

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 21.03.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 02.12.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-543058>

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Ayşeğül KARABAY TURAN¹, Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN², Ayten Pınar BAL³

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, araştırmacıların ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmelerini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, program geliştirme ve değerlendirme kaynakları dikkate alınarak bir ölçek oluşturulmuştur. Pilot çalışması yapılmak üzere hazırlanan ilk ölçekte 47 madde yer almış ve maddeler beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları kapsamında, üç farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. İlk aşamada ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde Adana, Mersin, Şanlıurfa, Mardin, Gaziantep, İstanbul, Kayseri ve Hatay illerinde görev yapmakta olan 222 sınıf öğretmenine ile ikinci aşamada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sürecinde Kayseri ilinde görev yapan 186 sınıf öğretmeni ile üçüncü aşamada ise ölçüt geçerliği kapsamında Adana ve Kayseri illerinde görev yapan 102 sınıf öğretmeni ile araştırma yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, beş faktörlü 22 maddelik bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt faktörleri, “tema, dil bilgisi, ilkokuma yazma, kazanım ve ölçme-değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Ortaya çıkan bu beş faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin kabul edilebilir uyum değerlerine ($\chi^2/sd=2.08$, GFI=.74, AGFI=.67, RMSEA=.09, RMR=.071, SRMR=.096, CFI=.94, NNFI=.94, NFI=.92 ve PGFI=.59) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları, maddeler ve alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuç olarak, "Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği"nin programın 1.-4. sınıf düzeyi için yapılacak değerlendirme çalışmalarında kullanılabilir geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, sınıf öğretmeni, ölçek geliştirme, faktör analizi

TURKISH LANGUAGE COURSE CURRICULUM ASSESSMENT SCALE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

ABSTRACT

The basic aim of the study is to devise a measurement scale on the Turkish Language Course Curriculum Assessment. A scale was developed, in line with this aim, taking the curriculum development and evaluation resources into account. The first scale prepared for the pilot study was made up of 47 items of 5-Likert type. The study was conducted with three different working groups within the scope of reliability and validity studies. In the first stage, in the exploratory factor analysis of the scale, 222 classroom teachers working in Adana, Mersin, Şanlıurfa, Mardin, Gaziantep, İstanbul, Kayseri and Hatay provinces and in the second stage 186 classroom teachers working in the confirmatory factor analysis process of the scale and in the third stage the scope of the criterion validity The research was conducted with 102 classroom teachers working in Adana and Kayseri. In consequence of the exploratory factor analysis, items with loadings less than.50 or loaded on two factors were deleted and a 22-item structure with five factors was obtained. The subscales of the scale are called “theme, grammar, initial reading and writing, learning outcome, and measurement and evaluation”. This 5-factor structure was tested through confirmatory factory analysis. As a result, it can be stated that “Turkish Course Curriculum Assessment Scale” is a reliable and valid measurement tool.

Keywords: Turkish language course curriculum, classroom teacher, scale development, factor analysis

*Bu çalışma, *International Symposium on Active Learning (ISAL) 2019'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.*

¹Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akarabay@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4778-1679>

²Gaziantep Üniversite, Eğitim Fakültesi, kbilge01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6664-2688>

³Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, apinar@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1695-9876>

1.GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknoloji sürekli yenilenmekte ve gelişmektedir. Eğitim kurumlarının en önemli görevinin çağa ayak uyduran, nitelikli insanlar yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, bu yenilenme ve gelişmelerden eğitimin de etkilendiği söylenebilir. Eğitim kurumları, çağın gereksinimlerine uygun nitelikli insan yetiştirme görevlerini eğitim programları aracılığı ile yapmaktadır. Bu nedenle, uygulanan eğitim programları ile verilen eğitimin niteliğinin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir (Erden, 1993). Eğitim programları, çocuğun öğrenme yaşantısını zenginleştirmek için seçilmiş ve örgütlenmiş yaşantılar bütünüdür. Başka bir ifadeyle, eğitim programları ile öğrenme yaşantılarının ve aktarılacak olan içeriğin önceden planlandığı veya düzenlendiği dinamik bir süreç ifade edilmektedir (Willis, 1988). Türkiye'de eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı'nın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu süreçte programlar, vatandaşların sahip olması gereken ve eğitimin uzak hedeflerine ulaşması amacı ile kurumun ve öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınarak belirli bir düzen içinde çeşitli dersleri ve destekleyici faaliyetleri içine alır.

Eğitim programlarının işleyebilmesi için düzenli, sistemli, birbiriyle uyumlu ve bilimsel anlayışla geliştirilmesi beklenir. Bu programların sistematik olarak gözden geçirilmesine ve güncelleştirilmesine ihtiyaç olduğundan, uygulanan ya da hazırlanan eğitim programının etkili biçimde değerlendirilip geliştirilmesine yönelik bir değerlendirme süreci (Marsh ve Willis, 2007) önem kazanmaktadır.

Eğitim programlarının daha etkili olabilmesi için alınması gereken kararların doğru ve geçerli olması, bu kararların, bilimsel çalışmalardan elde edilecek olan dayanaklarına bağlıdır (Erden, 1993). Program değerlendirme çalışmalarına, programların etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programda yaşanan sorunların hangi unsurlarından (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) kaynaklandığını saptamak için daima ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucu elde edilen veriler ise programların düzeltilmesinde, eksikliklerin giderilmesinde ve etkililiğinin arttırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Demirel, 2005; Erden, 1993; Ornstein ve Hunkins, 2009).

Türkiye'de en son 2017 yılında ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğretim programları güncellenerek, 2017-2018 eğitim öğretim yılında birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2017). Uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programında; özel amaçlar, öğrenme öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, uygulamada dikkat edilecek hususlar başlıklarına yer vermiştir. Uygulamada dikkat edilecek hususlarda ise; ilkokuma yazma süreci, temalar ve temalara ilişkin açıklamalar, metin türleri, sayıları ve niteliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar ise dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi altında sunulmuştur.

Granville (1978) program değerlendirme çalışmasının yalnızca görünürdeki karar verenleri değil aynı zamanda onların sorumlu olduğu kişileri de ikna etmek zorunda olduğunu vurgulamıştır (Akt. Thompson, 1994, s.65). Dolayısıyla program değerlendirme süreci sonucunda alınacak kararlardan etkilenen herkesin (öğretmen, öğrenci, okul müdürü, ebeveynler gibi) bu süreçte yer alması gerekir. Yazılı programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin ise eğitimdeki reform hareketinin başarıya ulaşmasında kritik bir rolü vardır. Handal ve Herrington (2003) da program değişikliğini etkileyen en kritik etkenlerden birisinin öğretmenler olduğunu ifade etmiştir.

İlgili alan yazın tarandığında, 2005 yılından bu yana uygulanan Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Türkçe dersi öğretim programının Stake'in uyumluluk modeliyle değerlendirildiği bir çalışmaya (Şahin, 2007) ulaşılmıştır. İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki ilkokuma yazma yönteminin değerlendirmesine ilişkin çalışmaların (Korkmaz, 2007; Sağırlı, 2006; Turan ve Akpınar, 2008) ise daha çok okuma yazma ile ilgili yaşanan sorunlara kısmen cevap verebilir nitelikte olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde, nitel araştırma yaklaşımının veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalara (Güven, 2011; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Yaman, 2009) ve nicel araştırmalarda da verilerin anket yoluyla toplandığı çalışmalara (Durukan, 2013; Epçaçan ve Erzen, 2008; Karakoç Öztürk, 2008; Menteşe ve Gündoğdu, 2016) rastlanmıştır. Ancak değerlendirme ölçeği kullanılarak yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Program değerlendirme çalışmalarının ve sonuçlarının objektif olması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de objektif testlerin kullanılması gerektiği (Bay ve Karakaya, 2006) düşünüldüğünde, bu alanda geliştirilecek bir ölçme aracının alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ve henüz değerlendirilmesi yapılmamış olan hem ilkökul birinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirmesinde hem de ilerleyen yıllarda uygulanacak olan Türkçe Dersi Öğretim Programlarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırmacıların ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmelerini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu ölçek, Türkçe dersi öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya çıkararak, yazılı programın uygulamadaki işlevselliğini, belirlenen amaçlara ulaşılabilirliğini göstermesi açısından araştırmacılara yardımcı olabilecek bir ölçektir. Öğretmenlerin öğretim programı hakkında olumlu görüşe sahip olması programın uygulanabilirliğini arttırmakta, olumsuz görüşe sahip olması ise uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin inanç ve görüşleri programda yapılan değişikliklerin veya yeniliklerin gerçekliğe dönüştürmesini kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir (Haynes, 1996; Sosniak, Ethington ve Varelas, 1991). Dolayısıyla, yazılı programının uygulayıcı olan öğretmenlerin programa ilişkin olumlu görüşe sahip olması Türkçe programının uygulanabilmesi ve dolayısıyla program geliştirme sürecinde yapılan yeniliklerin veya değişikliklerin başarıya ulaşması açısından önemli görülmüştür. Programın öğretmenler tarafından değerlendirilmesinin, program değerlendirme çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ölçeğin kullanılması sonucu ortaya çıkan bulguların, programın eksik yönlerinin giderilmesinde, programın geliştirilerek daha işlevsel bir duruma getirilmesinde katkısının olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışma grubu, ölçeğin geliştirme süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla üç farklı çalışma grubu ile araştırma yürütülmüştür. İlk aşamada ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi Adana, Mersin, Şanlıurfa, Mardin, Gaziantep, İstanbul, Kayseri ve Hatay illerinde görev yapmakta olan 222 (%60'ı kadın, %40'ı erkek) sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 41'i 0-5 yıllık deneyime; 37'si 6-10 yıllık, 47'si 11-15 yıllık; 38'i 16-20 yıllık, 47'si 21 yıl ve üstü deneyime sahiptir. İkinci aşamada, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sürecinde Kayseri ilinde görev yapan 186 (%48'i kadın, %52'i erkek) sınıf öğretmeninden veriler toplanmıştır. Son aşamada ölçüt geçerliği kapsamında ise Adana ve Kayseri illerinde görev yapan 102 (%45'i kadın, %55'i ise erkek) sınıf öğretmenine "Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği" ile "Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği" birlikte uygulanmıştır.

2.1. Ölçeğin Geliştirilmesi

Araştırmacıların ve sınıf öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmelerini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla, program geliştirme kaynaklarından ve literatürdeki ilgili ölçeklerden yararlanılmıştır. "Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği" (TDÖPDÖ) geliştirilirken ilk olarak, bir madde havuzu oluşturmak amacıyla bir programı değerlendirmeye yönelik programın unsurlarına (amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) ilişkin maddeler yazılmış ve uzman görüşü almak üzere hazır hale getirilmiştir.

Hazırlanan 47 maddelik denemelik form uzman görüşleri alınmak üzere, eğitim programları alanından üç, ölçme-değerlendirme alanından bir ve Türkçe eğitimi alanından iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar bazı maddelerin çıkarılmasına, bazı maddelerin ise daha anlaşılır hale getirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanların bu önerileri dikkate alınarak, maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Dokuz sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen pilot uygulamada ölçek, öğretmenlere birebir uygulanmış ve anlaşılmayan yerler belirlenmeye çalışılmıştır.

Uzmanların görüşleri ve pilot uygulamanın sonucunda, ölçek maddeleri yeniden incelenmiş ve öğretmenler tarafından anlaşılmayan yerler, uzmanlardan da gelen öneriler doğrultusunda tekrar ifade edilmiştir. Ölçek maddeleri 1- "hiç katılmıyorum", 5- "tamamen katılıyorum" şeklinde beşli Likert olarak düzenlenmiştir.

2.2. Ölçüt Geçerliği için Yapılan Çalışmalar

Ölçüt geçerliğinde; uygun bir ölçüte bağlı olarak geliştirilen ölçeğin geçerliğine kanıt aranır (Erkuş, 2010). Bu çalışmada da araştırmacılar tarafından geliştirilen TDÖPDÖ'nin ölçüt bağımlı geçerliğini sınamak üzere Baş (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği" arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki Adana ve Kayseri illerindeki ilkokullar arasından seçilen okullardan 102 öğretmene, TDÖPDÖ ile birlikte Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği (EPDÖ) uygulanmıştır. Baş (2016) tarafından geliştirilen EPDÖ; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa güvenilirlik

katsayısı 0.92; “hedefler” için 0.89; “içerik” için 0.88; “öğretme-öğrenme süreci” için 0.87; “ölçme değerlendirme” için 0.78 olarak hesaplanmıştır (Baş, 2016).

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sınamak amacıyla sırasıyla şu işlemler gerçekleştirilmiştir: Analize başlamadan önce hatalı değer, uç değer ve eksik değerlere ilişkin varsayımlar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla, SPSS 20 programında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve LISREL 8.51 programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Madde analizlerini test etmek amacıyla madde-test toplam korelasyonları ile üst ve alt grup analizine ilişkin t değerleri elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde, “Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

3.1. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği, açıklayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Veriler analize hazırlanırken, öncelikle uç değerler, Mahalanobis Distance ile belirlenmiş, 12 veride uç değer tespit edildiğinden analiz dışında bırakılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 222 kişilik örneklem büyüklüğü, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmış; KMO değeri .921 ve Barlett testi ile elde edilen ki-kare değeri ($\chi^2= 3135.911$, $sd=231$, $p<.001$) bulunmuştur. KMO'nun 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı olması, verilerden faktör çıkabileceğinin bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2005). Elde edilen bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler analizi ile belirlenmiş; sonuç olarak öz değeri 1.00 değerinin üzerinde olan beş faktör olduğu görülmüş; çizgi grafiğine (scree plot) göre de, beş faktörlü bir yapının olabileceği belirlenmiştir. Faktör analizinde döndürme tekniği olarak direct oblimin rotation kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde faktörler arasında orta düzeyde ilişki olduğunda döndürme tekniği olarak direct oblimin tercih edilir (Büyüköztürk, 2002; Can, 2013). Maddenin yükü .40'ın üstünde ve bu maddenin faktör yükü diğer faktörlerdeki yükünden .20 kadar veya daha yüksek ise madde o faktörde sayılmıştır. Bu durumda alt ölçeklerde sırasıyla 6, 3, 3, 5 ve 5 madde yer almış; 25 madde alt ölçekler dışında kalmıştır. Beş faktör varyansın %71.194'ünü açıklamaktadır. Beş faktörlü yapıya ait faktörler ve faktör yükleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Maddeler	Tema	Dil bilgisi	İlkokuma yazma	Kazanım	Ölçme-Değ.
T1	.855				
T2	.816				
T3	.758				
T4	.729				
T5	.681				
T6	.460				
T7		.881			
T8		.791			
T9		.711			
T10			.849		
T11			.763		
T12			.515		
T13				-.916	
T14				-.805	
T15				-.785	
T16				-.729	
T17				-.599	
T18					.916
T19					.894
T20					.780
T21					.689
T22					.512
Öz Değer	10.033	1.550	1.117	1.322	1.642

Açıkl. Var. %	45.602	7.044	5.076	6.007	7.464
A. Topl. Var. %	71.194				
Madde Sayısı	6	3	3	5	5

Tablo 1’de görüldüğü gibi, altı maddenin .855 ile .460 arasında değişen faktör yükleriyle birinci faktör tarafından açıklandığı, bu faktörün öz değerinin 10.033 olduğu ve varyansın %45.602’ini açıkladığı bulunmuştur. Birinci faktör tarafından açıklanan maddeler, programdaki temalar ile ilgili maddelerdir. Bu nedenle bu alt ölçek, “tema” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktördeki üç maddenin, .881 ile .711 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu gözlenmiştir. İkinci faktörün öz değerinin 1.550 olduğu ve varyansın %7.044’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu üç madde, dil bilgisi ile ilgili maddeler olduğu için, bu faktör "dil bilgisi" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde, .849 ile .515 arasında değişen değerlerle yüklenen üç maddenin toplandığı gözlenmiştir. Üçüncü faktörün öz değerinin 1.117 olduğu ve varyansın %5.076’sını açıkladığı görülmektedir. İlkokuma yazma ile ilgili maddelerin bir araya geldiği beşinci faktör "ilkokuma yazma" olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri .916 ile .599 arasında değişen beş maddenin dördüncü faktörde toplandığı gözlenmiştir. Öz değeri 1.322 olan bu faktörün, varyansın %6.007’sini açıkladığı görülmektedir. Bu faktöre yüklenen beş maddenin, programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle bu alt ölçek, “kazanım” olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktördeki beş maddenin .916 ile .512 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu gözlenmiştir. Öz değeri 1.642 olan bu faktörün, varyansın %7.464’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu alt faktöre yüklenen beş madde, programdaki ölçme-değerlendirme ile ilgili oluştuğu için bu faktör "ölçme-değerlendirme" olarak adlandırılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra değişkenler arasındaki kısmi korelasyon katsayısı olarak isimlendirilen anti imaj korelasyon analizi yardımıyla maddelerin uygunluğu sınanmıştır (Şencan, 2005). Ayrıca maddelerin ayırt edicilik gücünü test etmek amacıyla, toplam puan üzerinden en düşük puana sahip alt %27’lik grup ile en yüksek puana sahip üst %27’lik grup puanları arasında bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır (Can, 2013). Buna göre anti imaj korelasyon değeri, ortak varyans, aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyon (r) ve alt üst gruplar t değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçek Maddelerinin Anti-imaj Korelasyon Katsayıları, Ortak Varyansları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt-Üst Grup t Değerleri

Maddeler	Anti-imaj Korelasyon Değeri	Ortak Varyans	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam r	Alt-Üst Gruplar t Değeri
T1	.876	.74	3.67	.91	.70	8.89*
T2	.912	.74	3.70	.85	.66	7.79*
T3	.897	.73	3.82	.76	.68	7.09*
T4	.960	.72	3.69	.84	.72	8.51*
T5	.950	.71	3.64	.90	.66	10.33*
T6	.926	.71	3.19	1.07	.69	10.11*
T7	.934	.71	3.37	.94	.68	10.31*
T8	.912	.71	3.24	1.02	.73	9.79*
T9	.923	.69	3.54	.91	.71	10.49*
T10	.920	.69	3.59	.90	.54	8.73*
T11	.870	.69	3.64	.87	.64	6.50*
T12	.912	.68	3.52	.86	.72	7.42*
T13	.933	.68	3.30	1.02	.61	11.86*
T14	.886	.67	3.29	1.02	.67	10.50*
T15	.922	.66	3.38	.98	.61	10.00*
T16	.909	.66	3.56	.90	.70	8.44*
T17	.961	.65	3.71	.81	.67	7.89*
T18	.961	.63	3.43	.88	.71	10.49*
T19	.930	.62	3.25	.95	.70	10.89*
T20	.880	.60	3.24	.97	.63	11.85*
T21	.898	.60	3.15	1.01	.65	9.75*
T22	.962	.60	3.29	.98	.66	11.80*

Tablo 2 incelendiğinde, anti imaj korelasyon değerlerinin .870 ile .962 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler .50’den büyük olduğundan, maddelerin uygun olduğu söylenebilir (Şencan, 2005). Maddelerin ortak varyans değerlerinin .60 ile .74 arasında; madde toplam korelasyonlarının .54 ile .73 arasında; aritmetik ortalama değerlerinin 3.15 ile 3.82 arasında ve standart sapma değerlerinin ise .76 ile 1.07 arasında değiştiği

görülmektedir. Diğer taraftan, alt %27'lik grup ile üst %27'lik grupta yer alan 60'ar sınıf öğretmenin aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre her maddenin ayırt edicilik değerinin .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda maddelerin ayırt edicilik düzeyinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt ölçekleri ve toplam puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

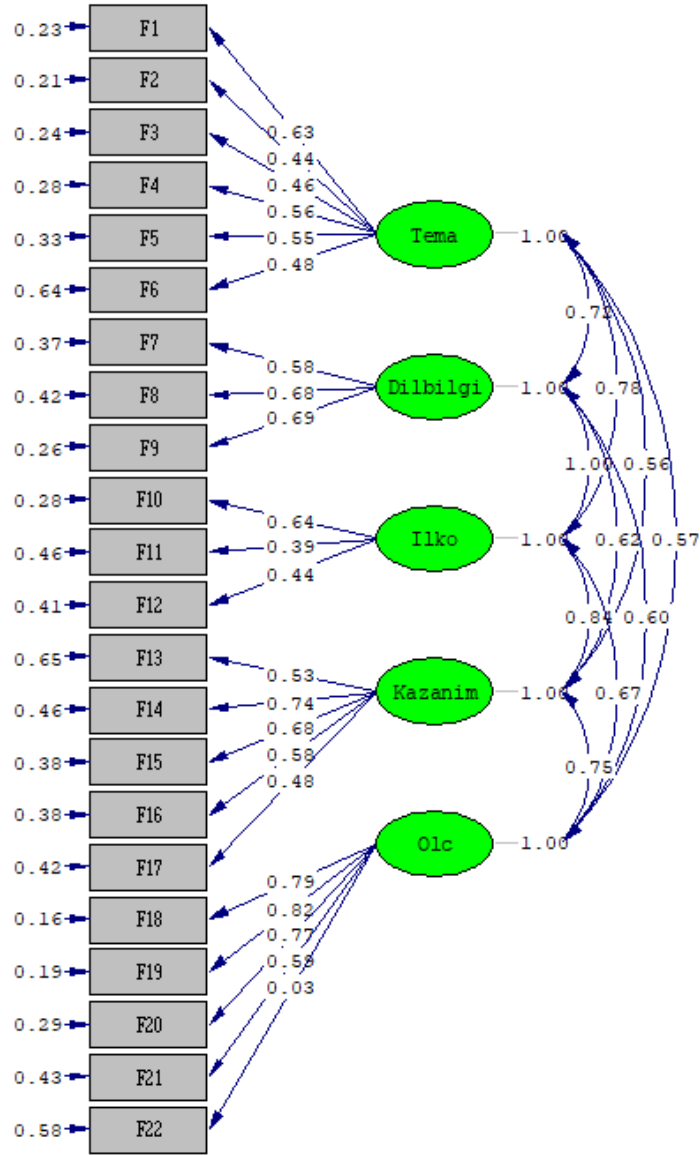
Faktörler	Tema	Dil Bilgisi	İlkokuma Yazma	Kazanım	Ölçme-Değerlendirme	Toplam
Tema	1	.484*	.586*	.664*	.604*	.863*
Dil bilgisi		1	.516*	.490*	.538*	.719*
İlkokuma yazma			1	.566*	.510*	.744*
Kazanım				1	.572*	.828*
Ölçme- değerlendirme					1	.826*
Toplam						1

* p < 0.01

Tablo 3'e göre, ölçeğin toplam puan ile alt faktör puanları arasındaki korelasyon değerleri sırasıyla $r_{\text{Tema, Dil bilgisi}} = .484$, $r_{\text{Tema, İlkokuma Yazma}} = .586$, $r_{\text{Tema, Kazanım}} = .664$, $r_{\text{Tema, Ölçme-Değerlendirme}} = .604$, $r_{\text{Tema, Toplam}} = .863$, $r_{\text{Dil bilgisi, İlkokuma Yazma}} = .516$, $r_{\text{Dil bilgisi, Kazanım}} = .490$, $r_{\text{Dil bilgisi, Ölçme-Değerlendirme}} = .538$, $r_{\text{Dil bilgisi, Toplam}} = .719$, $r_{\text{İlkokuma yazma, Kazanım}} = .566$, $r_{\text{İlkokuma Yazma, Ölçme-Değerlendirme}} = .510$, $r_{\text{Kazanım, Ölçme-Değerlendirme}} = .572$, $r_{\text{Kazanım, Toplam}} = .828$ ve $r_{\text{Ölçme-Değerlendirme, Toplam}} = .826$ biçimindedir. Korelasyon değerlerinin 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması ise orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005, s.32). Buna göre ölçeğin alt faktörleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; toplam puan ile alt faktörler arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan modelin uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizinin uygulanması sürecinde ikinci çalışma grubunda yer alan Kayseri İlinde görev yapan 186 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Bu amaçla ilk olarak, modelde hiçbir sınırlama ya da yeni bağlantı ekleme yoluna gidilmeden, modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin path diagramı standardize edilmiş faktör yükleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Chi-Square=413.09, df=199, P-value=0.00000, RMSEA=0.099

Şekil 1. DFA ile kurulan beş faktörlü örtük yapı (standart katsayılar)

Şekil 1’de beş alt faktörden oluşan örtük yapıya ilişkin elde edilen model görülmektedir. DFA ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör analizi ile öngörülen beş örtük yapıyı doğruladığı söylenebilir. Modelin ki-kare istatistiği ($\chi^2= 413.09$, $sd= 199$, $p<.001$) anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değer üçten küçük olması, modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2005). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 2.08’dir. Buna dayalı olarak χ^2 istatistiği, modelin uyum iyiliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Modele ait uyum istatistikleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği'nin Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	TÖPDÖ	Sınır Değerler	Kaynaklar
χ^2/sd	2.08	≤ 3 = iyi uyum	Kline, 2005
GFI	0.74	≥ 0.90 = iyi uyum	
AGFI	0.67	< 0.90 = kabul edilebilir uyum	Hooper, Coughlan, Mullen, 2008
RMSEA	0.09	0,08 ile 1 arası=kabul edilebilir uyum	Schermelleh-Engel, Moosbrugger, and Müller (2003)
RMR	0.071	≤ 0.08 = iyi uyum	Brown, 2006 (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010)
SRMR	0.096	$< .1$ zayıf uyum	
CFI	0.94	≥ 0.90 = iyi uyum	Tabachnick ve Fidell, 2001
NNFI	0.94	≥ 0.95 = mükemmel uyum	Kline, 2005
NFI	0.92		Hu ve Bentler, 1999
PGFI	0.59	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	Sümer, 2000 (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010)

Tablo 4'e göre, tüm uyum indekslerinden ($\chi^2/sd=2.08$, GFI=.74, AGFI=.67, RMSEA=.09, RMR=.071, SRMR=.096, CFI=.94, NNFI=.94, NFI=.92 ve PGFI=.59) elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, 22 madde ve beş faktörlü ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu ifade edilebilir.

TDÖPDÖ'nün Ölçüt Bağımlı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

TDÖPDÖ Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliğini sınamak üzere, üçüncü çalışma grubunda yer alan 102 sınıf öğretmene (%45'i kadın, %55'i ise erkek), TDÖPDÖ ile birlikte EPDÖ de uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş; sonuçta ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

TDÖPDÖ Toplam Puan ve Alt Ölçekleri ile EPDÖ Toplam Puan ve Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Katsayıları

EPDÖ	TDÖPDÖ Toplam	TDÖPDÖ Tema	TDÖPDÖ Dil Bilgisi	TDÖPDÖ İlkokuma Yazma	TDÖPDÖ Kazanım	TDÖPDÖ Ölçme-Değerlendirme
EPDÖ Toplam	.63**	.61**	.31**	.47**	.56**	.55**
Hedef	.60**	.59**	.31**	.43**	.57**	.49**
İçerik	.58**	.59**	.28**	.40**	.51**	.51**
Öğrenme-Öğretme Süreci	.58**	.54**	.31**	.46**	.52**	.46**
Ölçme-Değerlendirme	.57**	.51**	.33**	.45**	.43**	.57**

N= 102, **p<0.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi, TDÖPDÖ toplam puanları ile EPDÖ toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.01$). Korelasyon değerlerinin 0.70-0.30 arasında olması ise orta; .030 ile .00 arasında düşük bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2005, s.32). TDÖPDÖ'nün dil bilgisi alt ölçeğinden alınan puan ile, EPDÖ'nün içerik alt ölçeği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, diğer alt ölçekler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Sonuç olarak, ölçüt bağımlı geçerliğin olduğu söylenebilir.

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış, elde edilen değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.*TDÖPDÖ'nün Toplam Puanlarının ve Alt Ölçek Puanlarının Cronbach Alfa Katsayıları*

Alt Ölçekler	Ölçek maddeleri	Cronbach Alfa
Tema	6 madde (1-2-3-4-5-6)	.87
Dil bilgisi	3 madde (7-8-9)	.82
İlkokuma yazma	3 madde (10-11-12)	.79
Kazanım	5 madde (13-14-15-16-17)	.83
Ölçme-Değerlendirme	5 madde (18-19-20-21-22)	.89

Tablo 6 incelendiğinde, tema alt ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .87; dil bilgisi alt ölçeğinin .82; ilkokuma yazma alt ölçeğinin .79; kazanım alt ölçeğinin .83 ve ölçme-değerlendirme alt ölçeğinin .89 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Güvenilir bir ölçekte Cronbach Alfa katsayısının en az 0.70 olması gerektiği (Tavşancıl, 2005) dikkate alındığında, hem ölçeğin tümünün hem de her bir alt ölçeğin güvenilir değerlere sahip olduğu söylenebilir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, araştırmacıların ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmesini sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için önce madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşü de alınarak maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmış ve ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu formdan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin faktör yapısının belirlenmek için açımlayıcı faktör analizi, yapı geçerliğini sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin beş faktörden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; tema, dil bilgisi ilkokuma yazma, kazanım ve ölçme-değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Beş faktörlü yapıda maddelerin faktör yük değerlerinin .460 ile .916 arasında değiştiği görülmüştür. Beş faktörlü “Türkçe Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği”nin açıkladığı toplam varyans %71.194’tür. Ölçeğin toplam puanı ile maddeler arasında ve toplam puan ile alt ölçekler arasında yeterli düzeyde korelasyon ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin 22 maddeden oluşan beş faktörlü yapısının DFA sonucuna göre ölçeğin χ^2/sd oranı 2.08'dir. Bu da, ölçeğin gerçek verilerle uyumlu olduğunu ifade etmektedir. Tablo 4'e göre de, diğer uyum değerlerinin kabul sınırları içinde olduğu saptanmıştır. Bu değerler dikkate alındığında, TDÖPDÖ'nin beş faktörlü yapısının geçerli bir model olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, 22 maddeden oluşan TDÖPDÖ, sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin değerlendirmelerini ölçmek amacıyla kullanılacak bir ölçme aracıdır. Araştırma verileri, sınıf öğretmenlerinden elde edildiği için, programın 1.-4. sınıf düzeyi için yapılacak değerlendirme çalışmalarında kullanılabilir bir geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek yüksek puan öğretmenlerin programa ilişkin değerlendirmelerin olumlu yönde olduğuna, düşük puan ise öğretmenlerin programa ilişkin değerlendirmelerinin olumsuz yönde olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada geliştirilen TDÖPDÖ daha geniş örneklerde yeniden test edebilirler. Ayrıca bu çalışma kapsamında kullanılan geçerlik ve güvenilirlik yöntemlerinden farklı geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri kullanılarak ölçeğin geçerliğine ilişkin sağlanan kanıtlar güçlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Bay, E., & Karakaya, Ş. (2006). Program değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 104-112.
- Baş, G. (2016). Eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3 (1), 53-80.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme. (8. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (8), 1-14.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 182-202.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme. (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (2), 72-77.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Handal, B., & Herrington A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 59-69
- Haynes, M. (1996). *Influences on practice in the mathematics classroom: An investigation into the beliefs and practices of beginning teachers*. Unpublished masters dissertation, Massey University, NZ.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53 - 60, Retrieved February 20, 2019, from www.ejbrm.com.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Karakoç Öztürk, B. (2008). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 42-54.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Korkmaz, İ. (2007). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Milli Eğitim bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 5 Ağustos 2019 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003-basin-aciklamasi-program.pdf adresinden alınmıştır.
- Menteşe, H., & Gündoğdu, K. (2016) Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 1723-1752
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sağırlı, M. (2006). Ses temelli cümle yönteminin ilkökuma-yazma öğretimi süreç ve etkinlikler üzerindeki başarısının uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.

- Sosniak, L. A., Ethington, C. A., & Varelas, M. (1991). Teaching mathematics without a coherent point of view: Findings from the IEA second international mathematics study. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (2), 119-131.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 6 (2), 284-304.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Tabachnick, B. C., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Thompson, B. (1994). The revised program evaluation standards and their correlation with the evaluation use literature. *Journal of Experimental Education*, 63 (1), 54-82.
- Turan, M., & Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 121-138.
- Willis, G. (1988). The human problems and possibilities of curriculum evaluation, L. E. Beyer ve M. W. Apple (Ed), *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, ss: 315-333, New York: Sunny Press.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 329-359.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The results obtained from curriculum assessment studies serve such goals as the design, adaptation and revision of curricula and information of administration levels. It is essential to assess the curricula having been prepared and put into effect to spot whether there are insufficient or idle elements; if there are any, to find out from which elements of the curricula problems arise and to make necessary revisions (Demirel, 2005). The data acquired as a result of these assessments, play a great role in arranging curricula, overcoming the deficiencies and enhancing the effectiveness. However, upon reviewing the literature, it was seen that there are limited researches about the assessment of Turkish course curriculum, which have been implemented since 2005. When the data collection tools of these studies were analyzed, it was seen that qualitative data collection tools were used in some of them (Güven, 2011; Kirmizi and Akkaya, 2009; Yaman, 2009) and quantitative data were collected through surveys in the others (Durukan, 2013; Epçaçan and Erzen, 2008; Karakoc Ozturk, 2008; Mentese and Gundogdu, 2016) but no studies in which Turkish course assessment scale was used were accessed. In this regard, the basic aim of the study is to devise a measurement scale on the Primary School Turkish Course Curriculum Assessment.

2. Method

A scale was developed, in line with this aim, taking the curriculum development and evaluation resources into account. Within the scope of validity and reliability study, the scale prepared for the pilot study was made up of 47 items of 5-Likert type. The study was conducted with three different working groups within the scope of reliability and validity studies. In the first stage, in the exploratory factor analysis of the scale, 222 classroom teachers working in Adana, Mersin, Şanlıurfa, Mardin, Gaziantep, İstanbul, Kayseri and Hatay provinces and in the second stage 186 classroom teachers working in the confirmatory factor analysis process of the scale and in the third stage the scope of the criterion validity The research was conducted with 102 classroom teachers working in Adana and Kayseri. While devising the “Primary School Turkish Course Curriculum Assessment Scale” (PSTCCAS), initially, an item pool was made up and items related to all the dimensions directed at assessing a curriculum were added and finalized to seek the opinion of experts. The 47-item trial form was presented to three experts in the curriculum and instruction, one in measurement-evaluation and two in Turkish teaching to get their opinions. Necessary corrections were made in line with the experts’ views and the scale was made ready for the pilot study. The scale items were organized as 5-point Likert type and rated as 1-“totally disagree” and 5-“totally agree”. PSTCCAS and Curricula Assessment Scale (CAS), devised by Bas (2016) were implemented to 102 teachers chosen from the primary schools in the provinces of Adana and Kayseri to test criterion related validity. Cronbach Alpha internal consistency coefficients analyzed on the data obtained for CAS with a four-dimension structure organized as objectives, content, learning experiences and assessment were calculated as .89; 0.88; 0.87 and 0.78 for the sub-scales, respectively, while it was calculated as 0.92 for the whole scale. The data were collected by the researchers in the study. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted on SPSS 20 and Confirmatory Factor Analysis (CFA) on LISREL 8.51 program to investigate the internal consistency of the scale. t values concerning the upper and lower group analysis were obtained through item-test correlations for item analyses. Moreover, Cronbach Alpha value was calculated to view the reliability coefficient of the scale as part of internal consistency.

3. Findings, Discussion and Results

The construct validity of the scale was tested through exploratory factor analysis. While making the data ready for the analysis, the outlying values were spotted through Mahalanobis Distance initially and 12 data were eliminated because of outlying values. The remaining sample group including 222 subjects were tested through Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett tests and KMO value .921 and chi-square value obtained through Barlett test ($\chi^2= 3135.911$, $sd=231$, $p<.001$) were found to be significant. The factor structure of the scale was determined by principal components analysis, and accordingly, it was seen that five factors whose Eigen values are 1.00 and over explain 71.194 of the variance and there are five factors with Eigen values greater than 1.00. Also, according to the scree plot, there could be a solution with five factors. The factor structure of the scale was revealed by varimax rotated principal components analysis. Only if the item loading was greater than .40 and this factor loading be at least .20 greater than its loading on the other factors was the item included in that factor. So, there are 6, 3, 3, 5 and 5 items in sub scales respectively and 25 items were removed from the subscales. These five factors account for 71.194 % of the variance.

It was found out that six items in the scale are loaded on the first factor with factor loadings between .855 and .460. Also, it was seen that the factor has the eigen value of 10.033 and explains 45.602% of the variance. Six items loaded on this sub-factor are about the themes in the curriculum. Hence, it is called “theme”. Then, it was

observed that three items in the second factor have factor loadings varying between .881 and .711. It was confirmed that this factor with the eigen value of 1.550 explains 7.044% of the variance. Since these three items loaded on this factor are about grammar, it is called “grammar”. It was seen that there are three items loaded with values of .849 and .515 in the third factor. It was determined that the eigen value of the third factor is 1.117 and explains 5.076 % of the variance. The third factor in which the items about first reading and writing are grouped is called “first reading and writing”. Five items the factor loadings of which are between .916 and .599 are grouped in the fourth factor and that factor with the eigen value of 1.322 explains 6.007 % of the variance. The items loaded on the fourth factor are related to the objectives and learning outcomes in the curriculum. Therefore, this sub-scale is called “learning outcome”. The results also show that five items are grouped in the fifth factor with values between .916 and .512. It was determined that the eigen value of the fifth factor is 1.642 and explains 7.464 % of the variance. As these five factors loaded on this factor are made up of the items about the measurement-evaluation, this factor is called “measurement-evaluation”.

Confirmatory factor analysis was conducted to check whether the model displayed with the exploratory factor analysis is suitable or not. Firstly, the suitability statistics and modification index results of the model were analyzed in detail without any limitations or adding any new connections. Upon reviewing the factor loadings obtained with CFA, the scale items could be said to confirm five implicit structures foreseen by the factor analyses of the scale items. Chi-square of the model ($\chi^2= 413.09$, $df= 199$, $p<.001$) is significant. That (χ^2/sd) value obtained by the division of chi-square value (χ^2) into the degree of freedom (df) is less than three is considered as an indicator of the model’s being in great harmony with the real data (Kline, 2005). The division of the chi-square value by the degree of freedom is 2.08, based on which χ^2 statistics could be stated to be adequate in terms of the model’s goodness-of-fit.

PSTCCAS and CAS were both implemented to 102 first grade teachers to test the criterion related validity of PSTCCAS. Correlations between the scores obtained from both scales were analyzed and significant relationships between the correlations between PSTCCAS and CAS total scores were found ($p<0.01$). While there is positive and low correlation between the score from the grammar sub-scale of PSTCCAS and the content sub-scale of CAS, there are positive and moderate correlations between the other subscales.

Cronbach Alfa coefficients were calculated to view the internal consistency between the scale scores. Upon reviewing Cronbach Alfa internal consistency coefficients, they were calculated to be .83 in the learning outcome sub-scale, .87 in the theme sub-scale, .89 in the measurement-evaluation sub-scale, .82 in the grammar sub-scale and .79 in the first reading-writing sub-scale. The internal consistency coefficient was determined to be .93 for the whole scale. According to these values, the scale could be said to be a reliable measurement tool.