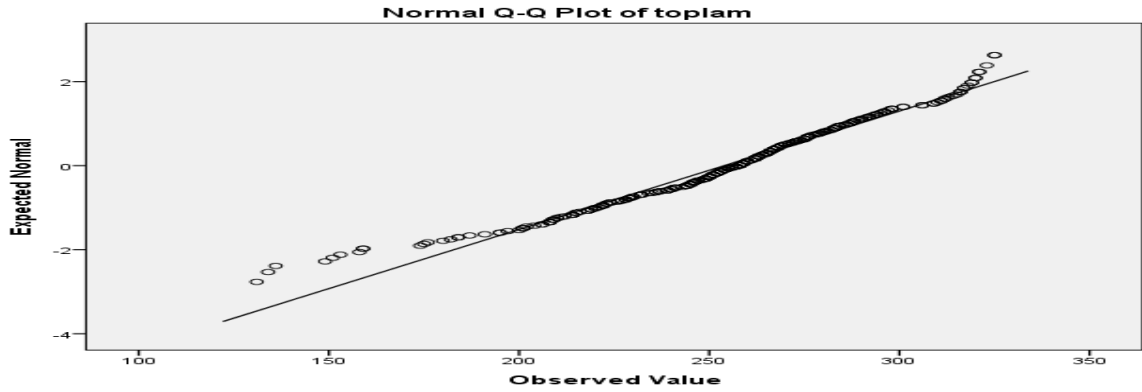
İstatistik	Değeri	Standart Hata
Ortalama	253,8746	1,89554
Medyan	257,7500 ^a	
Varyans	1261,173	
Standart Sapma	35,51299	
Minimum Değer	131,00	
Maksimum Değer	325,00	
Ranj	194,00	
Çarpıklık	-,621	,130
Basıklık	,909	,260

“ÇK” nın “0” olması, ortalamaya göre tam simetrik dağılımı, sıfırdan küçük çıkması negatif (sola), sıfırdan büyük çıkması ise pozitif (sağa) çarpıklığı gösterir. Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir.” (Büyüköztürk, 2015: 40). Tablo 4 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayıları (-, 621 ve ,909) bu sınırlar içinde yer aldığından taslak ölçekten elde edilen toplam puanın dağılımının normal dağılıma uyduğu söylenebilir. Aşağıdaki histogramda da dağılımın normal olduğu görülmektedir.



Şekil 1: Toplam puan histogramı

“Dağılımın normalliği konusunda başvurulan bir başka yöntem grafik ile incelemidir.” (Büyüköztürk, 2015 :40). Şekil 1’de toplam puan histogramı verilmiştir. Histogramda görüldüğü gibi ölçekten elde edilen puanlar normal dağılım göstermektedir.



Şekil 2: Normal Q-Q Grafiği

Şekil 2’de verilen Q-Q grafiği de normallik hakkında yorum yapmamızı sağlar. Grafik incelendiğinde 45 derecelik açıya yakın olduğu için normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 5: KMO Katsayısı ve Barlett Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		,921
Barlett Testi	X	6617,249
	Sd	528
	P	,000

Tablo 5’teki değerler incelendiğinde, KMO katsayısının ($0,921 > 0,9$) mükemmel oranda olduğu görülmektedir. “Faktörleşebilirlik için KMO’nun ,60’dan yüksek çıkması beklenir” (Büyüköztürk, 2015: 136). Ayrıca Bartlett Testinin %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması ($p < ,05$) da verilerin faktör analizine uygunluğuna işaret etmektedir.

Verilerin uygunluğu test edildikten sonra faktör analizine geçilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Açımlayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları

Faktör Analizi, aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlar. Araştırmada, faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. “Faktör analizi, ölçülmek istenen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliğiyle de faktör analizi ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliliği çalışmasıdır.” (Tavşancıl, 2014: 202).

“Açımlayıcı faktör analizi, değişken azaltma ve ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (gözlenemeyen gizil/örtük değişkenler) ile benzer olup olmadığını ortaya koyar” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 178). “Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin olarak istatistiksel teknikler de fikir verebilmektedir. Bunlar

arasında en sık başvurulan teknik olarak Kaiser-Meyer Olkin'in (KMO) örneklem yeterliliği ölçüm tekniği gösterilebilir" (Seçer, 2015a: 79). "Örneklem büyüklüğü için değer,

- 0.50-0.60 arasında ise "kötü",
- 0.60-0.70 arasında ise "zayıf",
- 0.70-0.80 arasında ise "orta",
- 0.80-0.90 arasında ise "iyi" ve
- 0,90 üzerinde ise "mükemmel" olduğu yorumu yapılır" (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005. Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 207).

Tablo 6: KMO Katsayısı ve Barlett Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		,921
Barlett Testi	X	6617,249
	Sd	528
	P	,000

Tablo 6'daki değerler incelendiğinde, KMO katsayısının (0,921>0,9) mükemmel oranda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kullanılan veri setinin örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli büyüklükte olduğu söylenilebilir. "Faktörleşebilirlik için KMO'nun .60'dan yüksek çıkması beklenir." (Büyüköztürk, 2015: 136).

"Veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunu belirlemek için ise, 'Barlett's test of sphericity' değerinin anlamlılığı incelenmelidir" (Seçer, 2015a: 82). Bu doğrultuda sözü edilen değer incelendiğinde (p<0,05) anlamlı olduğu veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bartlett Testinin %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması da verilerin faktör analizine uygunluğuna işaret etmektedir.

Tablo 7: İlk analiz sonucu faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans oranları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Kümülatif
1	11,701	35,458	35,458
2	1,285	3,893	39,351
3	1,501	4,548	43,900
4	1,058	3,206	47,106
5	1,004	3,042	50,148
6	1,024	3,103	53,252
7	,952	2,884	56,136

Tablo 7 incelendiğinde ilk analiz sonucu elde edilen faktörleşmelerin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Faktörlerin öz değerlerine de bakıldığında birinci faktörün diğer faktörlere göre çok büyük özdeğere sahip olduğu görülmektedir. Faktör yapısını daha basit hale getirmek için analize döndürme yöntemleri kullanılarak devam edilmiştir. Bu yöntemlerden ölçek geliştirmede sıklıkla kullanılan dik döndürme yöntemi benimsenmiştir. Dik döndürme Varimax,

Equamax ve Quartimax teknikleriyle yapılabilir. Quartimax iki faktörlü yapılarda önerilmektedir. Ölçeğin 2’den daha fazla faktöre sahip olacağı öngörüldüğünden bu teknik tercih edilmemiştir. Varimax ve Equamax tekniklerinden hangisinin kullanılacağına ise deneme yanılma yöntemiyle karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Varimax tekniğindeki faktörleşmelerin kavramsal olarak daha anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla dik döndürme yöntemlerinden sıklıkla kullanılan Varimax tercih edilmiştir. “Eğer dik döndürme yapılacak ise sosyal bilimlerde genellikle varimax, eğik döndürme yapılacak ise genellikle promax kullanılır” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 214).

Dik döndürme yapıldıktan sonra ölçekten madde çıkarma ölçütleri belirlenmiştir. Birinci ölçüt faktör yük değerleri, ikinci ölçüt ise maddelerin binişik olma durumudur. “Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle her bir maddenin faktör yük değerinin en az ,32 ve üzerinde olması gerekmektedir” (Seçer, 2015a: 87). “Tabachnick ve Fidell’e (2001) göre ise, temel bir kural olarak her bir değişkenin yük değerinin 0.32 ve daha üzerinde değerlendirilmesi gerekir” (Akt. Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2016: 194). Component Matrix tablosu incelendiğinde ,32’nin altında faktör yüküne sahip madde olmadığı tespit edilmiştir.

İkinci olarak, binişik maddeler tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır. “Binişik maddeden kast edilen şey bir maddenin birden fazla faktör altında yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olması durumudur” (Seçer, 2015b: 167). Binişik maddelerin belirlenmesinde faktör yük değerleri arasında en az .10 düzeyinde fark olması beklenir. Bu ölçütü taşımayan maddeler ölçekten çıkarılır. Bu ölçüt dikkate alınarak sırasıyla 41, 59, 33, 23, 49, 24, 29, 10, 19, 22, 21, 54, 39, 15, 53, 32, 16, 48, 34, 30 ve 57 numaralı maddeler binişik oldukları için ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra analiz işlemleri tekrarlanmıştır. Bu analiz sonucunda da binişik çıkan 20, 18, 56, 31, 47, 14 ve 58. maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Analiz işlemi yine tekrarlanmıştır ve 46, 44 ve 45. maddeler de binişik olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Analiz işlemi tekrar yapılmış ve son olarak da 6. madde ölçekten çıkarılmıştır. Tüm bu analizler sonucunda ölçekteki binişik maddelerin tamamı ölçekten atılmıştır. Ölçek 33 maddeye düşmüştür. Bu 33 maddenin 5’i olumsuz 28’i olumludur. Analiz işlemi yapılırken de bu olumsuz maddeler ters olarak kodlanmıştır.

Döndürülmüş bileşen matrisinden elde edilen son analiz değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

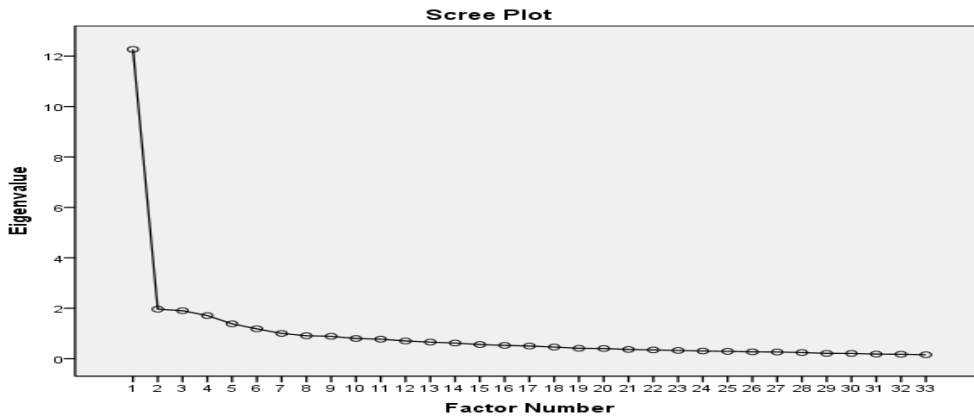
Tablo 8: Oluşan faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans oranları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Kümülatif
1	3,383	10,252	10,252
2	3,340	10,123	20,374
3	3,184	9,649	30,024
4	3,096	9,383	39,407
5	2,465	7,469	46,875

6	1,860	5,636	52,511
7	1,196	3,624	56,136

Tablo 8. incelendiğinde, ölçeğin 7 faktörden oluştuğu görülmektedir. Özdeğer grafiği (Scree plot) incelendiğinde de grafiğin 7 faktörden sonra hemen hemen belli bir doğrultuda gittiği görülmektedir. Faktörlerin özdeğerleri 1'in üzerinde olmalıdır. Yedi faktörün hepsinin de özdeğeri uygundur. Buradan hareketle ölçeğin 7 faktörlü yapısı desteklenmektedir. Faktörlerin özdeğerleri 1,196-3,383 arasında değerler almaktadır. Varyansın %3,383'ü birinci faktör, %3,340'ı ikinci faktör, %3,184' ü üçüncü faktör, %3,096'sı dördüncü faktör, %2,465'i beşinci faktör, %1,860'ı altıncı faktör ve %1,196'sı yedinci faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin tamamının varyansları incelendiğinde varyans ölçeğin %56,136'sını açıklamaktadır. "Henson ve Roberts (2006), %52 ve üzerinde bir değer ölçek çalışmalarında sağlanması gerektiğini belirtmektedirler." (Akt. Seçer, 2015a: 86). Dolayısıyla ölçeğin açıkladığı varyans oranı yeterli olarak değerlendirilebilir.

Özdeğer



Şekil 3: Faktör özdeğer çizgi grafiği

Şekil 3'te de ölçeğin yedi faktörlü yapısı desteklenmektedir. 7. kırılma noktasından sonra maddeler düz bir çizgi üzerinde devam etmektedir. Tablo 9'da ise aynı hesaplamalar sonucunda elde edilen döndürülmüş faktör bileşenlerinden oluşan matristeki faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 9: Döndürülmüş faktör bileşen matrisi- faktör yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
36	,763						
35	,727						
38	,717						
37	,711						
40	,539						
2		,667					
12		,598					
3		,591					
13		,539					
4		,526					

55	,447		
1	,424		
11	,419		
63		,828	
64		,741	
62		,621	
61		,599	
65		,496	
27			,777
28			,619
51			,541
26			,495
52			,456
50			,451
17			,637
9			,588
25			,548
60			,394
8			,826
7			,604
5			,536
43			,515
42			,718

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin 7 faktörden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde 5 madde, ikinci faktörde 8 madde, üçüncü faktörde 5 madde, dördüncü faktörde 6 madde, beşinci faktörde 4 madde, altıncı faktörde 3 madde ve yedinci faktörde 2 madde bulunmaktadır. Ölçek 33 maddeden oluşan, yedi faktörlü bir yapıya sahiptir. Madde 60 diğer maddelere göre daha düşük faktör yüküne sahip olsa da kapsam geçerliliğini korumak için ölçekten çıkarılmamıştır.

Aşağıdaki tablolarda faktörlerde bulunan maddeler ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 10: Birinci faktörden bulunan maddeler ve faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
35. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.	,727
36. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.	,763
37. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.	,711
38. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.	,717
40. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.	,539

Tablo 10 incelendiğinde, birinci faktör altında 5 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersinin dört temel dil becerileri ve söz varlığıyla ilgilidir. Bu sebeple birinci faktöre “Dil Becerileri ve Söz Varlığı” ismi verilmiştir.

Tablo 11: İkinci faktörde bulunan maddeler ve faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
1. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.	,424
2. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırıcı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.	,667
3. Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.	,591
4. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.	,526
11. Türkçe dersi etkinlikleri, ürün odaklı ölçme değerlendirmeyi kolaylaştırır.	,419
12. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.	,598
13. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözetken bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.	,539
55. Türkçe dersi etkinlikleri, birden çok becerinin aynı anda ölçülmesini ve değerlendirilmesini	,447

sağlar.

Tablo 11 incelendiğinde, ikinci faktör altında 8 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerin işlev boyutuyla ilgilidir. Bu sebeple ikinci faktöre “İşlev” ismi verilmiştir.

Tablo 12: Üçüncü faktörde bulunan maddeler ve faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
61. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.	,599
62. Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.	,621
63. Türkçe dersi etkinlikleri, öz değerlendirmeye olanak tanır.	,828
64. Türkçe dersi etkinlikleri, akran değerlendirmeye olanak tanır.	,741
65. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır.	,496

Tablo 12 incelendiğinde, üçüncü faktör altında 5 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersi etkinliklerinin ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgilidir. Bu sebeple üçüncü faktöre “Ölçme ve Değerlendirme” ismi verilmiştir.

Tablo 13: Dördüncü faktörde bulunan maddeler ve faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
26. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.	,495
27. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.	,777
28. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.	,619
50. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.	,451
51. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.	,541
52. Türkçe dersi etkinlikleri, konuların aşamalı olarak öğretilmesini sağlar.	,456

Tablo 13 incelendiğinde dördüncü faktör altında 6 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersi etkinlikleri uygulanırken öğretmen ve öğrencinin sahip olduğu rollerle ilgilidir. Bu sebeple dördüncü faktöre “Öğretmen ve Öğrenci Rolü” ismi verilmiştir.

Tablo 14: Beşinci faktörde bulunan maddeler ve faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
9. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.	,588
17. Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.	,637
25. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.	,548
60. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.	,394

Tablo 14 incelendiğinde, beşinci faktör altında 4 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersi etkinliklerinin olumsuzluklarıyla ilgilidir. Bu sebeple beşinci faktöre “Etkinliklerin Olumsuz Yanları” ismi verilmiştir.

Tablo 15: Altıncı faktörde bulunan maddeler ve faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
5. Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.	,536
7. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.	,604
8. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır.	,826

Tablo 15 incelendiğinde, altıncı faktör altında 3 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersi etkinliklerinin etkileşim yönüyle ilgilidir. Bu sebeple altıncı faktöre “Etkileşim” ismi verilmiştir.

Tablo 16: Yedinci faktörde bulunan maddeler ve faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
42. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.	,515
43. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.	,718

Tablo 16 incelendiğinde, yedinci faktörde 2 maddenin olduğu görülmektedir. Bu faktördeki maddeler Türkçe dersinin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilere yöneliktir. Bu sebeple yedinci faktöre “Üstbilişsel Beceriler” ismi verilmiştir. Yedinci faktörde yukarıda belirtildiği gibi 2 madde bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar bir faktörde en az 3 maddenin olması gerektiğini belirtmiştir. Fakat yapılan araştırmalar ve başvuru uzman görüşleri sonucu bu iki maddenin literatür için önemli olduğu ve ölçekte kalması gerektiği kararına varılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen faktör yapılarının geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

“Doğrulayıcı faktör analizi yurt dışında geliştirilmiş olan bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sürecinde veya özgün bir ölçme aracı geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen örtük yapının model uyumunun incelenmesi amacıyla sıklıkla kullanılan bir faktör analizi yaklaşımıdır.” (Seçer, 2015a: 90). “Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenlerle ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir.” (Tabachnick ve Fidell, 2001. Akt. Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2016: 275).

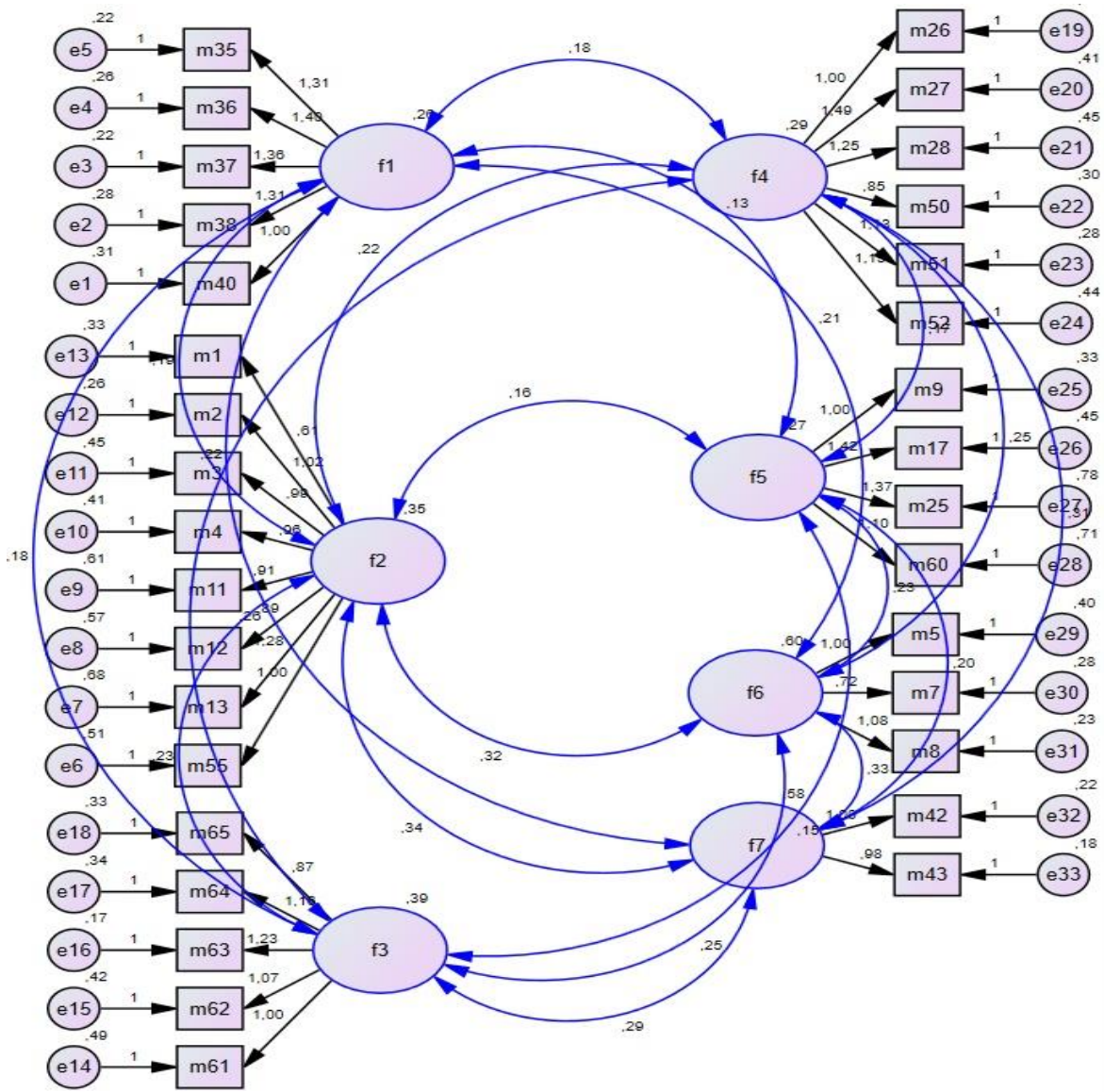
Analizler için LISREL programı kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen uyum istatistikleri Tablo 17’ de gösterilmiştir.

Tablo 17: Uyumluluk indeksleri

Uyumluluk İndeksi	Değerler	Eşik Değer
Serbestlik Derecesi (sd)	474	
Ki-Kare (X ²)	1448,589	
P (p-değeri)	,00	
CFI (Comparative Fit Index)	,91	>,95
GFI (Goodness of Fit Index)	,90	>,90
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	,88	>,85
IFI (Incremental Fit Index)	,92	>,90
NFI (Normal Fit Index)	,90	>,90
NNFI (Non-Normed Fit Index)	,93	>,95
RMSEA (Root Mean Square Error Approximation)	,05	<,08

Awang (2012)’tan alınmış olan değerlerin gösterildiği Tablo 17 incelendiğinde, genel olarak modelin değerleri eşik değerlerle karşılaştırıldığında iyi uyum gösteren bir model olduğu görülmektedir. Ayrıca model için hesaplanan yol katsayılarının tamamı 0,001 düzeyinde

anamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygun olması durumunda 0,05'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,05 ve SRMR değerinin 0,047 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,90, AGFI değerinin 0,88, CFI değerinin 0,91 NFI değerinin 0,90 olduğu görülmüştür. Böylelikle geliştirilen 7 faktörlü ölçüm modelinin yapı geçerliliğinin doğrulandığını söylemek mümkündür.



Chi-square= 1448,589, $df=474$, $p=,00$, $RMSEA=,05$

Şekil 4: Modelin doğrulayıcı faktör analizi görüntüsü

Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden edinilen bilgilerden hareketle oluşturulan bir modelin, eldeki veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı belirlemeyi sağlar. Şekil 4’te görülen doğrulayıcı faktör analizi modelinde, yedi örtük değişkenin (açımlayıcı faktör analizinde belirlenen yedi faktörün) 33 gözlenen değişkeni doğru bir şekilde yordayabildiğine dair bir eşitlik üzerine kurulmuştur. Model incelediğinde, açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan yedi faktörün doğrulandığı söylenebilir.

Sonuç

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde oldukça önemli bir yer tutan etkinliklere yönelik algılarının, bu etkinliklerin tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasını etkilediği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur.

Türkçe derslerinin ve bu derslerde gerçekleştirilen etkinliklerin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileriyle birlikte bireyin düşünme, sorgulama, problem çözme gibi becerilerinin gelişiminde de oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları ölçeği çalışmasına önem kazandırmaktadır.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirerek, geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sunulması amaçlanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinin madde havuzu oluşturulması aşamasında, alan yazın taramasının yanında 10 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmış, görüşme kayıtları çözümlenerek ölçek maddeleri belirlenmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak adına taslak ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Pilot uygulama öncesinde anlatım bozukluğu, yazım yanlış, uygulama süresini belirleme çalışmaları yapılmıştır.

Denemelik ölçek 200 Türkçe öğretmenine uygulanmış, Cronbach alfa değeri ,972 olarak belirlenmiştir. İyi düzeyde iç tutarlılığa sahip ölçekten, iç tutarlılığı düşüren üç madde çıkarılmıştır. Veri setinin normallik varsayımlarına uygunluğu test edilmiş; çarpıklık ve basıklık katsayıları (-,621 ve ,909) bu sınırlar içinde yer aldığından taslak ölçekten elde edilen toplam puan dağılımının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca KMO katsayısının (0,921 > 0,9) mükemmel oranda olması ve Barlett testinin %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması ($p<,05$) da verilerin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 33 maddeden oluşan yedi alt boyutlu beşli likert tipinde bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin beşi olumsuz 28’i olumludur.

Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı gruptan farklı 234 Türkçe öğretmeni verisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen yedi faktörlü ölçüm modelinin yapı geçerliliğinin doğrulandığı belirlenmiştir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına göre ölçeğin Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını ölçebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Geliştirilen bu ölçeğin, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemede yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- AÇIL, F. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Etkinlik Algısı ve Uygulanışına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AWANG, Z. (2012). *A Handbook on SEM, Structure Equation Modeling*. University Technology MARA Kelantan: Malaysia Press
- AYTAŞ, G. (2016). *Türkçe Eğitiminde Algı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- BİNBAŞIOĞLU, C. ve BİNBAŞIOĞLU, E. (1992). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaa.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ERDEM, E. (2001), *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖMLEKSİZ, M.N. ve KAN, A.Ü. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2), 60-66.
- GÜLTEKİN, M. KARADAĞ, R. ve YILMAZ, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜNEŞ, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İNCEOĞLU, M. (2011). *Tutum, Algı, İletişim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- KURTDEDE FİDAN, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Afyonkarahisar İli Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi* (6, 7, 8. sınıflar) *Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi* (1-8. sınıflar) *Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- ÖCAL, H.A. (2012). *Etkinlik Temelli Öğretimin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SABAN, A. (2004) *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- SEÇER, İ. (2015a). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEÇER, İ. (2015b). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SENEMOĞLU, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (12.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- ŞİMŞEK, Ş. (2015). *Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TAVŞANCIL, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TEZBAŞARAN, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

EK 3. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARI ÖLÇEĞİ**

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
1. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.					
2. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.					
3. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.					
4. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.					
5. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.					
6. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.					
7. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırmacı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.					
8. Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.					
9. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.					
10. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin Türkçe dersi başarısını artırır.					
11. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.					
12. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözetken bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.					
13. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersi sevmesini ve dersten zevk almasını sağlar.					
14. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.					
15. Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.					
16. Türkçe dersi etkinlikleri, öz değerlendirmeye olanak tanır.					
17. Türkçe dersi etkinlikleri, akran değerlendirmeye olanak tanır.					
18. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır.					
19. Türkçe dersi etkinlikleri öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.					
20. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.					

21. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.					
22. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.					
23. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.					
24. Türkçe dersi etkinlikleri, konuların aşamalı olarak öğretilmesini sağlar.					
25. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.					
26. Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.					
27. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.					
28. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.					
29. Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.					
30. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.					
31. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır.					
32. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözüme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.					
33. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.					

Katkı ve görüşleriniz için teşekkür ederim.