TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRMESİ İÇİN BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRMESİ İÇİN BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU

Danışman: **Doç. Dr. Serkan DİNÇER**
Jüri Üyesi: **Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM**
Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi M. Emre SEZGİN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Serkan DİNÇER
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre SEZGİN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2025

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ……/……./2025

Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRMESİ İÇİN BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI:

Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Serkan DİNÇER
Ocak 2025, 70 sayfa

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin öğretimi değerlendirebilmeleri için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda alanyazında öğretimi değerlendirme araçları incelenmiş, genellikle öğretmenin öğrencileri değerlendirdiği ve öğrencilerin başarı notlarının değerlendirildiği ya da sadece gözlem ve görüşmeler yoluyla yapılan çalışmalarla öğretimin değerlendirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiş, ancak bu çalışmalarda da kullanılan ölçme araçlarının oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmiştir. Bu nedenle, araştırmanın temel amacı, öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmektir.

Çalışmada, ulusal ve uluslararası alanyazın kapsamlı bir şekilde taranmış, madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşlerine sunulmuş, daha sonra anlaşılırlığın test edilmesi amacıyla on ortaokul öğrencisiyle ön çalışma yapılmıştır. Adana ilindeki iki farklı ortaokuldan ölçek formu ile toplanan verilerle istatistiksel analizler yapılmıştır (AFA ve DFA).

Dört faktörden (Öğretmen, İçerik, Materyal, Öğrenme Ortamı) ve 39 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiş ve geliştirilen ölçek toplam varyansın %42.82'sini açıklamaktadır. Cronbach Alfa Katsayısı .93 olarak bulunmuş olup ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek yapısını teyit etmek için yapılan DFA uyum indeksleri (χ^2/Ss=2.32; RMSEA=.04; SRMR=.05; GFI=.87; ACFI=.85; NNFI=.96; NFI=.99; CFI=.96) ise bu yapının iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır. Geliştirilen ölçek, ortaokul düzeyinde eğitim programlarının daha etkili değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir araç sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimi değerlendirme, ölçek geliştirme, ortaokul öğrencileri.

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF A SCALE TO EVALUATE THE TEACHING PROCESS BY MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU

Master Thesis, Department of Computer Education and Instructional Technologies
Advisor Assoc. Prof. Dr. Serkan DİNÇER
January 2025, 70 pages

This research aims to develop a valid and reliable scale to enable middle school students to evaluate teaching. For this purpose, a review of the literature on teaching evaluation tools was conducted. It was observed that teaching is often evaluated through teachers assessing students, students' achievement grades, or studies based solely on observations and interviews. However, the measurement tools used in these studies were found to be quite limited. Therefore, the primary aim of this research is to develop a measurement tool that allows students to evaluate teaching.

In the study, a comprehensive review of national and international literature was conducted, and an item pool was created. The item pool was then presented to experts for feedback, followed by a pilot study with ten middle school students to test its clarity. Data collected through the scale forms from two different middle schools in Adana were subjected to statistical analyses (EFA and CFA).

A scale consisting of four factors (Teacher, Content, Materials, Learning Environment) and 39 items was developed, explaining 42.82% of the total variance. The Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .93, indicating high internal consistency for the scale. The CFA fit indices (χ^2/Sd=2.32; RMSEA=.04; SRMR=.05; GFI=.87; ACFI=.85; NNFI=.96; NFI=.99; CFI=.96) demonstrated that the scale has good fit values. It was concluded that the developed scale meets validity and reliability criteria. This scale offers a comprehensive tool for more effective evaluation of educational programs at the middle school level.

Keywords: Teaching evaluation, scale development, middle school students.

ÖN SÖZ

Bu tez, öğretimin değerlendirilmesi alanında yürütülen yoğun bir çalışmanın sonucudur. Akademik ve kişisel bir yolculuğun ürünü olan bu çalışma, yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda sabır, azim ve öğrenmenin derinliğine inme deneyimidir. Bu süreçte katkı sağlayan herkese içten teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Öncelikle, tezimin her aşamasında bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, eleştirileriyle çalışmamı geliştiren ve her daim desteğini hissettiren danışman hocam Doç. Dr. Serkan DİNÇER'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun rehberliği olmadan bu çalışmanın bugünkü haline ulaşması mümkün olmazdı.

Tez savunma sürecinde bana çok değerli katkılarda bulunan Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre SEZGİN'e gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecinde yanımda olan ve desteği sayesinde birçok zorluğu aşabildiğim değerli arkadaşım Musa ÇOBAN'a, çalışmamdaki yazım ve imla kuralları konusunda yardımlarını esirgemeyen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni arkadaşım Burcu DEMİRHAN'a, yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olup, her konuda bana yardım eden ve en kötü günlerimde bile beni neşelendiren Bilişim Teknolojileri Öğretmeni arkadaşım Neslihan GÖKKAYA BABACAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez, sadece bir akademik çalışmanın sonucu değil, aynı zamanda beni bugünlere getiren değerli insanların bana sağladığı desteğin ve emeğin bir ürünüdür. Bu süreçte bana her zaman sonsuz bir sevgi, sabır ve anlayış gösteren, yolumu aydınlatan sevgili annem Altunay KIRMIZIOĞLU, babam Muhammet KIRMIZIOĞLU ve ablam Aslı KIRMIZIOĞLU'na en derin teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili annem Altunay KIRMIZIOĞLU, her zaman gösterdiğin şefkat ve cesaretinle bana hayatın zorluklarını aşmayı öğrettin. Sevgili babam Muhammet KIRMIZIOĞLU, çalışkanlık ve azim konusundaki örnek davranışlarınla bana her zaman ilham verdin. Hayatım boyunca üzerimdeki emeklerinizi unutmam mümkün değil. Bu tez, aslında sizin sevginiz ve desteğinizle şekillendi.

Sizlerin varlığı, bu yolculukta en büyük motivasyonum oldu. Bu çalışmayı, sonsuz sevgimle size armağan etmek istiyorum.

Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU

Adana / 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **İV**
ABSTRACT ..... **V**
ÖN SÖZ ..... **Vİ**
KISALTMALAR ..... **İX**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **X**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **Xİ**
EKLER LİSTESİ ..... **Xİİ**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 2
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Varsayımlar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 6

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Değerlendirme Modelleri 10
2.2. ADDIE Modeli 14
2.3. Ölçek Geliştirme Sürecinde Dikkat Edilecek Unsurları 17
2.4. Öğretmenin, İçeriğin, Eğitim Materyallerinin, Öğrenme Ortamının Öğretimin Niteliğinin Arttırılmasındaki Rolleri 18
2.5. Öğretimin Değerlendirilmesinin Faydaları 22
2.6. İlgili Çalışmalar 22

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Giriş 26
3.2. Araştırma Modeli 26
3.3.Evren ve Örneklem 29
3.4. Veri Toplama Araçları 30
3.5.Verilerin Analizi 30

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Giriş 33
4.2. Anlaşılırlığın Test Edilmesi 33
4.3. Açımlayıcı Faktör Analizi 33
4.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi 44

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Giriş 49
5.2. Tartışma ve Yorum 49

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Giriş 54
6.2. Sonuçlar 54
6.3. Öneriler 56

KAYNAKÇA 58
EKLER 66

KISALTMALAR

ADDIE: Analysis (Analiz), Design (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama), Evaluation (Değerlendirme)

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KMO: Kaiser-Mayer-Olkin

OÖÖDÖ: Ortaokul Öğrencilerinin Öğretimi Değerlendirmesi Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Ölçeklerin Karşılaştırması 5
Tablo 2. İş-zaman çizelgesi 27
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Frekansları 30
Tablo 4. Cronbach Alfa Katsayısının Yorumlanması 31
Tablo 5. Uyum İyiliği İndeksleri Tablosu 32
Tablo 6. 1.AFA KMO ve Bartlett Testi Sonuçları 34
Tablo 7. OÖÖDÖ için yapılan 1. AFA'ya İlişkin Sonuçlar. 36
Tablo 8. 2. AFA için KMO ve Bartlett Testi 38
Tablo 9. OÖÖDÖ İçin Yapılan 2. AFA'ya İlişkin Sonuçlar 39
Tablo 10. %27.00'lik Alt ve Üst %27.00'lik Gruplara İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 42
Tablo 11. Ölçek Toplam Puan Ve Faktörlerine İlişkin Korelasyon Matrisi 43
Tablo 12. DFA Uyum İyiliği Sonuçları 44
Tablo 13. Ölçeğe Ait Faktörler ve Faktörlere Ait maddeler 47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. ADDIE Modeli'nin adımları ve soruları 15
Şekil 2. ADDIE Modeli Diyagramı 17
Şekil 3. OÖÖDÖ 1. AFA Yamaç Birikinti Grafiği 34
Şekil 4. OÖÖDÖ DFA Modeli 46

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretimi Değerlendirmesi Ölçeği 66
Ek 2. Veli Onam Formu 68
Ek 3. Etik Kurul Onay Belgesi 69
Ek 4. Araştırma Uygulama İzni 70

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Ulusal alandaki ortaokul programları, öğrenci merkezli bir anlayış olan yapılandırmacılık felsefesiyle geliştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Beyaztaş'ın (2013) çalışmasından da belirtildiği üzere bu felsefeye Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında yayınladığı öğretim programıyla geçilmemiştir. Bu programın temelleri cumhuriyetin ilanından hemen sonra atılmaya başlanmıştır. 1926 yılından 2005 yılına kadar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin izleri görülmektedir (Ulubey ve Aykaç, 2017). Bu süreçte öğrenmeyi öğretme çabasının olduğu, öğrenciyi kısmen de olsa merkeze alan ve ezberci anlayıştan uzaklaşmaya çalışan, günlük yaşama entegre bir eğitim amaçlandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, ülkemizde yürürlükte olan öğretim programlarının içeriği oluşturulurken dönemsel olarak modern ya da geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Her ne kadar bu yöntemler uygulanmış olsa da öğretim programları geliştirilirken öğrenci merkezli program geliştirme basamakları takip edilerek oluşturulduğu görülmektedir (Ünal ve Karataş, 2004). Ancak program geliştirmenin temel unsurlarını oluşturan kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme basamaklarını yapılandırmacılık ve yeniden kurmacılık felsefelerinde uygulamak değişen öğrenci ihtiyaçlarından dolayı oldukça karmaşık bir süreçtir. Oldukça önemli ve karmaşık olan bu basamaklara ilişkin oldukça fazla çalışmaya ulaşılmaktadır (Bulunuz ve Bulunuz, 2016; Dinçer ve Doğanay, 2016; Gürkan, 2019; Kayabaşı, 2007). Ancak değerlendirme basamağına ilişkin yeterli çalışmaya ulaşılamamıştır. Erişilen birkaç çalışmayla ise Türk eğitim sisteminde net bir yöntem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimi değerlendirmeye ilişkin yapılan çalışmaların ise hedef kitlesinin çoğunlukla öğretmenler olduğu bulgusuna erişilmiştir (Arslan ve Göçer, 2019; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Engin ve Bülbül, 2009; Gün,Akkaya ve Kara, 2015; Kolcu ve Balcı, 2021).

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim gerçekleştikten sonra öğretimin niteliği ve kazanımlara ulaşılma durumunun genellikle öğrencinin akademik başarısı ile ölçülmeye

çalışıldığı görülmüş, değerlendirme basamağında sadece öğrencinin değerlendirilmesi gibi bir algının oluştuğu dikkati çekmektedir. Ancak ADDIE (analiz, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme) Modelinde öğrencinin değerlendirilmesi, değerlendirme basamağının değil tasarım basamağının altında ele alınmaktadır. Değerlendirme basamağında hedef kitle, kazanımlar, yöntem, teknik, içerik, ölçme araçları gibi unsurlar değerlendirilse de analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama basamaklarının hepsinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Etkili bir öğretim için sorunların belirlenmesi ve sürekli denetlenmesi gerekmektedir. ADDIE Modelinde de olduğu gibi, yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre hata olduğu tespit edilen basamağa dönülerek o basamağın yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu sürecin eğitim programının tamamına esneklik, sistematiklik ve dinamiklik katacağı düşünülmektedir.

Özetle yürürlükte olan öğretim programlarını doğru değerlendirilmesi yönünden aksaklıklar yaşanması ya da tek bir perspektiften (öğretmen perspektifinden) değerlendirilmesi, öğretim programlarındaki aksaklıkları giderecek eylem planlarının tam olarak belirlenememesi problemini ortaya çıkarmaktadır. Bu problem nedeniyle daha etkin bir öğretimin tasarlanıp uygulanmasında aksaklıklar yaşanacağı, öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmeyeceği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak öğretimin etkililiğinin artırılması için öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesini sağlayacak ölçme araçlarının geliştirilmesi; geliştirilmiş ise uygulanıp güncellenerek günümüz şartlarının getirdiği eğitim kalitesine ulaşılması ulusal değerler yönünden önemli bir konumdadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretimin değerlendirilmesinde ulusal ve uluslararası çalışmalarda çok farklı faktörler ele alınmış olup ülkemizde öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacıyla bazı üniversitelerde ve MEB'e bağlı okullarda dönem ve yılsonu anketleri yapılmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde ülkemizde ortaokul düzeyindeki farklı derslerin değerlendirilebilmesi adına yapılmış ortak bir ölçek çalışmasına rastlanılamamıştır. Uygulanan anketlerde ise genel olarak tek bir faktör üzerinden öğretimin değerlendirilmesinin istendiği görülmüştür. Öğretimi değerlendirme için kullanılan modeller; gözlem, biçimlendirmeye yönelik, değer biçmeye yönelik, tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, doküman inceleme vb. olarak karşımıza

çıkmaktadır. Paydaşların öğretimi değerlendirmesi bu modellerde sıklıkla kullanılan tekniklerin başında gelmektedir. Eğitim bilimlerinde öğretimi değerlendirme için sınırlı sayıda ölçme aracı alanyazında bulunsa da ortaokullarda öğretimi değerlendiren yeterli sayıda, geçerli ve güvenilir ölçek çalışmasına erişilememiştir (Baş, 2016; Duran ve Berk, 2001). Bu araştırmada önemli bir paydaş olan ortaokul öğrencilerinin bilişsel seviyelerine uygun tüm derslerde ortak kullanılabilecek öğretimi değerlendirecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenci merkezli felsefi anlayışları temele alan eğitim programlarında, öğrencinin öğretimi değerlendirmesinin gerekliliğinin ön plana çıktığı düşünülmektedir (Şimşek, Kuzu, Elyıldırım ve Erbay Mermer, 2022; Yağan, 2020; Yeşilpınar ve Doğanay, 2018). Öğretim hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi kapsadığı için öğrenmeyi ölçen ölçme araçları ülkemizdeki öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmakta ve öğrencilere sınav notları olarak geri bildirimler verilmektedir. Ancak öğrenme görevini üstlenen öğrencilerin öğretimin bileşenleri hakkındaki görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda oluşturulan eylem planlarının işe koşulması söz konusu olduğunda, eksik uygulamaların olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretim elemanlarının öğretimi değerlendirmesi üzerine yapılan çalışmalara daha sık rastlanmıştır (Altınsoy ve Küçüksüleymanoğlu, 2021; Budak, 2011; Cüma, 2008; Erarslan ve Zehir Topkaya, 2019; Karabay Turan, Kuşdemir Kayıran ve Bal, 2019; Selbi, 2019). Öğretimin değerlendirmesinin öğrenciler tarafından da yapılmasının öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vereceği düşünülmektedir.

Öğrenci değerlendirmesine başvurulmayan bir öğretim ortamında öğrenmenin istenen düzeyde gerçekleşmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Öğrenci değerlendirmelerine başvurulmasının öğrenmenin istenen seviyeye erişmesine ve hedeflerin daha etkili şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenci değerlendirmeleri; öğretimin niteliğinin arttırılması ve kurumsal hesap verilebilirlik için kanıt sağlaması gibi iki temel amaca hizmet etmektedir (Kember, Leung ve Kwan, 2002). Bu nedenle öğrencinin öğretimi değerlendirmesinin, öğretimin hedeflerinin, içeriğinin ve uygulamasının belirlenmesinde yol gösterici bir rol üstleneceği, ayrıca yöntem teknik ve değerlendirme unsurlarında nitelik arttıcı bir etkisi olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu sebepler göz önüne alındığında, öğrenciler, öğretimi değerlendirirken ADDIE Modeline göre yapılandırılmış bir ölçme aracı ile bu işlemi gerçekleştirmelidir. Çünkü ögelerden herhangi birinde yapılacak bir değişiklik diğerlerini de etkilemektedir (Demirel, 2005).

Alanyazın incelendiğinde geliştirilen bir çok ölçeğin yalnızca tek bir dersin kazanım ve öğretim süreçlerini değerlendirmeyi hedeflediği görülmüştür (Bal ve Arslan, 2021; Çopur, Türkmenoğlu, Artut ve Bal, 2021; Karabay Turan, vd., 2019). Ayrıca incelenen bazı çalışmalarda sadece öğretim elemanının yeterliliğini değerlendiren ölçek çalışmalarına erişilmiştir (Doğanay, Yeşilpınar Uyar, Dinçer ve Karaçoban, 2021). Bu ölçekler genelde dar bir kapsama odaklanır ve diğer derslerin kazanım ve öğretim süreçlerine genellenemez. Bu çalışma ile geliştirilen ölçek ise tüm derslere genellenerek ortaokul düzeyindeki tüm sınıflarda, öğretim elemanını, kullanılan materyalleri, içerikleri ve sınıf ortamlarını değerlendirmek için kullanılabileceğinden diğer ölçeklere göre daha geniş kapsamlı bir yapı sunmaktadır.

Diğer ölçekler ile bu çalışmada geliştirilen Ortaokul Öğrencilerinin Öğretimi Değerlendirmesi Ölçeği'nin hedef kitle, kapsam ve alt boyutlar özellikleri açısından incelemesi Tablo 1 ile aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Ölçeklerin Karşılaştırması

Ölçek Adı	Hedef Kitle	Kapsam Alanı	Alt Boyutlar
Ortaokul Matematik Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Öğrenci Boyutu	Öğrenciler	Matematik Dersi	Kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci
Stufflebeam'in CIPP Modeline Göre İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği	Öğretmenler	Matematik Dersi	Ürün, Ders kitabı, bağlam, materyal, kazanım, süreç
Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği	Öğretmenler	Türkçe Dersi	Tema, Dil Bilgisi, ilk okuma yazma, kazanım, ölçme-değerlendirme
2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği	Öğretmenler	Hayat Bilgisi Dersi	Programın genel amaçları ve yaklaşımı, kazanımlar, İçerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci
İlköğretim Matematik Programı Değerlendirme Ölçeği	Öğretmenler	Matematik Dersi	Kazanım, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme
İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği	Öğretmenler	İngilizce Dersi	Yöntemler ve materyaller, program çıktıları, programın hedefleri, genel özellikler, program içeriği
5. Sınıf Müzik Öğretım Programı Değerlendirme Ölçeği	Öğretmenler	Müzik Dersi	Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün
Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği	Öğrenciler	Öğretim Elemanı	Hazırlık, sunum, değerlendirme, iletişim
Ortaokul Öğrencilerinin Öğretimi Değerlendirmesi Ölçeği	Öğrenciler	Tüm Dersler	Öğretmen, İçerik, Materyal, Öğrenme Ortamı

(Altınsoy ve Küçüksüleymanoğlu, 2021; Bal ve Arslan, 2021; Budak, 2011; Çopur vd., 2021; Doğanay vd., 2021; Erarslan ve Topkaya, 2019; Karabay Turan, Kuşdemir Kayıran ve Bal, 2019; Yaldız Selbi, 2019)

Tablo 1 incelendiğinde OÖÖDÖ'nün diğer ölçeklerden farklı olarak ortaokul düzeyindeki tüm derslerde kullanabileceği ayrıca faktörleri genelleyerek 4 faktörü de incelediği görülmektedir. Tüm bu belirtilen sebeplerden dolayı OÖÖDÖ'nün öğretimi değerlendirme açısından geniş kapsamlı ve güçlü bir yapı sunduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Bu çalışmada, araştırmaya dâhil olan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir.
2. Araştırmada ölçme aracı geliştirmede kullanılan veriler, veri tutarlılığının sağlanması ve harici değişkenleri mümkün olduğunca kontrol altına almak için veriler altı öğretmenin sürdürdüğü aynı ders (sosyal bilgiler) kapsamında toplanmıştır. Elde edilen bu verilerin tüm dersleri kapsadığı varsayılmıştır.
3. Katılımcılar ve araştırmacı arasında araştırma sonucunu etkileyecek bir iletişim bulunmamaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî kurumlarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile;
2. Örneklem grubundan toplanan verilerin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.
3. Araştırmada toplanan veriler sosyal bilgiler dersi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim

Fer (2009) eğitimin temel amacını, çocuk, genç ve yetişkinlere nitelikli bir eğitim hizmeti sunmak olarak belirtmiştir. Bu görevin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için ise öğretimin ayrıntılı olarak planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim tasarımı önemli bir konuma yerleşmektedir. Ayrıca öğretim tasarımını, öğrenenlerin öğrenmelerine yön verecek öğretim sürecinin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacak her türlü yaklaşımın öğretim bilimi ilkelerine dayalı olarak hazırlanması olarak tanımlamıştır.

Öğretimin başarılı olabilmesi için farklı bileşenlerin etkili bir biçimde organize edilerek öğrenimin yönlendirilmesi ve kolaylaştırılması gerekmektedir. Eğitim bilimlerine dahil olan farklı alanlar (program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, rehberlik ve özel eğitim, materyal tasarımı) öğretimin niteliğini arttırmak için bu bileşenler üzerine farklı çalışmalar yapmaktadır. Eğitim Bilimleri alanında çalışmalar yapan araştırmacılar

öğretim bileşenleri için farklı tanımlar yapmışlardır.

Tyler (1949) hedefleri, eğitim sürecinin gidişatını belirleyen ve sürecin sonunda beklenilen davranış değişikliklerini açıklayan ifade olarak tanımlamıştır. Ornstein ve Hunkins (2017), içeriği, öğrenmenin temelini oluşturan bilgiler, kavramlar ve süreçler olarak tanımlamıştır. Joyce, Weil ve Calhoun (2015), öğretim yöntem ve tekniklerini, planlı ve sistematik bir şekilde öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgiye erişmesini kolaylaştıran uygulamalar olarak tanımlamışlardır.

Piaget (1950), öğrenme sürecini, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak için fiziksel, zihinsel ve duygusal faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Stufflebeam (2007), değerlendirmeyi, öğrencilerin öğretimin hedeflerine ulaşma derecesini ölçme süreci olarak tanımlamıştır. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirimi, öğrenenlerin performanslarını iyileştirmek için bilgi verilmesini geri bildirim olarak tanımlamıştır.

Öğretim

Dewey (1933) öğretimi, öğrencilerin deneyimleri sayesinde öğrenmenin gerçekleştiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Bloom (1956) öğretimi öğrencilerin üç farklı alanda gelişimini hedefleyen bir süreç olduğunu söyler. Bu alanları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar olarak sıralar ve öğretimi bu alanlarda hedeflenen davranış değişikliği gerçekleştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Gagne'ye (1985) göre ise öğretim, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ihtiyaç duyulan koşulları sağlayan planlı bir etkinlikler bütünüdür. Öğretimin sistematik olarak tasarlanarak belirlenen hedeflere ulaşılmak istenen bir süreç olduğunu söyler. Ausubel (1968) ise öğrenmeyi yeni bilgilerin öğrenilmiş bilgiler ile anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesini sağlayan süreç olarak tanımlar ve öğrencilerin eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırmalarının öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak öğretimi, öğrenci merkezli, planlı ve sistematik bir şekilde öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler yönünden gelişmesini amaçlayan etkinlikler bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Değerlendirme

Değerlendirme, var olan bilgilere ya da verileri anlamlandırma ve bunları amaçlara uygunluk, belli koşulları sağlama, belli anlamlara gelip gelmeme gibi yönlerden yorumlama işidir (Özçelik, 1998). Değerlendirmenin başka bir tanımı da, ölçme

sonucunda elde edilen verileri belirli ölçütlere göre yorumlayarak bir yargıya ulaşılma sürecidir (Küçük, 2012).

Eğitimde değerlendirme, öğrencilerin eksik bilgilerini belirleme, hedeflere ne kadar ulaştıklarının tespitini yapma, kullanılan öğretim yöntemin etkinliğini belirleme, kullanılan programın ne oranda etkili ve verimli olduğunun tespitinin sağlanması ve okullardaki uygulamaların topluma gösterelmesi gibi farklı amaçlar çerçevesinde yapılır (Doğan, 1997; Marsh ve Willis, 2007). Kısaca değerlendirme, belirlenen hedeflere öğrencilerin ne oranda ulaştığını tespit etmek, öğrenme ve öğretim için gerçekleştirilen etkinliklerin verimliliğini analiz etmek, güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek süreçleri daha iyi bir duruma getirmek için yapılan bilgi toplama, analiz ve karar verme süreci olarak tanımlanabilir.

"Değerlendirme'', bir şeyin veya bir durumun değerini veya niteliklerini belirlemek, bir değerlendirme yöntemiyle analiz etmek veya bir değerlendirme yapmak veya bir değer yargısında bulunmaktadır. Bu değerlendirme; bir nesne veya durumun iyi veya kötü, etkili veya etkisiz, önemli veya önemsiz olduğuna karar vermek için kullanılabilir.

Bir kişinin yeteneklerini, performansını veya bilgi seviyesini değerlendirmek için kullanılan prosedür veya yaklaşım değerlendirme olarak adlandırılır. Örneğin, sınav puanları bir öğrencinin akademik başarısını değerlendirmek için kullanılabilir.

Öğretimin Değerlendirilmesi

Scriven (1967) biçimlendirmeye yönelik ve değer biçmeye yönelik değerlendirmeleri alanyazına kazandırarak öğretimin değerlendirilmesini eğitim programının değerini ve kalitesini ölçme süreci olarak tanımlamıştır. Çelik (2015), çalışmasında, eğitim programın hedeflerine ne kadar ulaşabildiğinin, etkililiğinin ve başarısının belirlenmesi amacıyla yapılan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Tyler (1949) çalışmasında, değerlendirme sürecini, bir programın hedeflerinin, değiştirmesi istenen davranışları ne düzeyde gerçekleştirildiğini ölçme süreci olarak tanımlamıştır. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrencilerin eksik öğrenmelerini belirleme, hedeflere ne seviyede ulaştıklarının tespitinin yapılması, uygulanan öğretim yöntem ve tekniğinin etkinliğini belirleme, uygulamadaki programın ne kadar etkili ve verimli olduğunu belirleme amaçlarıyla yapılır (Doğan, 1997; Marsh ve Willis, 2007). Öğretimin değerlendirilmesini bu tanımlara göre eğitim programlarının etkililiğini, öğrencilerin öğrenme düzeylerini

belirlemek ve öğretim yöntemlerinin etkinliğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlamak mümkündür.

Ölçek

Eğitim ve psikoloji gibi sosyal bilimlerde belirli bir grup, sistem, konu ya da içerik açısından veri toplamak amacıyla kullanılan araçlardır (Turgut ve Baykul, 1992). Ölçek, bir niteliğin gözlenmesiyle elde edilen gözlem sonuçlarının sayılarla ya da farklı sembollerle ifade edilmesidir (Turgut ve Baykul 2010). Ölçek, bir niteliği veya var olan bir durumu ölçmek ve anlamlandırmak amacıyla belirli standartlara göre yapılandırılmış boyutlardan oluşan bir ölçme aracı olarak tanımlanabilir. Özellikle, sosyal, fiziksel ve psikolojik boyutları değerlendirmek için tasarlanmış ölçekler, ölçme sonuçlarını anlamlı hale getiren matematiksel ve kavramsal bir çerçeve sunar.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Değerlendirme Modelleri

Alanyazın incelendiğinde farklı kullanım amaçlarına hizmet eden değerlendirme modellerine ulaşılmıştır. Bu bölümde değerlendirmenin unsurları başlığı altındaki farklı değerlendirme modellerinin ve bunlar haricindeki bazı modeller aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır temel unsurları açıklanmıştır. Bu modellerin kendilerine özgü avantajlarının olduğu görülmüştür.

2.1.1 Stufflebeam'in CIPP Modeli

Stufflebeam'in (1971) alanyazına kazandırdığı bu modelin kullanım alanları; eğitim programlarının değerlendirilmesi, karar alma süreçleri ve politaka geliştirme olarak sıralanabilir. CIPP (Context, Input, Process, Product) Modeli incelendiğinde bu modelin güçlü yanlarının kapsamlılık (eğitim programının yalnızca sonuçlarını değil, tüm sürecini değerlendirir), sistematik yaklaşım (analiz aşamasında düzenli ve sistematik bir çalışma sağlar), karar verme aracı (eğitimciler için karar verme aşamasında güçlü bir dayanak oluşturur), uyarlanabilirlik (farklı alanlarda (eğitim, sağlık, sosyal hizmetler vb.) kullanılabilirdir) olduğu görülmüştür. Stufflebeam'in (1971) CIPP (context, input, process, product) Modeline göre değerlendirme dört temel unsura dayanır. Bunlar;

- Bağlam: Bağlamın değerlendirilmesi, ortaya konan hedeflerin ihtiyaçlara yönelik olup olmadığına ve hedeflerin ihtiyaçları giderip gidermediğini ortaya koyabilmek için yapılmaktadır.
- Girdi: Girdinin değerlendirilmesi, programın amaçlarının karşılanabilmesi için kaynakların hangi şekillerde kullanılabileceği ile ilgili kararlar verebilmek ve bilgi sahibi olabilmek için yapılmaktadır.
- Süreç: Sürecin değerlendirilmesi, programın uygulama evresindeki adımlarının denetlenerek, geri bildirim yapılabilmesi için yapılmaktadır.
- Ürün: Ürünün değerlendirilmesi, programın gerçekleştirilmesi sonucu ortaya çıkan ürün ile ilgili bilgi toplanarak gerçekleşmesi istenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırılmasının yapılabilmesi için yapılmaktadır.

2.1.2. Tyler'ın Rasyonel Modeli

Tyler (1949)'ın ortaya koyduğu bu model incelendiğinde, eğitim programlarının planlanmasını ve değerlendirmesini kapsadığı görülmüştür. Öğretimin sadece sonuçlarının değil, sürecin tamamının değerlendirmesini amaçlaması bu modelin avantajlı yönü olarak düşünülmüştür. Rasyonel Model dört aşamadan oluşur. Bunlar, amaçların belirlenmesi, programın hedeflerinin belirlendiği ve hedeflerin öğrenci ihtiyaçlarına, toplumun beklentilerine göre şekillendirildiği aşamadır. Yaşantıların seçimi, hedeflere ulaşılmasını sağlayacak yaşantıların belirlendiği aşamadır. Yaşantıların organizasyonu, öğrenme sürecindeki deneyimlerin mantıksal sıraya koyulduğu ve öğrenmenin adım adım planlandığı aşamadır. Son olarak değerlendirme aşaması, belirlenen hedeflere ne oranda ulaşıldığının tespit edildiği aşamadır. Tyler (1949) ortaya attığı Tyler'ın Rasyonel Modeli, eğitim programlarının geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan çerçevelerden birisidir. Öğretim hedeflerini, içerik seçimini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini sistematik bir yapıda ele almış ve bunu dört temel soruya dayandırmıştır.

- Gerçekleştirilmek istenilen eğitimsel amaçlar: Hedefler, gerçekleştirilmek istenilen eğitimsel amaçlardır. Öğretimin başlayabilmesi için hedeflerin belirlenmesi gerekir. Hedefler öğrencilerin kazanmaları beklenen davranışları açıklar. Eğitim felsefesi ve psikolojisi ilkelerini temel alır. Öğrencilerin ihtiyaçları, toplumsal gereklilik ve konu alanı dikkate alınarak oluşturulur.
- Öğretim içeriğinin seçimi ve düzenlenmesi: Hedeflere kolayca ulaşılabilmesi ve gerçekletirilen davranış değişikliklerinin kalıcı olabilmesi için uygun içeriklerin seçilmesi gerekmektedir. İçerikler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve ilgi alanlarına göre seçilmelidir. İçeriklerin pedogoji bilimine uygun olması gerekir (kolaydan zora, somuttan soyuta vb.).
- Hedeflere uygun yaşantıların belirlenmesi: Öğretimin içeriğine uygun öğretim stratejileri seçilmelidir. Bu öğretim stratejileri öğrencinin aktif katılımını sağlayacak yaşantıları içermelidir. Stratejiler seçilirken bireylerin farklılıklarına ve öğrenme stillerine dikkat edilmelidir. Ayrıca hayatilik, açıklık, ekonomiklik, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeye, yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora vb. eğitim ve öğretim ilkelerine uygun yaşantılar seçilmelidir.

- Hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı: Değerlendirilme yapılarak hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı ve ya ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilmelidir. Öğretimin her aşamasına değerlendirme ile geri bildirim sağlanmalıdır. Ölçme (testler, gözlemler, projeler vb.) araçları kullanılarak öğrencinin performansı değerlendirilmeli ve programın başarısı analiz edilmelidir.

2.1.3. Tyler'ın Hedefe Dayalı Modeli

Tyler (1949) başka bir modeli de hedefe dayalı modeldir. Bu model Tyler'ın Rasyonel Modeli'nin değerlendirme aşamasına odaklanır. Hedefe Dayalı Model'in amacı, uygulanan programın başarısını hedeflere ulaşma oranı üzerinden değerlendirmektir. Avantajı ise hedef odaklı olduğu için ölçülebilir sonuçlar sağlaması olarak düşünülmektedir.

2.1.4. Stake'in Katılımcı Modeli

Stake (1975) katılımcıların (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler vb.) görüşlerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini merkeze alan bir program değerlendirme modeli olarak Katılımcı Modeli alanyazına kazandırmıştır. Değerlendirme sürecinin yalnızca nicel (ölçülebilir) verilere değil, nitel verilere de dayanması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcı model 5 aşamadan oluşur. Bunlar, hedeflerin ve beklentilerin belirlenmesi (programın hedeflerinin belirlenir, paydaşların beklentilerinin ve programın genel amaçlarının tanımlanır), durum ve süreç analizi (programın uygulandığı bağlam çözümlenir ve programın zayıf ve güçlü yönleri tespit edilir), veri toplama (paydaşların deneyimlerini ve görüşlerini tespit edebilmek için görüşme, gözlem ve anket gibi teknikler kullanılır, nicel ve nitel veriler toplanır), değerlendirme ve raporlama (elde edilen veriler analiz edilir ve yorumlanır, sonuçlar paydaşlarla paylaşılır, rapor açık bir dil ile hazırlanır), iyileştirme ve geri bildirim (programın geliştirilebilmesi için önerilerde bulunulur, paydaşlardan toplanan veriler ışığında programda iyileştirmeler yapılır) olarak sıralanabilir.

Paydaşların sürece katılmasıyla kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme süreci sağlaması, değişen koşullara programın kolayca uyarlanabilmesi ve gelişime açık yönlerini ortaya koyabilmesi Katılımcı Modelin avantajları olarak düşünülmektedir. Stake (1975) değerlendirme sürecini Countenance Modelinde üç temel unsurla tanımlamıştır. Bunlar;

- Ön Koşullar: Programı işe koşmadan önceki koşulları ve bağlamı olarak tanımlamıştır.
- Etkileşimler: Programın işe koşulduğu sırada gerçekleşen süreçler ve etkileşimler olarak tanımlamıştır.
- Sonuçlar: Program işe koşulduktan sonra elde edilen çıktılar ve etkiler olarak tanımlamıştır.

2.1.5. Scriven'in Hedeflerden Bağımsız Değerlendirme Modeli

Scriven (1967) yaptığı çalışma ile Hedeflerden Bağımsız değerlendirmeyi alanyazına kazandırmıştır. Scriven'e (1967) göre programın başarısını değerlendirmek için sadece hedeflere değil, programın beklenmedik sonuçlarına ve genel etkilerine de odaklanmak gerekir. Hedeflerden Bağımsız Değerlendirme Modeli'nin beklenmeyen sonuçları da analiz etmesi kapsam açısından avantaj sağladığını aynı zamanda objektif ve esnek bir değerlendirme olanağı sunarak beklenmeyen sonuçların da olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemede kullanışlı olması avantajları olarak düşülmektedir. Scriven (1967) değerlendirme sürecini biçimlendirici ve değer biçmeye yönelik olarak iki unsura bağlamaktadır.

- Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme: Programın işe koşulduğu süre zarfında yapılan ve programı iyileştirmeye yönelik geri bildirimde bulunan değerlendirme olarak tanımlamıştır.
- Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme: Programın işe koşulduktan sonra yapılan ve programın genel etkililiği belirlemeye hedefleyen değerlendirme olarak tanımlamıştır.

2.1.6. Bloom Taksonomisi ve Değerlendirme

Bloom (1956) Bloom Taksonomisi ile öğrenme sürecini analiz edecek, yapılandıracak ve değerlendirecek bir çerçeve sunmuştur. Bloom Taksonomisi öğrenme hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan olarak üç ana alanda ele alır. Bilişsel Alanı 6 basamak ile yapılandırmıştır.

- Bilgi Basamağı: Terimlerin, kavramların, örüntülerin hatırlanmasını ifade eder. Örneğin; Matematik formüllerini bilmek.
- Kavrama Basamağı: Bireylerin bilgiyi anlama ve kavrama sürecini ifade eder. Örneğin; Fontosentez kavramını kendi kelime ve cümleleriyle ifade edebilmek.
- Uygulama Basamağı: Kavranan bilginin yeni durumlarda kullanılmasını ifade eder. Örneğin; Matematiksel formülleri kullanarak hız problemlerini çözebilmek.
- Analiz Basamağı: Bilgiyi parçalarına ayırarak parçalar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ifade eder. Örneğin; Bir okuma parçasının ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleyebilmek.
- Sentez Basamağı: Farklı bilgi parçalarını birleştirerek yeni bir yapı oluşturmayı ifade eder. Örneğin; Bilimsel bir deney tasarlayabilmek.
- Değerlendirme Basamağı: Bilgiye eleştirel bir yaklaşımla incelemeyi ve karar vermeyi ifade eder. Örneğin; İki farklı durumu karşılaştırarak avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirebilmek.

Bloom Taksonomisi eğitim hedeflerinin belirlenmesinde, müfredatın geliştirilmesinde ve değerlendirmenin gerçekleştirebilmesi için sınav sorularının ve ölçme araçlarının hazırlanmasında rehberlik eder. Bu özellikleriyle öğretimin daha niteklikli hale getirilmesinde kullanılabilecek bir araçtır.

2.2.ADDIE Modeli

Bu araştırma ile geliştirilen ölçek ADDIE Modeli temel alınarak yapılandırılmıştır. ADDIE Modeli, öğretim tasarımı modellerinden çekirdek modellere verilebilecek örneklerden bir tanesidir. ADDIE Modeli, öğretim tasarımı sürecini yönetmek ve uygulamak için kullanılan yaygın bir öğretim tasarımı modelidir. Birçok eğitim tasarımcısı ve eğitim programcısı, eğitim ve öğretim programları geliştirirken ADDIE Modeli'ni kullanmaktadır (Spatioti, Kazanidis ve Pange, 2022). ADDIE Modeli ilk olarak 1975 yılında Florida Üniversitesi'nde ortaya çıkmıştır. Modelin beş ana aşamasını temsil eden kelimelerin harfleri birleştirilerek "ADDIE" kelimesi oluşturulmuştur:

- **Analiz:** Öğretim gereksinimlerinin ve hedeflerinin belirlenmesi ilk adımdır.

Bu aşamada öğrenci ihtiyaçları, öğrenme hedefleri, erişilebilir kaynaklar ve değerlendirme teknikleri gibi unsurlar incelenir. Öğretim tasarımının temeli bu analizlerdir.

- **Tasarım:** Eğitim programı ve kaynaklar, analiz sonuçlarına bağlı olarak tasarım aşamasında tasarlanır. Bu aşamada öğrenme hedefleri, içerik, öğrenci değerlendirmesi, öğrenme materyalleri ve öğrenme metodolojileri belirlenir.
- **Geliştirme:** Tasarım tamamlandıktan sonra öğrenme materyalleri, ders planları, metinsel ve görsel içerik gibi eğitim kaynakları oluşturulur. Bu materyaller, tasarım sürecinde belirlenen hedefler doğrultusunda geliştirilir.
- **Uygulama:** Geliştirilen müfredat ve kaynaklar bu aşamada öğrencilere uygulanır. Eğitimciler, öğrencileri eğitim materyallerine maruz bırakır; onlara talimat verir ve ilerlemelerini takip eder.
- **Değerlendirme:** Son aşama ise eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesidir. Eğitimin başarısı hem resmi (sınavlar, değerlendirmeler) hem de bilgilendirici geri bildirimler (öğrenci ve öğretmen geri bildirimleri) kullanılarak ölçülür. Bu aşama, öğrendiklerinizi gelecekteki öğretim tasarımlarını daha iyi hale getirmek için kullanmayı gerektirir.

A	**Analiz (Analysis)**	İhtiyaç Analizi • Probem nedir? • Problemi nasıl çözeriz? Görev Analizi • İçerik nedir? Yapılacak görev nedir? Öğretim Analizi • Ne öğrenilmelidir?
D	**Tasarım (Design)**	• Hedefler nelerdir? • Hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını nasıl anlarız? • Hedefleri başarabilmek için öğretim stratejileri ne olmalıdır? • Hangi öğretim ortamı ve yöntemler etkilidir?
D	**Geliştirme (Development)**	Taslak Materyaller • Materyallerin mesajı nedir? Öğretim Ortamının Üretimi • Materyallerin görünümü ve sesleri nasıldır? Süreç Değerlendirme • Materyaller kalite standartlarını karşılıyor mu? • Öğrenciler materyallerden öğreniyorlar mı? • Materyaller nasıl iyileştirilebilir?
I	**Uygulama (Implementation)**	• Öğrenen, öğretim (ders için) sorumluluğunu almaya hazır mı?
E	**Değerlendirme (Evaluation)**	• Problem çözüldü mü? • Etkileri nelerdir? • Hangi değişikliklere ihtiyaç vardır?

Şekil 1. ADDIE Modeli'nin adımları ve soruları

ADDIE Modeli, öğretim tasarımı faaliyetlerini düzenlemek ve yönetmek için kullanılan popüler bir tekniktir. Bu model, eğitimcilerin öğretim tasarımlarını daha etkili ve verimli bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, sürekli bir geliştirme ve geri bildirim döngüsüne dahil ederek eğitim programlarının kalitesini artırmak için çok yönlü bir çerçeve sağlar. ADDIE Modeli'nin avantajlarının bu özellikler olduğu düşünülmektedir.

2.2.1. ADDIE Modeli ve Değerlendirme:

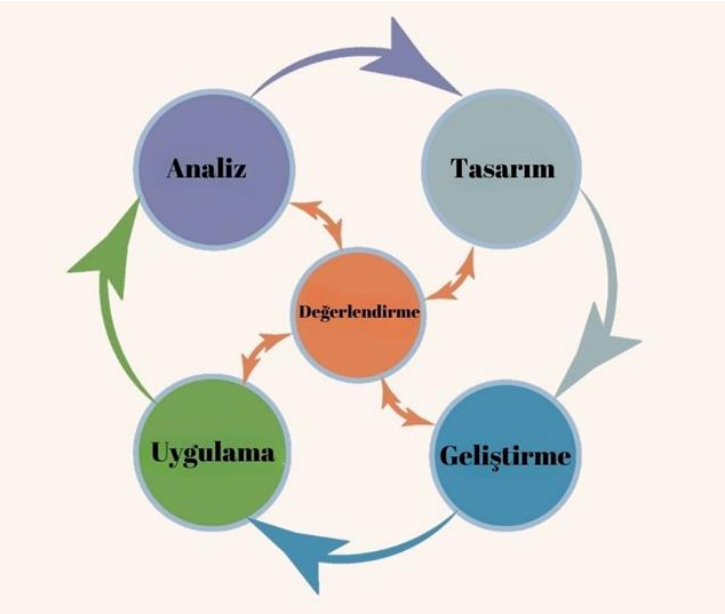
Değerlendirmenin tanımını bu çalışmanın tanımlar bölümünde detaylı olarak verilmiştir. ADDIE Modelinin değerlendirme aşamasında, kullanılan öğretim tasarımının belirlenen öğrenme hedeflerini, öğrencilerin ihtiyaçlarını ne oranda karşıladığı kontrol edilir. Değerlendirme basamağı kendinden önceki dört basamağın tamamıyla doğrudan ilişkilidir, değerlendirme aşamasında bir sorun fark edilmesi sonucunda herhangi bir basamağa geri dönülmesi gerekebilir. Ayrıca, basamakların her birinin sonunda da değerlendirme yapılabilir. Bu bölüm sonu değerlendirmeler sürecin daha sağlıklı işlemesine yardımcı olur. Değerlendirme süreci sonunda bir sonraki öğretim uygulaması için düzeltme yapılır. Öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin de benzer bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğretimin değerlendirilmesi aşamasında ADDIE Modeli'nin değerlendirme basamağındaki sorular öğretim programı için de sorulabilir ve elde edilen bulgular ile bu sorulara cevaplar aranabilir. Araştırmanın problem durumunda da belirtildiği üzere ülkemizde öğretimin genelde uzmanlar tarafından değerlendirilmesi ya da öğrencinin akademik başarısının öğretimin kalitesini de ortaya koyduğu yönünde bir tutum görülmüştür. Ancak öğrenci değerlendirmelerinin de diğer değerlendirmeler ile öğretimi değerlendirme aşamasında işe koşulması öğretimin niteliğini arttırıcı bir etki yaratacağı düşünülmüştür. Öğretimin değerlendirilmesinde problem yaşanan öğretim faktörünün iyileştirilme çalışması ADDIE Modelindeki gibi olmalı ve öğretimin yapısını bozmadan o faktörün eksik yönlerini iyileştirmelidir (Özerbaş ve Kaya, 2017).

Öğretim sürecinin değerlendirilmesinde biçimlendirici ve sonuç odaklı yaklaşımların dengeli bir şekilde kullanılması, öğrenme hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlar (Seels ve Glasgow, 1998). Değerlendirme aşamasının başarılı olduğu düşünülen ADDIE Modeli bu iki yaklaşımın etkili bir şekilde birleştirilmesine dayanır. Ayrıca, Martin ve Ertzberger (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenci değerlendirmelerinin öğretim kalitesi üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Araştırma, öğrenci

değerlendirmelerinin, öğretim materyallerinin yeniden, daha kullanışlı şekilde yapılandırılmasında etkili olduğu belirtilmiştir.

ADDIE Modeli, değerlendirme basamağını tüm öğretim tasarımı sürecinin bir parçası olarak ele alırken, Dick, Carey ve Carey Modeli gibi modeller, değerlendirmeyi daha spesifik öğrenme çıktıları üzerinden tanımlar. Bu sebeple, ADDIE Modeli daha esnek ve kapsayıcı bir yapıya sahiptir.



Şekil 2. ADDIE Modeli Diyagramı

2.3.Ölçek Geliştirme Sürecinde Dikkat Edilecek Unsurları

Belirli bir kavramı ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracının oluşturulma süreci, ölçek geliştirme süreci olarak adlandırılır. Ölçek geliştirmenin ilk adımı, ölçülmek istenen yapının tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesidir. (Devellis, 2003). Ölçek geliştirme sürecinde, ölçülmek istenen yapı veya özellik hakkında sağlam ve geçerli bir teorik çerçeve oluşturulmalıdır (Clark ve Watson, 1995). Madde havuzu oluşturulurken, maddelerin açık bir dille ifade edilmesine ve anlaşılır olmasına, bir maddenin birden fazla yargı ve düşünce ifadesi belirtmemesine dikkat edilmelidir (Ekici, Ekici, Ekici ve Kara, 2012; Netemeyer, Bearden ve Sharma, 2003). Oluşturulan madde havuzundaki maddelerin değerlendirilmesi için alanında uzman kişilere başvurmak gerekmektedir. Çünkü uzman görüşlerinin alınması, ölçeğinn maddelerinin ölçtüğü yapıyı temsil etme derecesini arttırmak için önemli bir adımdır (Lawshe, 1975). Ancak uzman görüşlerinin uygulanıp uygulanmama kararı ölçeği geliştiren kişiye bırakılmalıdır (Devellis, 2003).

Pilot çalışma, ölçeğin anlaşılabilirlik ve yanıtlanabilirlik düzeyini belirlemek için gereklidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Ölçeğin pilot çalışmasının yapılacağı grubun özelliklerinin asıl çalışmanın yapılacağı grubun özellikleriyle aynı olmasına dikkat edilmelidir (Karakoç ve Dönmez, 2014). Pilot çalışma sonrasında ölçeğin geçerlik ve güvenirliği test edilmelidir. (Devellis, 2003). Geçerlik çalışmaları, ölçeğin hedef yapıyı ölçme derecesini değerlendirir (Cronbach ve Meehl, 1955). Güvenirlik çalışmaları ise ölçeğin tutarlığını ve ölçüm hatalarına karşı dayanıklılığını değerlendirir (Nunnaly, 1978). Ölçeklerin yapı geçerliğinin test edilmesi için faktör analizi uygulanır. Faktör analizleri, ölçeğin faktörlerini (alt boyutlarını) belirlemede ve bu faktörlerin yapıya uygunluğunu belirler. Faktör analizi sonuçlarının yorumlaması yapılır ve elde edilen verilerin amaçlanan yapıyı ne ölçüde temsil ettiği değerlendirilir (Field, 2009).

2.4.Öğretmenin, İçeriğin, Eğitim Materyallerinin, Öğrenme Ortamının Öğretimin Niteliğinin Arttırılmasındaki Rolleri

Bu çalışma ile geliştirilen ölçeğin yapısını oluşturan faktörler; Öğretmen, İçerik, Materyal ve Öğrenme Ortamı olarak belirlenmiştir. Bu faktörlerin öğretimin niteliğini arttırmadaki rollerinin incelenmiştir.

- **Öğretmenin öğretimin niteliğinin arttırılmasındaki rolü**

Etkili öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gereklerine uygun yetişme, devamlı kendini geliştirme çabasında olma, işini severek yapma, öğrenci merkezli öğretme gibi niteliklere sahip olandır (Can, 1998). Sünbül (1996) çalışmasında, öğretmenlerin öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, mesleki beceri ve topluluk liderliği gibi rollerinin etkin bir şekilde yerine getirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada pozitif bir korelasyon gösterdiğini belirtmiştir. Kızıltepe (2002) yaptığı çalışmada ise etkili öğretmenin kişisel, entelektüel özelliklerini ve öğretim yöntemlerine ilişkin tavırlarını ele almıştır. Kızıltepe bu çalışmada, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, entelektüel birikimlerinin ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin, öğretimin kalitesini doğrudan etkilediği sonucuna varmıştır. Ayrıca, Tatar (2004) tarafından alanyazın taraması yöntemi ile yapılan çalışmada, öğretimde etkili öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasında isteklilik, sıcak kanlılık, mizah, güvenilirlik, teşvik edicilik, sistemlilik, uyum kabiliyetine sahip olma ve bilgi birikiminin yüksek olması gibi unsurlar sıralanmıştır. Öğretim sürecinin verimliliğinin arttırılmasında

bu unsurların önemli olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmalar, öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki niteliklerin, üstlendikleri öğretim sürecindeki rollerin, öğretimin kalitesini ve öğrencilerin öğretim deneyimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından yetkililer tarafından öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine önem verilmesinin kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

- **İçeriğin öğretimin niteliğinin arttırılmasındaki rolü**

Eğitim içeriği, eğitim programının hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran becerilerin, bilgilerin ve tutumların yapılandırıldığı bir unsurdur. Öğretim süreçlerinde içerik, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkilidir. Araştırmalar, iyi yapılandırılmış ve öğrenci düzeyine uygun bir içeriğin etkili bir öğretim süreci oluşturabilme ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Kember vd., 2002; Tyler, 1949). İçeriğin niteliği, materyallerin seçimi, düzenlenmesi ve sunulma biçimiyle ilişkilidir. Yüksek kaliteli içerik, aşağıdaki özellikleri taşımalıdır:

- Hedeflerle Uyum: Eğitim içeriği, öğretimin hedefleriyle doğrudan ilişkilendirilerek hazırlanmalıdır. Tyler (1949), eğitimin hedeflerinin açık ve ölçülebilir olması gerektiğini savunarak, içeriğin bu hedeflere hizmet eden bir yapıda olması gerektiğini vurgulamıştır.
- Öğrenci Düzeyine Uygunluk: İçeriğin öğrencilerin ilgi alanlarına ve bilişsel gelişim düzeyine uygun olması, öğrenmeyi kolaylaştırmada etkilidir. Bloom (1956), içeriğin öğrenci düzeylerine uygun olarak yapılandırılmasını önermektedir.

Alanyazındaki araştırmalar, içeriğin öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Anlamlı ve ilgi çekici içerikler, öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılıklarını artırmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Özellikle günlük yaşamla ilişkilendirilebilen ve problem çözme becerilerini destekleyen içerikler, öğrencilerin derslere katılım oranını artırmaktadır (Ausubel, 1968).

Eğitim içeriğinin, öğretim süreçlerinin başarıya ulaşmasında önemli bir unsurdur. Anlamlı, hedefe uygun ve öğrenciyi merkeze alan bir içerik, öğrenme çıktılarının kalitesini artırırken öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılıklarını güçlendirir. Alanyazında yapılan çalışmalar, eğitimin içeriği ile öğrenme süreci arasındaki güçlü

ilişkiyi ortaya koyarak, içerik geliştirme ve uygulama süreçlerinin öğretim tasarımında kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

İçeriği şekillendiren bir diğer unsur da benimsenen öğrenme modelidir. Farklı öğrenme modellerinin öğrenci ihtiyacına göre şekillendirilmesi, öğrenmenin kalıcılığında fayda sağlamaktadır. Dewey (1938) eserinde 1896 yılında kurulan Chicago Üniversitesi Laboratuvar Okulunda yaptığı çalışmalardan ilham alarak oluşturduğu "Yaparak Yaşayarak Öğrenme Modeli"nin en net tanımını yapmış ve öğretime katacağı faydalardan bahsetmiştir. Dewey yaparak yaşayarak öğrenmeyi 4 temel ilke ile açıklamıştır:

- Deneyimin Sürekliliği: Deneyimler bireylerin gelecekteki öğrenme süreçlerini şekillendirir. Olumlu bir deneyim öğrencinin öğrenme kapasitesini arttırırken olumsuz bir deneyim de aksi yönde öğrenme kapasitesini düşürebilir.
- Etkileşim: Deneyimler bireylerin çevreyle olan etkileşimiyle oluşur. Eğitim süresi boyunca çevrenin ve bireyin ihtiyaçları aynı yönde olmalıdır.
- Aktif Katılım ve Problem Çözme: Dewey'e göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin karşılaştığı sorunlara çözüm araması ile gerçekleştiğini savunur. Öğrencilerin eğitim sürecine doğrudan katılımlarıyla bilgi keşfedilir ve anlamlı bir hâl alır.
- Öğrenmenin Uygulanması: Öğrenilenler deneyimlenerek anlamlı bir hâle gelir.

Etkili bir öğrenme için soyut bilginin deneyimlerle somutlaştırılması gerekmektedir.

- **Eğitim materyallerinin öğretimin niteliğinin arttırılmasındaki rolü nedir?**

Alanyazın incelendiğinde, farklı ders branşlarında yapılan çalışmalarda materyal kullanımının öğretimin verimliliğini olumlu yönde arttırdığına dair bulgular görülmüştür. Barın ve Tabuk (2023) yaptıkları meta-analiz çalışmasında matematik dersinde materyal kullanımının öğrenci başarısını öğrenim düzeyi, materyal kullanımı ve matematik konularına göre farklılık göstermeksizin arttırdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayaz (2016) yaptığı meta-analiz çalışması ile öğretim materyallerinin derslerde kullanımının, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını çoğunlukla olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Analizleri sonucunda özellikle ilkokul düzeyindeki İngilizce öğretiminde ve

yazılı materyallerde bu olumlu etkinin daha belirgin olduğu saptanmıştır. Demir ve Gün (2023) yaptıkları çalışmada geometrik cisimlerin öğretiminde somut materyal kullanımının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve öz-yeterliğine etkisini inceledikleri çalışma ile somut materyaller ile desteklenen öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarını ve geometriye yönelik tutumlarını anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin geometri dersine yönelik öz-yeterlik algılarında da olumlu gelişmelere yol açtığını saptamışlardır. Akkeyik ve İnel (2020) ise yaptıkları çalışma ile sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan materyallerin öğrenci başarısına etkisini meta-analiz çalışması yaparak incelemişlerdir. Yaptıkları analizler ile sosyal bilgiler dersinde materyal kullanımının öğrenci başarısını artırmada olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu etkinin, farklı materyal türleri ve öğrenim düzeylerine farklı seviyelerde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmalar, öğretim materyallerinin kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını, derslere yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Eğitim süreçlerinde doğru materyal kullanımının, öğrenme yaşantılarının zenginleşmesine ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

- **Öğrenme Ortamının öğretimin niteliğinin arttırılmasındaki rolü nedir?**

Şensoy ve Sağsöz (2015) yaptıkları çalışma ile öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisini incelemişlerdir. Yaptıkları çalışma ile sınıfın fiziksel durumunun (sıcaklık, ışık, havalandırma, oturma düzeni vb.) öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin ders işlemekten memnun oldukları fizik koşulların bulunduğu sınıflarda gerçekleştirdikleri öğrenmelerin daha verimli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışma, sınıf ortamlarının düzenlenmesinin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu açıkça göstermektedir. Ayrıca Başar (1999) kitabında sınıfın fiziksel ortamının iyi düzenlendiği takdirde öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrencilerin aydınlık, temiz, iyi havalandırılmış ve uygun ısıtılmış sınıflarda daha verimli öğrenme yaşantılarının olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar öğrenme ortamının özelliklerinin öğretimin kalitesi ve öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir. İyi bir öğrenme ortamının, öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.Öğretimin Değerlendirilmesinin Faydaları

Eğitim standartlarının korunması ve geliştirilmesinde öğretimin değerlendirilmesinin faydalarından birisidir (Kayabaşı, 2007; Turgut ve Baykul, 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrenci başarısının gelişimi açısından öğretimin değerlendirilmesi faydalıdır (Birgin ve Gürbüz, 2008). Değerlendirme süreçleri, öğretmenlerin objektif olarak performanslarını analiz etmeyi ve eğitimin hesap verilebilirliğini arttırır. MEB'in değerlendirme üzerine çalışmaları öğretmenlere rehberlik ederek sınıf içi uygulamalarını daha etkin bir halde getirmelerini sağlar. Yalnızca hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değil, öğretimin genel etkilerini de analiz edilebilmesine olanak sağlar (Suna, Şensoy ve Özer, 2021). Bu bilgiler ışığında değerlendirmenin faydaları arasında,

- Öğretim sürecinde geri bildirim sağlayarak öğretmenlerin kullanmış oldukları öğretim yöntemlerini geliştirmesinde rehberlik ettiği,
- Eğitim programlarının etkinliğini arttırarak etkili olduğu alanların ve iyileştirmeye ihtiyaç duyulan alanların tespitini sağladığı,
- Öğrenci motivasyonunu arttırarak öğrencilerin kendi başarılarını görmelerini,
- Eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayarak iyileştirilmesi için verilerle katkıda bulunması gösterilmektedir.

2.6.İlgili Çalışmalar

2.6.1. Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar

Yükseköğretimde düzeyindeki öğretim değerlendirme yaklaşımlarından en çok kullanılanı, Öğrenci Ders Değerlendirmeleri (ÖDD) olarak bilinmektedir. Altan (2020), çalışmasında Erciyes Üniversitesi'nde pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören 171 öğrenciden iki farklı seçmeli dersin değerlendirmesini istemiştir. Altan bu çalışmasında öğrencilerinin öğretimin unsurlarını ve öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirmelerinin sonuçlarını incelemiştir. Çalışma, Webster Üniversitesi'ne ait bir ders değerlendirme aracının Türkçe'ye uyarlanarak kullanıldığı ve değerlendirme sonuçlarının öğretim kalitesinin arttırılmasına yönelik olumlu katkılar sunduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerin yararlı olduğunu belirtmiş ve öğretim elemanlarının ders içeriğini etkili bir şekilde aktardığına yönelik yüksek memnuniyet bildirmiş olup araştırma aynı zamanda öğretim

elemanlarının kendilerini geliştirmeleri anlamında öğrenci değerlendirmelerini kullanma konusunda yetersiz kaldıklarını da ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenci değerlendirmelerinin öğretimin ve öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmesi açısından nasıl daha etkili kullanılabileceği konusunda önemli bir boşluk bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci değerlendirmelerinin öğretim kalitesinin ölçülmesinde önemli bir araç olduğunu vurgulasa da öğrencilere, öğretim elemanları üzerinde çok fazla yetki verilmesinin gelecekte öğrenci tatmini sebebiyle programın kalitesinin düşmesine sebep olabileceği belirtmiştir.

Üstünlüoğlu (2021) yaptığı çalışmada öğretimin değerlendirilmesinde farklı bir yaklaşımla öğretmenlerin birbirlerini gözlemleme süreçlerini incelemiştir. İşbirlikli gözlemle öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemeleri, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katı sağladığı sonucuna ulaşılmış olup öğretmenlerin hem kendi uygulamalarını hem de meslektaşlarının uygulamalarını değerlendirerek öğretim pratiklerinin iyileştirilmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir.

Tonbul (2008) çalışmasında, öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin ve öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Ege Üniversite'sinde yapılan çalışmaya 108 öğretim üyesi ve 230 öğrenci katılmış ve çalışmada öğretim üyelerinin performanslarının değerlendirilmesinden bekledikleri sonuçları, karşılarına çıkan engelleri ve değerlendirme sonuçlarının nerelerde kullanılabileceği gibi konuları incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretim üyelerinin performans değerlendirmelerine çoğunlukla olumlu baktıkları ama sürecin daha kapsamlı gerçekleştirilmesi gerektiğini ve daha iyi organize edilmiş bir sürece ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Eğitimin iyileştirilmesi için öğretim üyelerinin performanslarının tarafsız bir şekilde değerlendirilebilmesi için kabul görecek farklı performans ölçütlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kayabaşı (2007) çalışmasında, öğretmenlerin öğretim sürecindeki değerlendirilmesi ile ilgili güncel sorunları tartışarak bu sorunların nasıl düzeltilebileceğini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretimin kalitesinin arttırılabilmesi için sadece öğrenci değerlendirmelerinden değil, ayrıca öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarının ve meslektaş gözlemlerinin önemli olduğu bulgusuna erişilmiştir. Değerlendirmelerin etkili ve güvenilir bir hâl alması için öğretmenlerin devamlı dönütler alması ve bu dönütlere göre öğretimi şekillendirip geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir.

2.6.2.Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar

Cashin (1999) yaptığı çalışma ile öğretimin değerlendirilmesinin öğrenciler tarafından yapılması hakkında çalışmaları özetlemiştir. Çalışmada öğrenci değerlendirilmelerinin nispeten objektif, yeterli seviyede geçerli ve güvenilir olduğunu belirtse de öğretimin tüm yönleriyle değerlendirilebilmesi için tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci değerlendirme formlarının öğretimin birden fazla boyutunu ölçtüğünü sonucuna ulaşmış, bu boyutlar arasında öğretim elemanının iletişim becerileri, öğrenci ve öğretmen etkileşimi, dersin organizasyonu gibi boyutlar olduğunu, öğrencinin bu boyutlar üzerinde genel bir değerlendirme yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Berk (2005) çalışmasında öğretimin etkinliğini ölçmek için kullanılan 12 farklı stratejiyi incelemiştir. Bu stratejiler; öğrenci değerlendirmeleri, öz değerlendirme, akademik değerlendirme, video kaydı, öğrenci mülakatları, mezun değerlendirmeleri, işveren değerlendirmeleri, yönetici değerlendirmeleri, öğretim alanındaki akademik çalışmalar, öğretim ödülleri, öğrenme sonuçlarının ölçümleri, öğretim portföyü olarak sıralanmıştır. Bu stratejileri detaylandırarak öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesini ve geliştirme amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklerin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmıştır. Berk'e (2005) göre eğitimin etkililiğini doğru ölçebilmek için farklı kaynaklardan elde edilen verilerin birlikte kullanılması gerekmektedir. Bu kaynaklar, daha geçerli ve güvenilir kararlar alınmasına yardımcı olur ve öğretimin kalitesinin artırılmasında etkilidir.

Theall ve Franklin (2001) çalışmalarında, öğretimin etkililiğini ölçmede öğrenci değerlendirmelerinin rolü ve bununla ilgili yanılgılar üzerine odaklanmışlardır. Öğretimin değerlendirilmesi yükseköğretimde hem öğrenciler hem de öğretmenler için önem arz etmektedir ancak yanlılık bağlamında tartışmalara konu olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada öğrenci değerlendirmelerinin geçerliği ve güvenirliği tartışılarak bazı yaygın mitleri ve farklı araştırmaların bulgularını ele almıştır. Çalışma öğrenci değerlendirmelerinin çoğunlukla geçerli ve güvenilir olduğuna dair alanyazında kanıtlar sunmaktadır. Ancak bazı öğretmenlerin öğrenciler tarafından popüler olarak görülmesi iyi öğretim yaptığı anlamına gelmediğini öne sürse de bu düşünce farklı araştırmalar ile çürütülmüştür. Öğrencilerin öğretim süreçlerinden duyduğu memnuniyeti etkileyen öğretmen faktörü öğretimin etkili olduğuna dair geçerli bir gösterge olabileceği belirtilmiştir. Öğrenme çıktıları ile öğrenci değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğunu farklı araştırmalar ile ortaya konmuştur. Değerlendirme

aşamasının doğru yapılandırılması ve yorumlanmasının önemi vurgulanmış, öğretimi geliştirmeye yönelik ve karar vermeye yönelik değerlendirmelerin ayrılması gerekliliğini ve her iki değerlendirme türünün de doğru verilerle değerlendirme sürecinde kullanılması gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır.

Spooren, Brockx ve Mortelmans (2013) çalışmalarında öğrenci değerlendirmelerinin öğretim kalitesini ölçmek için geçerli ve güvenilir olup olmadığını ne kadar geçerli ve güvenilir olduğunu incelemişlerdir. SET (Student Evaluation of Teaching) dünyadaki birçok üniversitede yaygın olarak kullanılsa da bu değerlendirmelerin doğruluğu üzerine bazı endişeler bulunmaktadır. Spooren ve arkadaşları bu çalışmalarında bu endişeleri ele alarak SET'in geçerliğini ve güvenirliğini araştırmışlardır. SET'in amaçları arasında eğitim kalitesini yükseltmek için dönütler almak, öğretmenlerin değerlendirilmesi için veri sağlamak ve kurumsal hesap verilebilirlik gösterilmiştir. SET'in geçerliği ve güvenirliği ile ilgili öğretmen endişeleri de bulunmaktadır. Özellikle değerlendirmelerin kişisel faktörlerden (dersin zorluğu ve öğretmenin kişiliği) etkilenip etkilenmediği üzerine endişeler yoğunlaşmaktadır. Çalışma da öğrenci değerlendirmelerinin tek veri kaynağı olarak kullanılmaması gerektiği farklı veri kaynaklarıyla da desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kember, Leung ve Kwan (2022) çalışmalarında anketlerin öğretimin kalitesini arttırıp arttırmadığını araştırmışlardır. Hong Kong'daki bir üniversitede 25 farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler incelenmiştir. Anketlerin 4 farklı faktörde anlamlı fark olduğunu tespit etmiş, üç faktörde ise olumsuz etki yarattığını tespit etmiştir. Anketler ile öğretimin değerlendirilmesinin kaliteyi arttırmada katkısı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına; bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, verilerin toplanmasına ve veri analizine dair bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

3.2. Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğrencilerin öğretimi değerlendirebilmeleri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılmış; bu amaç doğrultusunda çalışmanın yöntemi ölçek geliştirme çalışması olup nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma Devellis (2003) tarafından aşağıda belirlenen ölçek geliştirme adımları takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

Devellis (2003) ölçek geliştirme adımlarını altı basamak ile açıklar;

- Alan yazın taraması yapılması,
- Madde havuzunun oluşturulması,
- Uzman görüşü yardımıyla madde havuzundaki maddelerin değerlendirilmesi,
- Ölçeğin anlaşılırlığının test edilebilmesi için pilot çalışmanın yapılması,
- Hazırlanan taslak ölçek formunun örneklem grubuna uygulanması,
- Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analiz edilerek ölçeğe son şeklinin verilmesi.

Yukarıda belirtilen adımlar çerçevesinde oluşturulan iş-zaman çizelgesi Tablo 2’de sunularak aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 2.

İş-Zaman Çizelgesi

İş paketi	AYLAR														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															

1) Alanyazının taranması.

Süre: 1. ve 15. aylar içerisinde, toplam 15 ay.

Kapsam: Araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili ulusal ve uluslararası olmak üzere alanyazın kapsamlı bir şekilde taranmıştır. Araştırmanın temeli ve tasarımı için kullanılan kuramlar alanyazınla daha net ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca tarama sonucunda elde edilen çalışmalar ölçme araçlarının oluşturulmasında ve araştırma sonuçlarının yorumlanmasında da kullanılmıştır.

2) Madde havuzunun oluşturulması.

Süre: 1. ve 3. aylar içerisinde, toplam 3 ay.

Kapsam: Araştırmada madde havuzunun oluşturulabilmesi için ulusal yayınlara öncelik verilmiş olup ulusal ve uluslararası alan yazın taranmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretimin temellerinin anlaşılması ve değerlendirme aşamasının niteliklerinin belirlenmesi için alan yazındaki çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra öğretimin farklı perspektiflerden değerlendirilmesini konu edinen çalışmalar için alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda 56 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler kullanımının ve anlaşılmasının kolay olması sebebi ile 5'li likert tipi tercih edilerek oluşturulmuştur. Madde yapıları olumlu ifadeler ile oluşturulduğu için 5'li likert tipi ölçek maddelerinin her birinde "Tamamen katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılmıyorum=2" ve "Hiç katılmıyorum=1" şeklinde bir puanlama ile oluşturulmuştur.

3) Uzman görüşü yardımıyla madde havuzundaki maddelerin değerlendirilmesi.

Süre: 4. ve 6. aylar içerisinde, toplam 3 ay.

Kapsam: Kapsam geçerliliğini sağlamak ve anlaşılırlığını arttırmak için MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin ve Çukurova Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzunda yer alan toplam 56 maddeden, aynı amaca hizmet eden maddeler ile çalışmanın amacına hizmet etmeyen maddeler çıkarılmış ve maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılır olmasını sağlamak amacı ile Sivas ilinde MEB'e bağlı bir lisede Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapan öğretmenin görüşleri üzerine düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Aşamalı olarak gerçekleştirilen uzman görüşmeleri sonucunda 45 maddeden oluşan taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçeğin anlaşılırlığını öğrenciler ile test etmek amacıyla MEB'e bağlı on farklı ortaokulda, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören on ortaokul öğrencisi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucu olarak elde edilen dönütler gözden geçirildiğinde uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte anlaşılmayan maddenin olmadığı görülmüştür.

4) Ölçeğin anlaşılırlığının test edilmesi amacıyla pilot çalışmanın yapılması.

Süre: 7. ay içerisinde, toplam 1 ay.

Kapsam: Maddelerin cümle yapısının ve dil özelliklerinin ortaokul düzeyindeki öğrenciler tarafından anlaşılırlığının test edilmesi amacıyla; farklı öğrenim düzeylerinde öğretimine devam eden 50 öğrenci rastgele seçilmiş ve ölçek formu uygulanmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

5) Hazırlanan taslak ölçeğin örneklem grubuna uygulanması.

Süre: 8. ve 9. aylar içerisinde, toplam 2 ay.

Kapsam: Türkiye geneli bir uygulama yapma zorluğundan dolayı veriler, Adana ili MEB'e bağlı iki ortaokul ile örnekleme yoluna gidilmiştir. Verilerin tutarlı olabilmesi için farklı dersler yerine veriler sosyal bilgiler dersi için referans alınarak toplanmıştır. Bunun sebebi farklı derslerdeki öğretim koşullarının verilerin analizinde tutarsızlık yaratacağı düşüncesidir.

Veriler araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan madde havuzundan seçilerek ortaya konmuş OÖÖDÖ ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşılabilmesi için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler öğrencilerden ölçek

formunun ve kişisel bilgi formunun fizikî olarak doldurulması ile elde edilmiştir.

6) Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analiz edilerek ölçeğe son şeklinin verilmesi.

Süre: 10. ay içerisinde, toplam 1 ay.

Kapsam: Çalışma sırasında toplanan verilerin analizi için SPSS 22.0 ve Lisrell 8.70 programları kullanılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce toplanan verilerin normal dağılımda olduğu kontrol edilmiş olup uç değer kontrolü yapılmıştır. Bu aşamada uç değer olmasından kaynaklı 37 katılımcının verisi analizden çıkarılmıştır. Aşırı uç değerler çıkartıldıktan sonra 341 katılımcıya ait veriler ile 1. AFA yapılmış, 4 faktörlü ve 39 maddeli ölçek elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin faktör yüklerini doğrulamak için 39 madde için 2. AFA yapılmıştır. Daha sonra 568 katılımcıya 39 maddelik ölçek uygulanmış ve veriler DFA için kullanılarak analiz edilmiştir.

7) Tezin raporlaştırılması

Süre: 11. ve 12. ay içerisinde, toplam 2 ay.

Kapsam: Altıncı adımda ulaşılan analiz sonuçları doğrultusunda elde edilen bulgular birinci adımdaki alan yazın taramasıyla birlikte yorumlanmış ve raporlaştırılarak tez yazım süreci tamamlanmıştır.

3.3.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni ortaokul öğrencileri, örneklemi ise Adana ilindeki MEB'e bağlı iki ortaokulda öğrenimine devam eden 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Faktör analizleri için gerçeleştirilen uygulama, MEB'e bağlı iki farklı devlet okulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden 909 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapıldığı okullarda öğrenciler rastgele örnekleme yöntemi ile iki gruba ayrılmış; ilk gruba güz döneminde, AFA için geliştirilen ölçek, ikinci gruba AFA ile elde edilen verilere uygun şekilde hazırlanan ölçek formu bahar döneminde DFA için uygulanmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için ilgili makamlardan gerekli izinler alınarak Ek 4'te bölümünde sunulmuştur.

Özetle araştırmanın AFA'sı için 341, DFA'sı için 568, toplamda 909 ortaokul öğrencisi katılmış, katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Frekansları

Sınıf Düzeyi	6		7		8		Toplam		Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
AFA	68	77	82	66	21	27	171	170	341
DFA	26	34	106	110	141	151	273	295	568
Toplam	205		364		340		909		909

Tablo 3 incelendiğinde, katılım sağlayan 909 öğrencinin 444'ünün (%48.84) kız, 465'inin (%51.16) erkek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin 205'inin (%22.55) 6. sınıf, 364'ünün (%40.04) 7. sınıf, 340'ının (%37.41) 8. sınıfta öğrenim gördükleri tespit edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan OÖÖDÖ ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. AFA için ölçeğin 45 maddelik ilk versiyonu kullanılmış, AFA sonrası elde edilen bulgulara bakılarak sorunlu olduğu düşünülen 6 madde ölçek formundan çıkartılmış, elde edilen 39 maddelik yeni ölçek formu katılımcılara uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara "isim, soy isim, sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri okulun ismi ve değerlendirdikleri dersin ismi" sorulmuş, sonuçları etkileyeceği düşünüldüğü için isim ve soy isim alanının boş bırakılarak formun doldurulması istenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için, kapsam geçerliğini sağlamak adına uzman görüşüne başvurulmuş; yapı geçerliğini test etmek adına AFA yapılmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha Katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, maddelerin madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş ve t-testi analiziyle de madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. AFA ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilmesi için DFA gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Cronbach Alfa Katsayısı

Güvenirlik analizi için Cronbach Alfa Katsayısı'na bakılmıştır.70'in üzerindeki Cronbach Alfa Katsayısı güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 4.

Cronbach Alfa Katsayısının Yorumlanması

Cronbach Alfa Değer	Güvenirlik Düzeyi
0.90 ve üzeri	Mükemmel
0.80 – 0.89	Çok iyi
0.70 – 0.79	Kabul Edilebilir
0.60 – 0.69	Düşük
0.59 ve altı	Güvenirlik yok (revizyon gerekli)

(Büyüköztürk, 2018; Gliem ve Gliem, 2003; Tavşancıl, 2014)

3.5.2.Açımlayıcı Faktör Analizi

Bir veri setinde gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıları açıklayan, faktörleri keşfetmeye yönelik bir yöntemdir. Bu yöntem, daha az sayıda anlamlı faktörle veri setini basitleştirebilmek için değişkenler arasındaki ortak varyansı analiz eder. AFA, veri indirgeme ve yapı keşfi amacıyla kullanılır ve özellikle teorik olmayan sonuçlar ile faktör yapıların ortaya çıkarılmasında etkili bir tekniktir (Spearman, 1904; Cattell, 1946; Kaiser, 1970; Jöreskog, 1969; Harman, 1960; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thurstone, 1935).

Öğrencilerden toplanan verilerin yapılacak olan AFA'ya uygun olup olmadığını test etmek için verileri SPSS 22.0 ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre AFA'ya devam edilmiştir. KMO Testi; araştırmacının örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını ortaya koymak için kullanılır ve KMO testi 0 ile 1 arasında olur (Cerny ve Kaiser, 1977; Field, 2009; Kaiser, 1970; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Kaiser (1970)'in, KMO değerlerini yorumlama şekli günümüzde hala çoğu akademisyen tarafından kabul görmektedir ve Kaiser KMO'nun değerlerini şu şekilde yorumlamıştır:

- 0.90 ve üzeri: Muhteşem
- 0.80–0.89: Çok iyi
- 0.70–0.79: İyi
- 0.60–0.69: Orta

- 0.50–0.59: Kötüye yakın
- 0.50'nin altı: Kabul edilemez.

Araştırmada Varimax eksen döndürmesi yöntemi, faktörlerin birbirinden bağımsız olmasını ve her bir faktörün yorumlanabilir olmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu döndürme yönteminin seçilmesindeki sebepler, faktörlerin arasındaki korelasyonu sıfırlayarak birbirinden bağımsız hale gelmesini ve daha belirgin faktör yüklerinin ortaya çıkmasını sağlaması olarak sıralanabilir.

3.5.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA ile elde edilen sonuçların tutarlılığı Lissrel 8.70 programı kullanılarak DFA uygulanarak analiz edilmiştir. DFA, AFA ile elde edilen sonuçların tutarlılığını ölçmek için kullanılır. Jöreskog (1969) DFA'yı "ölçüm modelinin doğrulanması amacıyla kullanılan bir teknik" olarak tanımlar. Yani, belirli bir faktör yapısının gözlemlenen verilere uygunluğunu test etmeye yönelik bir yöntemdir. Bagozzi ve Yi (1988) DFA'yı hipotez test etme ve veriyle uyumunu değerlendirme amacını taşıdığını söyler. DFA'da modelin veriyle ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirmek için uyum indeksleri kullanılır. Tablo 5'de uyum indeksleri ve sınır değerleri sunulmuştur.

Tablo 5.

Uyum İyiliği İndeksleri Tablosu

Uyum iyiliği indeksleri	İyi uyum ölçütü	Mükemmel uyum ölçütü
χ^2/Ss	$3.00 \leq \chi^2/Ss \leq 5.00$	$0 \leq \chi^2/Ss \leq 3.00$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$0 \leq RMSEA \leq .05$
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq .95$	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$
RMR	$.05 \leq RMR \leq .08$	$0 \leq RMR \leq .05$
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .08$	$0 \leq SRMR \leq .05$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$

Kaynak: Büyüköztürk ve Şekercioğlu ve Çokluk, 2010

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Giriş

Çalışmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin öğretimi değerlendirebilmesi için tasarlanan ölçme aracına ait bulgulara yer verilmiştir. 39 maddeden oluşan ölçek 347 öğrenciye uygulanmıştır. Bu veriler SPSS 22.0 programına kodlanmış olup yapı geçerliliği ile ilgili analizler yapılmıştır.

4.2. Anlaşılırlığın Test Edilmesi

Oluşturulan 65 maddelik ölçek formu, Sivas ilinde MEB'e bağlı bir okulda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Dil ve anlatım yönünden uzmanın sıkıntılı olduğunu düşündüğü 9 madde ölçek formundan çıkartılmıştır. Sonraki süreçte, elde edilen 56 maddelik ölçek formu ile Adana ilinde MEB'e bağlı on farklı okulda öğrenimine devam eden, gönüllü olarak çalışmaya katılan, on öğrenci ile ön pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın daha kapsamlı olması için öğrenciler farklı sınıf düzeylerinden (5., 6. ve 7. Sınıf) ve farklı cinsiyetlerden seçilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda anlama güçlüğünün yaşandığı 11 madde daha ölçek formundan çıkartılarak, elde kalan 45 maddede dil yönünden revizyonlar yapılmıştır.

4.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

4.3.1. Ölçeğin Yapı Geçerliği ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

OÖÖDÖ'nün yapı geçerliliğini belirlemek için AFA yapılmadan önce 347 katılımcıya ait veriler incelenmiş, toplam puanda aşırı uç değere sahip altı katılımcıya ait veriler analiz dışında tutulmuş; 341 katılımcıya ait veriler AFA için kullanılmıştır.

AFA için ilk olarak Tablo 4'te gösterilen Kaiser – Meyer – Olkin Katsayısı ve Barlett Testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, Ölçeğin KMO Katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu faktör analizinde kullanılan örneklem büyüklüğünün 'çok iyi' kategorisinde olduğunu göstermiştir. KMO Katsayısı ile ilgili bulgular elde edildikten sonra Barlett's Testi değeri incelenmiştir. Barlett normal dağılım test sonucunun anlamlı (6638.89, $p < .01$) olması bu verilerin faktör analizi için istatiksel olarak uygun yapıda olduğunu işaret etmektedir. Bu değer değişkenler arasında anlamlı

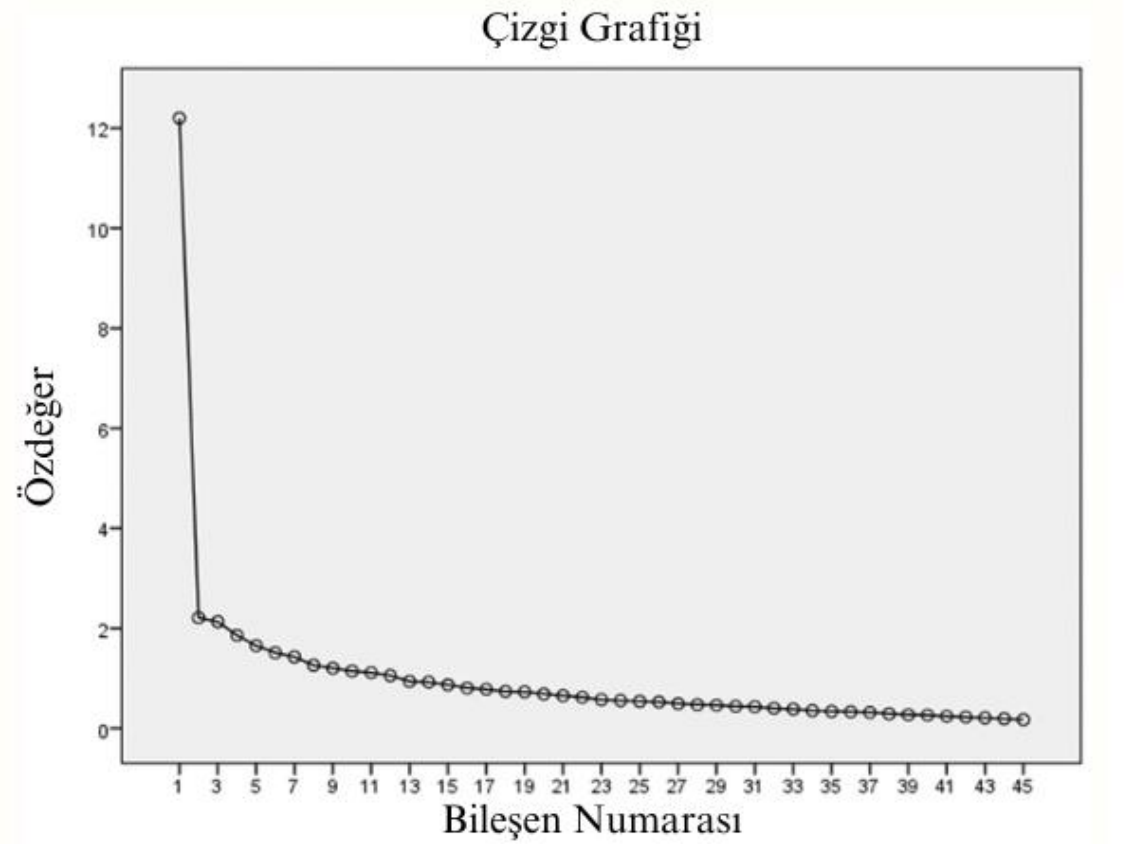
bir ilişki olduğunu ve faktör analizi için de uygun olduğunu bulgusuna erişilmiştir.

Tablo 6.

1.AFA KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı		.88
Bartlett's Testi	Ki-kare	6638.89
	df	991
	p	.00

Yapılan 1. AFA sonucunda ölçekte özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 11 bileşeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak özdeğeri 1.50 ve üzerinde olan ilk dört bileşen dışındaki bileşenlerde toplanan maddelere ilişkin bulgular incelendiğinde sayıca çok az olduğu (bir kaç madde) veya diğer bileşenler altında da .32'nin üstünde faktör yüküne sahip oldukları ve farklı bileşenler altındaki yük değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Şekil 3'de gösterilen ölçeğin çizgi grafiği incelendiğinde en belirgin kırılmanın dördüncü faktörde olduğu tespit edilmiş olup, ölçek yapısının 4 faktörlü olacak şekilde incelenmesine karar verilmiştir.



Şekil 3. OÖÖDÖ 1. AFA Yamaç Birikinti Grafiği

Ölçek geliştirme sürecinin 1. AFA'sı için 45 maddeden oluşan ölçeğin dört faktörlü olarak incelenmesi için temel bileşenler analizi ile dik döndürme yöntemlerinden olan varimax döndürme işlemi analiz için kullanılıp, sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

OÖÖDÖ için yapılan 1. AFA'ya İlişkin Bulgular

Maddeler	F1	F2	F3	F4	Madde Toplam Korelasyonu	Varyans	$\bar{X}$	Ss
1	.55		.48		.56	.57	4.32	.63
2			.65		.48	.51	4.12	.97
3	.38				.41	.31	3.87	1.10
4				.48	.37	.34	4.42	.90
5	.35		.51		.54	.46	3.85	1.17
6	.41			.45	.08	.21	4.25	.91
7	.35				.44	.23	3.94	1.11
8				.38	.45	.33	3.88	1.21
9			.54		.38	.34	4.16	1.04
10		.37		.60	.50	.56	3.94	1.25
11	.60				.46	.45	4.45	.74
12	.54				.55	.39	3.70	1.11
13			.53		.39	.35	3.84	1.11
14			.44		.44	.30	3.88	.98
15	.64				.57	.48	3.97	1.09
16			.63		.40	.49	4.10	1.07
17	.66				.65	.55	3.96	1.18
18		.35			.43	.36	2.94	1.30
19	.60				.62	.47	3.91	1.02
20				.41	.44	.39	4.17	1.09
21		.51	.50		.38	.29	3.25	1.28
22	.66				.50	.46	4.29	1.00
23		.59	.54		.49	.47	3.57	1.26
24			-.40	-.42	-.25	.31	2.90	1.31
25	.40	.37			.33	.36	3.31	1.23
26		.58			.40	.41	3.37	1.15
27	.63				.62	.50	4.04	1.07
28	.68				.57	.60	3.85	1.01

(Tablo 7'nin devamı)

29	.33			.41	.56	.44	3.69	1.14
30	.33	.43			.63	.46	3.95	1.12
31			.49		.64	.51	3.81	1.28
32	.49				.45	.31	3.85	1.11
33	.50			.37	.54	.44	3.62	1.03
34	.40	.31			.56	.35	3.88	1.14
35			-.36	-.42	-.15	.35	2.96	1.40
36				.33	.47	.51	4.03	1.10
37	.45	.35			.50	.42	4.09	1.08
38		.62			.43	.40	3.48	1.14
39		.60			.57	.48	3.41	1.26
40	.44				.47	.28	3.70	1.14
41	.55				.54	.41	3.75	1.07
42	.39	.50			.52	.44	3.48	1.46
43		.50			.50	.36	3.45	1.39
44		.39			.44	.35	3.55	1.45
45	.44	.33			.54	.39	3.88	1.31
Özdeğeri	12.53	6.80	4.55	2.59				Toplam.
Varyans %	27.11	4.91	4.74	4.13				40.89
Cronbach Alpha	.85	.78	.61	.73				.92

Tablo 7 incelendiğinde dört faktörlü ölçeğe ait 45 maddenin madde yükleri ilk faktör için .33 ile .68 aralığında, ikinci faktör için .31 ile .62 aralığında, üçüncü faktör için -.40 ile .65 aralığında, dördüncü faktör için -.42 ile .60 aralığında olduğu anlaşılmıştır. Madde toplam korelasyonunun -.25 ile .65 aralığında olduğu, maddelerin varyans değerlerinin .21 ile .60 aralığında olduğu katılımcıların maddelere verdiği puanların aritmetik ortalamalarının 2.90 ile 4.45 aralığında olduğu, standart sapmalarının ise .63 ile 1.46 aralığında olduğu belirlenmiştir.

Birinci faktörün özdeğerinin 12.53, toplam varyansın %27.11'ini açıkladığı ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının .85 olduğu, ikinci faktörün özdeğerinin 6.80 toplam varyansın %4.91'ini açıkladığı ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının .78 olduğu, üçüncü faktörün özdeğerinin 4.55, toplam varyansın %4.74'ünü açıkladığı ve

Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının .61 olduğu, dördüncü faktörün özdeğerinin, 2.59, toplam varyansın %4.13'ünü açıkladığı ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının .73 olduğu anlaşılmıştır. Dört faktör toplam varyansın %40.89'sini açıklamaktadır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Analizler sonucunda, ölçekte kullanılan maddelerin madde–toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, ortak varyansları, faktör yükleri (en az .32 olacak şekilde) ve birden fazla faktöre yüklendiği gözlemlenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .15 olacak şekilde) incelenmiş olup, bu incelemeler sonucunda ölçekte bulunan altı maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Ölçekten çıkartılan maddeler:

M6) Öğretmenim konu hakkında hayatın içinden örnekler verir.
M21) Öğretmenim dersin içeriğine göre gezi, gözlem gibi farklı etkinlikler yapar.
M23) Derste hem bireysel hem de grupla çalışmalar yapılır.
M24) Dersin konuları zordur.
M25) Dersin konuları diğer derslerin konuları ile ilişkilidir.
M35) Dersin konuları/içerikleri değiştirilmelidir.

Çıkartılan maddelere ait veriler analiz dışında bırakılarak 39 madde için 2. AFA'ya en baştan başlanarak ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenirliğini tekrar test etmek amacıyla KMO ve Barlett Testi yeniden yapılmıştır. KMO ve Barlett Testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 8'da sunulmuştur.

Tablo 8.

2. AFA için KMO ve Bartlett Testi'ne İlişkin Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı		.89
Bartlett's Testi	Ki-kare	5405.24
	df	741
	p	.00

Ölçek maddelerinde istenilen sonuçları vermeyen maddeler ölçek formundan

çıkartıldıktan sonra Ölçeğin KMO Katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu faktör analizinin örneklem büyüklüğünün 'çok iyi' kategorisinde olduğunu göstermektedir. KMO katsayısı ile ilgili bulgular yorumlandıktan sonra Barlett's Testi değeri incelenmiştir. Barlett Normal Dağılım Test sonucunun anlamlı (5405.24, $p < .01$) olması bu verilerin faktör analizi için istatiksel olarak uygun yapıda olduğunu göstermiştir. Bu değer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve faktör analizi için de uygun olduğunu doğrulamaktadır.

Faktör analizi için uygun olduğu doğrulanan 39 maddelik ölçeğin 2. AFA'sına ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

OÖÖDÖ İçin Yapılan 2. AFA'ya İlişkin Bulgular

Eski Madde No:	**Yeni Madde No:**	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**Madde Toplam Korelasyonu**	**Varyans**	$\bar{X}$	**Ss**
M1	1	.67		.44		.53	.55	4.12	.94
M2	2	.58				.49	.49	4.06	.99
M3	3	.50		.33		.38	.30	3.80	1.13
M4	4	.41				.30	.32	4.40	.93
M5	5	.64		.54		.52	.38	3.77	1.18
M7	6	.53		.33		.46	.27	3.88	1.20
M8	7	.44				.39	.36	3.83	1.24
M9	8	.50				.36	.43	4.04	1.19
M10	9	.54				.52	.61	3.90	1.31
M11	10	.60				.46	.42	4.37	.84
M12	11	.53	.40			.52	.40	3.62	1.17
M13	12	.48				.43	.43	3.78	1.19
M14	13	.53		.46		.44	.34	3.83	1.00
M15	14	.65				.42	.57	3.91	1.14
M16	15	.50				.37	.54	4.04	1.14
M17	16	.71				.57	.58	3.85	1.28
M18	17	.47		.37		.44	.30	2.89	1.31

(Tablo 9'un devamı)

M19	18	.65				.45	.50	3.84	1.08
M20	19		.57			.36	.38	4.11	1.15
M22	20		.58			.46	.47	4.26	1.02
M26	21		.44			.36	.45	3.37	1.17
M27	22	.57	.69			.63	.51	3.95	1.18
M28	23	.59	.70		.44	.52	.60	3.79	1.06
M29	24		.65			.55	.49	3.69	1.10
M30	25		.63			.59	.48	3.88	1.17
M31	26		.61	.47		.61	.55	3.69	1.35
M32	27	.42	.51			.38	.29	3.78	1.16
M33	28	.42	.66		.48	.58	.45	3.57	1.07
M34	29		.58			.51	.41	3.85	1.13
M36	30		.60		.50	.41	.52	3.98	1.14
M37	31	.33	.61			.46	.47	4.06	1.09
M38	32		.53	.73		.40	.41	3.45	1.12
M39	33		.55	.75	.40	.52	.54	3.36	1.25
M40	34	.35		.64		.44	.31	3.62	1.19
M41	35	.46	.49	.63		.49	.48	3.69	1.09
M42	36	.34	.66		.80	.52	.54	3.40	1.48
M43	37		.58		.66	.45	.44	3.42	1.38
M44	38		.54		.71	.38	.44	3.45	1.48
M45	39	.32	.54		.71	.49	.46	3.84	1.34
Özdeğeri		13.73	12.12	5.69	4.70				Toplam.
Varyans		28.43	5.20	4.93	4.26				42.82
%									
Cronbach Alpha		.86	.85	.63	.69				.93

Tablo 9 incelendiğinde, ilk faktör olan "Öğretmen" boyutu altındaki faktör yük değerleri .50 ile .71 aralığında değişen 18 (1. maddeden 18. maddeye kadar) maddenin yer aldığı, bu faktörde yer alan 18 maddenin madde-toplam puan korelasyonları .38-.63, aralığında, ortak faktör varyansı ise .27-.61 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmen faktörünün Cronbanch Alfa İç Tutarlık Katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. İkinci faktör olarak belirlenen "İçerik" faktörü altında faktör yük değerleri .44 ile .69 aralığında

değişen 13 (19. maddeden 31. maddeye kadar) madde bulunmakta olup, bu faktörde yer alan 13 maddenin madde-toplam puan korelasyonlarının .37-64, aralığında, ortak faktör varyansının ise .29-.60 aralığında değiştiği anlaşılmıştır. İçerik faktörünün Cronbanch Alfa İç Tutarlık Katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü faktör olan "Materyal" faktörü altında faktör yük değerleri .63 ile .75 aralığında değişen 4 (32. maddeden 35. maddeye kadar) madde bulunmakta olup, bu faktörde yer alan dört maddenin madde-toplam puan korelasyonları .42-54, aralığında, ortak faktör varyansı ise .31-.54 aralığında değiştiği anlaşılmıştır. Materyal faktörünün Cronbanch Alfa İç Tutarlık Katsayısı .63 olarak bulunmuştur. Dördüncü faktör olan "Ortam" faktörü altında faktör yük değerleri .66 ile .80 aralığında değişen 4 (36. maddeden 39. .addeye kadar) madde bulunmakta olup, bu faktörde yer alan 4 maddenin, madde-toplam puan korelasyonları .41-.49 aralığında, ortak faktör varyansı ise .44-.54 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Öğrenme Ortamı faktörün Cronbanch Alfa İç Tutarlık Katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca dört faktörün toplam varyansın %42.82'sini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır.

Bu analizlerden sonra her maddenin toplam puanları en düşükten en yükseğe olacak şekilde sıralanarak alt % 27.00 (n=92) ve üst % 27.00'lik (n=92) gruplar oluşturulmuştur. Daha sonrasında maddelerin alt ve üst grupları birbirinden ayırt edip etmediği incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
%27.00'lik Alt ve Üst %27.00'lik Gruplara İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Madde	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	Madde	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t
1	Alt	92	3.26	1.26	9.28	21	Alt	92	2.77	1.07	8.17
	Üst	92	4.65	.54	9.07		Üst	92	4.05	1.01	8.15
2	Alt	92	3.33	1.31	8.21	22	Alt	92	2.76	1.25	14.37
	Üst	92	4.64	.60	8.05		Üst	92	4.81	.44	14.00
3	Alt	92	3.07	1.21	7.40	23	Alt	92	3.02	1.21	10.49
	Üst	92	4.31	.89	7.34		Üst	92	4.59	.62	10.29
4	Alt	92	3.87	1.17	6.11	24	Alt	92	2.69	.98	15.03
	Üst	92	4.77	.51	5.99		Üst	92	4.58	.63	14.83
5	Alt	92	2.87	1.16	11.71	25	Alt	92	2.80	1.21	12.77
	Üst	92	4.50	.77	11.58		Üst	92	4.72	.69	12.57
6	Alt	92	3.28	1.41	7.74	26	Alt	92	2.33	1.25	14.22
	Üst	92	4.56	.66	7.57		Üst	92	4.61	.78	14.01
7	Alt	92	3.01	1.39	9.22	27	Alt	92	2.92	1.32	8.09
	Üst	92	4.59	.67	9.03		Üst	92	4.38	.90	8.00
8	Alt	92	3.32	1.43	7.39	28	Alt	92	2.80	1.07	11.49
	Üst	92	4.64	.73	7.24		Üst	92	4.42	.74	11.35
9	Alt	92	2.68	1.46	12.00	29	Alt	92	3.10	1.18	10.51
	Üst	92	4.73	.62	11.72		Üst	92	4.68	.70	10.36
10	Alt	92	3.80	.87	10.73	30	Alt	92	3.42	1.23	9.17
	Üst	92	4.87	.33	10.46		Üst	92	4.69	.75	9.02
11	Alt	92	2.60	1.11	12.56	31	Alt	92	3.42	1.21	9.92
	Üst	92	4.42	.72	12.40		Üst	92	4.80	.39	9.65
12	Alt	92	2.86	1.41	8.41	32	Alt	92	2.73	1.06	9.32
	Üst	92	4.41	.91	8.29		Üst	92	4.16	.93	9.28
13	Alt	92	2.95	.91	10.68	33	Alt	92	2.18	.98	13.39
	Üst	92	4.37	.79	10.63		Üst	92	4.20	.97	13.39
14	Alt	92	2.86	1.28	12.66	34	Alt	92	2.66	1.17	9.42
	Üst	92	4.72	.47	12.35		Üst	92	4.25	.98	9.36
15	Alt	92	3.14	1.29	10.11	35	Alt	92	2.90	1.21	9.13
	Üst	92	4.71	.61	9.90		Üst	92	4.38	.80	9.03
16	Alt	92	2.50	1.44	12.73	36	Alt	92	2.45	1.44	11.95
	Üst	92	4.68	.61	12.44		Üst	92	4.42	.95	11.81

(Tablo 10'un devamı)

17	Alt	92	2.05	1.28	7.94	37	Alt	92	2.39	1.29	10.80
	Üst	92	3.56	1.12	7.90		Üst	92	4.32	.99	10.71
18	Alt	92	3.05	.97	13.18	38	Alt	92	2.37	1.30	8.33
	Üst	92	4.72	.64	13.01		Üst	92	4.09	1.31	8.33
19	Alt	92	3.17	1.29	9.33	39	Alt	92	2.80	1.41	12.17
	Üst	92	4.70	.76	9.18		Üst	92	4.70	.63	11.92
20	Alt	92	3.50	1.40	8.21						
	Üst	92	4.84	.44	7.99						

*p<.01

Güvenirlik analizlerinin diğer bir boyutunda, AFA için kullanılan 341 öğrenciye ait verilerden -normal dağılım göstermeye yaklaşan- ölçeğin toplam puanı veri setindeki her katılımcı için hesaplanmıştır. Bu hesaplamadan sonra elde edilen her maddenin puanları ve toplam puanları en düşükten en yükseğe doğru olacak şekilde sıralanarak alt %27.00 (n=92) ve üst %27.00'lik (n=92) gruplar oluşturulmuştur. Daha sonra ölçek maddelerinin bu iki grubu birbirinden ayırt edip etmediği araştırılmış olup, Tablo 8 incelendiğinde ise tüm maddelerin grupları anlamlı (p<.05) bir şekilde ayırt edebildiği sonucuna erişilmiştir. Ölçeğe ait 39 maddeye alt ve üst gruptakilerin yaptıkları puanlamanın aritmetik ortalamalarının 2.05 ile 4.87 aralığında, standart sapmalarının .33 ile 1.46 aralığında olduğu, maddelere ilişkin t değerlerinin ise 5.99 ile 15.03 aralığında değiştiği belirlenmiştir.

OÖÖDÖ'nün toplam puan ve faktörlerin puanlarının ilişkisi için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve korelasyon matrisi Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Ölçek Toplam Puan Ve Faktörlerine İlişkin Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4
1. Öğretmen	-	.76	.58	.55
2. İçerik	.76	-	.70	.62
3. Materyal	.58	.70	-	.58
4. Ortam	.55	.62	.58	-
5. Ölçek Toplam Puanları	.92	.92	.76	.73

N= 544, **p<.01

Tablo 11 incelendiğinde, ölçekte yer alan faktörlerin; toplam puanla ve birbirleriyle anlamlı ilişkiler (p<.01) gösterdiği görülmektedir. Öğretmen faktörü, diğer faktörlerle sırasıyla .76, .58 ve .55; İçerik faktörü, materyal ve ortam faktörleri ile sırasıyla .70 ve .62, materyal faktörü ise ortam alt ölçeği ile .58 değerinde orta düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir. Ölçek faktörlerinin ölçek toplam puanıyla ilişkisini gösteren korelasyon değerleri .73 ile .92 arasında değişmektedir. Faktörler arasında düşük ilişki beklenir. 1-2, 3-4 faktörler arasındaki ilişki yüksek çıksa da madde kaybetmemek için sınır değer kabul edilmiştir. Bu bulgulardan sonra DFA basamaklarına geçilmiştir.

4.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA ile elde edilen bulgular ile son şekli verilen ölçek formu 568 öğrenci ile DFA gerçekleştirmek için uygulama yapılmıştır. DFA için Lisrell 8.70 programı kullanılarak AFA ile edilen ölçek yapısının doğrulanması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik yapılan DFA sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

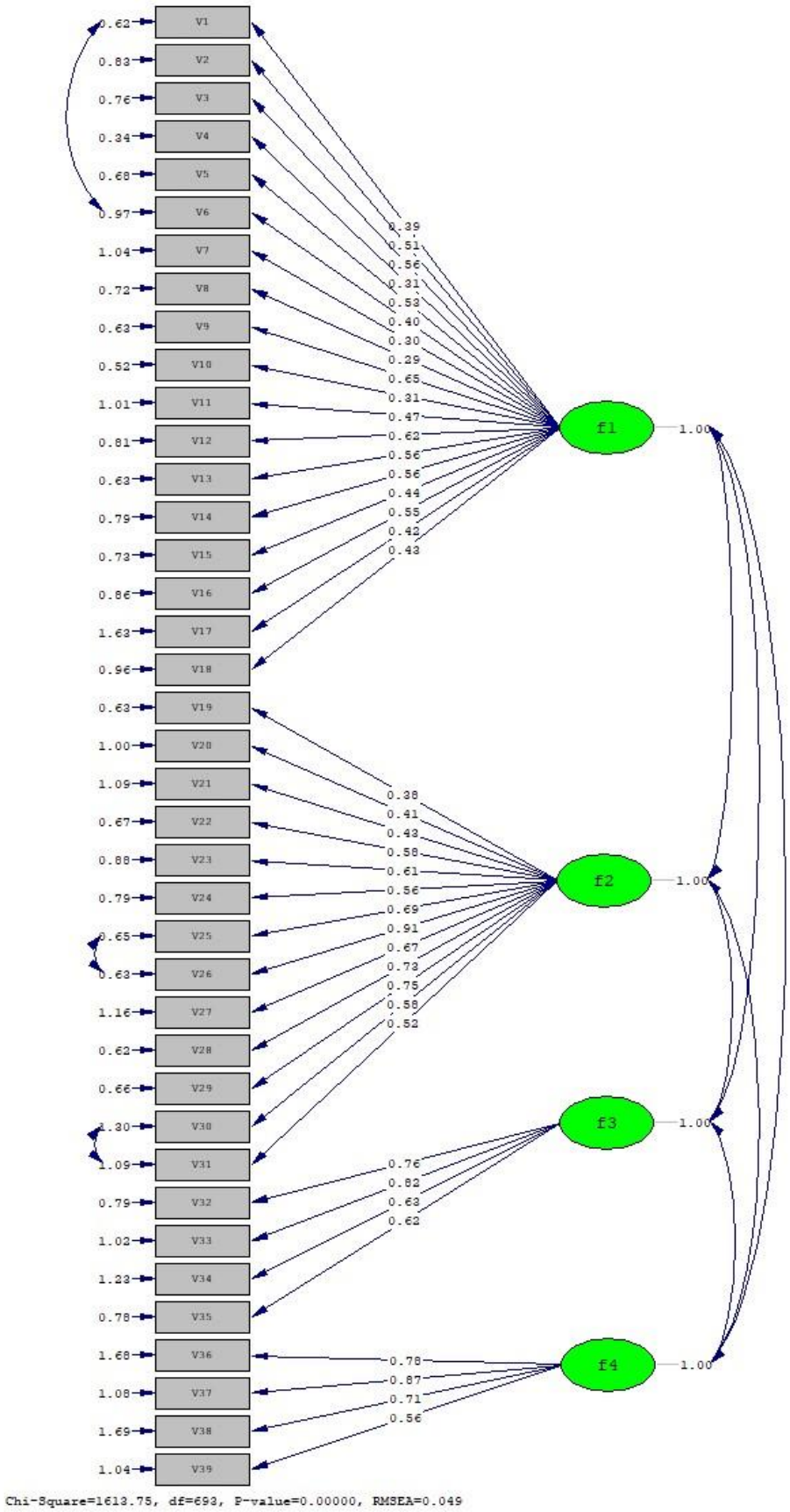
DFA Uyum İyiliği Sonuçları

Uyum iyiliği indeksleri	Uyum Değeri	Uyum ölçütü
χ^2/Ss	2.32	Mükemmel Uyum
RMSEA	.04	Mükemmel Uyum
GFI	.87	Referans Dışı
AGFI	.85	Referans Dışı
RMR	.06	İyi Uyum
SRMR	.05	İyi Uyum
CFI	.96	Mükemmel Uyum
NFI	.93	İyi Uyum
NNFI	.96	Mükemmel uyum

Bu tabloya göre χ^2/Ss değeri gerçekleştirilen üç modifikasyon ile 2,32 sonucu vermektedir. Bu değer 3'ün altında olduğundan kabul edilebilir bir değerdir. Elde edilen bu değer modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ifade etmektedir. (Büyüköztürk ve Şekercioğlu, ve Çokluk, 2010). NNFI (Normsallaştırılmamış Uyum İndeksi)=.93, CFI (Karşılaştırmalı Uyum İyiliği) =.96, RMR (Artık Ortalamaların Karekökü) =.063 ve RMSEA(Yaklaşık Ortalamaların Karekökü) =.049'dur. Ölçeğe dair elde edilen bu uyum

verileri modelin iyi bir uyum gösterdiğini göstermektedir. (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu değerler kanıt gösterilerek, OÖÖDÖ'nün verileri ile yapılan AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin DFA'sına ilişkin elde edilen DFA modeli Şekil 4'de gösterilmiştir.



Şekil 4. OÖÖDÖ DFA Modeli

DFA'da faktör yükünün .30'un altında olduğu madde olmaması gerekmektedir. (Büyüköztürk, 2018). Şekil 2'de gösterilen OÖÖDÖ'ye ait faktör yükleri (Şekil 2) incelendiğinde maddelerden hiçbirinin .30'un altında kalmadığı görülmüş olup ölçekten madde çıkarılmaması gerek olmadığı anlaşılmış ve faktörlere ait maddeler Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

Ölçeğe Ait Faktörler ve Faktörlere Ait maddeler

Faktörler	Maddeler
Öğretmen	1) Öğretmenim derse başlamadan önce derste işleyeceğimiz konuyu söyler. 2) Öğretmenim önceki haftalarda işlenen konuları ders başlamadan önce kısaca tekrar eder. 3) Öğretmenim derse başlarken ders işleme isteğimizi yüksek tutar. 4) Öğretmenimin dersi anlatırken kullandığı dil anlaşılırdır. 5) Öğretmenimin dersi anlatış şekli dikkat çekicidir. 6) Öğretmenim işleyeceğimiz konunun önemini derse başlamadan önce açıklar. 7) Öğretmenim sınavlardan sonra hata yaptığım yerleri söyler. 8) Sınav sonuçlarında hak ettiğimiz puanlar verilir. 9) Öğretmenim ders anlatırken arkadaşça, dostça ve samimi davranır. 10) Öğretmenim derste söz hakkı isteyene, söz hakkı verir. 11) Öğretmenime soru sorarken, kendimi rahat hissederim. 12) Öğretmenim sınıf içinde yaşadığımız sorunları tarafsız bir şekilde çözer. 13) Öğretmenim ve öğrencileri arasında karşılıklı bir iletişim vardır. 14) Öğretmenim derste öğrendiğim konularla ilgili benim de bir şeyler üretmem için fırsat verir. 15) Koyulan kurallara öğretmenim de uyar. 16) Öğretmenim anlamadığım konuları anlayabilmem için fazladan zaman tanır. 17) Öğretmenim ailemle iletişim halindedir. 18) Öğretmenim dersin konusuyla ilgili alıştırma etkinlikleri yapmam için bana fırsat verir.

(Tablo 13'ün devamı)

İçerik	19) Sınavlarımız derse ve dersin konusuna uygundur. 20) Verilen ödevler başarımı arttırır. 21) Dersin konularını içeren ders kitabı dışındaki kaynaklara (bilgilere/içeriklere) sınıf dışında da kolayca ulaşırım. 22) Derste işlediğimiz konular yeterince geniş ve detaylıdır. 23) Ders konularını/içeriklerini öğrenmek kolaydır. 24) Dersin konularının/içeriklerinin neden öğretildiğini bilirim/anlarım. 25) Dersin konularını/içeriklerini beğeniyorum. 26) Dersin konuları/içeriği eğlencelidir. 27) Derste öğrendiğim konular/içerikler diğer dersleri daha kolay anlamama yardımcı olur. 28) Dersin konusu/içeriği beklentilerimi karşılar. 29) Dersin konuları/içerikleri ilgimi çeker. 30) Dersin konuları/içerikleri günlük yaşamımda işime yarar. 31) Derste öğrendiklerim hayatımda bana faydalı olur.
Materyal	32) Öğretmenim ders işlerken yeteri kadar materyalden yararlanır. 33) Öğretmenimin derste kullandığı araç gereçler (materyaller, eşyalar) dikkat çekici ve akılda kalıcıdır. 34) Öğretmenim dersin konusunu daha iyi anlayabilmem için yaprak test, ders notları gibi materyallerle dersi destekler. 35) Derste kullanılan ek araç gereçleri (kitaplar, konu özetleri vb.) kolayca bulurum.
Öğrenme Ortamı	36) Dersimizin işlendiği sınıfın sıcaklığı iyidir. 37) Sınıf içerisinde kendimi rahat ve özgür hissederim. 38) Oturma düzeni herkesin dersi rahatça takip edebileceği şekildedir. 39) Dersimizin işlendiği sınıfın ışığı yeterlidir.

Daha önce AFA ile istatistiksel analizi yapılan 4 faktörlü yapının DFA ile de maddelere uygun şekilde olduğu doğrulanmıştır. Özetle; AFA ve DFA ile elde edilen bulgular sonucunda OÖÖDÖ'nün yapı geçerliliğinin sağlandığı anlaşılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Giriş

Bu bölümde Bölüm IV'te elde edildiği gösterilen bulgular, ilgili alanyazının da yardımıyla tartışılarak yorumlanmıştır.

5.2. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğretimi değerlendirebilmeleri için düzeylerine uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesidir. Analizler yoluyla elde edilen bulgular ile dört alt boyutta toplanan 39 maddelik Likert Tipi bir ölçme aracına ulaşılmıştır. OÖÖDÖ, "Öğretmen" "İçerik", "Materyal" ve "Öğrenme Ortamı" faktörlerini kapsamaktadır.

Ölçekten elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde, ölçekte yer alan dört faktörün, toplam varyansın %42.89'unu açıkladığı belirlenmiştir. Faktör analizinde oldukça önemli görülen açıklanan varyans değeri; Açımlayıcı Faktör Analizi'nde açıklanan varyans, elde edilen faktörlerin veri setindeki toplam varyansı ne oranda temsil ettiğini belirtir (Erkuş, 2019). Farklı bir ifadeyle ölçeğin, ölçülmek istenen özelliği ne oranda açıkladığını yorumlamak için kullanılmaktadır. Sosyal bilimler alanında geliştirilen birden fazla faktörü bulunan ölçeklerin yapılarında açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda ölçek faktörlerinin açıkladığı toplam varyansın kabul edilebilir sınırların üzerinde olması, öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesini iyi seviyede ölçtüğünü göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen bulgularda, 4 faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri .41 ve üzerinde değer almaktadır. Faktör yük değeri, maddelerin, ölçeğin faktörleriyle olan ilişkisini açıklamaktadır (Erkuş, 2019). İlgili alanyazında önerilen ölçüt ise .32 ve üzerinde yük değerlerine sahip maddelerden oluşan ölçek yapılarıdır (Sheskin, 2004). Geliştirilen ölçeklerdeki maddelerin ise .45 ve üzerinde faktör yüküne sahip olması iyi bir seçim ölçütü olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). AFA analizlerinden elde edilen bulgular sonucunda en düşük faktör yük değeri .41 olarak belirlenmişse de, maddelerin çoğunluğunun (35 madde) .50 ve üzerindeki faktör

yük değerine sahip maddelerin, madde faktör yük değerlerinin iyi düzeyde olduğu yönünde yorumlanabilir.

Ölçeğin güvenirliğini ölçmek amacıyla incelenen Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları ise ölçeğin geneli için .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörleri açısından, .63 ile .86 arasında değer alan iç tutarlık katsayılarına ulaşılmıştır. Likert tipi ölçeklerin maddeleri için ideal kabul edilen .70 ve üzerinde güvenirlik katsayısı ulaşılmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Tezbaşaran, 1996). Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .93 olarak bulunması, ölçeğin iç tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alanyazındaki diğer ölçek çalışmaları ile uyumludur (Büyüköztürk, 2018; De Vellis, 2003). Bu kapsamda analizlerden elde edilen güvenirlik katsayıları, ölçeğin ve ölçek faktörlerinin iç tutarlığının yeterli seviyede olduğunu desteklemektedir.

Güvenirlik analizlerinin diğer bir boyutunda ise çalışma grubunun maddelerden aldıkları toplam puanlar küçükten büyüğe sıralanarak alt %27.00'lik grup ile üst %27.00'lik grubun puanları bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Bu testin sonucunda tüm maddelerin grupları anlamlı düzeyde ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Madde toplam korelasyonlarının ise .36-.63 arasında değiştiği, ölçekte yer alan 31 maddenin .40 ve üzerinde toplam madde korelasyonu değeri aldığı belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde toplam puan korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri ayırt etmede iyi olduğu, .20-.30 arasında kalan maddelerin ise mecburi görülmesi halinde düzeltilerek testte kullanılabileceği belirtilmektedir. Madde toplam korelasyonlarının .40 ve üzerinde değer alması ise maddelerin ayırt edicilik hususunda çok iyi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018; Erkuş, 2019). Bu kapsamda hem bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları hem de madde toplam puan korelasyonları ölçekteki maddelerin ayırt edicilik yeteneğinin çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada gerçekleştirilen korelasyon analizinin sonucunda, ölçek faktörlerinin toplam puanları sırasıyla .92, .92, .76 ve .73 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ile faktörlerin anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Faktörlerin diğer faktörler ile ilişkisini gösteren korelasyon değerleri ise .55 ile .76 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, toplam puanla düşük korelasyon gösteren faktörlerin ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Tavşancıl, 2014). Korelasyon değerlerinin ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmak için ise .30 ve altında değer almasını gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Faktörlerin birbiri ile yüksek düzeyde ilişki

göstermesi (.90 ve üzeri) ise çoklu bağlantı sorunu olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2018; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda 4 faktörden elde edilen korelasyon değerlerin, faktörlerin birbirilerinden farklı yapıları ölçtüğünü ayrıca ölçeğin bileşenleri olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen bulgularda ise χ^2/Ss değeri, 2.32 olarak bulunmuştur. Bu değer 3'ün altında olduğu için kabul edilebilir sınırlar dahilindedir ve elde edilen bu değer modelin iyi bir uyum gösterdiğini ifade etmektedir. (Büyüköztürk ve Şekercioğlu, ve Çokluk, 2010). Diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA=.04, CFI=.93, NNFI=.96, ve RMR=.06 uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler, modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı Faktör Analizi sunucunda elde edilen bu bulgular, Açımlayıcı Faktör Analiziyle ortaya konan ölçek yapısının doğru olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak araştırmada, "Öğretmen", "İçerik", "Materyal", "Öğrenme Ortamı" boyutlarında toplanan 39 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretimi Değerlendirmesi Ölçeği olarak adlandırılan bu ölçme aracının, öğretimin etkililiğinin öğrenci açısından değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve dört faktörlü yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde geçerlik ve güvenirlik testlerinin detaylı ve özenli bir şekilde gerçekleştirilmiş olması elde edilen bulguların istatistik anlamında sağlam bir zemine sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle hem AFA'nın hem de DFA'nın titizlikle yapılması, ölçeğin yapısal sağlamlığı hakkında önemli bulgular ortaya koymuştur.

OÖÖDÖ ulusal ve uluslararası alanyazındaki diğer öğretimin değerlendirilmesi ölçeklerinden farklı olarak, ortaokul düzeyinde ve tüm derslerde değerlendirme yapılabilecek geçerli bir ölçek olarak geliştirilmiştir Ayrıca elde edilen bulgular, ölçeğin öğrencilerin öğretimi süreçleriyle ilişkili algılarını belirlemede güçlü bir yapı sergileyerek alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurduğunu göstermektedir.

Geliştirilen ölçeğin faktörlerinden her biri, öğretim sürecinin farklı yönlerini hakkında kapsamlı bir değerlendirme sağlamaktadır. Özellikle bu faktörlerin (Öğretmen, İçerik, Materyal, Öğrenme Ortamı) bir arada değerlendirilmesi, daha bütüncül bir yaklaşımla öğretimin kalitesinin artırılmasını mümkün kılmaktadır. Kaya (2006) öğretim materyallerinin geliştirilmesinde bu bileşenlerin etkileşimine dikkat çekmektedir.

Faktörlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, öğretim sürecini öğrenci

merkezli bir yaklaşım olmasına katkı sağlamaktadır. Öğrenci merkezli yöntemlerle işlenen dersler, öğrencilerde olumlu görüşler oluşturmakta ve öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır (Korkmaz, 2006). Elde edilen bulgular, bu faktörlerin farklı paydaşlardan tarafından uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Örneğin materyal faktörü, dersin öğretmeni tarafından ders materyallerinin güncellenmesi ve etkisinin arttırılmasında kullanılabileceği gibi öğretmen faktörü de öğretmenin kendi mesleki gelişimi için oluşturacağı planda yol gösterici olabilir. İçerik ve Öğrenme Ortamı faktörlerini iyileştirmek için okul yöneticisi ve politika yapıcılar ölçek verilerinden faydalanabilir.

Bu araştırma, öğrenci görüşlerini öğretimin değerlendirilmesine dahil ederek, geleneksel öğretmen merkezli değerlendirme yöntemlerinin ilerisine geçmektedir. Doğrudan öğrenci geri bildirimlerinin kullanılması, öğretimin kalitesinin artırılması için yapılacak çalışmalara somut öneriler sunulmasını mümkün kılmıştır (Özgüngör, 2010; Wachtel, 1998). Bu durum, öğrenci merkezli öğretim programlarının yalnızca öğretmenler veya yöneticiler tarafından değil, öğretimin merkezinde olması gereken öğrenciler tarafından değerlendirme yapılmasının önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Bu nedenle, OÖÖDÖ, öğrenci merkezli anlayışla yapılandırılan eğitim felsefelerine katkı sağlamaktadır.

Yapılan bu araştırmanın bir diğer katkısı, alanyazında hâlihazırda bulunan ölçeklerin dar kapsamlı hedef kitlesinden (belirli bir ders veya öğretmen değerlendirmeleri) ziyade bu çalışmada geliştirilen OÖÖDÖ'nün tüm ortaokul düzeylerinde ve derslerinde kullanılabilir olması eğitimin niteliğini değerlendirmede geniş bir perspektif sunmaktadır. Geliştirilen ölçeğin bu özelliği, eğitim programları ve müfredatlar oluşturulurken farklı paydaşların (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler) bütünsel ve geniş kapsamlı bir veri setine ulaşmalarını mümkün kılmaktadır.

Geliştirilen ölçek, hem akademik araştırmalar da hem de eğitim politikalarının geliştirilmesinde kullanılabilecek somut bir ölçme aracıdır. MEB gibi karar mercii olan kurumlar, bu ölçek yardımıyla öğretim süreci hakkında öğrencilerden etkin bir biçimde veri toplayabilir. Bu verileri de öğretimin tasarımı, müfredat güncellemeri ve öğretmen yetiştirilmesi gibi alanlarda kullanabilir. Bu durum, yapılan bu çalışmayı uygulama yönünden de güçlü bir konuma getirmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile geliştirilen ölçek, öğrenciyi merkeze alan, geniş kapsamlı, eğitimin kalitesini arttırmada kullanılabilecek veriler sağlayan, öğrenme zorluğu yaratan durumları ortaya çıkaran, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak alanyazına katkı sağlamaktadır.

Ancak ölçek geliştirme sürecinde AFA ve DFA gibi geçerli istatik yöntemleri kullanılmış olsa da, sadece Adana ilindeki iki ortaokuldan toplanan verilerle sınırlı kalması, ölçeğin evrene genellenebilirliği açısından sınırlılık yaratmaktadır (Türnüklü, 2000). Türkiye'nin farklı kültürel özelliklere ve sosyoekonomik düzeye sahip okullarından elde edilecek verilerle desteklenmediği sürece, geliştirilen ölçeğin ulusal düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılmasının güç olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle, ölçeğin Türkiye'deki farklı özelliklere sahip bölgelerindeki okullardan toplanan verilerle uygulanabilirliğinin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Her ne kadar öğrenci değerlendirmeleri önemli olsa da, öğrencilerin değerlendirmelerinin nesnellikten uzak olabileceği de unutulmamalıdır. Özellikle öğrencilerin yaş grupları ve sınıf düzeyleri göz önüne alındığında öğretmenleri hakkında yapacakları değerlendirmenin duygusal tepkilerle yapılabileceği veya öğretmen-öğrenci arasındaki bireysel ilişkilerden etkilenebileceği bir gerçektir (Marsh, 1987). Bu durumun öğrencilerden toplanan verilerin doğrulu ve güvenilirliği konusunda soru işaretleri yaratmaktadır.

Eğitim sürecinin çok boyutlu yapısı göze önüne alındığında diğer paydaşların (öğretmenler, veliler ve yöneticiler) sürece nasıl entegre edileceği hakkında bir yol gösterilememiştir. Bu nedenle, öğrenci görüşleriyle sınırlı kalan bu çalışmanın, öğretim sürecine dahil olan diğer bileşenleri yansıtamayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Giriş

Bu bölümde araştırma sonucu özetlenerek, ilerideki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

6.2. Sonuçlar

Bu çalışma ile geliştirilen ölçeğin dört faktörü (Öğretmen, İçerik, Materyal, Öğrenme Ortamı), öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi bağlamında çok boyutlu bir yapı sunmaktadır.

Ölçeğin faktörleri ADDIE Modeli ile doğrudan ilişkilendirilebilir. ADDIE Modeli, öğretim tasarımında sistematik bir yaklaşım sunarak öğretim sürecinin aşamalarında geniş kapsamlı bir değerlendirmenin yapılmasına olan sağlar (Seels, 1998). Ölçek faktörleri, ADDIE Modeli'nin farklı aşamalarıyla şu şekilde ilişkilendirilebilir:

Analiz: İçerik faktörü, öğretim programının öğrenci düzeyine uygun olup olmadığı ve hedeflerin açıkça ifade edilip edilmediğini değerlendirirken öğretim sürecindeki ihtiyaç analizi ve hedef belirleme aşamasını değerlendirmektedir.

Tasarım: Materyal faktörü, ders materyallerinin tasarımının öğretim süreci üzerindeki etkisini ölçmektedir. Materyal faktörünün bu yönü ADDIE Modelinin tasarım aşamasındaki materyal seçimi ve materyalin hazırlanması ile paraleldir.

Geliştirme: Öğrenme Ortamı faktörü, öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olan fiziksel çevrenin geliştirilmesi ile ilişkilidir. Fiziksel olarak ideal bir öğrenme ortamı oluşturmak ADDIE Modelinin geliştirme basamağının önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uygulama: Öğretmen faktörü, öğretmenin pedagojik yeterliliğini, sınıf yönetimi becerilerini ve öğretim materyallerini etkin kullanmasını kapsamaktadır. Bu nedenle, ADDIE Modelinin uygulama basamağı ile ilişkilidir.

Değerlendirme: Geliştirilen ölçeğin tamamı, ADDIE Modelinin değerlendirme basamağı ile ilişkilidir. Ölçek öğretim süreçlerinin güçlü ve zayıf taraflarını ortaya koyarak sürekli iyileştirme için veri sağlamaktadır.

Bu çalışma ile geliştirilen ölçek, ADDIE Modelinin öğretim tasarımı ve değerlendirme ilkelerini temel alarak, eğitim süreçlerinin her aşamasını kapsamlı bir

şekilde değerlendirebilme olanağı sunmaktadır. Alanyazında genellikle tek bir boyut ile sınırlı kalan ölçeklerin aksine, bu ölçek, öğretim süreçlerinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını bütünsel olarak ele alır.

6.2.1.Ölçek Faktörlerinin Öğretim Sürecindeki Rolü

Öğretmen boyutunun toplam varyansın %28.43'ünü açıklıyor olması, öğrencilerin öğretim süreçlerini değerlendirirken öğretmenin öğretim sürecindeki kritik rolüne verdiği önemi göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin etkili bir lider olarak sınıf içindeki rolünü vurgulayan alanyazındaki çalışmalar ile uyumludur (Kızıltepe, 2002; Tatar, 2004).

İçerik ve materyal faktörleri arasındaki yüksek korelasyon, ADDIE modelinde de olduğu gibi tasarım ve geliştirme basamakları arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturmak için içerik ve materyal uyumunun kritik olduğunu belirten çalışmaları desteklemektedir (Dick, Carey ve Carey, 2001; Seels ve Richey, 1994).

6.2.2. Ölçeğin Eğitimde Kullanılma Potansiyeli

ADDIE modeline dayalı olarak yapılandırılan bu ölçek, öğretim süreçlerinin farklı aşamalarını analiz etmek ve geliştirmek için kapsamlı bir araçtır. Özellikle, ölçeğin çok boyutlu yapısı, öğretim süreçlerinin tasarım, geliştirme ve uygulama aşamalarında iyileştirme yapılması için değerli bilgiler sunar.

Öğretmen faktörü, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini planlamaları ve eksik oldukları alanları iyileştirebilmeleri için somut bir yol haritası sunar. Ayrıca, bu geri bildirimler öğretmenler tarafından eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasında kullanılabilir.

Öğrenci değerlendirmeleri, öğretim programlarının öğrenci ihtiyaçlarına ne kadar uygun olduğunu belirleyebilmek için doğrudan veri kaynağı olarak kullanılabilir (Erden, 1998). Ölçeğin içerik ve materyal boyutları, müfredatın ve kullanılan materyallerin öğrencilerin düzeyine uygunluğunu belirleyebilmek için önemli bir rehberdir. Bu bulgular, program geliştirme süreçlerine yön vererek, öğrenci merkezli eğitim programlarının oluşturulmasına daha çok katkı sağlayabilir.

Öğrenme Ortamı faktörünün ölçekte yer alması, fiziksel ve sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisini değerlendirmeye olanak tanıyarak okul yöneticilerine sınıf ortamlarının iyileştirilmesi için somut veriler sunabilir. Örneğin, fiziksel şartların

iyileştirilmesi gibi kararlar alınabilir.

Geliştirilen bu ölçek, eğitim programlarının daha somut verilere dayanarak oluşturulmasına katkı sağlar. Eğitim otoriteleri, ölçek sonuçlarından elde edilen bulgulara dayanarak, ulusal düzeyde öğretim süreçlerini iyileştirme politikaları geliştirme yoluna gidebilirler. Bu durum, özellikle eğitimde kalite güvence sistemleri oluşturulurken etkili bir araç olabilir.

6.3. Öneriler

Bu çalışmanın örneklemi, Adana ilindeki iki ortaokul ile sınırlıdır. Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda, Türkiye'nin farklı özelliklere sahip bölgelerden seçilecek örneklem gruplarıyla çalışılması önerilmektedir. Bu durum, ölçeğin genellenebilirliğini arttırarak geçerli bir araç olup olmadığını test edecektir.

Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenci görüşleriyle sınırlı kalamayacak kadar kapsamlı bir alandır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda diğer paydaşların da dahil edileceği daha bütüncül bir değerlendirme çalışmasının yapılması önerilmektedir. Yapılacak bu çalışmalar eğitim süreçlerini daha geniş bir kapsamda değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

Gerçekleştirilen bu araştırma Sosyal Bilgiler dersinin değerlendirmesinden toplanan veriler ile sınırlı kalmaktadır. Bu sebeple ölçeğin diğer branlarda da uygulanarak ölçeğin kapsamlılığı ve esnekliğinin tekrar değerlendirilmesi önerilmektedir.

Geliştirilen ölçek öğretimin yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek, iç tutarlığı ve ayırt ediciliği yüksek bir ölçme aracı olsa da ölçeğin hedef kitlesi ortaokul öğrencileri ile sınırlı kalmaktadır. İlerleyen zamanlarda gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik, ölçeğin diğer düzeyler olan ilkokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uyarlanması önerilebilir.

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup bununla sınırlıdır. Ölçeğin farklı araştırmalarda kullanımıyla; ülkemizde müfredatta olan öğretim programlarının yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik ilişkisel ve betimsel tarama modelinde araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ampirik araştırmalardan elde edilecek sonuçların; öğretim kurumlarının eğitim-öğretim işlevinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ölçek, dijital platformlara entegre edilerek uzaktan eğitim süreçlerinde de kullanılabilir. Öğrencilerin çevrim içi öğrenme deneyimlerini değerlendirmek, uzaktan eğitimde kullanılan yöntem ve materyallerin etkinliğini analiz etmek için değerli bir araç

sunar. Bu yönüyle, uzaktan eğitimde de öğrenme sürecini/öğrenmeyi değerlendirmede geniş bir potansiyele sahiptir.

Ölçeğin çok boyutlu yapısı, farklı kültürel bağlamlarda da uygulanabilir. Çeşitli ülkelerde ve eğitim sistemlerinde yapılacak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçeğin uluslararası eğitim değerlendirme çalışmalarında kullanılmasına olanak tanır. Bu durum, kültürler arası karşılaştırmalar yapılarak global düzeyde eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlar.

Akademik araştırmacılar, ölçeği kullanarak öğretim süreçlerini analiz edebilir, öğrencilerin öğretim deneyimlerine dair algılarını inceleyebilir ve eğitimdeki farklı değişkenlerle (örneğin, motivasyon, başarı) ilişkilerini keşfedebilirler. Ölçeğin, hem nicel hem de nitel araştırmalarda destekleyici bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akkeyik, U., ve İncel, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan materyallerin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Gelecek Vizyonlar Dergisi (FVJ: Future Visions Journal), 6*(3), 63–82.

Altan, M. Z. (2020). Yükseköğretimde öğrencinin dersi ve öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirmesi: Pedagojik formasyon sertifika eğitimi örneklemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 10*(3), 559–572. https://doi.org/10.5961/jhes.2020.416

Altınsoy, T., ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). 5. sınıf müzik öğretim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 82–96.

Arslan, S., ve Göçer, A. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,(18),* 297–326.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ayaz, M. F. (2016). Öğretim materyalleri kullanımının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 141–158.

Bal, A. P., ve Arslan, U. (2021). Ortaokul matematik öğretim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Öğrenci boyutu. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15*(37), 26–40. https://doi.org/10.29329/mjer.2021.380.2

Barın, Ö., ve Tabuk, M. (2023). Öğretim materyallerinin matematik dersi başarısı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25*(4), 1310–1325.

Baş, G. (2016). Currciulum evaluation scale: validity and reliability study. *Turkish Journal of Educational Studies, 3*(1),53-80.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(1), 48–62.

Beyaztaş, D. İ., Kaptı, S. B., ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkokul/ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46(2), 319–344.

Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (*20*), 163–179.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* Longmans, Green.

Budak, M. (2011). *2005 ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Bulunuz, M., ve Bulunuz, N. (2016). Biçimlendirici değerlendirme sorusu kullanılarak lise öğrencilerine eylemsizlikle ilgili yapılan öğretimin değerlendirilmesi. *Journal of Inquiry Based Activities, 6*(2), 50–62.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *13*(13), 55-69.

Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: The research revisited. *IDEA Paper No. 32.*

Cattell, R. B. (1946). *The description and measurement of personality.* World Book.

Cerny, C. A., ve Kaiser, H. F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research, 12*(1), 43–47.

Clark, L. A., ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*(3), 309–319. https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. baskı). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Coşkun, E., Gelen, İ., ve Öztürk, E. P. (2009). *Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları.*

Cronbach, L. J., ve Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*(4), 281-302.

Cüma, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki teknoloji ve tasarım dersi 6. sınıf programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [Dumlupınar Üniversitesi], [Kütahya].

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çopur, E., Türkmenoğlu, M., Artut, P., ve Bal, P. (2021). Stufflebeam'ın CIPP modeline göre ilkokul matematik dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği. *International Journal of Educational Spectrum, 3*(2), 150–175. https://doi.org/10.47806/ijesacademic.903747

De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Demir, Ö., ve Gün, Ö. (2023). Geometrik cisimlerin öğretiminde somut materyal kullanımının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve öz-yeterliğine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (57),* 1735–1762.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dewey, J. (1933). Why have progressive schools? *Current History*, *38*(4), 441–448.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Free Press.

Dick, W., Carey, L., ve Carey, O. J. (2001). *The systematic design of instruction.* New York: Longman.

Dinçer, S., ve Doğanay, A. (2016). Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği uyarlama çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 45–62.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı.* Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğanay, A., Yeşilpınar-Uyar, M., Dinçer, S., ve Karaçoban, F. (2021). Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği (ÖYDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 201–214.

Duran, S., ve Berk, Ş. (2021). Ortaokul Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 12*(24), 275-299

Ekici, F., Ekici, E., Ekici, F. T., ve Kara, İ. (2012). Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(31), 53–65.

Engin, A. O., ve Bülbül, M. Ş. (2009). Ortaöğretimde fizik öğretimi programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 47–65.

Erarslan, A., ve Zehir Topkaya, E. (2019). Developing a scale to evaluate Turkish primary school second grade English language teaching program. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(20), 12–34. https://doi.org/10.33692/avrasyad.664164

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.

Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* Sage Publications.

Gliem, J. A., ve Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. In *2003 Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education* (ss. 82–88). Columbus, OH.

Gün, M., Akkaya, A., ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 9*(6), 14-6.

Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının "eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme" kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 633–645. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2621

Harman, H. H. (1960). Modern factor analysis. University of Chicago Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60.

Joyce, B., Weil, M., ve Calhoun, E. (2015). *Models of Teaching* (9.baskı). New Jersey: Pearson Education.

Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 34*(2), 183–202.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 141–151.

Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika, 35*(4), 401–415.

Karabay Turan, A., Kuşdemir Kayıran, B., ve Bal, A. P. (2019). Türkçe dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(4), 1654–1666.

Karakoç, F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası, 13*(40), 39–49.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 537–548.

Kember, D., Leung, D. Y., ve Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment and Evaluation in Higher Education, 27*(5), 411–425.

Kirkpatrick, D. L., ve Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3. baskı). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim, 27*(126).

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling.* New York: Guilford Publications.

Kolcu, S., ve Balcı, A. (2021). Salgın döneminde uzaktan Türkçe öğretimi: Öğretmen görüşleri kapsamında bir değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(Özel sayı 1), 55–65. https://doi.org/10.47770/ukmead.985496

Korkmaz, İ. (2007). Ögrencimerkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(17), 393-402.

Küçük, O. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of*

Educational Research, 11(3), 253-388. https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2

Martin, F., ve Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers ve Education, 68,* 76–85.

MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı.* Ankara: MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., ve Sharma, S. (2003). *Scaling procedures*. SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412985772

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. baskı). Pearson.

Özerbaş, M. A., ve Kaya, A. B. (2017). Öğretim Tasarımı Çalışmalarının İçerik Analizi: ADDIE Modeli Örneklemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(1), 26-42.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi).* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, ve M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.

Seferoğlu, S. S. (2004). Teacher candidates' evaluation of their teaching competencies. *Hacettepe University Faculty of Education Journal, 26,* 131–140.

Seels, B. (1998). *Making Instructional Design Decisions.* Merrill Education/Prentice Hall.

Seels, B.B. ve Richey, R.C. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. AECT, Washington DC.

Selbi, Y. Y. (2019). 2018 hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr

Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Özgüngör, S. (2010). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanına ilişkin değerlendirmelerinde notun etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 271-283.

Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology, 15*(2), 201–292

Spatioti, A. G., Kazanidis, I., ve Pange, J. (2022). A comparative study of the ADDIE

instructional design model in distance education. *Information, 13*(9), 402.

Spooren, P., Brockx, B., ve Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research, 83*(4), 598–642.

Stake, R. E. (1967). Program evaluation: Particularly responsive evaluation. *University of Illinois at Urbana-Champaign.*

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record, 68*(7), 1–15. https://doi.org/10.1177/016146816706800707

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education, 5*, 19–25.

Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP evaluation model checklist* (2. Basım). Western Michigan University

Suna, E., Şensoy, S., ve Özer, M. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme alanında atılan güncel adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 12*(23), 51–76.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(8), 597–608.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49–74.

Şensoy, S., ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 87–104.

Şimşek, H., Kuzu, Y., Elyıldırım, E., ve Erbay Mermer, Ş. (2022). Öğrenci Merkezli Eğitim: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(Özel Sayı), 88-107. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068087

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics.* Pearson.

Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(II), 1–26.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Theall, M., ve Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction? *New Directions for Institutional Research, 2001*(45–56). https://doi.org/10.1002/ir.3

Thurstone, L. L. (1935). *The vectors of mind.* University of Chicago Press.

Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56*(56), 633–662.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Sayı 2). Ankara: Pegem Akademi.

Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(24), 543-559.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

Ulubey, Ö., ve Aykaç, N. (2017). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkokul programlarına yansıması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 1173-1202. https://doi.org/10.17860/mersinefd.335241

Ünal, S., Çoştu, B., ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 183-202.

Üstünlüoğlu, D. (2001). Öğretimin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde alternatif bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim, 26*(119).

Wiggins, G., ve McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2. baskı). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 23*(2), 191-212. https://doi.org/10.1080/0260293980230207

Yağan, S. A. (2020). Öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumuna etkisi: bir meta analiz çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 294-323

Yaldız Selbi, Y. (2019). 2018 *Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, Türkiye.

Yeşilpınar Uyar, M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 186-209.

Ek 3. Etik Kurul Onay Belgesi

06/11/2023-842881

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-52921519-044-842881 06/11/2023
Konu : Uygulama İzni (Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU)

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Danışmanlığını Doç.Dr. Serkan DİNÇER'in yaptığı Enstitümüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU'nun "Ortaokul Öğrencileri İçin Öğretimi Değerlendirme Ölçeği" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama yapma izni ile ilgili Üniversitemiz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04.11.2023 tarih ve 842252 sayılı yazısı ile Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 01.11.2023 tarihli ve 88623814 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

Ek:Uygulama İzni Yazısı (2 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BSAFUZPEFZ* Pin Kodu :48213
Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5540&eD=BSAFUZPEFZ&eS=842881

Adres:Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 01330 Balcalı, Sarıçam / Adana
Telefon:0 (322) 338 72 54 Faks:0 (322) 338 72 86
e-Posta:sosbil@cu.edu.tr Web:www.cu.edu.tr
Kep Adresi:cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ali İhsan ELVERMEZ
Unvanı: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Tel No: 3386574

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Araştırma Uygulama İzni

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-604.01.01-88623814 01.11.2023
Konu : Uygulama İzni
(Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU)

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 26.10.2023 tarihli ve E-27224817-044-833328 sayılı yazınız.
b) Müdürlük Makamı'nın 31.10.2023 tarih ve E-98258552-20-88529216 sayılı onayı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa Ali KIRMIZIOĞLU, danışmanlığını Doç. Dr. Serkan DİNÇER'in yaptığı "Ortaokul Öğrencileri İçin Öğretimi Değerlendirme Ölçeği" başlıklı tez çalışması kapsamında Adana İline bağlı ortaokullarda uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.

2020/2 Nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 28. Maddesi gereği; Bilimsel Araştırma sonuç raporunun ya da Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin verildiğine dair tez sonuç linkinin çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ali Kahya DEMİRHAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
- Onay Örneği (1 Sayfa).

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Döşeme Mah.Mücaitler Cad.Yeni Valilik Binası
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ersin ARSLAN-V.H.K.İ
Telefon No : 0 (322) 200 91 82
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: arge01@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://adana.meb.gov.tr Faks:0000000000
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e5a6-2bd0-3de8-8e8e-8a24 kodu ile teyit edilebilir.