

2025

ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

AYŞE SUBAŞI YÜKSEK LİSANS TEZİ

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

TEMEL EĞİTİM TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENCİ
PERFORMANSINI BELİRLEMeye YÖNELİK GÖZLEM
PROTOKOLÜ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE SUBAŞI

GAZİANTEP
ŞUBAT 2025

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

**TEMEL EĞİTİM TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENCİ
PERFORMANSINI BELİRLEMeye YÖNELİK GÖZLEM
PROTOKOLÜ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS

AYŞE SUBAŞI

Tez Danışmanı: DOÇ. DR. İBRAHİM YILDIRIM

GAZİANTEP
ŞUBAT 2025

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Ayşe SUBAŞI

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

Tezin Başlığı: Temel Eğitim Türkçe Dersinde Öğrenci Performansını Belirlemeye Yönelik Gözlem Protokolü Geliştirme Çalışması

Tezin Savunma Tarihi :12/02/2025

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Mehmet MURAT

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

Doç. Dr. Levent YAKAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Ayşe SUBAŞI

Öğrenci Numarası: 21261711016

Tezin Savunma Tarihi:12.02.2025

ÖNSÖZ

Bu yüksek lisans tezi, akademik yolculuğumun önemli bir dönüm noktası ve kariyerimde değerli bir adım olmuştur. Bu sürecin her aşamasında yanımda olan ve bana inanan herkese içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Öncelikle tezimin her aşamasında bilgi ve deneyimi ile bana yol gösteren, tezimin araştırma konusunu belirlememe yardımcı olan, görüş ve önerileri ile çalışmamın ilerlemesine destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans sürecinde derslerinde anlamlı tecrübeler edindiğimiz değerli Prof. Dr. Bayram ÇETİN ve Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN hocalarıma emekleri için minnettarım.

Bu süreçte manevi desteklerini esirgemeyen kıymetli aileme teşekkür etmek isterim. Hayatım boyunca yanımda olan sevgili kız kardeşim Meryem'e, her daim sevgi ve saygısını bana hissettiren anneme ve varlığıyla bana güç veren bitanecik kızım Nil SUBAŞI'na teşekkürlerimi sunuyorum.

En önemli teşekkürü ise bana sadece bu yolda değil, her anımda yanımda olan, sevgisi ve anlayışı ile beni cesaretlendiren, hayatımın en büyük destekçisi biricik eşim Onur SUBAŞI'na sunarım.

Ayşe SUBAŞI

Şubat, 2025

ÖZET

TEMEL EĞİTİM TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENCİ PERFORMANSINI BELİRLEMEYE YÖNELİK GÖZLEM PROTOKOLÜ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

SUBAŞI, Ayşe
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM
Şubat-2025, 94 sayfa

Bu araştırmada temel eğitimde kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir gözlem protokolünün geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Amaca ulaşabilmek için ölçme aracı geliştirme çalışması kapsamında hem nitel hem de nicel yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırma, 2024 yılı Aralık ayında Türkiye'nin güneydoğusunda bir büyükşehirdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre 32 maddelik ve yedi faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Gözlem protokolünün yapı geçerliği sonucunda elde edilen yedi faktör; okuma becerisi, anlama becerisi, yazma becerisi, yaratıcı yazma becerisi, derse aktif katılma, soru sorma becerisi ve iletişim becerisi olarak adlandırılmıştır. DFA'dan elde edilen bulgular, gözlem protokolüne ilişkin 32 madde ve yedi faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yapı geçerliği ayrıca yakınsak ve ıraksak geçerlik açısından da incelenmiş ve uygun bulunmuştur. Gözlem protokolünün güvenirlik katsayıları sırasıyla, Cronbach Alfa güvenirlik değeri 0,986, Tabakalı Alfa güvenirlik değeri 0,991, McDonald'ın omega güvenirlik değeri 0.986 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak, temel eğitim düzeyinde Türkçe dersine ilişkin öğrencilerin performanslarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu gözlem protokolünün, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Temel eğitim, Ölçme ve değerlendirme, Ölçme aracı geliştirme, Gözlem protokolü, Geçerlik, Güvenirlik.

ABSTRACT

DEVELOPING AN OBSERVATION PROTOCOL TO DETERMINE STUDENT PERFORMANCE IN TURKISH LANGUAGE TEACHING COURSE IN ELEMENTARY EDUCATION

SUBAŞI, Ayşe

MA Thesis,

Department of Educational Sciences

Discipline of Measurement and Evaluation in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ibrahim YILDIRIM

February-2025, 94 pages

This study aims to develop a valid and reliable observation protocol to be used in elementary education. In order to achieve this aim, measurement tool development study, in which both qualitative and quantitative methods are used together, was preferred. The study was conducted in December 2024 with 3rd grade students in a primary school affiliated to the Ministry of National Education in a metropolitan city in southeastern Turkey. Validity and reliability analysis protocols were applied to the draft form. Expert opinions were consulted for content validity, and Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to measure construct validity. According to the EFA results, a structure consisting of 32 items and seven factors was obtained. The seven factors obtained from the construct validity of the observation protocol were named as reading skills, comprehension skills, writing skills, creative writing skills, active participation, questioning skills and communication skills. The findings obtained from CFA revealed that the 32 items and seven-factor structure of the observation protocol had adequate fit indices. Construct validity was also examined in terms of convergent and divergent validity and found to be appropriate. The reliability coefficients of the observation protocol were determined as Cronbach's Alpha Reliability Coefficient of 0.986, Stratified Alpha reliability value 0.991, and McDonald's Omega reliability coefficient of 0.986. As a result, it can be said that this observation protocol, which was developed to determine students' performances in the Turkish lesson at the elementary education level, is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Elementary education, Measurement and evaluation, Observation protocol, Measuring tool development, Reliability, Validity.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolarLİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
EKLER.....	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Temel Eğitimin Önemi	6
2.2. İlkokul Çağı Öğrencilerinin Genel Özellikleri	7
2.2.1. İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi	8
2.3. Ölçme ve Değerlendirme.....	10
2.3.1. Temel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	11
2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik.....	13
Yeterlilikleri.....	13
2.3.3. Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçları.....	14
2.3.4. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler.....	16
2.3.4.1.Geçerlik.....	16
2.3.4.2. Güvenirlik	16
2.3.4.3. Kullanışlılık	17
2.3.5. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ölçme	17
ve Değerlendirme Öğretmen Yeterlilikleri	17
2.4. Temel Eğitimde Türkçe Dersi	18
2.4.1. Temel Eğitimde Türkçe Dersinin Önemi	19
2.4.2. İlkokul Türkçe Dersine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	20

2.5. Gözlem	22
2.5.1. Gözlem Protokolü	22
2.5.2. Gözlem Nedir?	22
2.5.2.1. Gözlem Çeşitleri	23
2.5.2.2. Gözlem Süreci	24
2.5.2.3. Sınıf İçi Gözlem	25
2.5.2.4. Gözlem Tekniğinde Kullanılan Araçlar	25
2.5.2.5. Öğretmenlerin Gözlem Tekniğini Kullanma Nedenleri	26
2.5.2.6. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Gözlem Tekniği	26
2.6. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme	27
2.6.1. Gözlem Protokolü Geliştirmeye Yönelik İlgili Araştırmalar	27
2.6.2. Konu ile İlgili Ulusal Araştırmalar	30
2.6.3. Konu ile İlgili Uluslararası Araştırmalar	32

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	34
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Aracı	37
3.4. Gözlem Protokolü Geliştirme Aşamaları	37
3.4.1. Madde Yazım Süreci	39
3.4.1.1. Alan Yazın Taraması	39
3.4.1.2. Sınıf Öğretmenlerine Kompozisyon Yazdırılması ve Veri	39
Analizinin Yapılması	39
3.4.1.3. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının İncelenmesi	40
3.4.2. Bireysel Uzman Görüşlerinin Alınması	41
3.4.2.1. Uzman Seçimi ve Görüşme Süreci	41
3.4.3. Taslak Gözlem Protokolünün Hazırlanması	43
3.4.4. Ön Uygulamanın Yapılması	43
3.2.5.1. Ön Uygulama Sonrası Madde Analizlerinin Yapılması	44
3.4.6. Uygulama İçin Gözlem Protokolünün Oluşturulması	45
3.4.7. Uygulamanın Yapılması	45
3.4.8. Verilerin Analizi	46
3.4.8.1. Nitel Verilerin Analizi	47
3.4.8.2. Nicel Verilerin Analizi	48

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Nitel Veri Analizine İlişkin Bulgular	50
4.2. Güvenirlik ve Geçerliğe ilişkin Bulgular	57
4.2.1. Geçerliğe İlişkin Bulgular.....	57
4.2.1.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular	57
4.2.1.2. Uzman Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Analizine İlişkin Bulgular	58
4.2.1.3. Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	61
4.2.1.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları.....	61
4.2.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları.....	65
4.2.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular	69

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Tartışma.....	72
--------------------	----

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	76
6.2. Öneriler.....	78
KAYNAKLAR.....	80
EKLER	89
ÖZGEÇMİŞ.....	94

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Geleneksel ve Yeni Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması	13
Tablo 3.1. Katılımcı Öğretmen Özellikleri	36
Tablo 3.2. Nicel Veri Çalışma Grubun Özellikleri	36
Tablo 3.3. Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü uzman görüşleri için başvurulan grubun özellikleri	41
Tablo 3.4. Ön Uygulama Gözlem Protokolü Cronbach's α Değeri	44
Tablo 3.5 Maddelere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	46
Tablo 4.1. Okuma Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri	51
Tablo 4.2. Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	52
Tablo 4.3. Yazma Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri	53
Tablo 4.4. Dinleme Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri	54
Tablo 4.5. Derse Aktif Katılma Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri	55
Tablo 4.6. İletişim Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri	56
Tablo 4.7. Gözlem Protokolünde Yer Alan Maddelere İlişkin Uzman Görüşleri	58
Tablo 4.8. Gözlem Protokolünde Yer Alan Maddelerin Sayısı ve Özellikleri	60
Tablo 4.9. Bartlett Test Sonuçları	62
Tablo 4.10. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	62
Tablo 4.11 Gözlem Protokolünde Yer Alan Alt Boyutlar ve Maddeler	64
Tablo 4.12. Uyum İyiliği Değerleri	66
Tablo 4.13. AVE, Karekök AVE ve Gizil Faktörler Arası Korelasyon Değerleri	68
Tablo 4.14. Gözlem Protokolünün Güvenirlik Hesaplamaları	69
Tablo 4.15. Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Hesaplamaları	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
ŞEKİL 1. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler	16
ŞEKİL 2. Sınıf İçi Gözlem	24
ŞEKİL 3. Araştırmanın Nitel ve Nicel Boyutları.....	35
ŞEKİL 4. Gözlem Protokolü Geliştirme Süreci.....	38
ŞEKİL 5. Temalar.....	40
ŞEKİL 6. DFA Sonuçları.....	67



KISALTMALAR

AGFI: Uyarlanmış uyum iyiliği indeksi
AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi
CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI: Uyum iyiliği indeksi
KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi
KMO: Kaiser-Meyer-Olkin
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
MSA: Measurement System Analysis
RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
SRMR: Standardized Root Mean Square Residual

EKLER

	Sayfa
Ek 1. Etik Kurul İzni.....	89
Ek 2. Öğretmen Görüşü Kompozisyon Metni.....	90
Ek 3. Temel Eğitim Türkçe Dersinde Öğrenci Performansını Belirlemeye Yönelik.....	
Gözlem Protokolü Kullanıcı Kılavuzu.....	91

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerine yönelik geri bildirim almaları, öğretimin niteliğini artırarak öğretmene dersin ilerleyen sürecini nasıl planlayacağına yönelik bilgiler sunmaktadır (Yavuz ve Demir, 2023). Buna bağlı olarak eğitim-öğretimde öğrencilerden geri bildirim almak, hedefe ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek ve öğrenme sürecinin verimliliğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme basamağı kullanılmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Öğrencilerin gelişim düzeyinin izlenmesinde, öğrenme sürecinde yaşadıkları problemlerin tespitinde, başarıya ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesinde ve gelişim düzeylerine ilişkin geri bildirim vermelerinde ölçme ve değerlendirme basamağı zorunlu bir gereksinimdir. Öğretmenlerin değerlendirme yaparken yetersiz bilgi ve becerilere sahip olmaları sakıncalı sonuçlar doğurabilmektedir. Yararlı bir ölçme ve değerlendirme tekniği yanlış şekilde kullanıldığı zaman fayda yerine zarar verebilmektedir (Çakan, 2004). Ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan birisi, belirlenen ölçme yöntem veya tekniğin öğrenci düzeyine uygun olmasıdır.

Temel eğitim bireyin ve toplumun gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireyin kişilik gelişimini tamamlamasında, yaşadığı topluma uyum sağlaması ve içinde bulunduğu toplumun bir parçası haline gelmesinde ilkökul döneminin etkisi büyüktür. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri göz önüne alındığında; bu yaş

grubundaki çocuklar genellikle meraklı ve keşfetmeye istekli, geniş bir hayal gücüne sahip, oyun yoluyla öğrenmekten büyük keyif alan bireyler olarak tanımlanmaktadır. (Doğan, 2007). Güven ve Eskitürk (2007) yaptıkları araştırmada temel eğitimin amaçlarından birisinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesini sağlamak amacıyla doğru ölçme aracının kullanılması ve verileri en doğru şekilde yorumlayıp öğrencilerin nesnel bir şekilde değerlendirilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir.

Anıl ve Acar (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini kullanma konusunda sıkıntılar yaşadığını rapor etmiştir. Çocuğun, ilkokul döneminde gösterdiği başarısızlık birçok nedenden kaynaklı olabilmektedir. Bu nedenle öğretmen öğrenciyi değerlendirirken sonuç odaklı değil süreç odaklı bir değerlendirme yapmalıdır. Kuran ve Kanatlı (2009) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin süreç değerlendirme tekniklerinden en çok performans ödevleri, proje çalışmaları ve portfolyo dosyalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Değerlendirme amacıyla kullanılan portfolyo dosyaları, öğrencilerin süreç boyunca gelişimlerini ortaya çıkaran ürünlerden oluşmaktadır. Fakat hazırlanmasının zaman ve maliyet bakımından ekonomik olmaması öğretmenler tarafından tercih edilmesini olumsuz yönde etkilemiştir. Her bir öğrenci için tek tek planlama ve uygulamanın yapılması özellikle kalabalık sınıflarda öğretmenlerin iş yükünü arttırmaktadır (Kan, 2007). Performans değerlendirme bireyin bilgi ve becerilerini kullanarak oluşturdukları kendilerine özgü çalışmalarının değerlendirilmesidir. Anıl ve Acar (2009) tarafından yapılan araştırmada performans değerlendirmede verilen görevlerin öğrenciye uygun olmadığı durumlarda değerlendirme sürecinin uzayabildiğini, ürünün oluşturulma sürecinde ailelerin de çalışmaya dâhil edildiğini ve bunun sonucunda öğrencilerde performans görevlerine karşı ilgisizliğin ortaya çıkabildiğini belirtmişlerdir.

İlkokul öğrencilerinin derse ilişkin başarılarının belirlenmesinde gözlem tekniği önemli bir yere sahiptir ve sınıf öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları bir ölçme yöntemidir (Adıgüzel, 2018). Gözlemin kullanılış amacı; kişi hakkında objektif davranabilmek ve onu daha iyi tanıyabilmek, gelişimini yakından takip edebilmek amacıyla çeşitli zamanlarda bireylerin davranışlarını, becerilerini, tutumlarını, alışkanlıklarını, anlamaya çalışmaktır. Ancak bu gözlemlerin amaca uygun olarak

yapılması ve sonuçlarının doğru değerlendirilebilmesi için nesnel ve sistematik olması gerekmektedir. Özellikle ilkökul Türkçe derslerinde, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ve akademik performanslarını değerlendirmesinde sistematik olarak yapılan gözlemlerin önemi çok büyüktür (Gündoğdu, 2012). Ancak alan yazın incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin gözleme bağılı değerlendirme süreçlerinde güçlük yaşamalarına ve öğrencilerin gelişimlerini doğru bir şekilde takip edememelerine neden olmaktadır.

Bütün bunlar, temel eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemini arttırarak; doğru ve etkili bir ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için öncelikle bu süreci etkileyen değişkenlerin incelenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda geliştirilecek bir ölçme aracı bilimsel bir zeminde değerlendirme imkânı sunabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

İlkokul öğretmenleri öğrencilerini en iyi gözlem yoluyla tanımaktadırlar. Çocuklar sınıfa ilk girdikleri andan itibaren onlarla nasıl iletişim kuracaklarını, dersin geri kalanını nasıl işleyeceklerini, bir problemle karşılaştıklarında çözümü için nelerin gerekli olduğunu ancak onların davranışlarını doğru gözlemleyerek belirleyebilmektedirler. Bununla beraber sınıf öğretmenlerinin ilkökul derslerinin hemen hemen tamamına girmesi de gözlem tekniğinin uygulanmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu çalışmada, üçüncü sınıf Türkçe dersine yönelik öğrenci performansını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir gözlem protokolü geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütölme sebebi ise onların gelişimsel özelliğinden kaynaklıdır. İlkokul öğretmenleri öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede bu gözlem protokolünü kullanabileceklerdir. Böylelikle öğrencilerinin gelişim sürecini takip ederken daha sistematik ve nesnel gözlemler yapacaklardır. Bu bağlamda araştırmaya ait alt problemler şu şekildedir:

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede hangi ölçütleri esas alınmalıdır?
2. İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik performanslarının belirlenmesi kapsamında geliştirilen gözlem protokolüne ilişkin geçerlik kanıtları nelerdir?

3. İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik performanslarının belirlenmesi kapsamında geliştirilen gözlem protokolüne ilişkin güvenilirlik kanıtları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Temel eğitimde öğrencilerin başarıları belirlenirken sınavlara yer verilmemektedir. MEB 2019 Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde, öğrencilerin program kapsamında hedeflenen bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini tespit etmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, öğrenme sürecinin temel ve kritik bileşenlerinden biri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte temel eğitimde sonuç odaklı bir değerlendirme yerine süreç değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi ve bu değerlendirmenin tanıma amacıyla yapılması gerekliliğinden söz edilebilir. Bu gereklilik doğrultusunda ölçme ve değerlendirme sürecinde gözlem protokolü, kontrol listesi, değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarı vb. gibi ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Temel eğitimin hedeflerinden birisinin öğrenenlerin sadece bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin değil, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin de geliştirilmesi gerekliliği düşünüldüğünde kullanılacak ölçme aracının bu amaca uygun olarak belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir.

Sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları kullanılmaktadır fakat kullanılan bu formlar genellikle kazanım değerlendirme ölçeği şeklindedir. Gözlem tekniğinin amacına uygun olarak yapılması ancak kullanılacak gözlem protokolünün niteliğine bağlıdır. Problem durumu başlığı altında da belirtildiği gibi doğru bir ölçme aracı yanlış kullanıldığında fayda yerine zarar verebilmektedir. Bu nedenle geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş gözlem formlarının geliştirilmesi bu konuda yaşanan problemlerin önüne geçilmesine katkı sağlayacaktır. Literatür incelendiğinde ilkökul üçüncü sınıf Türkçe dersi için geçerli ve güvenilir gözlem protokolünün gerekliliğinden söz edilebilir. Yapılan incelemeler sonucunda Türkiye’de böyle bir çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilecek gözlem protokolünün, üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi performanslarının belirlenmesinde kullanılması planlanmaktadır. İlgili sınıf

seviyesinde Türkçe dersi performansı genelde okuma, okuduğunu anlama, yazma, özgün metinler yazma, dinleme, konuşma ve iletişim şeklinde ifade edilebilir. Bununla birlikte gözlem protokolünün sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf Türkçe derslerinde ders içi gözlem ve değerlendirme süreçlerini sistematik bir şekilde yürütmelerine olanak tanıyarak, eğitim süreçlerinin verimliliğini artırmayı amaçlamaktadır.

1.4. Sayıtlar

Gözlem sürecinde, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin aynı şekilde ve aynı özeni göstererek gözlem yaptıkları varsayılmıştır. Gözlemci öğretmenlerin, gözlem sürecinde tamamen tarafsız ve nesnel olacağı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı, veri toplama sürecinde ulaşılan sınıf öğretmenleri ve üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Daha fazla öğretmene ve daha fazla öğrenciye ulaşılması, elde edilen verilerin genellenebilirliğini artırabilirdi.

1.6. Tanımlar

Gözlem: Gözlem herhangi bir varlığa veya olaya yönelik belirli bir amacı yoklamak için, sistematik olarak önceden oluşturulmuş veri toplama aracıdır (Kozak, 2001).

Gözlem Protokolü: Bir gözlem sürecinde elde edilen bilgilerin kapsamlı olarak kayıt altına alınmasını sağlayan ölçme aracıdır.

Temel Eğitim: Çocuğun hem kendi gereksinimleri hem de toplumun ihtiyaçlarına yönelik kazanımlar edinmesini amaçlayan sosyal yaşama uyum sağlaması ve topluma faydalı birey olması için gerekli bilgi ve becerileri kazandırıldığı eğitim öğretimin ilk kademesidir.

Performans: Hedefe ulaşma, belirlenen kriterleri karşılama ve verimli olma düzeyidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temel kavramları olan temel eğitim, ilkokul çağı öğrencilerinin gelişim özellikleri, ölçme ve değerlendirme, Türkçe dersinin önemi ve gözlem tekniğine ilişkin genel bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Temel Eğitimin Önemi

Çocuğun gelişimi, sosyal yaşama uyum sağlaması ve topluma faydalı birey olmasında eğitimin rolü büyüktür. Bireyler hem kendi gereksinimleri hem de toplumun ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve becerileri eğitim-öğretim hizmetleri sayesinde edinerek hayata uyum sağlamaktadır (Yurdakal ve Genç, 2024). Çocuğun içinde bulunduğu toplumun bir parçası olması ilkokul aracılığıyla olmaktadır. Bu nedenle eğitimin bu kademesi, birçok ülkede görüldüğü üzere ülkemizde de ‘temel eğitim’ olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2015). MEB (1995) İlköğretim Kurumları yönetmeliğinde temel eğitimin amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrencileri, ilgi, istidat ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmek, hayata ve üst öğrenime hazırlamak.
- Öğrencilerin el becerisi ile zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak, gelecekteki mesleklerini seçmelerini kolaylaştırmak.

- Öğrenciye üretici olarak geçimini sağlaması ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunması için bir mesleğin ön hazırlığını yaptırarak, mesleğe girişini kolaylaştırmak ve uyumunu sağlayacak davranışlar kazandırmak.

Diğer yandan, Fidan ve Baykul'a göre (1991) temel eğitimin amaçlarından biri, çocuğa topluma uyum sağlaması için gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak bir mesleğin ilk hazırlığını yapmaktır. Bu bakımdan temel eğitim, meslek öncesi hazırlık ve çalışmalara da katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte Kavak'a göre (1997) temel eğitim, çocuk sağlığı ve beslenmenin önemi; ekonomik kalkınma ve kazanç gibi durumlar üzerinde de pozitif etkiye sahiptir. Özet olarak temel eğitim çocuğa bireysel ve toplumsal alanda birçok fayda sağlamaktadır. Yaşamları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri kazandırarak yaşam standartlarının artmasında önemli bir rol oynamaktadır.

2.2. İlkokul Çağı Öğrencilerinin Genel Özellikleri

Gelecekte toplumu şekillendirecek olan kişiler, bugünün ilkokul öğrencileridir. Yaşam boyunca sahip olunması gereken temel beceriler bireylere ilkokul dönemlerinde kazandırılmaktadır (Kılıç, 2020). Bu temel beceriler, ileriki yaşamlarında çocukların uyum sağlama ve başarılı olma yeteneklerinin gelişmesinde etkilidir. Çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve düzenlenecek eğitim planına dâhil edilmesi, temel eğitimin etkinliği ve kalıcılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, çocukların gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak etkili bir eğitim sürecinin planlanması gerekmektedir (Aktepe, 2005).

İlkokul öğrencileri yaklaşık olarak 7-11 yaş aralığındadır. Bu yaş grubunda çocuklar, bilişsel becerilerini geliştirmeye devam ederken sosyal, psikomotor ve duyuşsal alanda da büyük bir ilerleme kaydederler. Erikson 7-11 yaş çağında bulunan çocukları; "Başarılı Olmaya Karşı Yetersizlik Duygusu" başlığı altında tanımlamaktadır. Erikson, bu dönemde ortaya çıkan sosyal boyutun bir yanında beceriklilik diğer yanında ise aşağılık duygusunun yer aldığını belirtmektedir. Buna bağlı olarak bu evrede çocukların edinmesi gereken en önemli kazanım çalışkanlık ve başarı hissidir. Çocukların bu ihtiyacının karşılanması, çevrelerinden alacakları geri

bildirimler ve takdirlerle doğrudan ilişkilidir. Çocuklar bu dönemde kendilerini sürekli olarak başkalarıyla kıyaslamakta ve bu kıyaslama sonucunda yetersizlik duygusu hissedebilmektedir. Etraflarında bulunan kişilerin onayını almak ve onlara becerilerini sunmak için çeşitli girişimlerinde bulunarak, dikkatlerini çekmeye çalışmaktadırlar. Öğrenci başarısız olduğunda, ya bu durumu pasif bir şekilde kabul eder ya da gelecekte yeni şeyler denemeye karşı isteksiz olur ve motivasyonu düşer.

7-11 yaş çağında bulunan çocuklar aynı zamanda okul çağı dönemindedir. Okul kurallarına belirli bir düzen içinde uyum sağlamaya çalışan çocuklar bir eğitim planı ile etkinliklere katılım sağlamakla karşı karşıyadırlar (Eroğlu, 2023). İlkokul öğrencileri, öğretmenlerinin kendilerinden belirli bir performans düzeyi beklediğinin farkındadırlar. Öğretmenlerinin onlar hakkındaki görüşlerini otorite olarak görürler (Doğan, 2007). Bu sebeple öğretmen öğrencinin başarı duygusuyla başa çıkmasına katkı sağlamalı ve bu ihtiyacına karşılık vermelidir. Öğrencinin performansının üzerinde bir beklentisi olmamalı, kendi düzeyine uygun görevler vererek onların başarı duygusunu hissetmelerini sağlamalıdır. Benlik saygısının gelişiminde ortaya koyduğu performansın geri bildirim oldukça önemlidir. Bu bağlamda takdir edilmek, başarı duygusunu hissetmesine ve yüksek benlik saygısına sahip olmasına katkı sağlayacaktır (Acar ve Anıl, 2009).

2.2.1. İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, mevcut bir problem karşısında özgün ve yeni bir bakış açısı geliştirerek diğer insanların fark edemediği noktaları görme, yorumlama ve orijinal ürünler ortaya çıkarma sürecidir (Arkan ve Baysal, 2019). Susar ve Yurdakal (2018) yaratıcılığı, kişinin benzersiz ve yeni bir ürün ortaya koyma süreci olarak tanımlamıştır. Öncelikle sorun doğru bir şekilde belirlenmeli ve sınırlandırılmalı, ardından uygun adımlar izlenerek yeni bir ürün geliştirilmelidir (Karataş ve Özcan, 2000). Günümüzde temel eğitimin işlevlerinden biri öğrencilere yaşam için gerekli olan becerileri kazandırmaktır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması, mevcut yeteneklerini kullanabilmelerini ve geliştirmelerini sağlamak amacıyla düzenlenen eğitim deneyimleri aracılığıyla mümkündür. Eğitim sürecinde belirli ilkelere dikkat edilmesi yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır

(Çimşir, 2019). Yaratıcı düşünmeyi destekleyen eğitim programlarında yer alan yaratıcılığı destekleyen ilkeler özetle şu şekilde sıralanabilir (Aslan, 2007):

- Özgün fikirlere ve sorulara saygı göstermek: Çocuklara farklı düşüncelere karşı hoşgörülü olma ve saygı gösterme öğretilmelidir.
- Hayal gücüne değer vermek ve onu desteklemek: Düşüncelerin özgürleşmesinde hayal gücü çok önemlidir aynı zamanda sınırları olmayan düşünme becerisinin gelişmesinde önemli bir etkidir.
- Not ve değerlendirilme kaygısı olmadan özgürce performans göstermek: Not ve değerlendirilme endişesi olmadan bireyin performansını sadece kendi potansiyeli doğrultusunda sergileyebilmesi yaratıcılığının gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.
- Orijinal bir ürün ortaya koyarken zaman konusunda esnek olmak: Öğrencilerin özgün bir ürün ortaya koyma sürecinde zaman önemli bir faktördür. Zamanın esnekliği, ürünlerini rahat ve kaygısız bir şekilde ortaya koymalarına yardımcı olmaktadır.

Karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, sorunlara karşı farklı bakış açıları edinebilen bireyler yetiştirmek için yaratıcı düşünme becerileri ilkökul döneminden itibaren desteklenmelidir. Buna bağlı olarak eğitim sürecinin bütün bileşenlerinde bu beceriyi destekleyecek yaklaşımlardan yararlanmalıdır. Ölçme ve değerlendirme basamağında da aynı şekilde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek tekniklerden yararlanılmalıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğrenci başarılarını belirlemede sıklıkla çoktan seçmeli testleri ölçme aracı olarak kullandıklarını söyleyebiliriz (Çakan, 2004). Çoktan seçmeli testlerde yer alan sorular, öğrencilere sınırlı sayıda seçenek sunulması ve doğru cevabın rastlantı yoluyla bulunabilmesi nedeniyle önemli bir dezavantaja sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin bu seçenekler arasından birini zorunlu olarak seçmeleri gerektiği için de sınırlayıcıdır (Üstüner ve Şengül, 2004). Bu bağlamda çoktan seçmeli testlerin şu özelliklere sahip olması öğrencilerin; yorumlama, özgün ve yeni ürünler ortaya çıkarma, dilsel olarak gelişme, yaratıcı düşünme vb. gibi becerilerinin geliştirilmesini engellediği için uygulanmasını sakıncalı kılmıştır.

- Çoktan seçmeli testlerde sorunun doğru cevabı, soru ile verilen seçeneklerin arasında yer almaktadır. Soru ile verilen seçeneklerin arasından doğru olan cevabı işaretler. Soruyu yanıtlayan kişi istediği gibi yanıt veremez. Yanıtlayıcının cevabı sunulan seçeneklere bağlıdır.
- Çoktan seçmeli testlerde öğrencilerin verilen seçeneklerin arasından birini seçme zorunluluğu, kendi seçeneklerini üretememesine bu nedenle yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemesine neden olmaktadır.
- Yaman (2016) göre testi cevaplayan kişi rastgele doğru cevabı bulma şansına sahip olduğundan, tesadüfi başarı kaçınılmaz hale gelmekte ve buna bağlı olarak testin güvenilirliği azaltmaktadır.
- Hızlı okuma okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir. Çoktan seçmeli testlerde çocuk testi bir an önce tamamlamak için hızlı okumaya çalışmaktadır. Bu durum düzeltilmezse geçerlilik azalır (Baştürk, 2014).
- Öğrenme sürecinin en önemli hedeflerinden birisi olan yorum yapabilme becerisi küçük yaşlardan itibaren geliştirilmeli ve öğretmenler tarafından bu becerinin gelişmesine yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Çoktan seçmeli sınav türü çocukların yorumlama becerisini ölçmede yetersizdir.

2.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme varlıkların belirli bir niteliğe sahip olma derecesi veya bir özelliğin gözlemlenerek sonucun sayı veya sembollerle gösterilmesi olarak tanımlanır (Özçelik 1998). İşman'a göre (2005) ise ölçme, bireylere eğitim sürecince kazandırılması amaçlanan davranış değişikliklerinin birtakım araçlar kullanılarak ne ölçüde kazandırıldığının belirlenmesidir. Değerlendirme ise ölçme çıktılarının bir ölçüt ile karşılaştırılarak ölçülen nitelik hakkında karar alma işlemi olarak tanımlanabilir (Baykul, 2015). Değerlendirme aşamasının nesnel bir şekilde gerçekleşmesi doğru bir şekilde yapılan ölçme işlemine bağlı olduğu söylenebilir. Eğitimin önemli bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirmenin temel işlevleri Turgut' a göre (2021) şu şekildedir;

1. ‘‘Değerlendirme, öğrenci ile ilgili verilecek kararlara kanıt olmaktadır.’’
2. ‘‘Değerlendirme, başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler için ilham olmaktadır.’’
3. ‘‘Değerlendirme, öğrencinin derse ilişkin performansı ve nasıl gelişeceği konusunda öğretmene bilgi verir.’’
4. ‘‘Değerlendirme, öğretmenin kendini denetlemesine ve öğretim etkinliklerini ne düzeyde gerçekleştirdiğini görmesine yardımcı olur.’’
5. ‘‘Değerlendirme, okul idarecilerine ve diğer ilgililerin bilgi sahibi olmasını sağlar.’’

2.3.1. Temel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin gelişim düzeylerine yönelik geri bildirim almaları, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini arttırarak dersin ilerleyen sürecinin nasıl planlanacağı yönünde bilgiler sunmaktadır (Yavuz ve Demir, 2023). Aynı zamanda ders esnasında belirledikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin derse uygunluğunun değerlendirilmesinde, derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini planlamada geribildirim ihtiyacı duyabilecekleri; öğrenciyi derse karşı güdüleyebilecekleri ve böylelikle öğrenciyi doğru yönlendirebilecekleri düşünülmektedir. Öğretim sürecinde hedeflerine ulaşp ulaşmadığını kontrol etme, belirlenen eksiklikleri gidermek için dönüt sağlama (geribildirim verme) başarılı bir programın ön koşulu olarak kabul edilir (Göçer 2019).

Eğitim-öğretim süresince, öğrencilerin edindikleri kazanımların ve günlük yaşadıkları konuların belirlenmesi, öğrenmeye yönelik ilgilerinin artırılması ve velilere öğrencilerin gelişim durumları hakkında bilgi verilmesi önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin ders verirken kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerin etkisini değerlendirmeleri, öğrencilerin derse katılım düzeyini ve öğrencilerle iletişimlerini analiz etmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, sınıf içindeki her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme stillerini ve diğer kişisel özelliklerini anlamak için ölçme ve değerlendirme sürecinden yararlanmaktadır (Birgün ve Gürbüz, 2008). Ölçme ve değerlendirme sürecinin hedefi, öğrencileri

sınıflara ayırmak değil, öğretim hedeflerine ne kadar ulaşıldığını tespit etmektedir (Stiggins 2000).

Öğrenim sürecinde ölçme ve değerlendirme her sınıf seviyesi için önemli bir basamaktır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) da benzer bir şekilde ölçme ve değerlendirme basamağı ile öğrenme sürecinin etkili olup olmadığının ve kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğu hakkında bilgi elde edebildiğinden söz ederek bu gerekliliği ve ölçme ile değerlendirmenin önemini vurgulamışlardır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan birisi, belirlenen ölçme yöntem veya tekniğin öğrenci düzeyine uygun olmasıdır. Güven ve Eskiürk'ün (2007) belirttiği gibi, ilköğretimin temel amaçlarından biri öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Bu sebeple ilköğretimde öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarını belirlemek; öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda başarılı oldukları alana yönlendirmek için doğru ölçme aracı kullanarak, verileri en iyi şekilde yorumlayıp öğrenci değerlendirmesini objektif bir şekilde yapmak gerekmektedir (Demirdelen, Yapıcı, 2007).

2005 yılından itibaren ülkemizde eğitim ve öğretimde, öğretmen odaklı ve davranışçı yaklaşıma dayalı standart programların yerine, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ve bireylerin kendi bilişsel ve duygusal yetkinliklerine göre bilgiyi edinmelerini benimseyen yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişikliklerle birlikte, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve aktif katılımlarına daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Acar ve Anıl, 2009). Öğretmenler çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleşmeli, açık uçlu vb. sorulardan oluşan testler ile ürünü değerlendirirken alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri denilen performans değerlendirme, öz değerlendirme formları, gözlem, portfolyolar, kavram haritaları vb. ile öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını, üst zihinsel becerilerin nasıl geliştiğini ve öğrenim sürecini değerlendirirler (MEB, 2005). Tablo 1.1'de geleneksel ve yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılmıştır.

Tablo 1.1.*Geleneksel ve Yeni Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması*

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri
Değerlendirme öğretim sürecinden bağımsızdır.	Değerlendirme öğretim süreci boyunca yapılır.
Yüzeysel ve çabuk kavranan bilgiler değerlendirilir.	Kapsamlı ve derinlemesine öğrenilen bilgiler değerlendirilir
Birbiri ile alakası olmayan kesik bilgiler değerlendirilir.	Sistematik, yapılandırılmış ve bütüncül bilgi edinimleri değerlendirilir.
Öğrenilmiş bilimsel bilgiler değerlendirilir.	Öğrencinin eksik olduğu veya anlamadığı bilgileri ortaya çıkarmak için değerlendirilir.
Dönem sonunda ortaya çıkan ürün değerlendirilir.	Dönem boyunca yapılan çalışmalar sürekli olarak değerlendirilir.
Ortaya çıkan ürünler veya etkinlikler öğretmen tarafından değerlendirilir.	Öğretmenle birlikte grup değerlendirmesi ve öğrencinin kendi performansını değerlendirmesi yapılır.

2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlilikleri

Eğitim kalitesini etkileyen en önemli değişkenlerden birisi öğretmen yeterliliğidir. Günümüz eğitim sisteminde öğretmenden beklentiler önemli ölçüde değişim göstermiştir. Öğretmenlik mesleğinin önemi, öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinliklerin ve niteliklerin de aynı derecede önemli hale gelmesine neden olmuştur (Çakan, 2004). Akçamete (2005) 'e göre öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin önemi şu şekildedir: "Eğitim programlarının hiçbirisi o programı uygulayacak olan ve onu etkin hale getirecek personelin yetkinliğinin üzerinde hizmet veremez. Eğer öğretmen yeterli değilse, bir eğitim programı, okul binası veya ders araç-gereçleri ne kadar iyi olursa olsun, hiçbirisi faydalı olmaz. Bu sebeple, bir okulun kalitesi, içinde görev yapan öğretmenlerin bilgi ve becerileri ile doğru orantılıdır."

Öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir özellik de ölçme ve değerlendirme alanında gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Öğretmenler farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıyarak, ölçülecek davranışa en uygun olan ölçme ve

değerlendirme yöntemlerini seçebilmeli ve seçtikleri bu araçları öğrenme faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanabilmelidir. Ancak alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu gösteren pek çok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Bayat ve Şentürk, 2015; Matsenjwa ve Thwala, 2013; Kesten ve Özdemir, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Sağlam-Arslan, Devocioğlu-Kaymakçı ve Arslan, 2009; Black ve William, 1998). Özdemir (2010) araştırmasına göre, günümüzde öğretmenlerden beklenen nitelikler şu şekildedir:

- Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde daha etkin bir performans gösterebilmeleri için uygun ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayan,
- Ders sürecinde veya ders dışı etkinliklerde öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine, karar alma süreçlerine katılabilmelerine ve saygı çerçevesinde etkileşimde bulunabilmelerine olanak tanıyan
- Öğrencilerin kendi kabiliyetlerini, ilgi alanlarını, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tanımalarına yardımcı olan
- Öğrencilerin iş birliği yaparak bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri ve birbirlerinden öğrenebilecekleri etkinlikler planlayan ve uygulayan
- Öğrencilere bilgi edinirken farklı öğrenme kaynaklarına nasıl ulaşacaklarını öğreten.

Anıl ve Acar (2008) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma ve yöntemlerini uygulamada güçlükler yaşadığını rapor etmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme ilkelerine değer verdikleri, ancak bu uygulamaları eğitim ve öğretim sürecinde beklenen ölçüde kullanmadıkları tespit edilmiştir (Özenç 2013).

2.3.3. Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçları

Değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak ve toplumun gereksinimlerini karşılamak amacıyla eğitim programlarında değişiklik yapılmaktadır. Yeni ilköğretim programında davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırılmış yaklaşım almıştır. Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği öğrenen merkezli olması ve bilgiyi öğrencinin kendisinin anlamlandırarak geliştirmesine olanak sağlanmasıdır.

Programda bu durum Şu Şekilde belirtilmektedir: “Program tümüyle davranışı yaklaşımlardan öte, bilginin taŐıdıŐı deŐeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doŐru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliŐtirici bir yaklaşım doŐrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir” (MEB, 2005) Bu genel amaç çerçevesinde programın hedefleri, i eriŐi, eŐitim durumları ve  l me ve deŐerlendirme unsurları yeniden gözden geçirilmiş ve güncellenmiŐtir. EŐitim programının hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaŐmadıŐını ve öğrencilerin beklenen bilgi, beceri ve tutumları edinip edinmediŐini belirlemek için  l me ve deŐerlendirme yapılmaktadır ( zen , 2017). Stiggins (2000),  l me ve deŐerlendirme iŐlemlerinin öğrencilerin elenmesi ve sınıflandırılması için deŐil, öğrencinin istenilen becerileri kazanıp kazanmadıŐının belirlenmesi ve öğrenimine destek sağlanması amacıyla yapılması gerektiŐini belirtmektedir. ÖĞretmenler  Ğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında bilgi almak, başarılarını belirlemek ve dersin geri kalanını planlayabilmek için bazı  l me ve deŐerlendirme araçlarından yararlanmaktadır.

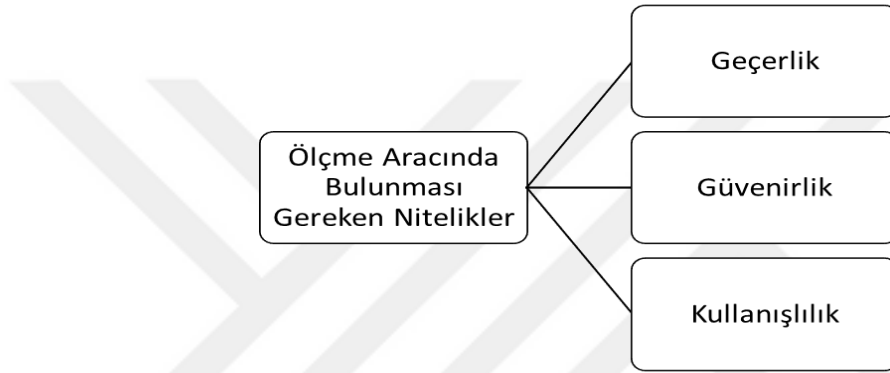
ÖĞretmenlerin bu konuda yetersiz bilgi ve becerilere sahip olmaları sakıncalı sonuçlar doŐurabilmektedir. Yararlı bir  l me ve deŐerlendirme tekniŐi yanlış Şekilde kullanıldıŐı zaman fayda yerine zarar verebilmektedir ( akan, 2004). Araştırma sonucuna göre, özellikle sınıf  Ğretmenlerinin ağırlıklı olarak geleneksel  l me ve deŐerlendirme tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir (Güven ve Eski  rk, 2007). Bu tekniklerden en çok kullanılanı çoktan Ő  meli sorular, sözlü sınavlar ve kısa cevaplı maddelerdir. Geleneksel yöntemlerle  Ğrenci başarısının deŐerlendirilmesi genellikle  Ğretim sürecinden bağımsız olarak yapılır ve daha çok sonuca odaklanır. Bununla birlikte daha çok çoktan Ő  meli ve kısa yanıtlı testler, yazılı ve sözlü sınavlar yapılmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) Alternatif  l me ve deŐerlendirme teknikleri arasında en fazla kullanılanlar performans  devi, gözlem tekniŐi ve dramadır (Bıçak ve  akan, 2004; Daniel ve King, 1998).

Buna karŐın incelenen araŐtırmalarda, veri toplama araçları incelendiŐinde genellikle anket ve  l  eklerin tercih edildiŐi, gözlem ve görüŐmenin ise nadiren kullanıldıŐı tespit edilmiştir. Özenç (2013) yaptıŐı araştırmada ilkokul  Ğretmenlerinin bazı uygulamalar haricinde  l me ve deŐerlendirme uygulamaları ile hizmet yılı,

cinsiyet, mezun olunan bölüm ve sınıf mevcudunun kalabalık olması değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığını belirtmiştir.

2.3.4. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler

Nitelikli bir ölçme aracında bulunması gereken özellikler şunlardır: 'Geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik.' Aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler

2.3.4.1. Geçerlik

Geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı niteliği, başka bir özellikte karıştırmadan, net bir şekilde ölçebilmesidir (Ercan ve Kan, 2004). Ölçme aracının geçerlilik düzeyinin bulunması için geçerlik katsayısı hesaplanmaktadır. Geçerlik katsayısı, ölçme aracından elde edilen değerler ile ölçme aracının kullanım amacına göre belirlenen ölçütlerin arasındaki ilişkisi hakkında bilgi verir ve -1.00 ile $+1.00$ arasında değer almaktadır.

2.3.4.2. Güvenirlik

Güvenirlik ölçme aracının tesadüfi hatalardan arınmış bir şekilde ölçme yapabilme düzeyidir. Güvenirlik kavramı; duyarlılık, kararlılık ve tutarlılık ile açıklanmaktadır (Ercan ve Kan, 2004). Duyarlılık, ölçme aracının birimlerinin küçüklüğü ile ortaya konulmaktadır. Birimler küçülürken ölçme sonuçları

hassaslaşmakta, hata payı azalmaktadır. Kararlılık ise, ölçme aracının benzer durumlarda aynı özelliğin farklı zamanlarda ölçülmesinde benzer sonuçların edinilmesidir. Tutarlılık ise ölçülen bir özelliğin aynı hedef doğrultusunda hazırlanmış farklı ölçme araçlarının aynı şeyi ölçmesi ve birbiriyle benzer sonuçların elde edilmesidir.

2.3.4.3. Kullanışlılık

Bir ölçme aracının geliştirilmesinin, uygulanmasını ve değerlendirilmesini kolay ve ekonomik olması demektir. Ölçme aracı geliştirme sürecinde şunlara dikkat edilmesi gerekmektedir; hazırlama süresi, ekonomik olması, uygulama kolaylık derecesi ve değerlendirme kolaylık derecesidir (Çakmak, 2009).

2.3.5. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen Yeterlilikleri

2024 öğretim programında, öğrenme süreçlerini iyileştirmek için biçimlendirici ölçme ve değerlendirme esas alınmış, öğrencinin belirli bir beceriye ilişkin gelişiminin öğretmen tarafından planlı ve düzenli bir şekilde takip edilmesine dayanan bir eğitim yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre, öğretmen öğrencinin bir beceriyi nasıl kazandığını ve bu süreçte nasıl ilerlediğini adım adım gözlemlemeli ve değerlendirmelidir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları Ölçme ve değerlendirme öğretmen yeterlilikleri özetle şu şekildedir (MEB, 2024);

- Süreç boyunca öğrenci becerilerinin gelişimleri sistematik olarak gözlemleyen ve takip eden
- Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilere merak uyandırıcı, günlük hayatta karşılaşılabileceği problemler veya görevler vererek aktif bir öğrenme ortamı sağlayan
- Etkili geri bildirim vererek, öğretim faaliyetlerini düzenleyen ve öğrencinin ilerlemesine katkı sağlayan
- Aktif ve etkili bir öğrenme süreci için dijital teknolojilerden sıklıkla yararlanan

- Öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktısına nasıl ulaşacaklarını belirleyen ölçütleri anlamalarına yardımcı olan ve kendi öğrenmeleri hakkında öz değerlendirmeler yapmalarını sağlayan
- Her öğrencinin kişisel kabiliyetlerinin, ilgi alanlarının ve öğrenme gereksinimlerinin birbirinden farklı olduğunun bilincinde olan
- Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini öğrencilerin gereksinimlerine göre belirleyen ve çeşitli ölçme tekniklerini kullanan
- Ölçme ve değerlendirme yaparken tüm öğrencileri destekleyen adil bir yöntem benimseyen

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde, ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin yanı sıra, öğretmenlerin bu süreci paydaşlara raporlaması da önemli görülmüştür. Raporlama aşamasının amacı; öğrencilerin eğitim süreçlerini kavramalarına, desteklemelerine ve ilerlemelerine katkı sağlamaktır. Bu sürecin tarafsız, net, anlaşılır ve bilgilendirici olması gerekmektedir. Aynı zamanda raporlar öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek onların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini yansıtmalıdır. Yalnızca sonuçlara odaklanan raporlar yerine, öğrencinin öğrenme süreci boyunca sergilediği performanslar detaylı bir şekilde değerlendirilmelidir (MEB, 2024).

2.4. Temel Eğitimde Türkçe Dersi

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının esas amacı, bireylerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazanmalarını sağlamak ve bu becerileri günlük yaşamlarında etkin bir şekilde kullanabilmelerini desteklemektir (Akdeniz, 2003). Türkçe dersi öğretim programının oluşturulmasında yapılandırmacı yaklaşım temel olarak alınmış ve öğrenen odaklı bir öğrenme benimsenmiştir. Yapılandırmacı model anlayışına göre eğitim sürecinde sürekli olarak giderilmesi gereken bir problem olmalıdır ve öğrenme aktif bir süreçtir. Öğrenen etkin bir role sahiptir ve geçmiş deneyimleri doğrultusunda dışsal etkenleri farklı şekilde değerlendirmektedir (Dinter, 1998). Bireylerin edindikleri bilgilerin birbirinden farklı olması nedeniyle, tek bir doğrunun var olduğu düşüncesi yapılandırmacılıkta reddedilir. Bunun yerine, bireylerin aynı kavrama farklı yorumlar

getirebileceği kabul edilir (Şahin, 2007). Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanırken yapılandırmacı yaklaşıma eş değer bir eğitim süreci benimsenmiş ve öğrenen odaklı bir sistem inşa edilmeye çalışılmıştır.

Bireylerin kavrama ve ifade etme yeterliliklerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe dersinin genel özellikleri Özdemir (1987)'e göre şu şekildedir;

- Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak birbiriyle ilişkili temel becerileri kapsamaktadır.
- Bu dört temel beceri her biri için ihtiyaç duyulan özgün yöntemler kullanılarak bütüncül bir yaklaşımla uygulanır.
- Türkçe dersi, tüm diğer derslerin temel taşıdır.
- Türkçe dersi, bilgi aktarımından ziyade uygulamaya yönelik bir alışkanlık dersi olarak değerlendirilir.

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) temel yaklaşımı ve özel amaçları incelendiğinde Türk eğitim sisteminin, bireyleri tüm yönleriyle gelişimini amaçladığını ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel aldığı görülmektedir. Bununla birlikte dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" içerisinde yer alan beceriler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmıştır.

2.4.1. Temel Eğitimde Türkçe Dersinin Önemi

Dil öğretimi her ülkenin eğitim sisteminin en önemli ve temel işlevlerden biridir. Dil, bir toplumun sürekliliğini sağlamada ve kültürün devamını sürdürmede önemli bir araçtır. Bireyin düşünmesinde, içinde bulunduğu toplum ile iletişim kurmasında, gelişmesinde ve ilerlemesinde dilin önemi oldukça büyüktür. İnsanlar dil yeterliliği ile yaşamlarını anlamlı hale getirirler ve sosyal ve bilişsel anlamda zenginleşirler (Şahin, 2007).

Türk eğitim sisteminde dilsel becerilerin bireylere kazandırılması görevi, ana dili öğretimini temel alan Türkçe eğitiminin sorumluluğundadır. Çocuğun anlama ve ifade edebilme becerisinin gelişmesinde ve kültürünü tanımasında Türkçe dersi büyük bir öneme sahiptir (Toğçuoğlu ve Köse, 2014).

Türkçe dersi, hedefleri ve kapsamı açısından oldukça özel bir konumda yer almaktadır. Ana dilini en iyi şekilde kullanmalarına imkân tanıyarak temel dil yetkinliğini geliştirip çocuğun bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlarda gelişimini desteklemektedir. Ayrıca, çocukların ana dillerine sevgi duymaları da Türkçe dersi aracılığıyla sağlanabilmektedir. Ulusal farkındalığının oluşmasında, milli değerlerin sonraki nesillere aktarılmasında ve korunmasında en büyük sorumluluk yine Türkçe dersine düşmektedir (Akdeniz, 2003).

İlkokullarda ders programı toplam 30 saatten oluşmakta olup, bu sürenin en fazla saati Türkçe dersine ayrılmaktadır. Bununla birlikte Türkçe dersi diğer derslerde de etkin bir şekilde kullanıldığı için derste edinilen başarı veya yetersizlik durumu sadece bu dersi değil sonuçlarıyla diğer dersleri de etkileyecektir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri Türkçe dersine yönelik özenli bir eğitim-öğretim süreci planlamalı, ders sürecini dikkatli ve sistematik olarak izlemeli, dersi daha verimli hale getirmek için geri bildirimleri önemsemelidir.

2.4.2. İlkokul Türkçe Dersine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Türkçe öğretim programında gerçekleştirilen düzenlemeler ve öğrenci odaklı eğitim anlayışıyla, baskıcı öğretmen yerine rehberlik eden öğretmen modeli benimsenmiştir. Öğretim programlarına yönelik yapılan bu düzenleme öğretim stratejilerinde ve ölçme ve değerlendirme sürecinde de aynı şekilde düzenlemelere sebep olmuştur (Erdoğan ve Gök, 2009). Türkçe dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım kabul edilerek öğretme ve öğrenme yöntemleri öğrenci merkezli olup değerlendirme sürecinin de aynı şekilde bu anlayışa göre uygun hale getirildiği görülmektedir (Duban ve Küçükyılmaz, 2008).

İlkokulda öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde sınavlara yer verilmemektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde; ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili şu ifadelerin yer aldığı söylenebilir;

“Öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3 sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı

kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir (MEB 2019).’’

MEB (2019) Türkçe dersi öğretim programında yer alan ifadeler incelendiğinde ölçme ve değerlendirme basamağının öğrenme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olduğunu, temel eğitimde sonuç odaklı bir değerlendirme yerine süreç değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi ve bu değerlendirmenin tanı amacıyla yapılması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu gereklilik doğrultusunda ölçme ve değerlendirme sürecinde gözlem protokolü, kontrol listesi, değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarı vb. gibi ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir.

Temel eğitimin hedeflerinden birisinin öğrenenlerin sadece bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin değil, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin de geliştirilmesi gerekliliği düşünüldüğünde kullanılacak ölçme aracının bu amaca uygun olarak belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Bununla birlikte eğitim sürecinde kullanılması önerilen bu ölçme araçları hakkında detaylı bilgilerin yer almaması yanlış kullanılmasına veya hiç kullanılmamasına yol açabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları gözlem formları, rubrikler, kontrol listeleri vb. gibi ölçme araçları hakkında kısa açıklamalar yapılması doğru kullanılması için zorunlu bir ihtiyaçtır (Yurdakal, 2019).

İlkokul Türkçe Dersi ölçme ve değerlendirme aşamasına yönelik literatür incelendiğinde bu süreç konusunda sınırlı sayıda çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen az sayıda çalışma kapsamında da ölçme ve değerlendirme sürecinde problemlerin yaşandığı ve öğretmenlerin bu alanda düşük yeterlilik düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Adıyaman, 2005). Bununla birlikte süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda öğretmenlerin güçlükler yaşadığı belirlenmiştir (Kuran ve Kanatlı, 2009). Bu hususta Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik yaşanan problemlerin değerlendirilmesi ve bu problemler ile ilgili düzenleme çalışmalarının yapılması oldukça önem arz etmektedir.

2.5. Gözlem

Sınıf öğretmenleri öğrencilerini en iyi gözlem yaparak tanımaktadır (Adıgüzel 2018). Bu nedenle, bu çalışmada temel eğitimde kullanılabilecek bir gözlem protokolünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde gözlem ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1. Gözlem Protokolü

Eğitim öğretim sürecinde gözlem tekniğinin yaygın bir şekilde kullanılması beraberinde gözlem formlarının da kullanılmasını gerekli kılmıştır. Gözlem protokolü, bir gözlem sürecinde elde edilen bilgilerin kapsamlı olarak kayıt altına alınmasını sağlayan bir araçtır. Gözlem tekniğinin uygulanmasında verilerin kaydedilmesini kolaylaştırmak ve gözlem sürecinin sistematik olarak işlenmesini sağlamak amacıyla gözlem protokolü kullanılmaktadır.

Gözlem protokolünde yer alan bölümler şu şekildedir; gözlemin yapılacağı tarih, gözlem süresi, gözlemlenecek davranış kategorileri (Yalçiner, 2006). Verilerin kaydedilmesinde davranışların varlığını veya yokluğunu belirlemek için kontrol listesi ya da detaylı bilgi sağlamak amacıyla derecelendirilmiş puanlama ölçeği kullanılabilir (Karasar, 2014). Gözlem protokolü, amaca ve içeriğe paralel olarak çeşitli şekillerde geliştirilir ve genellikle ayrıntılı gözlem ünitelerinin sıralandığı maddelerle yapılandırılır (Gündoğdu, 2012). Gözlem protokollerinin güvenilirlik, geçerlik gibi hesapların belgelere ve kanıtlara dayanması gereklidir (Pianta, 2012).

2.5.2. Gözlem Nedir?

Gözlem herhangi bir varlığa veya olaya yönelik belirli bir amacı yoklamak için, sistematik olarak önceden oluşturulmuş veri toplama aracıdır (Kozak, 2001). Büyükkaragöz ve Çivi (1997) ise gözlemi; “Öğretimde gözlem, belirli eğitsel değerlendirmeler yapabilmek için herhangi bir olay ya da varlığı önceden hazırlanan belirli bir plan çerçevesinde doğal ortamında incelemektir.” şeklinde tanımlamışlardır. Gözlem bu anlamda bakmaktan öte, planlı ve sistematik bir eylemdir (Başar, 2000).

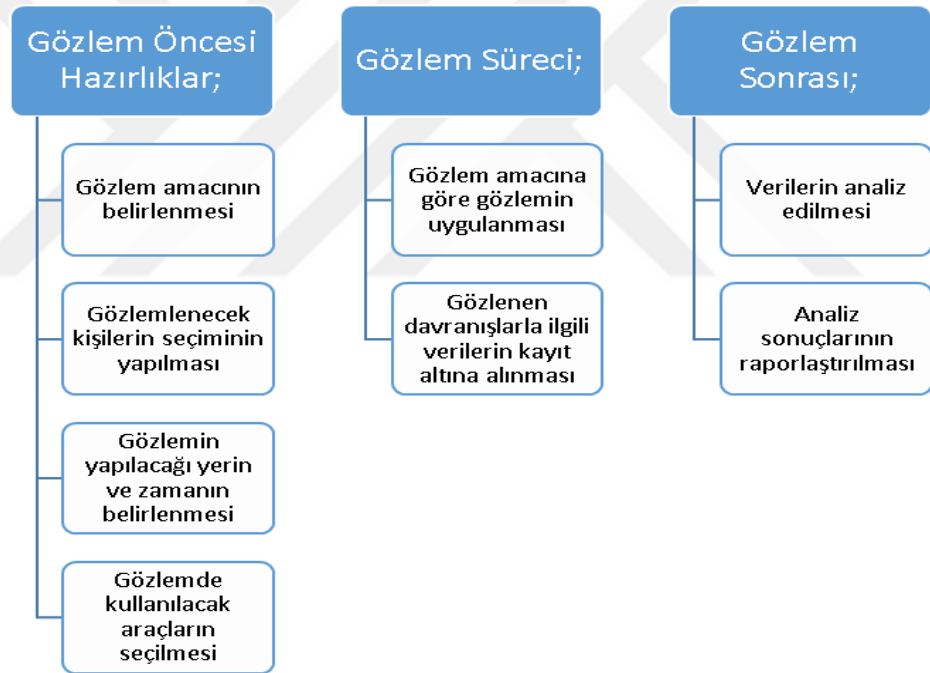
Gözlem tekniğinin en önemli özelliği doğal ortamda gerçekleşmesidir. Gündelik hayatta bilinçli olarak veya olmayarak yaptığımız gözlemler informal gözlemlerdir. Burada yapılan gözlemler çevremizdeki olayları, nesneleri veya durumları inceleyebilmemizi ve onlar hakkında bilgi toplamamızı sağlamaktadır. Belirli bir amacı olan ve özellikle bir performansın değerlendirilebileceği gözlemler ise formal gözlemler olarak nitelendirilmektedir. Formal olarak yapılan gözlemlerde kimin kimi, nerede, ne zaman, hangi kurallar kapsamında, gözleyeceği önceden planlanmıştır (Üstünlüoğlu, 2000). Burada önemli olan, gözlem sürecinin nasıl olacağının gözlem öncesinde adım adım belirlenmesidir.

2.5.2.1. Gözlem Çeşitleri

Gözlem yapma sadece eğitim-öğretimde değil günlük yaşamda da bireylerin sıklıkla gerçekleştirdiği bir eylemdir. Günlük hayatta gelişigüzel olarak yapılan gözlem informal gözlem; amaçlı, istendik, sistemli olarak yapılan gözlem ise formal olarak adlandırılmaktadır. Alanyazında gözlem çeşitleri için farklı sınıflamalar yer almaktadır (Karasar, 2014). Bu çalışmada ise katılımcı rolü, yapılandırılma durumu ve doğrudan gözlem olarak üç ölçüt kullanılmıştır. Yapılandırılmış gözlem; gözlemcinin bir kişiye, duruma veya olaya yönelik olarak önceden planladığı, neyin ne zaman ölçüleceğine dair belirli kuralları olan sistemli bir ölçme tekniğidir (Hopkins ve Moore, 1993). Katılımcı rolüne göre gözlem, katılımlı gözlem ve katılımsız gözlem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Yıldırım, 1999). Katılımlı gözlemde, gözlemci araştırma ortamına dâhil olarak verileri doğrudan toplamaktadır. Katılımsız gözlemde ise gözlemci olaylara müdahale etmez olayları sadece dışarıdan izler (Çepni, 2009). Doğrudan gözlem ise gözlemcinin bir davranışa veya olaya müdahil olmadan, doğal ortamında izleyerek bilgi topladığı bir gözlem çeşitidir. Bu bağlamda, doğrudan gözlem, gözlemciye olayları olduğu gibi izleme fırsatı sunarak, gerçekçi ve güvenilir bilgiler elde etmesini sağlar.

2.5.2.2. Gözlem Süreci

Yalçın (2006) göre bir gözlem süreci; planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Planlama; faaliyetlerin nerede, ne zaman ve hangi yöntemle yapılacağına önceden belirlenmesi; uygulama, planlananların gerçekleştirilmesi; değerlendirme ise, uygulamada ulaşılan sonuçların önceden öngörülen amaçlara ne ölçüde uygun olduğunun araştırılmasıdır. Sınıf içi gözlemlerde, planlama aşaması gözlem öncesinde, uygulama aşaması gözlem sürecinde ve değerlendirme aşaması ise gözlem sonrasında gerçekleştirilmektedir (Üstünlüoğlu, 2020). Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sınıf İçi Gözlem (Üstünlüoğlu, 2020)

Gündoğdu (2012) göre de gözlemden önce, gözlem sürecinde ve gözlem sonrasında gözlem protokolü önemli bir rol oynamaktadır. Gözlem protokolü, gözlem öncesinde, gözlemin sistemliliğini sağlamak amacı taşırken, gözlem sürecinde verilerin kaydedilmesini sağlamak, gözlem sonrasında ise verileri nitel ya da nicel olarak değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullanılmaktadır.

2.5.2.3. Sınıf İçi Gözlem

1960'lı yıllardan itibaren sınıf içi uygulamalar ile ilgili çalışmalara daha çok önem verilerek bununla ilgili yapılan araştırmalar artmıştır. ABD' de yer alan birçok okulda sınıf içi gözlemler ve bu gözlemler ile ilgili değerlendirmeler ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Wragg, 1987). Sınıf içi gözlem genel olarak öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf içinde gösterdikleri performanslarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Sınıf içi yapılan gözlemlerin genel amacı öğrenciyi sistematik olarak izleyebilmek, onu tüm özellikleriyle tanıyabilmek, gelişim düzeylerini takip edebilmek ve hakkında objektif kararlar verebilmektir. Burada önemli olan öğrencinin denetlenmesi değil, süreç boyunca gelişim özelliklerinin farkında olarak performans düzeyini arttırmaktır.

Tecrübeli gözlemciler, sonuç odaklı gözlem yapmaktan ziyade, öğrenme sürecini daha geniş bir perspektiften değerlendirerek dersin verimliliğini artırmaya yönelik gözlemler yaparlar (Poster ve Poster, 2005). Sınıf içi gözlem çalışmaları, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde en önemli kaynaklardan biridir. (Çuhadaroğlu ve Yılmaz (2007). Temel eğitimde sınıf öğretmenlerinin bu tekniği sıklıkla kullandıkları göz önüne alındığında, bu teknik oldukça önemlidir.

2.5.2.4. Gözlem Tekniğinde Kullanılan Araçlar

Gözlem sürecinde kullanılan araçlar, gözlenmek istenilen davranışı veya olayı kaydetmek amacıyla geliştirilmiştir. Çuhadaroğlu ve Yılmaz (2007), yaptıkları araştırmada eğitimde kullanılan gözlem teknikleri için geliştirilen araçlardan bazılarını şunlar olarak belirtmişlerdir; kontrol listeleri, anekdot kayıtları, portfolyolar, oran ölçekleri, harfi harfine kayıtlar ve sınıf etkileşimleri. Bunların yanında yine kullanım sıklığı ve kolaylığı açısından dereceli puanlama anahtarları, video ve ses kayıtları gibi araçlarında kullanıldığı söylenebilir. Gündoğdu (2012), MEB Türkçe Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme aşamasında gözlem yöntemi başlığı altında çeşitli ölçme araçlarına yer verildiğinden söz etmiştir. Bu ölçme araçları gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarıdır. Bu araçların sıklıkla kullanılmasının nedeni, yaygın ve kolay uygulanabilir teknikler olmalarıdır.

2.5.2.5. Öğretmenlerin Gözlem Tekniğini Kullanma Nedenleri

Gözlem, öğrenci başarısını belirlemede ilkökul öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları bir ölçme tekniğidir. Doğal bir ortamda gerçekleşmesi, uygulanmasının kolay olması, ilkökul öğretmenlerinin gözlem tekniğini sık kullanma nedenlerindendir (Adıgüzel 2018). Gözlem tekniği ile öğretmenler öğrencilerin akademik başarıları yönünde bilgi edinirken aynı zamanda sosyal uyum, psikolojik durum vb. konularında da bilgi sahibi olmaktadır. Gözlem tekniğinin öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılması, gözlem formlarının da birlikte kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. (Gündoğdu; 2012) İlkokul öğrencileri gelişim özellikleri itibarıyla sınıf ortamında bir bütün olarak incelenmelidir. Gözlem protokolü; gözlem süresince verilerin kaydedilmesini sağlamak, gözlemin sistemli olarak ilerlemesini sağlamak vb. açılardan kolaylık sağlamaktadır.

2.5.2.6. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Gözlem Tekniği

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre ülkemizde ilkokullarda öğrenci başarısının belirlenmesinde sınavlar yer almamaktadır. Öğrenci performansının değerlendirilmesi ders katılımlarına göre yapılmaktadır. İlkokul düzeyinde yapılan ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı öğrencinin gelişimini takip etmek, öğrenme eksikliklerini belirlemek ve öğretimin niteliğini arttırmaktır (MEB, 2024). Bu kademedeki öğrencilerin ilk okuma yazma, okuduğunu anlama ve matematik terimlerini tanıma gibi kritik kazanımları edinmeleri hedeflendiğinden sınav ve not verme yoktur (MEB, 2018). Öğretmen öğrencilerin sınıf içindeki performanslarını göz önüne alarak başarı değerlendirmesi yapmaktadır. İlkokula yeni başlayan çocuklarda, somut düşünce etkindir ve bu çocuklar en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler. MEB’de ilkökul öğrencileri için Gözlem formları kullanılmaktadır. Fakat öğretmenlerin kullandığı gözlem formları genellikle kazanım değerlendirme ölçeği şeklindedir. Bununla birlikte İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre öğrencilerin derse yönelik yeterliliklerini belirlemek, kazanımları ne ölçüde edindiklerini tespit etmek ve dersin geri kalanını planlamak için gözlem formlarının kullanılması tavsiye edilmektedir (Gündoğdu, 2012). Öğretmenlerin gözlem formlarını

belirlerken hangi kriterleri esas alacağı ve gözlem formunda yer alan maddelerin ne kadar nitelikli olduğu önem arz etmektedir.

2.6. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme

Bu araştırmada, temel eğitimde öğrenim gören çocukları, Türkçe dersine yönelik performanslarını, sınıf ortamında izlendiklerini bilmeden doğal ortamları içinde gözlemleyip değerlendirebilecek bir gözlem protokolünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacının belirlenmesinde, temel eğitim Türkçe dersine ilişkin gözlem protokolü ile ilgili olarak, yurt dışında ve Türkiye’de geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracının bulunmaması etkin rol oynamıştır. Bu bölümde, öncelikle gözlem protokolü geliştirme araştırmaları ele alınmış, ardından gözlem protokolü geliştirme çalışmalarına ve temel eğitimde ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Gözlem Protokolü Geliştirmeye Yönelik İlgili Araştırmalar

Üncü (2023) yaptığı çalışmada çocukların oyun sırasında sergiledikleri davranışları gözlemek ve çocukların gelişimini takip etmek için kullanılabilecek bir gözlem protokolü geliştirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 595 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında, madde havuzu oluşturulmuş, bu maddelere yönelik uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinden sonra aday gözlem protokolü formu oluşturulmuş ve form “Oyun Temelli Gözlem Protokolü” (OTGP) olarak isimlendirilmiştir. Gözlem protokolünün yapı geçerliği için AFA, DFA, ayırt edici ve yakınsak geçerlik incelemeleri yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için Cronbach α ve McDonald ω katsayıları incelenmiştir.

Gitomer vd. (2014) yaptıkları araştırmada 82 cebir öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğretmenin performansını beş gözlemciyle üç alanda (sınıf organizasyonu, duygusal destek ve öğretimsel destek) değerlendirmişlerdir. Gözlemciler bir dersi on beş dakika boyunca izlemiş görüşlerini kaydetmişlerdir. Gözlemciler on beş dakikanın sonunda her bir boyuta puan vermişlerdir. Her ders canlı olarak puanlanmıştır. O ders için canlı puanlama yapmamış olan diğer gözlemciler puanlanma yapmak için videoya

kaydetmiştir. Aynı zamanda katılımcılar öz değerlendirme yapmak için form doldurmuşlardır. Öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerine yönelik düşünceleri ile gözlem sonuçları arasındaki uyumlar incelenmiştir.

Bell vd. (2012), riskli kararlar alırken kullanılan ölçme araçlarının geçerliliklerinin daha sağlam kanıtlarla desteklenmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda, öğretmen kalitesini değerlendirmede kullanılan gözlem protokollerine yönelik geçerlik argümanı yaklaşımını geliştirmişlerdir. Araştırmalarında iki tür geçerlik argümanına yer verilmektedir. İlk tür, yorumlayıcı argüman olup, gözlemlenen davranışlardan elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar ve varsayımlar üretir. İkinci tür ise deneysel veriler ve analitik akıl yürütme temelinde bu çıkarımların ve varsayımların doğruluğunu test eder. Çalışmada, 82 öğretmen, her biri üç ila beş bağımsız gözlemci tarafından değerlendirildi. Araştırmacılar, öğretmen ve öğrenci uygulamalarını ölçmek amacıyla üçüncü taraf gözlemciler tarafından uygulanan, cebir bilgisini ölçen öğretmen bilgi aracının (KAT) geçerliliğini incelemişlerdir. Gözlemciler, dersleri 22 dakikalık periyotlara bölerek, hem canlı ders seanslarını hem de video kayıtlarını değerlendirmişlerdir. İlk 15 dakika, gözlem ve not toplama aşaması olarak kullanılırken, sonraki 7 dakika her biri 11 ölçek için puan atamaya ayrılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik, usta gözlemcilerin puanlarıyla karşılaştırılarak incelenmiş; uyum oranları gözlemciler arasında paylaşılmış ve ilgili konferans görüşmelerinde tartışılmıştır. Ayrıca, Analiz Faktörleri (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve Cronbach α değeri hesaplanarak ölçme aracının iç tutarlılığı değerlendirilmeye alınmıştır.

Zhou vd. (2023), yaptıkları araştırmada K-12 öğretmenlerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik entegrasyonu uygulamalarını değerlendirmek amacıyla bir K-12 sınıf gözlem protokolü geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacıların K-12 öğretmenlerinin STEM entegre müfredatını nasıl uyguladıkları incelenmiştir. STEM entegrasyonu üzerine yapılan araştırmalara dayanan protocol sekiz kategoriyi kapsamaktadır: Tanımlama, Öğrenme, Planlama, Deneme, Test Etme, Karar Verme, İyileştirme ve Öğretim Stratejileri. Protokol entegre STEM eğitimi uzmanları, mühendislik tasarım uzmanları ve eğitim değerlendirme uzmanlarından (n=15) oluşan bir panel tarafından gözden geçirilerek yeniden revize edilmiştir.

Protokolün güvenilirlik çalışmaları için Gwet AC1 katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur. Her bir kategorinin kodlanmasının değerlendiriciler arası güvenilirliği de hesaplanmış ve raporlanmıştır.

Piburn ve Sawada (2000), "Reform Öğretimini" ölçmek amacıyla bir gözlem protokolü geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. "Reform Öğretim Gözlem Protokolünün" ilk taslağı 1998 yılında yazılmıştır. Taslak form ACEPT projesindeki matematikçilere sunulmuştur. Süreçte takip edilen sıra; gözlem protokolünün taslak formu öncelikle uzman görüşlerine sunulmuş, ardından geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Başlıca eleştiriler ve revizyon önerileri doğrultusunda protokole ek maddeler yazılmıştır. Protokol üç boyutta ve her boyutta 25 madde olacak şekilde düzenlenmiştir. Güvenirlik analizleri doğrusal regresyon yapılarak elde edilmiştir. Gözlem protokolünün geçerlik çalışması için görünüş geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir (Piburn ve Sawada, 2000).

Boz (2019) yaptığı araştırmada, öğrencilerin matematiği daha iyi öğrenmelerine katkısı olacağı düşüncesiyle "Matematiğe Yönelik Tutum Gözlem Formu" geliştirmeye çalışmıştır. Araştırma süreçlerinde takip edilen aşamalar; alanyazın tarama ve madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, uygulama, puanların dağılım özelliklerini inceleme, geçerlik çalışmaları ve güvenilirlik çalışmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören 62 öğrenci oluşturmaktadır. Madde havuzunu oluşturmak için ilgili çalışmalar, öğretmen görüşleri ve öğrenci görüşleri olarak üç kaynağa başvurulmuştur. Geçerlik çalışmalarında madde analizi, hipotez test etme ve sınıflama-sıralama geçerliği işlemleri gerçekleştirilmiştir. Madde analizi için "korelasyon madde analizi", "alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi" ve "basit doğrusal regresyon tekniği ile madde analizi" yöntemleri uygulanmıştır. Matematiğe Yönelik Tutum Gözlem Formunun güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda "öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir gözlem formu geliştirilmiştir.

2.6.2. Konu ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri betimlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlemede, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini seçtikleri görülmüştür. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliği gelmektedir. Yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin gözlem tekniğinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı, gözlem tekniğinin öğrencilerin performansını değerlendirmede etkili olduğunu ve performansa dayalı becerilerin ölçülmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, gözlem tekniğinin her derste uygulanması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler, öğrenci davranışlarının her zaman nesnel bir şekilde gözlemlenemediğini ve bu tekniğin uygulanmasının zaman alıcı olması nedeniyle özellikle kalabalık sınıflarda güçlükler yaşandığını ifade etmişlerdir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Topçuoğlu ve Köse'nin (2014) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" geliştirme çalışması incelenmiştir. 35 maddeden oluşan Likert tipi ölçeğin çalışma grubunu 251 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçeğin geliştirme süreci bu araştırmada izlenen aşamalar ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi değeri bulunmuştur. Bulunan değerler ile ölçeğin faktör analizine uygunluğu değerlendirildikten sonra faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında 35 maddelik taslak ölçekten 27 maddelik Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin toplamı ile faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayısı ,914 olarak bulunmuştur (Topçuoğlu ve Köse (2014).

Tuncer ve Geçim (2019) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma seviyelerine dair görüşlerini değerlendirmek amacıyla Ölçme ve Değerlendirme Becerileri Ölçeği (ÖVDB) geliştirilmiş ve elde edilen bulguları bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ÖVDB ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin bu dört alt boyutu, toplam varyansın yüzde altmış üçünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve sonuç .967 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için uyguladıkları görülmüştür. Araştırma sonucuna göre en çok tercih edilen ölçme aracı ise çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorulardır. Araştırma sonuçlarına göre, gelişmişlik düzeyi ile kıdem durumu arasında, ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algıları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırmada kıdemli öğretmenlerin daha az kıdemli olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri tespit etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda yükseköğretim programlarında verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin niteliği incelenmelidir. Buna ek olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini zaman alıcı olarak tanımladıkları görülmüştür.

Genç ve Demir'in (2014) Türkiye genelinde Almanca öğretmenlerinin sosyal ve ders işleme yöntemlerine yönelik davranışlarını sorgulamak amacıyla 'Yabancı Dil Öğretmeninin Sınıf İçi Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Gözlem Formu Geliştirme Uygulama ve Değerlendirme' çalışmaları incelenmiştir. Araştırmalarında gözlem aşamasında kullanılan kontrol listesinin, hazırlama uygulama değerlendirme aşamaları ve gözlem sonuçları aktarılmaktadır. Sonuçlarının güvenilirliğini artırmak ve sonuçların nesnel olması amacıyla, üçlü araştırma yöntemi benimsenmiş ve destek olarak gözlem tekniği uygulanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen hipotezleri kanıtlamak amacıyla sınıf içi öğretmen davranışlarını sınamak üzere yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form kontrol listesi olma özelliğindedir. Kontrol listesinin geçerliliği için, gözlem aşamasından önce bir ders

saati pilot uygulama yapılmış ve gerekli düzenlemelerden sonra uygulamaya geçilmiştir.

Özenç ve Çakır (2015) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili öz yeterlik algıları ve sınıf içinde bu teknikleri uygulama durumları MEB tarafından tespit edilen yeterlik performans göstergeleri kapsamında incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dokuz sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenleri ile bireysel görüşmeler yapılarak sınıflarında sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin en fazla performans değerlendirme, portfolyo, proje ve öz değerlendirme tekniklerini uyguladıkları ve alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz oldukları belirlenmiştir (Özenç ve Çakır, 2015).

2.6.3. Konu ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Uluslararası literatürde de gözlem protokolü geliştirme çalışmaları kapsamlı bir şekilde araştırılmıştır:

Pratt ve Hodges (2023) tarafından sesli düşünmenin öğrencilerin okuma ve yazma alanlarındaki gelişim ve başarılarını artırmadaki etkinliğini tutarlı bir şekilde ortaya koymak amacıyla “Öğretmen Yansıması ve Gelişimi: Okuryazarlık Öğretimi” için bir gözlem protokolü geliştirme çalışması incelenmiştir. Araştırmanın amacı sesli düşünmenin, öğrencilerin okuma ve yazma alanlarındaki gelişim ve başarılarını artırmadaki etkinliğini tutarlı bir şekilde ortaya koymaktır. Çalışmada izlenen yöntem şu şekilde sıralanmıştır: teorik çerçevenin gözden geçirilmesi, pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi, uzman görüşlerinin alınması ve geçerlik ile güvenirlik analizlerinin yapılmasıdır. Protokol geliştirme ve doğrulama aşamaları sonucunda Sesli Düşünme Gözlem Protokolü ortaya çıkmıştır. Protokol beş ana bölümden oluşmaktadır: Ders Odağına Giriş, Öğretmen Modellemesi, Sorumluluğu Kademeli Olarak Öğrencilere Bırakma Adımları, Ders Odağının Pekiştirilmesi ile Sonuç ve Derse İlişkin Genel Gözlemler.

Martin (2010) geliştirdikleri T-POT gözlem protokolü ile sınıf ortamında öğretmen-öğrenci etkileşiminin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal ve davranışsal gelişimleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bu protokol, öğretmen ve öğrenci davranışlarını ayrı ayrı değerlendiren toplam 75 madde içermektedir. Yapılan çalışmada 12 öğretmen ve 107 okul öncesi ile ilkokul düzeyindeki öğrenci 15 dakikalık gözlem süreleriyle incelenmiş ve puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak belirlenmiştir.

Hora ve arkadaşları (2014), gözlemcilerin öğretimin kalitesini yargılamaktan ziyade, sınıf ortamının temel özelliklerini tanımlamalarını sağlayan bir gözlem protokolü geliştirmişlerdir. Bu protokol, TDOP, öğretim uygulamalarının farklı düzeylerini basitten karmaşığa kadar olan yönlerini- ayırt edilebilir ve deneysel yöntemlerle incelenebilir hale getiren boyutsal bir yaklaşımı esas alır. Protokol, öğretim uygulamaları, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmenlerin teknoloji ve materyal kullanım stratejileri, potansiyel öğrenci bilişsel katılımı, genel eğitim stratejileri ve öğrenci katılımı olmak üzere altı ana boyutu kapsamaktadır.

Araştırmaya ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde doğrudan ‘‘ Temel eğitim türkçe dersinde öğrenci performansını belirlemeye yönelik gözlem protokolü geliştirme’’ çalışmalarına rastlanılmamıştır. Ancak farklı alanlarda gerçekleştirilen gözlem protokolü geliştirme çalışmalarına ulaşılmış ve bu çalışmalar, protokolün geliştirme sürecinin yapılandırılmasında temel alınmıştır.

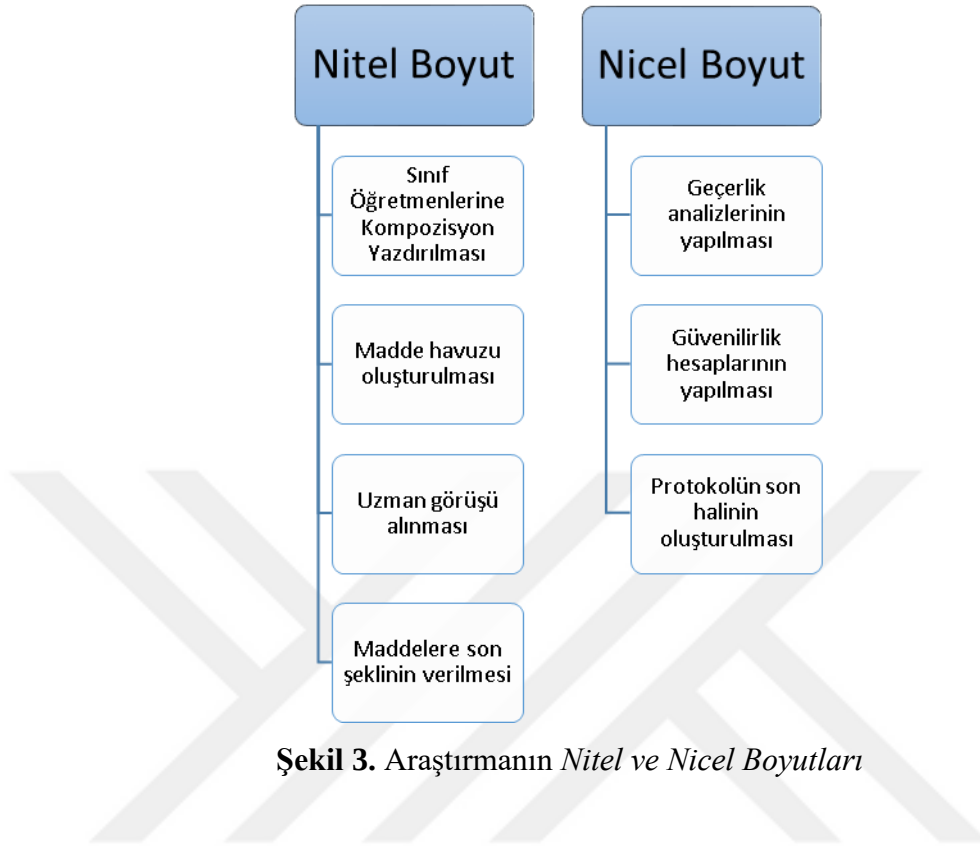
BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, gözlem protokolü geliştirme süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı temel eğitimde kullanılmak üzere üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemek için bir gözlem protokolü geliştirmektir. Amaca ulaşabilmek için ölçme aracı geliştirme çalışması kapsamında hem nitel hem de nicel yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterlere ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise çalışma kapsamında elde edilen veriler ile bir gözlem protokolü geliştirme gerçekleştirilmiştir. Süreç Şekil 3.'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Araştırmanın *Nitel ve Nicel Boyutları*

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, nitel boyutu için 15 sınıf öğretmeni ile nicel boyutu için Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir büyükşehirdeki beş farklı ilkokulda eğitim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırma evrenini temsil edebilecek gruplara ulaşarak örnekleme sürecini daha sistematik ve uygulanabilir hale getirmektir. Bu bağlamda, araştırmada evrenin genel özelliklerini yansıtabilecek uygun kümeler belirlenmiş ve bu kümeler üzerinden örnekleme süreci gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin katılımcıların özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3.1.
Katılımcı Öğretmen Özellikleri

Katılımcı Öğretmen Özellikleri		f	%
Cinsiyet	Kadın	9	60
	Erkek	6	40
Kıdem Yılı	0-5 yıl	3	20
	5-10 yıl	6	40
	10-15 yıl	3	20
	15-20 yıl	3	20
Öğrenim Durumu	Lisans	12	80
	Yüksek Lisans	3	20

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u (%60) kadın, 6'sı (%40) ise erkektir. Öğretmenlerin çoğunun (%40) mesleki kıdemi 5-10 yıl aralığındayken, öğretmenlerin öğrenim durumuna bakıldığında ise çoğunlukla (%80) lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışması için (n=400) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışması için (n=320) iki çalışma grubu bulunmaktadır. Alanyazında örneklem sayısına yönelik farklı bakış açılarına yer verilmektedir. Ho (2006) örneklem sayısının en az 100 olması gerektiğini belirtirken, Nuaaly (1978) ise örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada, çalışma grubunda toplamda 720 katılımcı yer almaktadır. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin katılımcıların özellikleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.
Nicel Veri Çalışma Grubu Özellikleri

Katılımcı öğrencilerin özellikleri	Cinsiyet	f	%	Yaş Aralığı
AFA Çalışma Grubu	Kız	220	55	9-10
	Erkek	180	45	
DFA Çalışma Grubu	Kız	192	60	9-10
	Erkek	128	40	

Tablo 3.2 incelendiğinde AFA çalışma grubunun 220'i (%55) kız, 180'i (%45) erkek öğrencidir. DFA çalışma grubunun 192'si (%60) kız, 128'si (40) erkek öğrencidir. Bununla birlikte öğrencilerin yaş aralığı 9-10'dur.

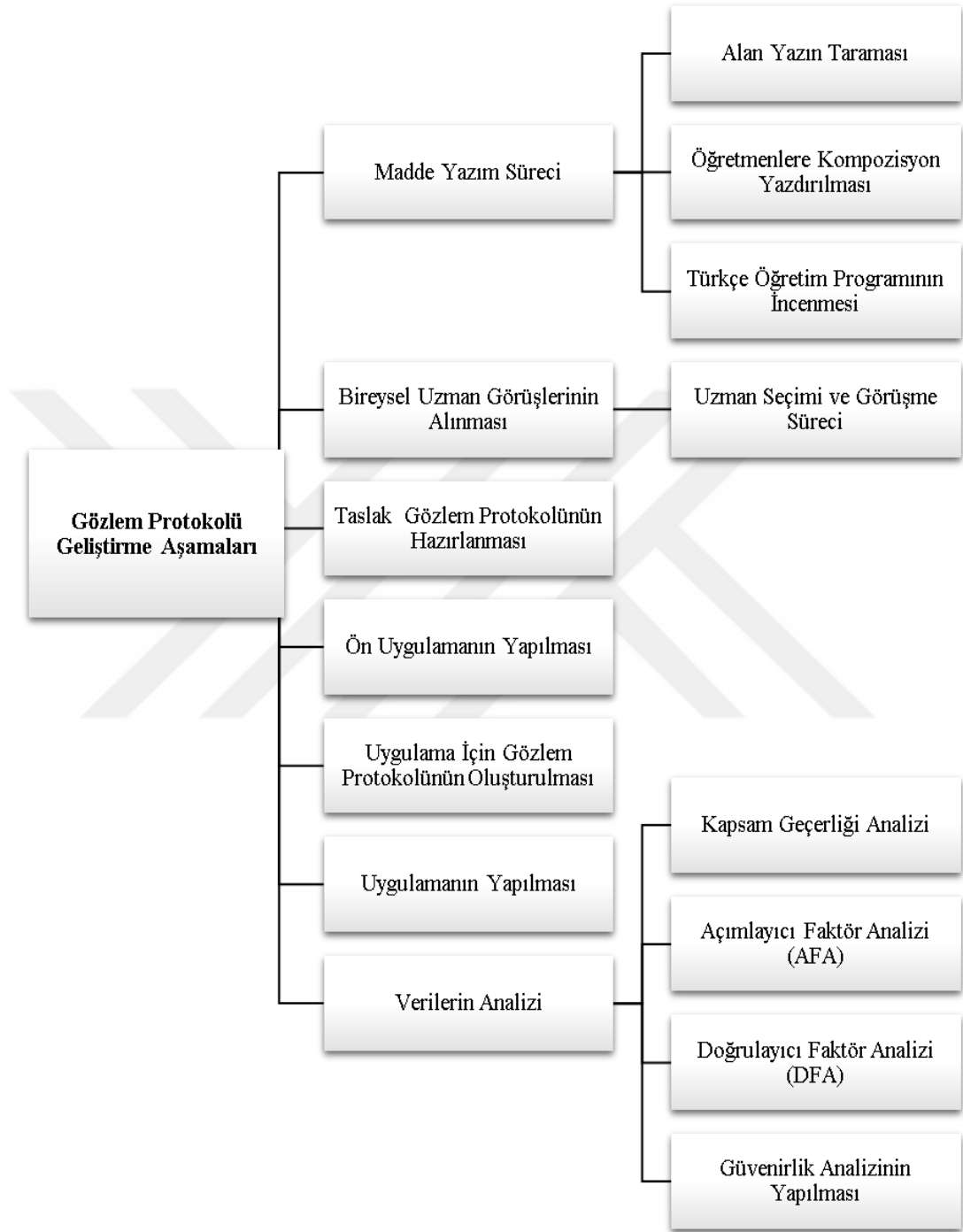
3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel boyutu için veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerini bildirdiği kompozisyon çalışmaları ve nicel boyutu için üçüncü sınıf Türkçe dersine yönelik öğrenci performansının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ‘‘Gözlem Protokolü ‘’ kullanılmıştır. Gözlem protokolü, gözlem sürecinde elde edilen verilerin kaydedildiği veya derecelendirildiği bir ölçme aracıdır. Katılımcı sınıf öğretmenlerine ‘‘Öğrencilerin Türkçe dersindeki performanslarını değerlendirirken hangi ölçütleri dikkate alıyorsunuz?’’ sorusunun yer aldığı görüşme formu sunulmuş ve yanıtlarını kompozisyon şeklinde yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin kayıtları öğretim programı kazanımları ve alanyazın incelemesi ile de desteklenmiştir.

3.4. Gözlem Protokolü Geliştirme Aşamaları

Gözlem protokolü geliştirme sürecinde, ilgili alan yazın incelenmiş ve bu kapsamda Pratt ve Hodges (2022) çalışmasından yararlanılmıştır. Yapılan bu inceleme sonucunda, araştırmada izlenecek aşamalar belirlenmiştir: ‘‘Madde yazım süreci, bireysel uzman görüşlerinin alınması, taslak protokolünün hazırlanması, pilot uygulamanın yapılması, uygulama için gözlem protokolünün oluşturulması, uygulamanın yapılması ve veri analizinin yapılması’’ şeklindedir.

Araştırma, nitel ve nicel araştırma desenine dayanmaktadır. Araştırma sürecinde, öğretmen görüşlerinden elde edilen kompozisyonlardaki ortak ifadelerden yola çıkılarak bir madde havuzu oluşturulacağı için nitel analiz kullanılmıştır. Oluşturulan maddelerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ise JASP 0.19 programı aracılığıyla yapılarak, nicel analiz yöntemi ile değerlendirilecektir. Gözlem protokolü geliştirme süreci Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. *Gözlem Protokolü Geliştirme Süreci*

3.4.1. Madde Yazım Süreci

Üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik performanslarının belirlenmesinde kullanılacak gözlem protokolünün maddelerini yazmak için üç kaynağa başvurulmuş ve protokolün kavramsal çerçevesi ve alt boyutları tespit edilmeye çalışılmıştır. Kaynaklardan birincisi araştırma ile ilgili yapılan çalışmalar, ikincisi öğretmen görüşleri, üçüncüsü ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıdır.

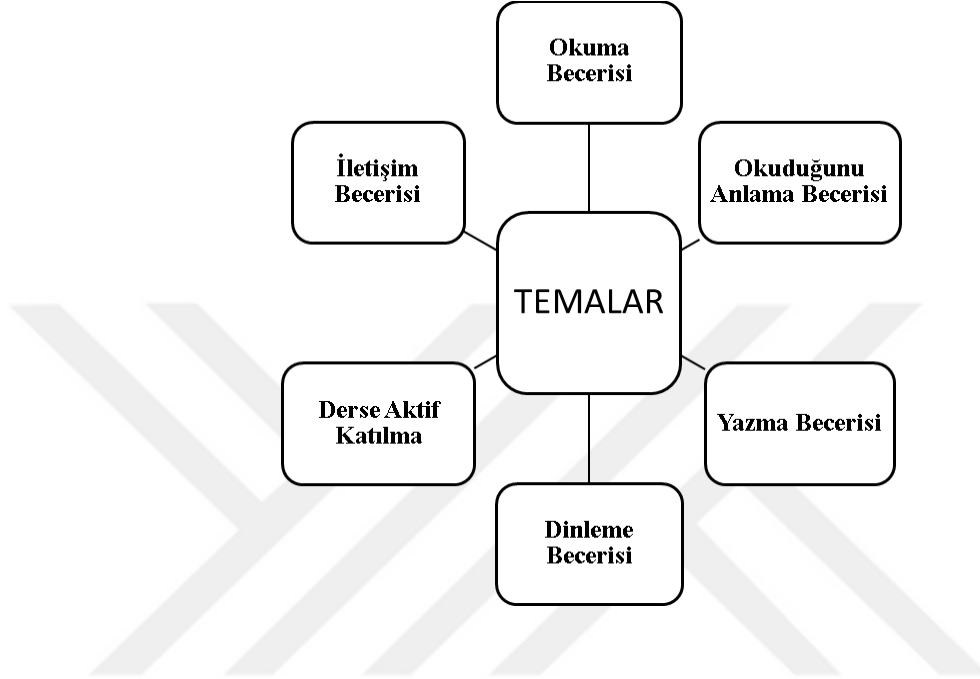
3.4.1.1. Alan Yazın Taraması

Araştırmanın alan yazın taramasında; Üncü'nün (2023) “Okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmeye yönelik oyun temelli gözlem protokolünün geliştirilmesi”, Boz'un (2019) “Matematiğe yönelik tutum gözlem formunun geliştirilmesi” çalışması, Genç ve Demir'in (2014) “Yabancı dil öğretmenin sınıf içi davranışlarını belirlemeye yönelik gözlem formu geliştirme uygulama ve değerlendirme” çalışması ve Pratt ve Hodges (2022) tarafından yürütülen “Öğretmen yansıması ve gelişimi: okuryazarlık öğretim için bir gözlem protokolü geliştirme” çalışması incelenmiştir. Yapılan tarama sonucunda temel eğitimde öğrenci performansını belirlemeye yönelik bir gözlem protokolü geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu durum, temel eğitimde gözlem protokolü geliştirme ve uygulama süreçlerine ilişkin araştırmalara olan ihtiyacın önemini ortaya koymaktadır.

3.4.1.2. Sınıf Öğretmenlerine Kompozisyon Yazdırılması ve Veri Analizinin Yapılması

Taslak gözlem protokolünü oluşturmak amacıyla 15 sınıf öğretmeninden kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğretmenlere, “Öğrencilerin Türkçe dersindeki performanslarını değerlendirirken hangi ölçütleri dikkate alıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin yazdığı kompozisyonların analizi için nitel veri analizi yapılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin yazdığı kompozisyonlar bir araya getirilerek incelenmiştir. Veriler, tematik kodlama metodu ile analiz edilerek ortak temalar ve boyutlar saptanmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin değerlendirme

ölçütleri dikkatlice incelenmiş ve sürekli tekrar eden ifadeler, temalar altında sınıflandırılmıştır. Temalar aşağıdaki Şekil 5’de sunulmaktadır:



Şekil 5. Temalar

Verilen şekle göre, sınıflandırma altı ana tema altında toplanmıştır: "okuma becerisi," "okuduğunu anlama becerisi", "yazma becerisi," "dinleme becerisi", "derse aktif katılma" ve "iletişim becerisi". Her temanın altında, o temaya ilişkin göstergeler yer almaktadır. Bu temalar, öğretmenlerin öğrencilerin performansını belirlemede esas aldığı ölçütler doğrultusunda organize edilmiştir. Veriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar gözetilerek ortak temalar üzerinden oluşan 30 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır.

3.4.1.3. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

Gözlem maddelerinin yazımında ilgili çalışmaların ve Türkçe dersi öğretim programının geliştirilecek olan protokolün kapsam geçerliğine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. İyi bir ölçme aracının geliştirilme sürecinde, kapsam geçerliğinin en temel kriterlerinden biri, ölçülmesi hedeflenen özelliğin kavramsal olarak ayrıntılı

biçimde tanımlanması ve sınırlarının açıkça belirlenmesidir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Sınıf öğretmenlerine yazdırılan kompozisyonların analizi sonucu oluşturulan maddeler üçüncü sınıf Türkçe Öğretim Programında (2019) kazandırılması amaçlanan dört temel beceri ile ilişkilendirilmiştir. Bu beceriler şunlardır:

- ✓Okuma Becerisi
- ✓Yazma Becerisi
- ✓Konuşma Becerisi
- ✓Dinleme Becerisi

3.4.2. Bireysel Uzman Görüşlerinin Alınması

Taslak gözlem protokolünün kapsamlılığını ve doğruluğunu sağlamak amacıyla bireysel uzman görüşleri alınmıştır. Ölçme aracı geliştirme çalışmalarında, ölçülmesi istenilen maddeleri niteliksel olarak yeterli düzeye getirmek ve kapsam geçerliğini belirlemek için uygulanan yöntemlerden biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2015). Bu süreçte uzmanların önerileri, protokolün uygulama aşamasında karşılaşılmaması muhtemel zorlukları tespit etmek ve protokolün kapsamını genişletmek için önemli rol oynamaktadır.

3.4.2.1. Uzman Seçimi ve Görüşme Süreci

Türkçe Dersi Taslak Gözlem Protokolü'' oluşturulduktan sonra, protokolün değerlendirilmesi amacıyla üç Sınıf Eğitimi alan uzmanı, bir Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı, bir Türkçe Eğitimi alan uzmanı olarak 5 akademisyen ve üç sınıf öğretmeni toplam 8 uzman ile görüşmeler düzenlenmiştir. Uzman görüşleri için başvuru grubun özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü uzman görüşleri için başvuru grubun özellikleri

Çalışma Alanı	Sayı
Sınıf Eğitimi Alan Uzmanı	3
Ölçme ve Değerlendirme Alan Uzmanı	1

Tablo 3.3. (Devamı)

Türkçe Eğitimi Alan Uzmanı	1
Sınıf Öğretmeni	3

Uzmanlardan öncelikle gözlem protokolünde yer alan maddelerin, Türkçe dersi performansının belirlenmesi açısından uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Bununla birlikte Türkçe Dersi Gözlem Protokolü'nde yer alan maddeleri, çalışmanın amacına uygunluğu, netliği ve kavranabilirliği bakımından eleştirmeleri, uygun gördükleri maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi veya kaldırılmasına yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca Türkçe Eğitimi alan uzmanından maddelerin dilbilgisi bakımından doğruluğunu incelemesi talep edilmiştir

Uzmanlar, öncelikli olarak protokolün biçimsel açıdan iyileştirilmesini önermişlerdir. Verilen dönütler doğrultusunda taslak form öncelikle biçimsel olarak değiştirilmiş ve daha anlaşılır şekilde yeniden düzenlenmiştir. Madde havuzunda yer alan 30 maddeye ilişkin öneriler dikkate alınarak birbirleri ile benzer olan maddeler, gözlenmek istenen özelliği yansıtmayan maddeler ve anlam güclüğü taşıyan maddeler protokolden çıkarılmıştır. İnceleme sonrasında toplam 5 madde çıkarılmış, 9 madde yeniden düzenlenmiş ve 7 yeni madde eklenmiştir. Temalara “yaratıcı yazma becerisi” ve “soru sorma becerisi” eklenmiştir. Sonuç olarak, protokol 8 tema ve her temada 4 gösterge olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Uzmanlar, protokolün önceki hali olan betimsel derecelendirme ölçeğini karmaşık bulmuş ve anlaşılabilirlik ve sadelik açıdan uygun olmadığını belirtmiş; bu nedenle değişiklik yapılmasını önermişlerdir. Protokol, 4'lü likert tipi derecelendirme ölçeği formatında yeniden düzenlenmiştir. Derecelendirme ölçekleri, gözlem sürecinde bireyde izlenecek özelliklerin varlık düzeyini kaydetmek ve sahip olunan özelliklerin hangi seviyelerde bulunduğunu değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Oosterhof, 1994). En düşük değer 1 ve en yüksek değer 4 olarak belirlenmiştir. Protokoldeki derece basamakları; 1- Geliştirilmeli, 2- Yeterli, 3- İyi, 4- Çok İyi, şeklinde düzenlenmiştir. Sekiz uzman ile ayrı ayrı görüşmeler yapılarak maddelere ilişkin görüş birliği sağlanmıştır. Ölçme aracı geliştirirken araştırmacı ile alan

uzmanlarının ortak kararlara sahip olması ölçeğin kapsamını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır (Tavşancıl, 2018).

Uzmanlardan gelen görüşler kapsamında maddeler için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Taslak gözlem protokolü nihai hâline getirilerek son şekli verilmiş ve 32 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

3.4.3 Taslak Gözlem Protokolünün Hazırlanması

Protokol, yedi geliştirme turu ve üç geri bildirim aşamasının ardından toplamda 10 revizyon süreci geçirerek, ön uygulama öncesinde son şeklini almıştır. Oluşturulan 32 madde, belirli ölçütlere göre değerlendirilmiş ve sekiz boyut altında dörderli gruplar halinde düzenlenmiştir. Bu ölçütler; anlamlılık, gözlenebilirlik, uygunluk ve süredir. Ayrıca bu ölçütler, gözlem sürecinin verimli olmasını sağlamak amacıyla, belirli standartlara uymayan maddelerin çıkarılmasında bir filtre görevi üstlenmiştir

Sistemli bir gözlem olması için gözlem süreci temalara göre değerlendirilmiştir. Gözlem protokolünde yer alan birinci tema olan “Okuma Becerisi”, ikinci tema olan “Okuduğunu Anlama Becerisi”, üçüncü tema olan “Yazma Becerisi” ve dördüncü tema olan “Dinlediğini Anlama Becerisi” araştırmacının belirlemiş olduğu MEB üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler üzerinden gözlemlenecektir. Beşinci tema olan “Yaratıcı Yazma Becerisi”, altıncı tema olan “Derse Aktif Katılma”, yedinci tema olan “Soru Sorma Becerisi” ve sekizinci tema olan “İletişim Becerisi”, sınıf öğretmeninin ders öncesinde planladığı etkinlikler doğrultusunda her biri bir ders saatinde gözlemlenecektir. Toplam gözlem süresinin, sınıfın kalabalıklık durumuna bağlı olarak iki veya üç haftalık Türkçe ders saatinde tamamlanması planlanmaktadır. Bir ders saati süresi 40 dakika olup, bir haftalık Türkçe ders saati toplam 8 ders saatidir. Protokolden alınan en yüksek puan 128, en düşük puan 32’dir.

3.4.4. Ön Uygulamanın Yapılması

Ön uygulama kapsamında protokolün nasıl uygulanacağına dair gözlem yapacak sınıf öğretmenlerine yönelik ayrıntılı bir yazılı yönerge hazırlanmıştır. Ayrıca, araştırmacı, bireysel görüşmeler yaparak öğretmenlere konuyla ilgili detaylı

bilgi vermiştir. Gözlemcilerin bu süreçte eğitilmesi, geçerli ve güvenilir veri toplama açısından önemli rol oynamaktadır. Eğitimler, gözlem sürecinin doğru anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmacı, öncelikle öğretmenlerden 1., 2., 3. ve 4. protokol maddelerine ilişkin olarak önceden belirlenen metinlerin derste işlenip işlenmediğini öğrenmiş ve gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli noktaları belirtmiştir. Ayrıca, 5., 6., 7. ve 8. temalar için öğretmenlerin doğru etkinlikler seçmelerini ve gözlemin doğal bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini özel olarak vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenlere sınıf mevcudunu dikkate alarak planlama yapmaları gerektiği açıklamıştır. Ön uygulama için iki sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Ön uygulama toplam 45 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %60'ı (27 kişi) kız, %40'ı (18 kişi) erkektir. Ön uygulama için hedef kitleyi yansıtacak şekilde 30 ile 50 arasında katılımcının seçilmesi yeterlidir (Şeker ve Gençdoğan, 2014).

3.2.5.1. Ön Uygulama Sonrası Madde Analizlerinin Yapılması

“Türkçe Dersine Yönelik Gözlem Protokolü’nün ön uygulaması 45 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında yapılan analizler sonucunda, maddelerin ortalama puanları 2 ile 3 arasında değişirken, standart sapmaları 0 ile 1 arasında bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin gözlem sürecinde öğrencilere ilişkin genel değerlendirmelerinin orta düzeyde olduğunu ve yanıtlarının büyük ölçüde ortalama etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Protokolün iç tutarlılığı için Cronbach Alfa değeri ve McDonald Omega katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.

Ön Uygulama Gözlem Protokolü Cronbach's α Değeri

	Cronbach's α	McDonald's ω
	0.912	0.973
% 95 Güven Aralığı alt sınır	0.857	0.961
% 95 Güven Aralığı üst sınır	0.948	0.984

Tablo 3.4 incelendiğinde maddelerin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha değeri 0.912, McDonald's ω değeri 0.973 olarak hesaplanmıştır. Kayış'a (2006) göre Cronbach Alfa değerinin, 80'nin üzerinde olması protokolün yüksek derecede güvenilir olduğunu ve maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler ve analizler göz önüne alındığında, geliştirilen gözlem protokolünün güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

3.4.6. Uygulama İçin Gözlem Protokolünün Oluşturulması

Ön uygulama sonucunda, gözlem protokolünde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve protokol, uygulama için hazır hale getirilmiştir.

3.4.7. Uygulamanın Yapılması

Uygulama yapılmadan önce gözlemin yapılacağı okullar ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul idarecileri ile görüşülerek araştırmanın amacı ve süresi hakkında bilgilendirilme yapılmıştır. Sonrasında, araştırmanın yapılacağı sınıf ve şubeler belirlenmiş ve sınıf öğretmenleriyle tanışma düzenlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onların uygun oldukları gün ve saatler belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında detaylı bilgi sağlayan bir yazılı yönerge hazırlanmış ve öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu araştırmada gözlem sürecine katılacak öğretmenlerin sayısı toplam 28 olarak belirlenmiştir. Araştırmada, doğrudan gözlem ve katılımcı gözlem teknikleri kullanılmış; bu gözlemler, yapılandırılmış gözlemle desteklenmiştir. Yapılandırılmış gözlem, önceden belirlenmiş bir plan dâhilinde yapılan, sistematik veri toplama aracıdır ve genellikle belirli bir davranışın ölçülmesinde kullanılır (Hopkins ve Moore, 1993). Araştırmada gözlemi sınıf öğretmeni yapacağından, sınıf öğretmeni burada katılımcı rolünde gözlemcidir.

Gözlem, araştırmacının hazırlamış olduğu Türkçe dersine yönelik gözlem protokolünde yer alan maddelere göre yapılmıştır. Öğretmenler, ilk dört boyut için ders planlarını araştırmacının belirlediği MEB Türkçe ders kitabındaki metne göre hazırlamış ve ders süresini gözlem süresini dikkate alarak planlamışlardır. Diğer dört

boyutu gözlemek amacıyla, gözlem süresini dikkate alarak ders planlarını buna uygun şekilde düzenlemiş ve kendi belirledikleri etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir.

3.4.8. Verilerin Analizi

“Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü’nün” uygulaması 400 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel yöntem kullanıldığı için, elde edilen veriler nitel ve nicel veri analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Tavşancıl’a (2024) göre geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmadan önce puanların dağılım özelliklerinin incelenmesi gerekmektedir. Uygulama sonrasında yapılan analizler sonucunda, maddelerin ortalama puanları 2 ile 3 arasında değişirken, standart sapmaları 0 ile 1 arasında bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin gözlem sürecinde öğrencilere ilişkin genel değerlendirmelerinin orta düzeyde olduğunu ve yanıtlarının büyük ölçüde ortalama etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Protokolden alınan en küçük puan değeri 1, en yüksek puan değeri ise 4’tür. Gözlem protokolünde yer alan maddelerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla Çarpıklık ve Basıklık değerleri hesaplanmıştır. Tablo 3.5’de gösterilmiştir.

Tablo 3.5.
Maddelere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Maddeler	Çarpıklık	Basıklık
mad1	-0.968	-0.163
mad2	-0.833	-0.588
mad3	-0.583	-1.026
mad4	-0.808	-0.728
mad5	-0.586	-0.842
mad6	-0.126	-1.328
mad7	-0.467	-1.053
mad8	-0.925	-0.202
mad9	-0.742	-0.628
mad10	-0.340	-1.256
mad11	0.444	-1.168

Tablo 3.5. (Devamı)

mad12	-0.793	-0.653
mad13	-0.773	-0.295
mad14	-0.587	-0.759
mad15	-0.620	-0.700
mad16	-0.586	-0.796
mad17	-0.210	-1.217
mad18	-0.444	-0.995
mad19	-0.571	-0.783
mad20	-0.499	-0.819
mad21	-1.025	0.024
mad22	-0.904	-0.338
mad23	-0.630	-0.854
mad24	-0.761	-0.673
mad25	-0.791	-0.620
mad26	-0.444	-1.062
mad27	0.044	-0.294
mad28	-0.023	-1.311
mad29	-0.907	-0.208
mad30	-0.684	-0.633
mad31	-0.599	-0.875
mad32	-0.704	-0.716

Tablo 3.5 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin gözlem protokolü puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koyduğu söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1.5 ile +1.5 arasındaki değerlerde olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini ifade eder (Tabachnick&Fidell, 2015).

3.4.8.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi içerik analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “İçerik Analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak

tanımlanır” (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir: “1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz sürecinde öncelikle sınıf öğretmenlerine kompozisyon yazdırılmıştır. Öncelikle kompozisyonlar düzenli olarak okunarak veriler öğretmen görüşlerinin benzerlik durumuna göre kodlanmış, ardından bu kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek tematik bir yapı oluşturulmuştur. Çözümlemelerde öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler (Aydın, Banu, Ceyhan...) verilmiştir. Öğretmen görüşlerinde benzer ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır.

3.4.8.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasında yapı geçerliği için protokolün faktör yapısı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kapsamında Maximum Likelihood (ML) kestirimi ile gerçekleştirilmiş ve veriler JASP 0.19 programı ile analiz edilmiştir. Bu aşamada protokolda yer alması gereken maddelerin faktör yükleri için en az 0.32 ölçütü belirlenmiştir. Faktör yükleri için en düşük sınır 0.32 olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2007).

Yapı geçerliği incelemenin ikinci aşamasında birinci aşamada ortaya konulan yapının doğruluğunu değerlendirmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ise IBM AMOS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kestirim yöntemi olarak Maximum Likelihood (ML) yöntemi tercih edilmiştir.

Yapı geçerliliğini kontrol etmek için diğer bir yöntem yakınsak (convergent) ve ıraksak (divergent/discriminant) geçerliği incelemektir. Yakınsak geçerlik için AVE değeri incelenmiştir. AVE, ölçme hatasından kaynaklanan seviyeye karşı bir yapı tarafından açıklanan varyans seviyesini gösterir. AVE'nin 0,7'den yüksek değerleri iyi uyum olarak kabul edilirken, 0,5 ve üzeri seviyeler kabul edilebilirdir (Hair vd., 2010). ıraksak geçerlik için ise Fornel ve Larcker (1971) yöntemi kullanılarak, her bir faktöre ait AVE değerinin karekökü ile ilgili faktörün diğer faktörlerle olan korelasyonunu

karşılaştırmaktır. Burada kullanılan korelasyon değeri gözlenen faktörler üzerinden değil, gizil faktörler üzerinden hesaplanmalıdır. AVE'nin karekökük değerinin, ilgili gizil faktörün diğer faktörlerle olan korelasyon değerinden büyük olması gerekmektedir. Bu durumda ıraksak geçerliğin sağlandığı söylenebilir.

Geçerlik analizlerin sonrasında ulaşılan sonuçların iç tutarlılığı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, Tabakalı Alfa katsayısı (α_s) ve McDonald'ın omega (ω) katsayısı hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde “Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü’nün” geliştirilme aşamalarında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Protokolün nitel boyutuna yönelik bulgular ve nicel boyutu için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliliğine ilişkin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)’dan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından güvenilirliği kapsamında hesaplanan iç tutarlılık değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Nitel Veri Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda analiz sonucu edinilen bulgular tablolar ve görüşmelerden alıntılarla ifade edilmiştir. “Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü Geliştirme “ çalışması için sınıf öğretmenlerine ‘Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlerken hangi kriterleri esas alıyorsunuz?’ sorusu sorulmuş ve bu konuda kompozisyon yazarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda 8 ayrı tema oluşturulmuştur. Bunlara ait temalar, maddeler ve kod isimler tablo şeklinde özetlenmiş, her tema için elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.
Okuma Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri

Becerinin Adı	Maddeler	Katılımcılar
Okuma Becerisi	Metni doğru bir şekilde okudu.	Aydın, Banu, Ceyhun, Çağla, Emir, Fatih, Gökhan, Irmak, İnci, Lale, Kenan, Lale, Merve,
	Hece ve kelimeleri tekrar etmedi.	Aydın, Ceyhun, Çağla, Emir, Gökhan, Irmak, Lale, Kenan, Lale, Merve,
	Vurgu ve tonlamalar metnin duygusunu hissettirdi.	Banu, Ceyhun, Çağla, Deniz, Gökhan, Irmak, İnci, Kenan, Lale, Merve,
	Okuma hızı metne göre yeterliydi.	Aydın, Banu, Emir, Gökhan, Irmak, , Kenan, Lale, Merve,

Tablo 4.1’ de katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterlere ilişkin cevapları doğrultusunda “Okuma Becerisi” teması ve bu temaya yönelik maddeler gösterilmektedir. Katılımcılardan bazıları bu konuda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Banu: “ Öğrencilerimin Türkçe dersindeki performans düzeyini belirlerken en çok önem verdiğim konu, okuma becerisidir. Doğru okuma yapıp yapmadıkları, okurken metne uygun vurgulama yapıp yapmadıkları benim için büyük önem taşır. Çünkü okuma becerisi, tüm konuların ve diğer derslerin temelini oluşturur.” şeklinde ifade etmiştir.

Çağla: “Öğrenci, Türkçe dersinde heceleme veya kelime tekrarı yapmamalı; okuma hızı ve vurgusu metne uygun olmalıdır. Okuma becerisi, en önemli temel becerilerden biridir.” şeklinde ifade etmiştir.

Gökhan: “Okuma becerisi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal hayatta başarılı olmalarının en önemli unsurudur. Bir metni doğru, tekrar etmeden, tonlamalara

dikkat ederek okumak ve yorumlamak, öğrenme sürecinin olmazsa olmazıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Lale: “*Öğrenciler, okuma yaparken doğru telaffuz, vurgulama ve anlam bütünlüğünü sağlamalıdır. Aksi takdirde okuduklarından hiçbir anlam çıkarılamaz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.2.

Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Becerinin Adı	Maddeler	Katılımcılar
Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuduklarını ana hatlarıyla anlattı.	Aydın, Banu, Çağla, Emir, Harun, Irmak, Inci, Jale, Kenan, Lale, Merve,
	Metnin ana fikrini belirledi.	Aydın, Banu, Çağla, Emir, Irmak, Jale, Kenan, Merve,
	Metin ile ilgili sorulara doğru yanıt verdi.	Aydın, Banu, Ceyhun, Çağla, Deniz, Fatih, Gökhan, Harun Irmak, Jale, Kenan, Lale, Merve,
	Metnin görselleri ile metni ilişkilendirdi.	Banu, Gökhan, Irmak, Inci, Lale,
	Metin ile ilgili sorular sordu.	Fatih, Irmak, Jale

Tablo 4.2’de katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterlere ilişkin cevapları doğrultusunda “Okuduğunu Anlama Becerisi” teması ve bu temaya yönelik maddeler gösterilmektedir. Katılımcılardan bazıları bu konuda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Deniz: “*Okuduğunu anlamayan öğrenci Türkçe dersinde başarılı değildir. Bu beceriyi kazanan öğrenci okuduğunu anlama metinlerindeki soruları doğru yanıtlıyor olmalı, metni anlatabilmeli, metinle ilgili merak ettiklerini soruyor olabilmelidir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Jale: “ Öğrenci okuduğu metni anlayabiliyor mu, okuduğunu anlama metinlerinin sorularına doğru cevaplar verebiliyor mu, metnin konusunu, ana fikrini doğru bulabiliyor mu? ” şeklinde ifade etmiştir.

Gökhan: “ Öğrenci okuduğunu anlama metinlerini doğru analiz koyabilmelidir. Doğru cevaplamalı, metni anlatabilmeli, metni anladığını ve görsel ve metin ilişkisini ortaya koyabilmelidir. Türkçe dersinde okuması zayıf ve okuduğunu anlamayan öğrenci başarılı değildir. ” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.3.
Yazma Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri

Becerinin Adı	Maddeler	Katılımcılar
Yazma Becerisi	Söylenenleri doğru ve eksiksiz yazdı.	Aydın, Banu, Ceyhun, Çağla, Deniz, Gökhan, Harun, İnci, Jale, Kenan, Lale, Merve
	Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullandı.	Aydın, Banu, Ceyhun, Çağla, Emir, Fatih, Gökhan, Irmak, Jale, Kenan, Merve,
	Büyük harflerin kullanımına dikkat etti.	Banu, Çağla, Emir, Fatih, Gökhan, İnci, Jale, Kenan, Lale
	Kelimelerin arasında uygun boşluklar bıraktı.	Banu, Gökhan, Irmak, İnci, Lale,
	Kısa metinler yazar.	Çağla, Deniz, İnci, Jale

Tablo 4.3’de katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterlere ilişkin cevapları doğrultusunda “Yazma Becerisi” teması ve bu temaya yönelik maddeler gösterilmektedir. Katılımcılardan bazıları bu konuda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

İnci: “Yazma, öğrencinin düşüncelerini ifade edebilmesinin en güçlü yoludur. Öğrencilerin, düşüncelerini açık ve doğru bir şekilde yazıya dökebilmesi, onların Türkçe dersinde gelişebilmesine olanak sağlar. ” şeklinde ifade etmiştir.

Ceyhun: “ Noktalama işaretlerine ne kadar dikkat ediyor? Yazım imla kurallarını biliyor mu? Dikte çalışmalarında ne düzeyde? Büyük harf kurallarına uyuyor mu?

Bunlar da öğrencinin Türkçe dersinde sıklıkla yaptığım gözlemler arasındadır.” şeklinde ifade etmiştir.

Emir: “ Öğrencinin söylenilen kelimeleri düzgün yazabilmesi, eksiksiz yazabilmesi, noktalama işaretlerini doğru yerlerde kullanması gibi becerileri kazanma durumlarını göz önüne alıyorum. Bence ilkokul başlangıcından her öğrencinin kurallara uyarak yazabiliyor olması onun Türkçe dersindeki başarısının belirlenmesinde önemli bir faktördür.” şeklinde ifade etmiştir.

Kenan: “İlkokulda Türkçe dersinde okuma ve yazma becerisi çok önemlidir. Dikte yapabilen, büyük harf ve noktalama işaretleri kurallarına uyan öğrenci yazma gelişim göstermiştir.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.4.

Dinleme Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri

Becerinin Adı	Maddeler	Katılımcılar
Dinleme Becerisi	Dinlediği metni doğru bir şekilde anlattı.	Banu, Deniz, Jale, Lale,
	Anlatım sırasında olayların oluş sırasına dikkat etti.	Banu, Deniz, Emir, Fatih, Irmak, Jale, Merve,
	Metin içindeki önemli bilgilere yer verdi. (Kim ne, nerede ne zaman, neden ve nasıl)	Banu, Deniz, Emir, İnci, Jale, Kenan, lale,
	Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik çıkarımlarda bulunur.	Banu, Deniz, Irmak, Jale, Lale,

Tablo 4.4’de katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterlere ilişkin cevapları doğrultusunda “Dinleme Becerisi” teması ve bu temaya yönelik maddeler gösterilmektedir. Katılımcılardan bazıları bu konuda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Emir: “Öğrenci sınıfta dersi dinlerken pasif değil aktif olmalıdır. Dinleme metinleri bu becerinin desteklenmesinde önemli rol oynar. Metni dinledikten sora kitapta yer alan soruların cevapları kontrol edilmelidir. Öğrenciye metin tekrar anlattırılmalı,

anlatım sırasında (kahramanlar, olay, mekân ve zaman) gibi hikâye unsurlarına yer verip vermediğine dikkat edilmelidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Irmak: “Dinleme de konuşma kadar önemlidir. Türkçe dersinde öğrenci konuşma becerisi kadar dinleme becerisini de kazanmış olmalıdır. Çünkü sınıfta özellikle Türkçe dersinde bol bol sesli okuma ve anlatımlar yapılıyor. Bunların sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için öğrenci iyi bir dinleyici olmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.5.

Derse Aktif Katılma Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri

Becerinin Adı	Maddeler	Katılımcılar
Derse Akif Katılma	Etkinliklere katılımda isteklidir.	Aydın, Banu, Ceyhan, Emir, Gökhan, ırmak, İnci
	Etkinlik sürecinde beden dili derse karşı ilgili olduğunu gösterir.	Aydın, Çağla, Merve
	Ortaya koyduğu ürünler yapılan etkinliklerle uyumludur.	Deniz, İnci, Merve
	Grupla yapılan etkinliklerde aktif rol alır.	Banu, Çağla, Deniz, Irmak, Jale, Lale,
	Merak ettiği konularda soru sorarken çekinmez.	Banu, Emir, Harun, ırmak, inci, Jale, Merve
	Üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular sorar.	Çağla, Fatih, Merve
	Okuduğu metinlerin içeriğine yönelik anlamlı sorular sorar.	Aydın, Çağla, Emir, Lale,

Tablo 4.5.’de katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterlere ilişkin cevapları doğrultusunda “ Derse Akif Katılma” teması ve bu temaya yönelik maddeler gösterilmektedir. Katılımcılardan bazıları bu konuda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Aydın: ‘Sınıf içerisinde yapılan etkinliklere katılım sağlaması ve bunu isteği doğrultusunda yapması öğrencinin derse karşı ilgisinin olduğunun belirtisidir. Yani öğrenci ders içi etkinliklere karşı hevesli olmalıdır.’ şeklinde ifade etmiştir.

Ceyhun: ‘‘Sınıf içerisinde yapılan etkinliklere katılım sağlıyor mu? Arkadaşları ile işbirlikli çalışabiliyor mu? ‘’ şeklinde ifade etmiştir.

Merve: ‘‘Ortak bir etkinlikte arkadaşlarına uyum sağlayabilen, etkinliklere katılmada istekli olan ve etkinlik sonrasında ortaya çıkardığı ürünlerin amacına uygun olan öğrencinin iyi performans sergilediği anlamına gelir.’’ şeklinde ifade etmiştir.

Gökhan:’’ Ders sırasında etkinliklere katılıyor mu? Tartışma ve oyunlarda düşüncelerini rahatlıkla ifade edebiliyor mu? Bunlar öğrencinin ders içinde derse karşı ilgisini ortaya koyuyor.’’ şeklinde ifade etmiştir.

Çağla: ‘‘ Öğrencilerin üst düzey becerilere sahip olduğunu sorduğu sorularında kalitesinden anlayabiliriz. Bana göre yeni ve konuyla ilgili sorular sorması öğrencinin iyi olduğu anlamına gelir.’’ şeklinde ifade etmiştir.

Fatih: ‘‘Derste yeni bir konu öğrenirken başarı düzeyi yüksek öğrenciler daha istekli oluyor ve konu ile ilgili bilmediği şeyleri soruyor. Diğer arkadaşlarına göre sorduğu sorular da daha nitelikli oluyor.’’ şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.6.

İletişim Becerisine Yönelik Katılımcı Öğretmen Görüşleri

Becerinin Adı	Maddeler	Katılımcılar
İletişim Becerisi	Kendini ifade ederken kullandığı kelimeler anlaşılmalıdır.	Aydın, Ceyhun, Gökhan, Irmak
	Konuşurken gereksiz sözcük ve ekler kullanmaz.	Banu, Çağla
	Cümleler arasında mantıksal bağlar kurar.	Deniz, Fatih, İnci, lale
	İletişim sürecinde karşısındaki ile göz teması kurar.	Banu, çağla
	Dinleyicinin işitebileceği bir ses tonu kullanır.	Ceyhun, Fatih, Jale

Tablo 4.6’da katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterlere ilişkin cevapları

doğrultusunda ‘‘İletişim Becerisi’’ teması ve bu temaya yönelik maddeler gösterilmektedir. Katılımcılardan bazıları bu konuda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ceyhun: ‘‘Sınıf içerisinde benimle ve arkadaşları ile iletişimi nasıl? Kendini yeteri kadar ifade edebiliyor mu?’’ Ona söz hakkı verdiğimde anlamlı cümleler kurabiliyor mu?’’ şeklinde ifade etmiştir.

İrmak: ‘‘Herhangi bir konuda kendini ifade etme gücü ve iletişim becerisinin gelişmiş olması Türkçe dersinde işlediğimiz konuların öğrenci tarafından öğreniliyor olduğu anlamına gelir. Dersle ilgili yorum yaparken kendini iyi ifade etmesi, söylediklerinin anlaşılır olması iletişim becerisinin yüksek olduğunu gösterir.’’ şeklinde ifade etmiştir.

İnci: ‘‘Öğrencilerin kendini ifade edebilmesi, bir olay anlatırken kullandığı kelimeler ve dili kullanmadaki yetkinliği çok önemlidir.’’ şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

4.2. Güvenirlilik ve Geçerliğe ilişkin Bulgular

Bu bölümde, analizler sonucunda elde edilen geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Geçerliğe İlişkin Bulgular

4.2.1.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla taslak protokol uzman görüşlerine sunulmuştur. Ölçme aracı geliştirirken uzman görüşlerine başvurmak maddelerinin kapsam geçerliliğini belirlemede büyük önem taşımaktadır (Büyüköztürk, 2015). Oluşturulan taslak protokolün kapsam geçerliğini belirlemek için

sekiz uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında tüm maddeler gözden geçirilmiş, gerekli değişiklikler yapılmıştır.

4.2.1.2. Uzman Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Analizine İlişkin

Bulgular

Bu bölümde, gözlem protokolünün kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşlerinden elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Temel Eğitime Yönelik taslak gözlem protokolünün kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla; üç Temel Eğitim alan uzmanı, bir Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı, bir Türkçe Eğitimi alan uzmanı olarak 5 akademisyen ve üç sınıf öğretmeni olarak toplam 8 uzman görüşüne başvurulmuştur.

Kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi için Davis tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte, (a) ve (b) seçeneklerini işaretleyen uzman sayısının toplam uzman sayısına oranı alınarak, maddeye yönelik kapsam geçerlik indeksi hesaplanmaktadır. Bu teknikte (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi elde edilmekte ve bu değer 0,80'den yüksek olması beklenmektedir (Davis, 1992). Bu nedenle KGİ'den 0.80'den düşük olan maddeler yeniden düzeltilmiş veya gözlem protokolünden çıkarılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Davis tekniği, uzman görüşlerini (a) "Madde uygun" (b) "Madde hafifçe gözden geçirilmeli", (c) "Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli" ve (d) "Madde çıkarılmalı" şeklinde dörtlü derecelendirmiştir. Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Gözlem Protokolünde Yer Alan Maddelere İlişkin Uzman Görüşleri

Gözlemlenecek Öğrenci Becerileri	Madde Uygun	Madde Hafifçe Gözden Geçirilmeli	Madde Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	Madde Çıkarılmalı	KGİ
1.Madde	3	2	2	1	0,62
2. Madde	2	4	2	0	0,75
3. Madde	8	0	0	0	1.00

Tablo 4.7. (Devamı)

4. Madde	8	0	0	0	1,00
5. Madde	8	0	0	0	1,00
6. Madde	3	3	2	0	0,75
7. Madde	8	0	0	0	1,00
8. Madde	8	0	0	0	1,00
9. Madde	0	2	0	6	0,25
10. Madde	8	0	0	0	1,00
11. Madde	8	0	0	0	1,00
12. Madde	8	0	0	0	1,00
13. Madde	6	1	1	0	0,90
14. Madde	2	2	3	1	0,50
15. Madde	2	4	2	0	0,75
16. Madde	4	1	3	0	0,62
17. Madde	6	2	0	0	1,00
18. Madde	1	1	1	5	0,25
19. Madde	1	4	2	0	0,62
20. Madde	2	4	2	0	0,75
21. Madde	8	0	0	0	1,00
22. Madde	8	0	0	0	1,00
23. Madde	6	1	1	0	0,87
24. Madde	8	0	0	0	1,00
25. Madde	2	3	1	2	0,62
26. Madde	3	2	3	0	0,62
27. Madde	1	1	2	4	0,25
28. Madde	1	1	1	5	0,25
29. Madde	8	0	0	0	1,00
30. Madde	8	0	0	0	1,00

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere uzmanlar 9, 14, 18, 27 ve 28. maddelerin çıkarılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeler madde havuzundan çıkarılmıştır. Uzmanlar 1. 2. 6. 15. 16. 19. 20. 25. ve 26. maddeleri amaca uygunluk, netlik ve kavranabilirlik yönünden düzeltilmesi için görüş belirtmişlerdir. Bu maddeler yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 4.8.*Gözlem Protokolünde Yer Alan Maddelerin Sayısı ve Özellikleri*

Madde Sayısı	Maddeler	Durum
1	Doğru ve pürüzsüz şekilde okudu.	Düzenlendi
2	Kelimeleri tekrar etmedi.	Düzenlendi
3	Vurgu ve tonlamalar metnin duygusunu hissettirdi.	
4	Okuma hızı metne göre yeterliydi.	
5	Okuduklarını ana hatlarıyla anlattı.	
6	Metnin konusunu ve ana fikrini belirledi.	Düzenlendi
7	Metin ile ilgili sorulara doğru yanıt verdi.	
8	Metnin görselleri ile metni ilişkilendirdi.	
9	Metin ile ilgili sorular sordu.	Çıkarıldı
10	Söylenenleri doğru ve eksiksiz yazdı.	
11	Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullandı.	
12	Büyük harflerin kullanımına dikkat etti.	
13	Kelimelerin arasında uygun boşluklar bıraktı.	
14	Kısa metinler yazar.	Çıkarıldı
15	Dinlediği metni doğru bir şekilde anlatır.	Düzenlendi
16	Anlatım sırasında olayların oluş sırası doğrudur.	Düzenlendi
17	Metin içindeki önemli bilgilere yer verdi. (kim, ne, nerede, ne zaman, neden ve nasıl)	
18	Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik çıkarımlarda bulunur.	Çıkarıldı
19	Etkinliklere katılmada her zaman isteklidir.	Düzenlendi
20	Etkinlik sürecinde beden dili derse karşı ilgili olduğunu gösterir.	Düzenlendi
21	Ortaya koyduğu ürünler yapılan etkinlikle uyumludur.	
22	Grupla yapılan etkinliklerde aktif rol alır.	
23	Merak ettiği konularda soru sorarken çekinmez.	
24	Üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular sorar.	
25	Okuduğu metinlerin içeriğine yönelik anlamlı sorular sorar.	Düzenlendi
26	Kendini ifade ederken kullandığı kelimeler anlaşılır ve yeterlidir.	Düzenlendi
27	İletişim sürecinde karşısındaki ile göz teması kurar.	Çıkarıldı
28	Dinleyicinin işitebileceği bir ses tonu kullanır.	Çıkarıldı
29	Cümleler arasında mantıksal bağlar kurar.	
30	Konuşmasını belirlediği konu çerçevesinde sürdürür.	

Tablo 4.8. (Devamı)

31	Özgün metinler yazar.	Eklendi
32	Öğrendiği yeni kelimelerden cümleler oluşturur.	Eklendi
33	Metnin sorularını doğru yanıtladı. (Dinleme metni)	Eklendi
34	Hayal gücünü kullanarak hikâyeler oluşturur.	Eklendi
35	Sorduğu sorular özgün ve yenidir	Eklendi
36	Çerçevesi belirli bir konu hakkında düşüncesini ifade eder.	Eklendi
37	Konuşurken gereksiz sözcük ve ekler kullanmaz.	Eklendi

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, tüm bu süreçlerin ardından 9 madde düzenlenmiş, 5 madde çıkarılmış ve 7 madde eklenerek toplam 32 maddeden oluşan son protokol elde edilmiştir. Uzmanların önerileri ile 32 maddeden oluşan gözlem protokolü son halini almış ve 45 kişiden oluşan örneklem grubu ile ön uygulama yapılmıştır.

4.2.1.3. Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

4.2.1.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları

Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü’nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk olarak 400 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi için toplanılan veriye Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. AFA için örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik Testi (Bartlett’s Sphericity Test) ile değerlendirilmiştir. KMO ve Bartlett’in Küresellik Testinin incelenmesi, faktör analizinin uygulanıp uygulanmayacağı hakkında bilgi vermektedir. (Kalaycı, 2006). Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren KMO katsayısının her madde için 0.950 üzerinde olduğu görülmektedir. Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.
Bartlett Test Sonuçları

	X ²	sd	p
Kikare testi	18676.672	496.000	< .001
Model	1193.233	293	< .001

Tablo 4.9 incelendiğinde Bartlett normal dağılım test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı (18676.672, $p < .001$) olduğu ve verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bartlett'in Küresellik Testinin ve KMO Testinin incelenmesi, veriye faktör analizi uygulanıp uygulanmayacağı hakkında bilgi sağlamaktadır (Kalaycı, 2006).

Gözlem protokolüne ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan yedi faktörlü yapı detaylı bir şekilde incelenmiş olup, faktörlere ilişkin adlandırma ve açıklayıcı bilgiler Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10.
Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde ler	Anlama Becerisi	Okuma Becerisi	Derse Aktif Katılma	Yazma Becerisi	İletişim Becerisi	Yaratıcı Yazma Becerisi	Soru Sorma Beceri si	Benzer sizlik	Faktör Ortak Varyans
mad13	0.944							0.103	0.971
mad14	0.938							0.093	0.973
mad16	0.874							0.130	0.979
mad15	0.819							0.136	0.977
mad7	0.536							0.189	0.973
mad8	0.490							0.267	0.975
mad6	0.461							0.239	0.976
mad5	0.453	0.401						0.194	0.976
mad4		1.009						0.083	0.969
mad3		0.936						0.110	0.973
mad1		0.901						0.125	0.974
mad2		0.876						0.144	0.975
mad21			1.028					0.147	0.962

Tablo 4.10. (Devamı)

mad22	0.979	0.108	0.964
mad25	0.791	0.212	0.966
mad24	0.714	0.183	0.971
mad23	0.619	0.168	0.971
ma11	0.802	0.114	0.969
mad10	0.789	0.094	0.967
mad12	0.710	0.199	0.976
mad9	0.620	0.198	0.981
mad31	0.831	0.071	0.966
mad32	0.801	0.096	0.964
mad30	0.753	0.220	0.965
mad29	0.604	0.276	0.974
mad20	0.698	0.199	0.977
mad18	0.662	0.160	0.979
mad19	0.636	0.155	0.975
mad17	0.597	0.177	0.979
mad26	0.437	0.477	0.182
mad27		0.899	0.077
mad28		0.829	0.104

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmada yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda verinin yedi boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda elde edilen alt boyutlar ‘‘anlama becerisi’’, ‘‘okuma becerisi’’, ‘‘derse aktif katılma becerisi’’, ‘‘yazma becerisi’’, ‘‘iletişim becerisi’’, ‘‘yaratıcı yazma becerisi’’ ve ‘‘soru sorma becerisi’’ olarak adlandırılmıştır. Tablo 4.10’da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda gözlem protokolü yedi faktörden ve 32 maddeden oluşmaktadır.

Maddelerin faktörle ilişkisi incelenirken faktör yük değerine bakılmaktadır. Gözlem protokolünün alt boyutlarındaki maddelerin faktör yükleri 45 ile 1.028 arasında değişmektedir. Faktör analizinde maddelerin faktör yüklerinin, 45 ve üzeri olması yapının iyi olduğu anlamına gelmektedir (Ho, 2006). Bununla birlikte 5., 6., 7., 8., 13., 14., 15., 16. maddelerin ‘‘Anlama Becerisi’’ alt boyutunda; 1., 2., 3. ve 4. maddelerin ‘‘Okuma Becerisi’’ alt boyutunda; 21., 22., 23., 24., 25. ve 26. maddelerin ‘‘Derse Aktif Katılma’’ alt boyutunda; 9., 10., 11. ve 12. maddelerin ‘‘Yazma Becerisi’’

alt boyutunda; 29., 30., 31. ve 32. maddelerin ‘‘İletişim Becerisi’’ alt boyutunda; 17., 18., 19. Ve 20. maddelerin ‘‘Yaratıcı Yazma Becerisi’’ alt boyutunda ve 26., 27. ve 28. maddelerin ‘‘Soru Sorma Becerisi’’ alt boyutunda yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.10 incelendiğinde, bazı maddelerin birden fazla faktörde yüklenerek binişik özellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, madde 5 hem ‘‘Anlama Becerisi’’ hem de ‘‘Okuma becerisi faktörlerinde yüklenmiş, madde 26 ise ‘‘Okuma becerisi ve Yaratıcı Yazma Becerisi’’ faktörlerinde yer almıştır. Bu durum, söz konusu maddelerin ilgili becerilerin her ikisiyle de anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Binişik olmalarına rağmen bu maddelerin ölçme aracında yer almasının nedeni bu maddelerin ölçülen özellik bakımından önem arz etmesidir. Bu maddeler, değerlendirme kapsamındaki beceriler açısından kritik öneme sahip olduğu için uzman görüşleri doğrultusunda gözlem protokolünde tutulmuştur. Analizleri yapılan maddeler ve alt boyutlar tablo 4.11’de gösterildiği gibi ilişkilendirilmiştir:

Tablo 4.11.

Gözlem Protokolünde Yer Alan Alt Boyutlar ve Maddeler

Okuma Becerisi	mad1	Metni doğru bir şekilde okudu.
	mad2	Hece ve kelimeleri tekrar etmedi.
	mad3	Vurgu ve tonlamalar metnin duygusunu hissettirdi.
	mad4	Okuma hızı metne göre yeterliydi.
Anlama Becerisi	mad5	Okuduklarını ana hatlarıyla anlattı.
	mad 6	Metnin ana fikrini belirledi.
	mad 7	Metin ile ilgili sorulara doğru yanıt verdi.
	mad 8	Metnin görselleri ile metni ilişkilendirdi.
	mad 9	Dinlediği metni doğru bir şekilde anlattı.
	mad10	Anlatım sırasında olayların oluş sırasına dikkat etti.
	mad11	Metin içindeki önemli bilgilere yer verdi. (Kim, ne, nerede, ne zaman, neden ve nasıl)
Yazma Becerisi	mad 12	Metnin sorularını doğru yanıtladı.
	mad13	Söylenenleri doğru ve eksiksiz yazdı.
	mad14	Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullandı.
	mad15	Büyük harflerin kullanımına dikkat etti.
	mad16	Kelimelerin arasında uygun boşluklar bıraktı.

Tablo 4.11. (Devamı)

Yaratıcı Yazma Becerisi	mad17	Özgün metinler yazar.
	mad18	Öğrendiği yeni kelimelerden cümleler oluşturur.
	mad19	Çerçevesi belirli bir konu hakkında düşüncesini ifade eder.
	mad20	Hayal gücünü kullanarak hikayeler oluşturur.
Derse Aktif Katılma	mad21	Etkinliklere katılımda isteklidir.
	mad22	Beden dili derse karşı ilgili olduğunu gösterir.
	mad23	Ortaya koyduğu ürünler yapılan etkinliklerle uyumludur.
	mad24	Grupla yapılan etkinliklerde aktif rol alır.
	mad25	Merak ettiği konularda soru sorarken çekinmez.
Soru Sorma Becerisi	mad26	Okuduklarına yönelik anlamlı sorular sorar.
	mad27	Üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular sorar.
	mad28	Sorduğu sorular özgün ve yenidir.
İletişim Becerisi	mad29	Kendini ifade ederken kullandığı kelimeler anlaşılırdır.
	mad30	Konuşurken gereksiz sözcük ve ekler kullanmaz.
	mad31	Cümleler arasında mantıksal bağlar kurar.
	mad32	Konuşmasını belirlediği konu çerçevesinde sürdürür.

Tablo 4.11’de belirtildiği gibi gözlem protokolünde ortaya çıkan yedi alt boyut toplam 32 madde ile ilişkilendirilmiştir. Madde numaraları mad1, mad2, mad3, mad4, mad5 vb. şeklinde gösterilmiştir.

4.2.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 7 faktörlü ve 32 maddeden oluşan gözlem protokolünün başka bir örnekleme doğrulanması amacıyla 320 üçüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. AFA ile elde edilen 7 faktörlü yapının başka bir örnekleme ne derece destekleneceğinin tespit edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), faktör yapısının belirlendiği durumda, ele alınan yapının doğrulanması konusunda istatistiksel olarak test eden çok boyutlu bir istatistiksel yöntemdir (Kline, 2011). Bu analizde, X^2 , RMSEA, GFI, AGFI, SRMR, CFI uyum indekslerine bakılmıştır. Tablo 4.12’de uyum iyiliği değerleri gösterilmiştir. Tablo 4.12’de Doğrulayıcı Faktör Analizinde kullanılan uyum

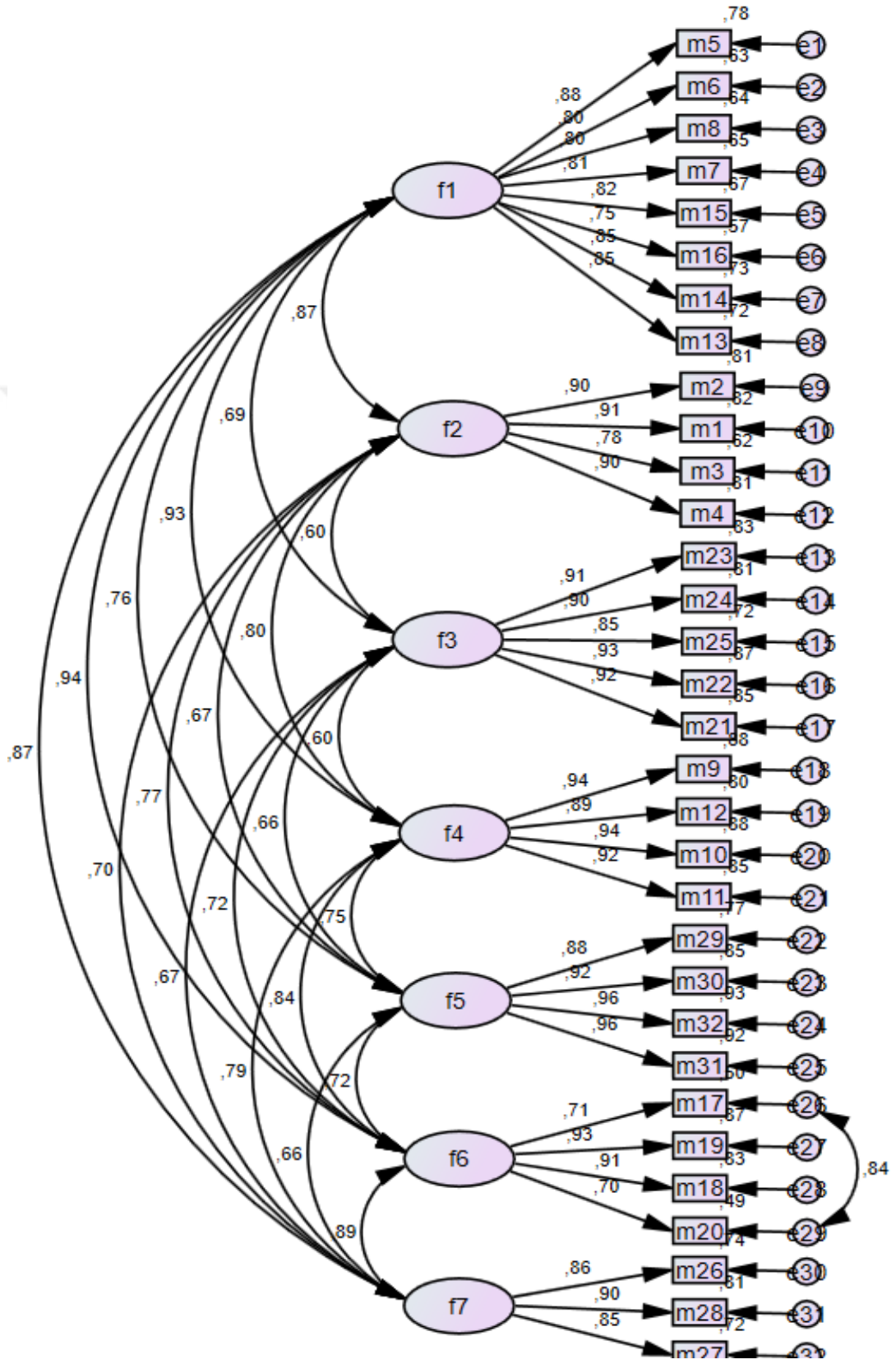
iyiliği ölçütleri, analiz sonucunda oluşan uyum iyiliği değerleri ve uyum sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12.

Uyum İyiliği Değerleri (Kaynak: Schumacker ve Lomax, 2015, Steiger, 1990)

Uyum iyiliği indeksleri	İyi uyum Ölçütü	Mükemmel uyum ölçütü	Uyum İyiliği Değeri	Uyum Sonucu
X^2 (sd)			2000,96 (443)	<.05
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	,105	Zayıf Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	,90	İyi uyum
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 0,95$	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	,915	İyi uyum
SRMR	$0,05 \leq RMR \leq 0,08$	$0 \leq RMR \leq 0,05$	,08	İyi uyum
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	,90	İyi uyum

Bu analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri; ($X^2=2000.96$, $sd=443$, $p<.05$; $CFI=0.90$; $SRMR=0.08$; $RMSEA=0.105[0.101,0.110]$) olarak hesaplanmış ve model doğrulanmıştır. Nihai olarak elde edilen uyum indekslerine göre gözlem protokolünün iyi bir uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkarılan 7 faktörlü yapı benzer örnekleme DFA ile doğrulanmış ve yapı geçerliği sağlanmıştır. Elde edilen modele ilişkin faktör yükleri Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. DFA Sonuçları

Modifikasyon uygulanmasının nedeni, 17. ve 20. maddelerin uzman görüşüne göre benzer özellikleri ölçmesiyle ilişkilidir. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda, bu iki maddenin içerik açısından örtüşmesi nedeniyle modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir.

Yapı geçerliliğini kontrol etmek için diğer bir yöntem yakınsak ve ıraksak geçerliği incelemektir. Yakınsak geçerlik için AVE değeri, ıraksak geçerlik için de Karekök AVE değeri ile gizil faktörler arası korelasyon değerleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.13.

AVE, Karekök AVE ve Gizil Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

	AVE*	Anlama Becerisi	Okuma Becerisi	Derse Aktif Katılma	Yazma Becerisi	İletişim Becerisi	Yaratıcı Yazma Becerisi	Soru Sorma Becerisi
Anlama Becerisi	0,740	0,860						
Okuma Becerisi	0,813	0,874	0,901					
Derse Aktif Katılma	0,837	0,694	0,602	0,915				
Yazma Becerisi	0,884	0,925	0,802	0,604	0,940			
İletişim Becerisi	0,890	0,762	0,671	0,662	0,746	0,943		
Yaratıcı Yazma Becerisi	0,810	0,941	0,769	0,717	0,837	0,723	0,900	
Soru Sorma Becerisi	0,795	0,868	0,701	0,673	0,788	0,663	0,886	0,892

* AVE (Average Variance Extracted)

Her bir boyutun AVE değeri 0,7'den büyüktür ve tüm boyutların yakınsak geçerlik uyum değerinin iyi olduğu görülmektedir. Ölçme aracının yakınsak geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. İraksak geçerlik için de her bir sütunda ilgili faktörün Karekök AVE değeri koyu olarak verilmiştir. Bu değer aynı sütundaki korelasyon katsayılarından büyük olması gerekmektedir. Bu durum sadece birinci faktör olan “Anlama becerisi” ile diğer boyutlar (okuma becerisi, yazma becerisi, yaratıcı yazma becerisi, soru sorma becerisi) arasında sağlanmamıştır. En büyük fark anlama becerisi ile yaratıcı yazma becerisi arasında 0,08 şeklinde küçük bir değer olarak gözlenmiştir. Bu farkın, dil öğretim sürecinde okuduğunu anlamanın diğer tüm boyutlarla olan ilişkisi dikkate alındığında da önemli bir fark olmadığı ifade edilebilir. Ölçme aracının iraksak geçerliğinin de sağlandığı söylenebilir.

4.2.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Yapılan araştırma kapsamında kullanılan 32 maddelik Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü'nün iç tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Özellikle toplam puanlara dayalı likert tipi ölçeklerinin güvenilirliklerinin hesaplanmasında sıklıkla tercih edilen Cronbach Alfa (α) değeri ve McDonald'ın omega (ω) katsayısı hesaplanmıştır. Tezbaşaran'a (1996) göre iç tutarlılık hesaplanmasında yaygın olarak başvuru Cronbach tarafından ortaya konulan α katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve katsayı 1'e ne kadar yakın ise maddeler de birbirleriyle o kadar uyumludur. Gözlem protokolünün güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach Alfa katsayısı ve McDonald'ın omega güvenilirlik değeri Tablo 4.14'de, protokolün alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik hesaplamaları Tablo 4.15'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14.

Gözlem Protokolünün Güvenirlik Hesaplamaları

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
	0.986	0.986
% 95 Güven Aralığı alt sınır	0.984	0.984
% 95 Güven Aralığı üst sınır	0.988	0.988

Gözlem protokolünün güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach Alfa katsayısı incelenmiş ve 0,985 olarak bulunmuştur. Ölçme aracı yedi farklı boyuttan oluştuğu için Tabakalı Alfa (α_s) değeri hesaplanmış ve 0,991 olarak elde edilmiştir. Gözlem protokolünün McDonald'ın omega güvenilirlik değeri 0.986 olarak tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda gözlem protokolünün güvenilirlik değerlerinin kabul edilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15.
Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Hesaplamaları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Sayısı	McDonald's ω	Cronbach's α
Anlama Becerisi	mad5, mad6, mad7, mad8, mad13, mad14, mad15, mad16	8	0.945	0.945
Okuma Becerisi	mad1 mad2 mad3 mad4	4	0.958	0.957
Derse Aktif Katılma	mad21 mad22 mad23 mad24 mad25	5	0.962	0.962
Yazma Becerisi	mad9 mad10 mad11 mad12	4	0.968	0.968
İletişim Becerisi	mad29 mad30 mad31 mad32	4	0.969	0.969
Yaratıcı Yazma Becerisi	Mad17 mad18 mad19 mad20	4	0.945	0.947
SoruSorma Becerisi	mad26 mad27 mad28	3	0.920	0.918

Tablo 4.15'de, geliştirilen gözlem protokolünün alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analiz sonuçları gösterilmiştir. Güvenilirlik analizinde McDonald's ω ve Cronbach's α katsayıları kullanılmıştır. Tablo 4.15'de yer alan sonuçlara göre, tüm alt boyutlarda güvenilirlik katsayılarının 0.90 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçme aracının alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Örneğin, "Okuma Becerisi" alt boyutu için McDonald's ω ve Cronbach's α değerleri sırasıyla 0.958 ve 0.957 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde, "Yazma Becerisi" alt

boyutunda bu değerler 0.968 ve 0.968 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, gözlem protokolünde yer alan maddelerin alt boyutların ölçmek istedikleri becerilere uygun şekilde tasarlandđđını ortaya koymaktadır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik performanslarının belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir gözlem protokolünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Gözlem tekniği ilkokul öğrencilerinin performanslarının belirlenmesinde ilkokul öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları bir ölçme tekniğidir (Adıgüzel, 2018).

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmış ve öğretmenlerin büyük bir kısmı, gözlem tekniğinin öğrencilerin performansını değerlendirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde başka çalışmalarda da (Çuhadaroğlu ve Yılmaz 2007; Wrag,1987) sınıf içi gözlem çalışmalarının, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde önemli kaynaklardan biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma sınıf içi gözlemler yoluyla öğrencinin gelişim düzeylerini sistematik olarak takip edebilme ve öğrenci hakkında objektif kararlar verebilme açısından alanyazına katkı sağlayacaktır. Çünkü gözlem tekniğinin öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılması, gözlem formlarının da birlikte kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. (Gündoğdu, 2012).

“Temel Eğitimde Kullanılacak gözlem Protokolü Geliştirme” çalışmaları için alanyazın taranmış, ulusal ve uluslararası literatürde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı alanlarda gerçekleştirilen gözlem protokolü geliştirme

çalışmalarına ulaşılmış ve bu çalışmalar, protokolün geliştirme sürecinin yapılandırılmasında dikkate alınmıştır.

Gözlem protokolünün geliştirilme sürecinde önemli olan noktalardan biri de aşamaların belirlenmesi ve bu aşamalara uygun uygulamaların gerçekleştirilmesidir. Bu çalışmada gözlem protokolünün geliştirilme süreci: ‘‘Madde yazım süreci, bireysel uzman görüşlerinin alınması, taslak protokolün hazırlanması, ön uygulamanın yapılması, uygulama için gözlem protokolünün oluşturulması, uygulamanın yapılması ve veri analizinin yapılması’’ şeklindedir. Literatür incelendiğinde (Boz, 2019; Öncü, 2023; Piburn ve Sawada 2000; Pratt ve Hodges 2023) de gözlem protokol geliştirme sürecinde benzer aşamaları takip etmişlerdir.

Boz (2019) yaptığı araştırmada, öğrencilerin matematiği daha iyi öğrenmelerine katkısı olacağı düşüncesiyle ‘‘Matematiğe Yönelik Tutum Gözlem Formu’’ geliştirmeye çalışmıştır. Madde havuzu oluşturma sürecinde bu araştırma ile benzer olarak Boz’un (2019) çalışmasında da ilgili çalışmalar ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Piburn ve Sawada (2000), ‘‘Reform Öğretimini’’ ölçmek amacıyla bir gözlem protokolü geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinde izledikleri süreç bu çalışma ile benzerdir ancak sürece ön uygulama aşamasını dahil etmemişlerdir.

Öncü (2023) ‘‘Oyun Temelli Gözlem Protokolü’’ geliştirme çalışmasında protokol maddelerini oluştururken MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kazanım ve göstergelerinin teorik yapısına uygunluğunu dikkate almıştır. Araştırmanın ilk kısmında, madde havuzu oluşturularak, bu maddelere yönelik uzmanlardan görüş almıştır. Uzman görüşlerinden sonra aday gözlem protokolünü oluşturmuş; gözlem protokolünün yapı geçerliği için AFA, DFA, ayırt edici ve yakınsak geçerlik çalışmaları yapmıştır Çalışmanın güvenilirliği için Cronbach α ve McDonald ω katsayılarını hesaplamıştır. İncelenen araştırmalar, küçük farklılıklar içermekle birlikte izlenen adımlar açısından büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, nitel analiz sonucunda geliştirilen gözlem protokolünde yer alan beceri boyutlarının, ‘‘2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’’ içerisinde yer alan dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yine programın temel yaklaşımı ve özel amaçları incelendiğinde Türk

eğitim sisteminin, bireyleri tüm yönleriyle gelişimini amaçladığını ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel aldığı görülmektedir. Geliştirilen gözlem protokolünün bulguları incelendiğinde protokolde yer alan “derse aktif katılma, iletişim becerileri ve soru sorma becerisi” boyutlarının programın temel yaklaşımı ve özel amaçlarına uygun olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, Gözlem Protokolü’nün Türkçe dersi için geliştirilmesinin temel nedeni, ilkokullarda haftalık ders programının toplam 30 saatten oluşması ve bu sürenin en büyük kısmının Türkçe dersine ayrılmış olmasıdır. Bununla birlikte Türkçe dersi diğer derslerde de etkin bir şekilde kullanıldığı için öğrencinin derse yönelik performans durumu sadece bu dersi değil sonuçlarıyla diğer dersleri de etkileyecektir. (Toğçuoğlu ve Köse, 2014) yaptığı çalışmada Türkçe dersinin, hedefleri ve kapsamı açısından oldukça özel bir konumda yer aldığını, çocukların ana dillerine sevgi duymaları da Türkçe dersi aracılığıyla sağlanabildiğini belirtmiştir.

Öte yandan MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ifadeler incelendiğinde ilkokul Türkçe dersi için ölçme ve değerlendirme basamağının öğrenme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olduğunu, temel eğitimde sonuç odaklı bir değerlendirme yerine süreç değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Bu gereklilik doğrultusunda ölçme ve değerlendirme sürecinde gözlem protokolü, kontrol listesi veya dereceli puanlama anahtarı vb. gibi ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir. (MEB, 2019). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik özenli bir eğitim-öğretim süreci planlaması ve ders sürecini dikkatli ve sistemli olarak takip etmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu kapsamda geliştirilen gözlem protokolünün ilkokul üçüncü sınıf Türkçe dersine ilişkin ölçme ve değerlendirme sürecine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

İlkokullarda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dikkatli bir şekilde planlanması ve uygulanması gerekliliği, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi ve bu bağlamda gözlem protokollerinin etkin bir araç olarak kullanılması (Adıgüzel, 2018; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Wragg, 1987; Çuhadaroglu ve Yılmaz 2007) ancak Türkiye’de böyle bir çalışmaya rastlanılmaması bu araştırmanın önemini arttırmaktadır. Bu amaca bağlı olarak geliştirilen “Gözlem Protokolü Geliştirme” çalışmaları sınıf öğretmenlerinin sınıf içi gözlem ve

değerlendirme süreçlerini sistematik bir şekilde yürütmelerine olanak tanıyarak, eğitim süreçlerinin verimliliğinin artmasına olanak sağlayacaktır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularının sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada üçüncü sınıfların Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemek amacıyla gözlem protokolü geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, gözlem protokolü geliştirme süreci aşamaları izlenerek geçerli ve güvenilir bir gözlem protokolü oluşturulmuştur.

Araştırma sürecinde ilk olarak üçüncü sınıf Türkçe dersinde başarının göstergelerinin neler olacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda alanyazın taraması yapılmış, ders öğretim programı incelenmiş ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri bir kompozisyon aracılığı ile alınmıştır. Tüm bu kaynaklardan gelen veriler analiz edildiğinde ortak temalar saptanmıştır. Gözlem protokolünde; "okuma becerisi," "okuduğunu anlama becerisi", "yazma becerisi," "dinleme becerisi", "derse aktif katılma" ve "iletişim becerisi" temaları ve her temanın altında, o temaya ilişkin göstergeler yer alacak şekilde düzenlenmiştir.

Gözlem protokolünün geliştirilme süreci: "Madde yazım süreci, bireysel uzman görüşlerinin alınması, taslak protokolünün hazırlanması, ön uygulamanın yapılması, uygulama için gözlem protokolünün oluşturulması, uygulamanın yapılması ve veri analizinin yapılması" şeklindedir. Gözlem protokolünün madde havuzunu oluşturmak amacıyla sınıf öğretmenlerinden kompozisyon yazmaları istenmiş ve bu görüşler Türkçe dersi öğretim programı ile ilişkilendirilmiştir.

Maddelerin kapsam geçerliliği için üç Sınıf Eğitimi alan uzmanının, bir Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanının, bir Türkçe Eğitimi alan uzmanının ve üç sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gözlem protokolünde yer alan maddeleri eleştirmeleri, uygun gördükleri maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi veya kaldırılmasına yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların geri bildirimleri dikkate alınarak maddeler gözden geçirilmiş ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır.

Oluşturulan gözlem protokolünün öncelikle 45 üçüncü sınıf öğrencisi ile ön uygulaması gerçekleştirilmiş, ardından ön uygulama sonucunun madde analizi yapılmıştır. Uygulama öncesinde gözlemin yapılacağı okullar ile ön görüşme yapılarak öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

“Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü”ne ilişkin uygulama için AFA ve DFA çalışmaları kapsamında iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. AFA uygulaması için (400) ve DFA uygulaması için (320) olarak toplamda 720 kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada, doğrudan gözlem ve katılımcı gözlem yöntemleri kullanılmış ve bu gözlemler, yapılandırılmış gözlem ile desteklenmiştir. Yapılandırılmış gözlem, belirli bir davranışı sistematik bir şekilde ölçmek için, önceden belirlenmiş bir plana göre gerçekleştirilen veri toplama yöntemidir. (Hopkins ve Moore, 1993).

Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. AFA için örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik Testi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, elde edilen alt boyutların “okuma becerisi”, “anlama becerisi”, “derse aktif katılma becerisi”, “yazma becerisi”, “iletişim becerisi”, “yaratıcı yazma becerisi” ve “soru sorma becerisi” olarak yedi boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda elde edilen 7 faktör ve 32 maddeden oluşan gözlem protokolünün, farklı bir örnekleme doğruluğunun değerlendirilmesi amacıyla 320 üçüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır.

Protokolün AFA ile elde edilen yedi faktörlü yapısının, başka bir örnekleme ne derece desteklendiğini tespit etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda ortaya çıkan model hesaplanmış ve model doğrulanmıştır. Gözlem Protokolü'nün güvenirlik hesaplamaları yapılmış ve yapılan inceleme sonucunda gözlem protokolünün güvenirlik değerlerinin kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. Gözlem protokolü 4'lü likert tipi derecelendirme ölçeği formatında nihai şekline getirilmiştir. Puanlamada en düşük değer 1 ve en yüksek değer 4 olarak belirlenmiştir. Gözlem protokolündeki derece basamakları; 1- Geliştirilmeli, 2- Yeterli, 3- İyi, 4- Çok İyi, şeklinde düzenlenmiştir. Toplamda ise en az 32 en çok 128 puan alınabilecektir.

Özetle;

Bu araştırmada İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemek amacıyla gözlem protokolü geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterleri belirlemek için sınıf öğretmenlerine 'Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlerken hangi kriterleri esas alıyorsunuz?' sorusu sorulmuş ve bu konuda kompozisyon yazarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise AFA ve DFA çalışmaları kapsamında elde edilen veriler ile bir gözlem protokolü geliştirme gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen 4'lü Likert tipi gözlem protokolünün konu ile ilgili alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

6.2. Öneriler

1. Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen gözlem protokolü, Temel Eğitime yönelik ilk gözlem protokolü geliştirme çalışmasıdır. Temel eğitimdeki diğer öğrenme alanları üzerinde de gözlem protokolü geliştirme çalışmaları yapılabilir.
2. Daha geniş bir örneklem grubu üzerinde çalışılarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

3. Benzer çalışmaların tekrarlanmasının, gözlem protokolünün geçerliğini ve güvenilirliğini daha etkin bir şekilde doğrulayacağı öngörülmektedir.
4. Araştırmada yer alan gözlem protokolü geliştirme sürecinden yararlanarak Temel eğitimin farklı sınıf kademelerine yönelik geçerli ve güvenilir gözlem protokolleri geliştirilebilir.



KAYNAKLAR

- Acar, M., & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Adıgüzel, F.B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini tanıma yöntemleri ve bu yöntemlerin öğrenci başarısına etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 312-336.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4., 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme-değerlendirme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akdeniz, S. (2003). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarına dair bazı dikkatler. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 59-70.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Akçamete, A. (2005). Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(137), 3-10.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arkan S, K., & Baysal, Z. N. (2019). İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri için geliştirilen düşünme becerileri programının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *Journal of Education*, 16(1), 19-47.
DOI: 10.26650/hayef.2019.19008
- Aslan, E. (2007). *Yaratıcı düşünce eğitimi*. Morpa Yayınları.
- Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçek geliştirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50
- Bayat, S., & Şentürk, Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 118-135.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi.

- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Baştürk, S. (2014). *Çoktan seçmeli testler*. In S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (pp. 119–154). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bell, C. A., Gitomer, D. H., McCaffrey, D. F., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2–3), 62–87.
<https://doi.org/10.1080/10627197.2012.715014>
- Boz, H. (2007). *Matematiğe yönelik tutum gözlem formunun geliştirilmesi* (Yüksek Lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Büyükkaragöz, S. S., & Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Bıçak, B., & Çakan, M. (2004, December 20–22). Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük görüşleri. Millî Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumunda sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000101
- Akata, A. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çimşir, S. (2019). Temel eğitimde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasının önemi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 283-299.

- Çuhadaroğlu, E. O., & Yılmaz, K. (2007). Sınıf içi gözlem araç ve teknikleri: Kavramsal bir çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 77-97. <https://doi.org/10.19129/sbad.82>
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *The Journal of Educational Research* 91 (6), 331-343
- Davis, J. M. (1992). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması. *Yunus Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Demir, O. & İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 440–460.
- Demir, A., & Genç, A. (2014). Yabancı dil öğretmeninin sınıf içi davranışlarını belirlemeye yönelik gözlem formu geliştirme uygulama değerlendirme. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 3(1), 36–44.
- Demirdelen, C. & Yapıcı, M. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Dinter, F. R. (1998). Constructivism in instructional design theory. *Journal of Structural Learning & Intelligent Systems*, 13(2).
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155–187.
- Duban, N. & Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769–784.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlilik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçe'nin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1–16.
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69-77. <https://doi.org/10.52974/jena.1258278>

- Ersal Ü. M., (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmeye yönelik oyun temelli gözlem protokolünün geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
<https://doi.org/10.46778/goputeb.1216167>
- Fidan, N., & Baykul, Y. (1991). Meeting basic learning needs in primary education school. Ankara: UNICEF.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. baskı). SAGE Publications.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50. <http://dx.doi.org/10.2307/3151312>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *IBM SPSS statistics 19 made simple*. Routledge.
- Genç, A., & Demir, A. (2014). Yabancı dil öğretmeninin sınıf içi davranışlarını belirlemeye yönelik gözlem formu geliştirme-uygulama-değerlendirme. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 3(1), 36-44.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1–32.
<https://doi.org/10.1177/016146811411600607>
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geri bildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
<https://doi.org/10.14527/9786053648079>
- Gündoğdu, A. E., (2012). Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde öyküleyici metin çözümlemeye yönelik gözlem formu önerisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 5, 1-15.
- Gürses, İ. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri perspektifinden kuşaklar arası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Güven, B., & Eskiürk, M. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler”, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007

- Hair, J. F., Black, W. C., Balin, B. j., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*: Maxwell Macmillan International Editions.
- Ho, R. (2006). Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS. Chapman and Hall/CRC.
<https://doi.org/10.1201/9781420011111>
- Hora, M., & Ferrare, J.. (2014). The teaching dimensions observation protocol (TDOP) 2.0. *University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research*.
- Hopkins, W. S., & Moore, K. D. (1993). Clinical supervision. USA: WCB Brown ve Benchmark Publishers
- İşman, A. (2005). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayıncılık.
- Kan, A. (2007). Portföy değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karataş, S., & Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kartal, M., & Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlilik analizleri*. Akademisyen Yayınları
<https://doi.org/10.37609/akya.1623>
- Kavak, Y. (1997). *Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim*. Pegem Yayınları.
- Kayış, A. (2006). *Güvenilirlik analizi*. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde (s. 403-426)*. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kesten, A., & Özdemir, N. (2010). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236.
- Kozak, M. (2001). *Veri toplama yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kuran, K., & Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209–234.
- Kılıç, M. Y., (2020). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4(14), 31-50.
<https://doi.org/10.31455/asya.707609>
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). *A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis*. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., & Whitaker, C. J. (2010). The teacher-pupil observation tool (T-POT): Development and testing of a new classroom observation measure. *School Psychology International*, 31(3), 229-249.
<https://doi.org/10.1177/0143034310362040>
- Matsenjwa, L. R., & Thwala, S. K. (2013). Primary school teachers' knowledge and skills of measurement and assessment: A case of Swaziland. *Problems of Education in the 21st Century*, 55, 74-87.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1995). İlköğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim kurumları Türkçe dersi (1–5. sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sınav ve değerlendirilmesi. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nunally, J. C., & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Oosterhof, A. (1994). *Classroom applications of educational measurement* (2nd ed.). Macmillan Publishing Company.
- Özdemir, S. M., (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özdemir, E. (1987). İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu. İnkılâp.

- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (21), 157-178.
<https://doi.org/10.17051/io.2015.22900>
- Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Exploring primary school teachers' competencies of alternative assessment and evaluation. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
<https://doi.org/10.17051/io.2015.22900>
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM Yayınları.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system: Manual K-3 (1st Edition). Paul H Brookes Publishing.
- Piburn, M., & Sawada, D. (2000). Reformed teaching observation protocol (RTOP) reference manual. Arizona Collaborative for Excellence in the Preparation of Teachers.
- Poster, C., & Poster, D. (2005). Teacher appraisal: Training and implementation. London: Routledge.
- Pratt, S. M., & Hodges, T. S. (2023). The think-aloud observation protocol: Developing a literacy instruction tool for teacher reflection and growth. *Reading Psychology*, 44(1), 1-31.
- Sağlam-Arslan, A., Devecioğlu-Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.
https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2015). A beginner's guide to structural equation modeling. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- Şahin, İ. (2007). Assessment of new Turkish curriculum for grade 1 to 5. *Elementary Education Online*, 6(2), 284-304.

- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. Nobel.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson Education, Inc.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev., 6. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Tuncer, M., & Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 1-25. <https://doi.org/10.46778/goputeb.410788>
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Üstünlüoğlu, E. (2000). Öğretmenlerin doğrudan gözlem yoluyla işbirlikli öğretimi gerçekleştirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.
- Üstünoğlu, E. (2020). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Yaman, S. (2016). Çoktan seçmeli madde tipleri ve fen eğitiminde kullanılan örnekleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-170
- Yavuz, B., & Demir, M. K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim kullanım durumlarının incelenmesi. *International Journal of Science and Education*, 6(3), 321-346.
- Yurdakal, İ. H., & Genç, Ö. (2024). Examination of the relationship between class teachers' self-efficiency beliefs and classroom management skills levels. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 13(37), 27- 42.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (2. baskı) Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zhou, S., Merzdorf, H. E., & Douglas, K. A. (2023). Entegre STEM öğretmen sınıfı gözlem protokolünün geliştirilmesi ve geçerliliği. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 13(1), Article 2.
- Wragg, E. C. (1987). *Teacher appraisal: A practical guide*. Basingstoke: Macmillan Education.
<https://doi.org/10.1163/27730840-01902004>

EKLER

Ek.1. Etik Kurul İzni

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 19
Toplantı Tarihi : 02.12.2024
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 02.12.2024 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 5) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 01.11.2024 tarih, 567827 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Ayşe SUBAŞI)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM'ın Eğitim Bilimleri Enstitüsünde danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe SUBAŞI'nın "Temel Eğitimde Gözlem Protokolü Geliştirme" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları etik ilkeleri açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayanarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tez çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

Ek.2. Öğretmen Görüşü Kompozisyon Metni

Sevgili Meslektaşım;

Yapacağım bu çalışmada üçüncü sınıf Türkçe dersinde kullanılacak bir gözlem protokolü geliştirmeyi hedefliyorum. Geliştireceğim gözlem protokolünde yer alacak maddelerin belirlenmesinde görüşlerinizi önemsiyorum.

Sizden “Öğrencilerin Türkçe dersindeki performanslarını değerlendirirken hangi ölçütleri dikkate alıyorsunuz?” sorusuna kompozisyon yazarak yanıt vermenizi istiyorum. Çalışmama sağlayacağınız katkı için şimdiden çok teşekkür ederim.

Sevgilerle

Ayşe SUBAŞI

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek.3. Temel Eğitim Türkçe Dersinde Öğrenci Performansını Belirlemeye Yönelik
Gözlem Protokolü Kullanıcı Kılavuzu

**TEMEL EĞİTİM TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENCİ
PERFORMANSINI BELİRLEMeye YÖNELİK GÖZLEM
PROTOKOLÜ KULLANICI KILAVUZU**

Ayşe SUBAŞI

SINIF ÖĞRETMENİ

Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

Ölçme ve Değerlendirme

Gaziantep Üniversitesi

Ek.3. (Devam)**Gözlem Protokolünün Genel Tanımı**

Subaşı (2025) tarafından, MEB (2019) Türkçe Öğretim Programı, sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve ilgili alanyazın temel alınarak geliştirilen “Temel Eğitim Türkçe Dersinde Öğrenci Performansını Belirlemeye Yönelik Gözlem Protokolü Kullanıcı Kılavuzu”, ilkokul kademesine uygun şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle, söz konusu protokolün yalnızca temel eğitim alanındaki bireyler tarafından kullanılması önerilmektedir. Geliştirilen Gözlem Protokolü ile sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf Türkçe dersinde ders içi gözlem ve değerlendirme süreçlerini sistematik bir şekilde yürütmeleri amaçlanmıştır.

Protokol toplamda 32 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş; alınan geri bildirimlerle yeniden düzenlenmiştir. Toplam gözlem süresi, sınıfın kalabalıklık durumuna bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Bir ders saati süresi 40 dakika olup, bir haftalık Türkçe ders saati toplam 8 ders saatidir. Protokolden alınan en yüksek puan 128, en düşük puan 32’dir.

Gözlem Protokolünün Uygulanması

Bu bölümde, protokol uygulamasına yönelik gözlem sürecinin başlangıcından sonuna kadar izlenecek adımlar ve süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerine, gözlem sürecinin planlanması ve uygulanmasına rehberlik ederek, süreç boyunca gerekli bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu şekilde, öğretmenler gözlem sürecini daha sistemli ve planlı bir şekilde yönetebilecektir. Uygulama öncesi öğretmenlerin bu bilgileri incelemesi, uygulamanın doğru ve kolay bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

Ek.3. (Devam)

Temel Eğitime Yönelik Gözlem Protokolü; okuma, anlama, yazma, yaratıcı yazma, soru sorma, derse aktif katılma ve iletişim becerisi olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır. Her boyut için ayrı bir ders planı yapılacaktır

Gözlem protokolünde yer alan “Okuma Becerisi, Anlama Becerisi, Yazma Becerisi ve Yaratıcı Yazma Becerisi” boyutları MEB 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler üzerinden gözlemlenecektir.

Gözlem Protokolünde yer alan “Derse Aktif Katılma, Soru Sorma Becerisi ve İletişim Becerisi” boyutları sınıf öğretmeninin ders öncesinde kendisinin belirlediği etkinlikler doğrultusunda gözlemlenecektir.

Gözlem yapılmadan önce çocuklara bu konu ile ilgili bilgi verilmemeli ve gözlem anında müdahale edilmemelidir.

Gözlem protokolü maddelerini işaretlemeye başlamadan önce gözlem esnasında nelere dikkat edileceği ve hangi göstergelerin izleneceğinin tamamen kavranması gerekmektedir.

Gözlem protokolünde yer alan göstergeye ilişkin öğrencinin alacağı en düşük değer 1 (Geliştirilmeli) ve en yüksek değer 4 (Çok İyi) olarak belirlenmiştir. Protokoldeki derece basamakları; 1- Geliştirilmeli, 2- Yeterli, 3- İyi, 4- Çok İyi, şeklindedir.

ÖZGEÇMİŞ

Ayşe Subaşı, ortaöğrenimini 2013 yılında Gaziantep Lisesi'nde tamamlamıştır. Aynı yıl Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde lisans eğitime başlamış, daha sonra yatay geçiş yaparak Mustafa Kemal Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programı'na devam etmiştir. 2017 yılında bu programdan mezun olan Ayşe Subaşı, 2018 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Ayşe Subaşı completed her secondary education at Gaziantep High School in 2013. The same year, she started her undergraduate education at Afyon Kocatepe University and then transferred to Mustafa Kemal University Primary School Education Program. In 2017, Ayşe Subaşı graduated from this program and has been working as a primary school teacher at the Ministry of National Education in Turkey since 2018.