

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen Öz Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Fatih UĞURLU*, Faruk AYLAR**

* Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

** Yrd Doç. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Makale Bilgileri

Anahtar

Kelimeler:

Ölçek geliştirme
Destekleme ve
yetiştirme
Öğretmen öz-algısı

ÖZET

Bu çalışma, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algılarının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla ilgili literatür ve öğretmen görüşleri ile 86 maddelik taslak bir form hazırlanmış, uzman görüşleri ve ön uygulama sonucunda kontrol maddesi dahil 67 maddelik form ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarında derse girmekte olan 467 öğretmen oluşturmuştur. 29 tane cevap kağıdı veri kaybı nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmış ve toplam 438 cevap kağıdı ile analiz işlemleri yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam ve görünüş geçerliği uzman görüşleri ile sağlanmış, yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan 4 faktöre sahip olduğu anlaşılmıştır. Faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi % 50,74 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, ölçeği oluşturan faktörlerin birbirleri ile uyumlu ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyon değerleri 0,54 ile 0,79 arasında değişmektedir. Buna göre bütün maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerine ait puan dağılımının % 27'lik alt ve % 27'lik üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı ve maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için bağımsız örneklem t testi hesaplanmış ve t değeri 29,62 bulunmuştur. Maddelerin t testi değerleri 0,41 ile 12,41 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanmış ve 0,79 olarak bulunmuştur. Yine ölçeğin alt faktörlere göre Cronbach Alpha değerinin ise 0,82 ile 0,89 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen bulgular, geliştirilen "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği"nin öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir..

Development of Teacher Self-Perception Scale Toward Supporting and Training Courses: Validity and Reliability Study

Article Info

Keywords:

Scale developing
Supportive and
education courses
Teachers' self
perceptions

ABSTRACT

This study has been implemented to develop scales regarding the self-perceptions of teachers who have taken place in supportive and education courses. With this purpose, a draft form of 86 items with related literature and teachers' views has been prepared by the researcher; as a result of experts' views and pre-implementation, a form of 67 items including the control matter has emerged. Study group consists of 467 teachers who took part in Supportive and Educative Courses in 2015-2016 educational year. 29 of the answer sheets have been discarded due to data loss and analysis processes have been conducted with 438 answer sheets. In the extent of scale's validity studies, content and face validity have been promoted with experts' views, an exploratory factor analysis has been conducted for construct validity. As a result of the factor analysis, it is understood that the scale has 4 factors whose eigenvalues are above 1. Factors' total variance explanatory percentage is calculated as 50.74. This situation indicates that the factors consisting the scale are meaningful and coherent with each other. Total matter correlation rates vary between 0.54 and 0.79. Accordingly, all items' total matter correlation rates can be said to have a good level. Independent sample t test has been calculated to identify the items' distinctive power and the meaningfulness of the difference between the average of the %27 subgroup and %27 supergroup's score range of the scale items. T value has been found as 29.62. Items' t test value varies between 0.41 and 12.41. To identify the reliability of the scale, Cronbach Alpha coefficient is calculated and found as 0.79. According to the sub-factors of the scale again, it is seen that the scale's Cronbach Alpha rate varies between 0.82 and 0.89. With the data obtained, the scale developed, "Teachers' self-perceptions scale regarding Supportive and Educative Courses" has been a valid and a reliable measuring device which can be used to identify the self-perceptions of the teachers to the courses.

GİRİŞ

Ülkemizde saygın ve yüksek gelir düzeyine sahip bir mesleğe ulaşmanın yolu ilkökul sonrasında kaliteli bir ortaokul ve lise eğitiminden geçmektedir. Hâlihazırda ortaöğretim kurumlarına geçiş için Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) önemli bir basamaktır. Ayrıca üniversiteye girişte büyük önem arz eden Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS), öncesinde iyi hazırlık gerektiren sınavlardır. Merkezî sınavlar olarak ifade edilen bu sınavların varlığı, üst öğrenime hazırlanan öğrenci sayılarının girmek istedikleri eğitim kurumlarının kontenjanından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Merkezî sınavlara ders başarı puanlarının da ciddi etkisi vardır. Bu nedenle öğrenciler hem okul sınavlarında başarı elde edebilmek hem de merkezi sınavlara daha iyi hazırlanabilmek için özel derslere, özel eğitim merkezlerine, dershanelere ve okullardaki hafta sonu kurslarına yönelmektedir. Bu bağlamda özellikle ekonomik gelir düzeyi açısından dar gelirli ailelerin çocukları için okullarda düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) destekli hafta sonu kursları önemli bir fırsattır.

Hafta sonu kursları ülkemizde yeni olmayıp daha önceleri de çeşitli şekillerde bu uygulamaya başvurulmuştur. Bu kurslar, önceki yıllarda öğrencilerin merkezi sınavlarda yüksek başarı elde edebilmeleri için özellikle kırsal kesim okullarında hafta sonları uygulanmaktaydı (MEB Öğrencileri Yetiştirme Kursları Yönergesi, 2004). Ders veren öğretmenlerin ücretlerinin devlet tarafından karşılandığı bu kurslarda, bazı zamanlarda valilikler tarafından öğrencilere ücretsiz kitap dağıtımı da yapılmaktaydı (İdin ve Tozlu, 2012). Bir başka uygulama örneği de 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Okullar Hayat Olsun Projesi'dir. Bu projenin amacı,

okulların eğitim-öğretim saatleri dışında da hafta içi, hafta sonu ve yaz tatillerinde kullanılması yoluyla eğitsel, sosyal ve kültürel faaliyetler yürütülmesiydi. Bu faaliyetlerden biri de derslere yardım teşkil eden kurslar olmuştur. Böylece kurslar proje ile temellendirilerek uygulama kapsamına alınmıştır (Selvitopu, 2016).

Sınav sistemlerinde meydana gelen değişikliklerle beraber özellikle ortaokullarda merkezi sınavlar, öğretim programları ve kazanımlar ile daha sıkı ilişkilendirilmiştir (Url-1, 2016). Eğitimde fırsat eşitliğini bozduğu gerekçesiyle de dershaneler 2014 yılından itibaren dönüşüm sürecine girmiştir (Boran, Atalmış ve Sağır, 2015). Bu iki gelişme, yüksek ücretler ödenen dershaneler yerine, okullarda ücretsiz olarak açılan kurslara büyük önem kazandırmıştır. Bu nedenle kurslar daha planlı ve düzenli hale getirilerek 2014-2015 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) adıyla uygulanmaya başlamıştır (Url-2, 2014).

Kurslar, iki dönemi eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettiği süreçte, bir dönemi ise yaz tatilinde olmak üzere üç dönem olarak planlanmaktadır. DYK'ye öğrenciler, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) modülü üzerinden istediği dersleri ve bu derslere girmesini istedikleri öğretmenleri seçerek başvuru yapmaktadır. Kurslarda görev almak isteyen öğretmenler de benzer şekilde EBA üzerinden başvuru yapmaktadır. Kurs merkezi okul ise öğrenci ve öğretmen başvurularını göz önünde bulundurarak ders grupları oluşturmaktadır. Okuldaki öğretmenlerle ihtiyacın karşılanamaması durumunda başka okullardan öğretmenlere de ders verilebilir. Kurslar, hafta içi ders saatleri dışında yapılabileceği gibi hafta sonları da yapılabilir. Kursların açılması, kapanması, öğrenci sayısı, devamsızlık, ders saatleri gibi kurslarla ilgili bütün detaylar DYK Yönergesinde ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Url-2, 2014).

MEB, DYK'nin öğretmenler tarafından talep edilebilirliğini artırmak amacıyla hem kursların ek ders ücretlerini iki katına çıkarmış (Url-3, 2015), hem de kurslarda görev yapılan her ay için 0,5 hizmet puanı uygulamasını getirmiştir (Url-4, 2015). Bu şekilde öğretmenlerin özellikle hafta sonları da çalışmasının karşılığının verilmesi amaçlanmıştır. Derslerin verimli ve etkili gerçekleştirilebilmesi amacıyla da EBA üzerinden çok sayıda ders materyali, hem kurslar hem de okul dersleri için kullanıma açılmıştır (Url-5, 2015).

Okullarda yürütülen kurslara ilişkin Türkiye'de çok az çalışma olmasına rağmen uluslararası alanda bu konuda çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında konuyla ilgili doğrudan çalışmaların çok az olduğu; genellikle farklı çalışmaların içinde birkaç cümle ile değinildiği dikkati çekmektedir. Örneğin, Turan, Armağan ve Çakmak (2015) yapmış oldukları çalışmada dershaneler, özel ve resmi etüt merkezleri ile kursların amacını, öğrencileri lise ve üniversiteye hazırlamak ve soru çözme tekniğini geliştirmek olarak ifade etmişlerdir. Hatta bunu, takviye eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre merkezi sınavlarda daha başarılı olduğu sonucu ile temellendirmişlerdir.

Kurslara yönelik başka bir çalışmada ise Köse (2013), ders dışı etkinlikleri sınıflandırırken sınavlara hazırlık çalışmaları ve yetiştirme kurslarını okul eğitimini tamamlayan etkinlikler kapsamında değerlendirmiştir. Türkçe ve matematik derslerinden açılan yetiştirme kurslarının genellikle hafta sonları açıldığı, öğrencilerin velilerinin izniyle katıldıkları, kursların ücretsiz düzenlendiği ve okul derslerine yardımcı olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Çalışmada söz konusu kurslara istediği üst öğrenime gidebilmek için sınavlara hazırlanan istekli öğrencilerin katıldığından bahsedilmiştir.

Kursların öğrenci başarılarına etkisiyle ilgili olarak İdin ve Tozlu (2012) yaptıkları çalışmada Seviye Belirleme Sınavı (SBS) hazırlık kurslarından bahsetmişlerdir. Çalışmada kursların sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş için girdikleri SBS'de başarı düzeylerini artırmak amacıyla açıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin kendi okullarında açılan kurslara katıldıkları, valilik tarafından öğrencilere kaynak kitap dağıtıldığı, öğretmenlerin ve idarecilerin ücretlerinin Halk Eğitim Müdürlüklerince ödendiğine yer verilmiştir. Çalışmada kurslara katılan öğrencilerin katılmayan

öğrencilere göre daha başarılı olduğu, ancak genel anlamda kursların dershaneler kadar başarılı olamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmacı gerekli çalışmaların yapılarak kursların yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer bir çalışmada Gündüver ve Gökdaş (2011), ek ders takviyesi alan öğrencilerin, ek ders takviyesi almayan öğrencilere göre başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İdin (2011) tarafından yapılan çalışma da bu çalışmaları destekler niteliktedir. Araştırmada, milli eğitim müdürlükleri tarafından düzenlenen hafta sonu kurslarının, öğrencilerin SBS’de fen ve teknoloji dersi puanlarına olumlu etkisinin olduğu ancak bu başarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlüklerinin derslere karşı yaklaşımı da açılan kurslarda etkili olabilmektedir. Örneğin, Çelik ve Katılmış (2010) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlüklerinin sosyal bilgiler dersini diğer dersler kadar önemsemedikleri ve bu nedenle ücretsiz açılan kurslarda sosyal bilgiler dersine yer vermedikleri belirtilmiştir.

Bütün öğrencilerin sınavlara eşit koşullar altında katılımı açısından okullarda açılan kurslar önemlidir. Çünkü her öğrenci, özel eğitim kurumu, etüt merkezi veya dershaneye gitmek zorunda olmadığı gibi ücretli olan bu takviye eğitim merkezlerine gitme imkânına da sahip değildir. Bu nedenle okullarda ücretsiz açılan kurslar ayrı bir önem kazanmaktadır. Örneğin Durmaz (2009), çalışmasında SBS’deki başarıyı ve öğretimin etkinliğini sağlamak amacıyla okullarda maddi imkânları kısıtlı ancak başarılı olan öğrencilere yönelik ücretsiz kursların düzenlenmesini tavsiye etmiştir. Altun ve Çakan (2008) da ücreti nedeniyle dershaneye gidemeyen öğrenciler için okullarda ücretsiz kurslar açıldığını araştırmalarında ifade etmişlerdir.

Okullarda düzenlenen kurslar, öğrenciler açısından ücretsiz olup önem taşıdığı kadar derslere giren öğretmenler açısından da ücret olarak bir karşılığının olması nedeniyle önem taşımaktadır. Kursların öğretmenlere maddi olarak katkılar sağladığı bazı çalışmalarda ifade edilmiştir (İdin ve Tozlu, 2012; Kartal, 2008). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik en önemli çalışma Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada kurslarla ilgili öğretmenlerin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin kurslarda genellikle ek ders ücretinden dolayı görev aldıklarını, kurslarda en çok soru çözme yöntemini kullandıklarını, okul idarelerinin kurslar yoluyla öğrenci başarılarının artacağını düşündüklerini, materyal eksikliğinin kurslardaki en büyük problem olduğunu, kurslarda ders verecek öğretmeni öğrencilerin belirlemesi gerektiğini, kursların farkındalık oluşturup ilgiyi artırdığını ifade etmişlerdir.

Uluslararası literatüre bakıldığında okullarda yürütülen müfredat dışı çalışmaların öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmayı değil aynı zamanda sanatsal, sportif ve kültürel yönlerini de geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Örneğin Holloway (2000), Miranda (2001) ve Massoni (2011) çalışmalarında müfredat dışı programların her sınıf düzeyinde spor, müzik, resim, drama, okul gazetesi ve okul kulüpleri şeklinde yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Söz konusu faaliyetler davranış, iyi notlar, okulu bitirme, başarılı yetişkinler olma açısından ve toplumsal açıdan öğrencilerde olumlu etkiler bırakmaktadır. Çalışmada sorumluluk alan öğrencinin bir görevi tamamladığında duyduğu mutlulukla beraber kendine güveninin geliştiği; kendine güvenen öğrencinin okulu sevdiği, bunun da ders notlarına olumlu yansıdığı belirtilmiştir. Ayrıca müfredat dışı programlara katılan öğrencilerin katılmayanlara kıyasla daha az oranda okulu bıraktıkları, programlarda yerine getirdikleri görevler sonucunda kendilerini yetişkin gibi hissettikleri ve yeni insanlarla tanışarak sosyalleştikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Okul sonrası yapılan kurslar spor, müzik gibi alanlarda olabileceği gibi derslere yardımcı olmaya ve ödev yaptırmaya yönelik de olabilir. Shumow (2001) araştırmasında kursların bu yönünü ele almıştır. Çalışmada, okul derslerine yardımcı olması amacıyla yapılan kurslara sık katılan öğrencilerin az katılanlara oranla daha iyi çalışma alışkanlıkları edindiğini ve okula daha fazla devam ettiğini belirtmiştir. Ayrıca riskli sosyal çevreden gelen öğrencilerin kurslara katılım olanağı

az olmasına rağmen programlardan eğitim anlamında önemli kazanımlar elde edildiği araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

Sınavların eğitim sistemlerinde oluşturduğu rekabet, kurslara daha fazla önem verilmesini sağlamıştır. Önemi artan kursların aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu yansımaları olmuştur. Örneğin Little, Wimer ve Weiss (2008), çalışmalarında İngiltere’de son on yılda okul sonrası yapılan kurslara verilen önemin arttığını belirtmişlerdir. Çalışmada okul sonrası kurslara katılan öğrencilerin, katılmayanlara oranla matematik testlerinde notlarının yükseldiği belirtilmiştir. Araştırmacı, kursların öğrencilere katkılarını okula karşı daha iyi yaklaşım, daha yüksek eğitimsel hedefler, daha yüksek devamlılık, daha az disiplin problemi, daha az okul terki, sınavlarda alınan daha iyi sonuçlar ve daha fazla sınıf geçme şeklinde sıralamıştır. Rothman ve Henderson (2011) tarafından yapılan benzeri bir çalışmada da dil sanatları ve matematik derslerinden kurs alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur. Niehaus, Rudasill ve Adelson (2011) de çalışmalarında daha önceki çalışmaları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır.

Kurslar, bazen sosyal sorumluluk görevini yerine getirerek öğrencileri olumsuz alışkanlıklardan korumaktadır. Cosden, Morrison, Gutierrez ve Brown (2004) çalışmalarında kursların bu yönüne vurgu yapmışlardır. Buna göre Amerika’da çocuk suçlarının en çok işlendiği zaman dilimi olan 15:00-19:00 arası okul sonrası kursların yapıldığını belirtmişlerdir. Kurslarda temel amaç öğrencilerin kontrol altında ödevlerini yapmalarını; böylece okul derslerine yardımcı olmalarını sağlamaktır. Çalışmada kursların öğrencilere zamanlarını yapılandırmayı öğrettiği, öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirdiği ve ders başarılarının arttığı belirtilmiştir. Ayrıca kurslara katılan öğrencilerin kendilerini okula bağlı hissettikleri, aile içi şiddetin azaldığı ve kursları bittikten sonra da başarılarına olanak tanıyacak davranış ve becerileri kazandıkları araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Kursların öğrencilerin ders başarılarına yönelik katkılarına ilişkin yapılan bir başka çalışmada Shernoff (2010), Amerika’da okul sonrası kurslara katılan öğrencilerin, katılmayanlara oranla sınavlarda daha yüksek başarılar elde ettiğini belirtmiştir. Benzeri bir çalışmada Allen (2016) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nin güneydoğusundaki bir ortaokulda yapılmış ve kurslara katılan öğrencilerin özellikle matematik notlarında yükseliş olduğu dikkati çekmiştir.

Ülkemizde 2014 yılından itibaren dershaneler dönüşüm sürecine girmiş, merkezî sınavlarda öğretim programları ile daha sıkı ilişkilendirilmiştir. Bu durum öğrencilerin hem okul başarıları hem de merkezî sınavlarla üst öğrenime hazırlanması noktasında ek eğitim ihtiyacından dolayı kursların önemini arttırmıştır. Bunun sonucunda uzun yıllardır Avrupa ve Amerika’da hem okul döneminde hem de yaz tatillerinde açılan ve başarıyla uygulanan kursların bir benzeri olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Destekleme ve Yetiştirme Kursları, 2014 yılından itibaren okullarda uygulamaya konulmuştur. Destekleme ve yetiştirme kursları, çok yeni bir uygulama olmasından dolayı üzerinde yeterince çalışılmamıştır. Bu nedenle destekleme ve yetiştirme kursları uygulamalarının çeşitli yönlerden değerlendirilmesine katkı sağlayabilmek amacıyla işin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan hareketle destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öğretmen öz algılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Böylece hem alanyazında bu alandaki eksikliğin giderilmesi hem de öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlandığından çalışmanın önem arz ettiği söylenebilir.

YÖNTEM

Bu araştırma, destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz algı düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır (Karabay, 2013; Yaman ve Tulumcu, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarında derse girmekte olan 500 öğretmen oluşturmuştur. Ancak kendilerine ölçek formu iletilen 500 öğretmenden 467 tanesi geri dönüş yapmıştır. Geri dönüş yapan öğretmen oranı % 93,4'tür. Veri kaybından dolayı 29 cevap kâğıdı değerlendirme dışı bırakmıştır. Sonuç olarak geçerli kabul edilen 438 cevap formu üzerinden analiz çalışması yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Dağılımı

Değişkenler		
Cinsiyet	f	%
Kadın	206	47
Erkek	232	53
Yaş	f	%
20-30	167	38,1
31-40	237	54,1
41-50	28	6,4
51-60	5	1,2
61 ve üzeri	1	0,2
Mesleki Kıdem	f	%
1-5	176	40,2
6-10	129	29,4
11-15	85	19,4
16-20	31	7,1
21 ve üzeri	17	3,9

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubunun % 47'si kadın, % 53'ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin % 38,1'i 20-30 yaş aralığında, % 54,1'i 31-40 yaş aralığında, % 6,4'ü 41-50 yaş aralığında, % 1,2'si 51-60 yaş aralığında, % 0,2'si 61 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme bakıldığında ise çalışma grubunun % 40,2'si 1-5 yıl, % 29,4'ü 6-10 yıl, % 19,4'ü 11-15 yıl, % 7,1'i 16-20 yıl, % 3,9'u 21 ve üzeri yıl şeklinde dağıldığı dikkati çekmektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde analiz işlemleri için örneklem büyüklüğü belirlenirken araştırmacılar birbirinden farklı yaklaşımlar öne sürmüşlerdir. Bazı araştırmacılar madde sayısının 10 katı örneklem olması gerektiğini savunurken (Nunnally, 1978) bazıları ise 4 katı olması gerektiğini belirtmiştir (MacCallum vd, 2001). Comrey ve Lee (1992), Tabachnick ve Fidel (1996) ile DeVellis (2014), örneklem sayısını 200 kişi orta, 300 kişi iyi, 500 kişi çok iyi, 1000 ve üzeri kişiyi mükemmel olarak nitelendirmişlerdir. Madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği ise araştırmacılar tarafından genel kabul gören yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Tavşancıl, 2006). Çalışma grubuna 67 maddelik bir ölçek formu uygulandığı dikkate alındığında 438 öğretmen ile çalışmanın yapılmış olması istatistiki işlemler için yeterli sayıya ulaşıldığı şeklinde ifade edilebilir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

"Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği" ile öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşlerini betimlemek hedeflenmiştir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçek, madde oluşturma evresi, uzman görüşünün alınması, ön uygulama yapılması, ölçeğin uygulanması ve analiz aşaması olmak üzere birbirini izleyen beş evrenin sonucunda oluşmuştur.

a) Madde Oluşturma Evresi

Ölçek maddeleri oluşturulurken hem alan yazında yer alan konuyla ilişkili çalışmalardan yararlanılmış hem de kurslarda derse giren farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerine

başvurulmuş ve araştırmanın genel çerçevesi belirlenmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan 20 öğretmene “Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlere, öğrencilere, akademik ve sosyal hayata olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilerek öğretmenlerin konuyla ilgili izlenimleri alınmıştır. Alınan görüşler ve literatürden elde edilen veriler çözümlenerek uygun şekilde maddeleştirilmiş ve 86 maddelik ölçek havuzu oluşturulmuştur. Tavşancıl (2006), ölçek geliştirme çalışmalarında madde sayısının 100 civarı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında yeterli sayıda madde oluşturulduğu söylenebilir. Taslak formdaki madde sayısı, amaca hizmet etmeyen, yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olmayan maddelerin ön uygulama aşamasında elenebileceğinden dolayı yüksek tutulmuştur. Ayrıca kurslara yönelik olumlu maddeler yazıldığı kadar olumsuz maddelere de yer verilmiştir. Bununla birlikte maddelerin sade ve yalın bir dille yazılmasına dikkat edilmiş, birden fazla düşünce, yargı ve tutumu içermemesine özen gösterilmiştir.

b) Uzman Görüşünün Alınması

Araştırmacı, 86 maddelik taslak formu uzman görüşüne sunarak kapsam geçerliği yönünden incelenmesini sağlamıştır. Kapsam geçerliği, ölçekte bulunan her bir maddenin ölçülmek istenen hedefi veya davranışı ölçmede yeterli olup olmadığının uzman görüşü ile belirlenmesi işidir (Büyüköztürk, 2015; Karasar, 2014). Tekin (2004) kapsam geçerliğini, ölçeğin bir bütün olarak ve ayrı ayrı her bir maddesinin amaca ne oranda katkı sağladığının tespiti olarak açıklamıştır. Ölçek geliştirme çalışması yapan kişinin tek başına yapacağı değerlendirme yanıltıcı olabileceğinden kapsam geçerliği için uzmanların fikirlerine gereksinim duyulur. Uzmanlar ile kastedilen ölçek geliştirilen alanda uzmanlaşan akademisyenler, ölçme-değerlendirme uzmanları, dil ve alan öğretmenleridir (Tavşancıl, 2006).

Ölçek taslağının genel olarak ve tek tek madde bazında kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle uzman görüşü alınmıştır. İşlem sonucunda 18 madde üzerinde düzeltme yapılırken 12 madde uygun olmadığı veya tekrar niteliğinde olduğu için elenmiş ve madde sayısı 74’e düşürülmüştür. Ardından taslak form Türkçe eğitimi alanında uzman beş akademisyene sunulmuş ve bazı maddelerde düzeltme çalışması yapılmıştır. Taslak form son olarak farklı okullarda görev yapan 11 Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeni tarafından incelenmiştir. Bu incelemelerde maddelerin hedeflenen amaçla ilişkisi, cümlelerin anlaşılır olma durumu ve dilin uygunluğuna dikkat edilmiştir. Böylece uzman görüşleri yoluyla taslak formun kapsam geçerliği yönünden incelenmesi yapılmıştır. 8 madde üzerinde düzeltme çalışmaları yapılırken 8 madde ise uygun olmadığı veya başka maddeleri tekrarladığı için elenerek madde sayısı 66’ya düşürülmüştür.

Ölçeğin görünüş geçerliği için Türkçe eğitimi alanından 3 öğretim üyesi ve 6 Türkçe öğretmeni tarafından inceleme yapılmıştır. Görünüş geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen hedefi ne oranda ölçebilir göründüğünün belirlenmesi işidir. Bu amaçla ölçeğin başlığı, açıklaması, maddelerin düzeni, kenar boşlukları gibi yönlerden incelenmesi yapılır (Büyüköztürk, 2015). Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte bazı değişiklikler yapılmış ve ön uygulama için son hali meydana getirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında dikkatli ve özenli bir şekilde yürütülen bütün bu çalışmalarla geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır (Tezbaşaran, 2008).

Taslak formdaki maddeler 5’li Likert tipi ölçek formuna aktarılmıştır. Oluşturulan maddeler kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğe “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği” adı verilmiştir. Maddeleri öğretmenlerin gerçekten okuyup okumadığını, samimi cevap verip vermediklerini anlamak için tam ortaya denk gelen 33. madde kontrol maddesi olarak “Bu maddeyi boş bırakarak sonraki maddeye geçiniz.” şeklinde düzenlenmiş, böylece ölçeğin geçerliği ve dikkatli bir şekilde doldurulması olasılığı arttırılmıştır (Bayar, Üstün ve Bayar, 2016). Nitekim

uygulama sonucunda kontrol maddesini işaretlediği için 27 öğretmene ait ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Demografik bilgiler bölümünde üç madde (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) yer almıştır. Ölçek maddelerinin puanlamasında olumlu maddeler için 5'ten 1'e, olumsuz maddeler için 1'den 5'e doğru bir puanlama yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 66, en yüksek puan ise 330 olarak şekillenmektedir.

c) Ön Uygulama Yapılması

Ölçek formu, destekleme ve yetiştirme kurslarında derse giren 7 farklı branştan 16 öğretmene maddelerin açık ve anlaşılabilirliği, yeterlilik durumu, katılımcılarda aynı anlamı ifade etme düzeyi ve uygulama süresini belirlemek amacıyla doğrudan uygulanmıştır. Her bir ölçeğin doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Böylece uzman görüşleri ve ön uygulama sonucunda ölçeğe son şekli verilmiş, asıl uygulamaya geçilmiştir.

d) Ölçeğin Uygulanması

Kontrol maddesi ile birlikte 67 madde olan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği'nin, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarında derse giren 500 öğretmene uygulanması amaçlanmış ancak 467 öğretmenden geri dönüş alınmıştır. Bu öğretmenlerden 62 tanesi ile Ordu ilinde araştırmacı tarafından yüz yüze uygulama yapılmış, 376 tanesi ile de sosyal medyada yer alan 15 bin üyeli "Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi" adlı sosyal bilgiler öğretmenlerinin takip ettiği facebook grubu üzerinden çevrimiçi iletişim yoluyla uygulama yapılmıştır. Ölçeğin doldurulması sürecinde öğretmenlere çalışmanın önemi açıklanarak maddelere içtenlikle cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucunda 467 ölçek incelemeye tabii tutulmuş, 29 ölçek veri kaybından dolayı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Doğru olarak doldurulan 438 ölçek formu üzerinden analiz çalışması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen 438 ölçek formuna ait veriler SPSS programına girilerek analiz çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde ise Temel Bileşen Analizi ve Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Madde Test Toplam Korelasyonuna ve madde ayırt edicilik değerlerine bakılmıştır. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha testi yapılmıştır. Analiz sürecinde kontrol maddesi hesaplamaya katılmamıştır. Yapılan bütün işlemler sonucunda 4 faktörlü ve 36 maddeli ölçek elde edilmiştir.

BULGULAR

Geçerlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği, hazırlanan ölçeğin ölçmesi istenen durumu/davranışı ne oranda doğru ölçtüğünün belirlenmesi işlemidir (Büyüköztürk, 2015; Tavşancıl, 2006). Ölçeğin yapı geçerliğini açıklayabilmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) (Exploratory Factor Analysis-EFA) işe koşulmuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi, ölçülmesi hedeflenen faktörler hakkında detaylı bilgiye ulaşılmaya çalışılan ve aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir araya getirerek daha az değişkenle açıklamaya çalışan bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2015; DeVellis, 2014; Tavşancıl, 2006; Tezbaşaran, 2008). Yalnız faktör analizi yapabilmek için elde edilen ölçek verilerinin faktör analizi yapmaya uygunluğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı, ölçeğin faktör çıkarmaya uygunluğu hakkında bilgi verir. Barlett Sphericity testi ise değişkenler arasındaki ilişkiyi inceler. KMO katsayısının faktör analizi için 0.60 ve üzeri bir değere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca Barlett Sphericity testinde hesaplanan ki-kare değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2015; Tavşancıl, 2006). Yapılan analizler sonucunda KMO değeri 0.874 (KMO>0.60) bulunmuştur. Bu değer faktör analizi için kabul edilir bir düzeydir.

Devamında yapılan Barlett testinde ki-kare değeri ise anlamlı bulunmuştur (χ^2)= 11700,144; $p<0.001$). Elde edilen bu veriler, ölçeğin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser Mayer Olkin (KMO)	Bartlett Testi Ki-kare	sd	p
.874	11700,144	2145	.000

$p<.001$

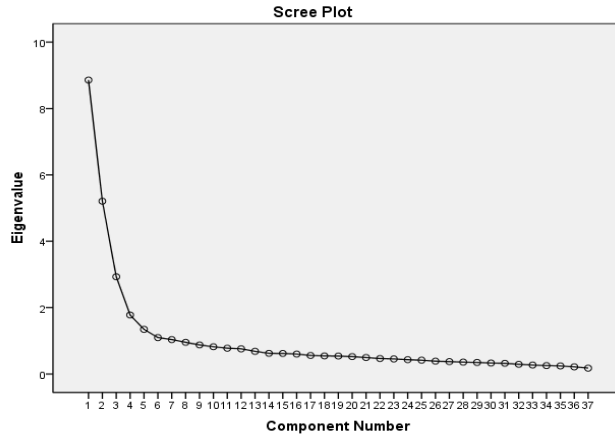
Kaiser-Mayer-Olkin değeri ve Barlett Sphericity testi sonuçlarına göre verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunun anlaşılması üzerine Temel Bileşen Analizi ve Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin faktörlere dağılım durumunu belirlemek için Temel Bileşen Analizi, ardından da faktör yük değerlerini belirlemek için Varimax dik döndürme tekniği uygulanmaktadır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil; 2011). Faktör analizinde araştırmacılar, ölçek maddelerinin taşıdığı oldukları faktör yük değerinin 0.30'dan yüksek olması gerektiğini ifade etmektedirler (Büyüköztürk, 2015; DeVellis, 2014; Tavşancıl, 2006; Yaman ve Tekin, 2010). Bu nedenle faktör yük değeri 0.30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte birden fazla faktör için yüksek yük değeri veren maddeler binişik madde olarak kabul edildiğinden değerlendirme dışı bırakılmıştır. Yüksek yük değeri veren maddelerin durumu değerlendirilirken yük değerleri arasındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2015). Böylece kriterleri karşılamayan toplam 29 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerin yük değerleri 0,324 ile 0,686 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucunda kalan 37 maddenin hangi faktör altında toplandığına ilişkin döndürme tekniğine tabi tutulmuştur. Döndürme tekniğinde amaç, maddelerin bir faktördeki yükünü artırmak; böylece, faktörlerin kendileriyle en yüksek ilişkiyi veren maddeyi bulmalarını sağlayıp yorumlamayı kolaylaştırmaktır. Özellikle sosyal bilimler alanındaki ölçek çalışmalarında analizde ve yorumlamada kolaylık sağladığı için dik döndürme yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Ho (2006), alt faktörleri belirlemede en hassas ayrımı veren döndürme yönteminin varimax olduğunu belirtmiştir (akt. Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi, 2015). Bu nedenle araştırmacı çalışmada varimax dik döndürme tekniğini uygulamıştır. İşlem sonrasında ölçek maddeleri özdeğeri 3,878 ile 5,515 arasında değişen 4 faktörde toplanmıştır. Araştırmacılar, öz değeri 1 ve 1'den büyük olan faktörleri önemli faktör olarak kabul etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Döndürme sonrası 37 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,898; Bartlett test değerlerinin $\chi^2=7648,073$; $sd=666$; $p<0,001$ olduğu belirlenmiştir. Varimax dik döndürme tekniği sonrasında faktör yüklerin 0,455 ile 0,824 arasında olduğu görülmüştür.

Ölçeğe dahil edilen 4 faktörün varyansının toplam varyansı açıklama yüzdesi % 50,742 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar, çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 40'ın üzerinde olmasını yeterli kabul etmektedirler (Büyüköztürk, 2015; Eroğlu, 2008). Buna göre birinci faktör toplam varyansın % 14,905'ini, ikinci faktör toplam varyansın % 14,396'sını, üçüncü faktör toplam varyansın % 10,959'unu ve dördüncü faktör toplam varyansın % 10,481'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre "Sosyal Olumsuzluk" olarak adlandırılan birinci faktör 10 maddeden, "Akademik Katkı" olarak adlandırılan ikinci faktör 12 maddeden, "Olumsuz Öğrenci Algısı" olarak adlandırılan üçüncü faktör 8 maddeden ve "Bireysel Katkı" olarak adlandırılan dördüncü faktör 7 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin faktör sayısı, özdeğere göre oluşturulan çizgi yamaç grafiğinde de görülmektedir.

Şekil 1. Faktör Öz Değerlerine İlişkin Çizgi Grafiği



Şekil 1’de verilen grafik incelendiğinde +1 üzerindeki öz değer ivmesinin 4. faktörden sonra azalarak yatay konuma geldiği ve doğrusal olarak uzandığı görülmektedir. Büyüköztürk (2015), grafikte öz değerleri gösteren noktalar arasındaki kırılmaların faktörleri ifade ettiğini belirtmektedir. Bu durum ölçeğin 4 faktörlü olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu işlemler sonucunda, ölçekte kalan toplam 37 maddenin faktörlere göre madde yükleri ile faktörlerin özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Faktör Analizi Sonuçları ve Faktörlere İlişkin Varyans Değeri

Analiz Öncesi	Maddeler	Analiz Sonrası	Yaygın Faktör Yükleri	Döndürme Sonrası Faktör Yükleri			
				F1	F2	F3	F4
Sosyal Olumsuzluk	M64	Kurslar nedeniyle sosyal etkinliklere katılamadığım için mutsuzum.	M1	,636	,778		
	M45	Kurslardan dolayı zamanımı okulda geçiriyor olmam sosyal yönden gelişmemi olumsuz etkiler.	M2	,559	,747		
	M36	Kurslar nedeniyle aileme zaman ayıramamak beni kurslardan soğutuyor.	M3	,544	,719		
	M26	Hafta içi çalıştıktan sonra hafta sonu kurs için okulda olmak ders verimliliğimi düşürür.	M4	,542	,709		
	M59	Hafta içi okul, hafta sonu kurs olduğu için öğrenciler oyun oynamaya yeterince vakit ayıramıyor.	M5	,522	,701		
	M17	Kursların hafta sonu olması motivasyonumu olumsuz yönde etkilemektedir.	M6	,531	,686		
	M54	Kurslar nedeniyle vaktimin çoğunu okulda geçirmem beni mesleki bıkkınlığa sürüklüyor.	M7	,526	,684		
	M27	Hafta içi okul, hafta sonu kurs yoğunluğunun öğrencileri yorduğunu düşünüyorum.	M8	,476	,644		
	M15	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları sosyal hayata katılmalarını olumsuz etkiliyor.	M9	,445	,640		
	M63	Öğrencilerin kurslar nedeniyle sürekli okulda olmaları onlarda bıkkınlığa neden oluyor.	M10	,493	,624		
Akademik Katkı	M16	Kurslarda öğrencilerimin konuları kavradıklarını hissetmek bana mutluluk veriyor.	M11	,686	,824		
	M7	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına istekli öğrencilerin gelmesi motivasyonumu artırmaktadır.	M12	,588	,765		
	M56	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları için iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	M13	,553	,704		
	M6	Kurslar sayesinde öğrencilerle geçirdiğim zamanın artması onları daha yakından tanımamı sağlıyor.	M14	,518	,672		
	M35	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında konularla ilgili test çözme olanağı bana verimlilik katıyor.	M15	,599	,651		

Tablo 3. Devam

	M32	Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kurslara teşvik edilmesinin kurs kalitesini yükselteceğine inanıyorum.	M16	,424	,639	
	M5	Destekleme ve Yetiştirme Kursları, öğrencilere soru çözme konusunda hız kazandırıyor.	M17	,432	,605	
	M25	İstekli öğrencilerin kurslara gelmesi daha az yorulmanı sağlamaktadır.	M18	,380	,596	
	M23	Kurslar, öğrencilerin hafta içi tam öğrenemedikleri konuyu tekrar yoluyla öğrenmelerini sağlıyor.	M19	,531	,582	
	M21	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının önemi hakkında velilere rehberlik yapılmalıdır.	M20	,358	,496	
	M13	Okulda derse giren öğretmenin kursta da derse girmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	M21	,333	,482	
	M12	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının önemi hakkında öğrencilere rehberlik yapılmalıdır.	M22	,324	,455	
Olumsuz Öğrenci Algısı	M49	Öğrenciler, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını ciddiye almadığı için kurslarda devamsızlık problemi yaşıyor.	M23	,620	,770	
	M22	Kurslarda devamsızlığı önleyecek yeteri kadar yaptırım olmadığı için öğrencinin kurslara ilgisi azalıyor.	M24	,551	,708	
	M3	Öğrencilerin kurslara karşı isteksizliği Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında karşılaşılan önemli bir sorundur.	M25	,525	,703	
	M30	Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının yararını tam olarak kavrayamadıklarını düşünüyorum.	M26	,492	,672	
	M10	Veli, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına ücret ödemediği için çocuğunun kursa devam etmesi konusuna dikkat etmiyor.	M27	,481	,672	
	M1	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılım ücretsiz olduğundan öğrenciler kurslara yeteri kadar önem vermiyor.	M28	,470	,669	
	M50	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında denetimin yetersiz olması verimliliği olumsuz etkiliyor.	M29	,417	,580	
	M57	Öğrenciler, hafta içi okula geldikten sonra hafta sonu kurs için okula gelmeyi gereksiz görüyor.	M30	,438	,548	
	Bireysel Katkı	M52	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları onları zararlı arkadaşlıklardan koruyor.	M31	,638	,727
		M53	Destekleme ve Yetiştirme Kursları sayesinde konuları yetiştirme problemi yaşamadığım için mutluyum.	M32	,562	,716
M34		Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları kötü alışkanlıklardan uzak durmalarını sağlıyor.	M33	,551	,673	
M42		Hafta içi derslerde üzerinde fazla duramadığım konuları kurslarda tamamlama imkânına sahibim.	M34	,489	,639	
M43		Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları zamanı iyi değerlendirmelerini sağlıyor.	M35	,592	,624	
M44		Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında derse girmek alan bilgimi geliştirmem konusunda teşvik edicidir.	M36	,499	,622	
M24		Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları arkadaşları ile daha fazla kaynaşmalarını sağlıyor.	M37	,452	,536	
			Özdeğer	5,515	5,327	4,055
		Temel Bileşenler Analizi	23,940	14,072	7,920	4,809
		Açıklanan Varyans	14,905	14,396	10,959	10,481
		Birikimli Varyans	14,905	29,301	40,260	50,742

Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçeğin "Sosyal Olumsuzluk" faktörü 10 maddeyi içermektedir ve faktör yükleri 0,778 ile 0,624 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 5,515; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise % 14,905'tir. "Akademik Katkı" faktörü 12 maddeyi içermektedir ve faktör yükleri 0,824 ile 0,455 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 5,327; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise % 14,396'dır. "Olumsuz Öğrenci Algısı" faktörü 8 maddeyi içermektedir ve faktör yükleri 0,770 ile 0,548 arasında

değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 4,055; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise % 10,959'dur. "Bireysel Katkı" faktörü 7 maddeyi içermektedir ve faktör yükleri 0,727 ile 0,536 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 3,878; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise % 10,481'dir.

Madde Test Toplam Korelasyonu

Bu aşamada madde-toplam korelasyon katsayısı incelenmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayısı, ölçek maddelerinden elde edilen puanlarla ölçek maddelerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyar ve maddelerin genel amaca hizmet etme derecesini tespit eder. Madde-toplam korelasyon değerlerine göre 0.20'den az olanlar ölçekten çıkarılması gereken maddeler, 0.20 ile 0.30 arasında olanlar düzeltilmesi gereken maddeler, 0.30 ile 0.40 arasında olanlar iyi maddeler, 0.40 ve üzeri olanlar ise çok iyi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2015; Tavşancıl, 2006). Yapılan analiz sonucunda madde-toplam korelasyon değeri 0.20'nin altında olan herhangi bir madde olmadığından ölçekten madde çıkarılmamıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Madde-Toplam Korelasyonu Maddelerin Değerleri

F1 (Sosyal Olumsuzluk)		F2 (Akademik Katkı)		F3 (Olumsuz Öğrenci Algısı)		F4 (Bireysel Katkı)	
Madde No	Madde-Test Korelasyonu	Madde No	Madde-Test Korelasyonu	Madde No	Madde-Test Korelasyonu	Madde No	Madde-Test Korelasyonu
M1	,788**	M11	,771**	M23	,771**	M31	,786**
M2	,709**	M12	,701**	M24	,684**	M32	,759**
M3	,730**	M13	,718**	M25	,733**	M33	,729**
M4	,739**	M14	,704**	M26	,662**	M34	,702**
M5	,709**	M15	,754**	M27	,706**	M35	,771**
M6	,727**	M16	,613**	M28	,689**	M36	,683**
M7	,700**	M17	,635**	M29	,597**	M37	,680**
M8	,696**	M18	,577**	M30	,651**		
M9	,678**	M19	,693**				
M10	,684**	M20	,549**				
		M21	,613**				
		M22	,541**				

N: 438; *= $p < 0,05$; **= $p < 0,001$

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeği oluşturan maddelerin madde-toplam korelasyonu 0.541 ile 0.788 arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçekteki bütün maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Faktördeki her bir madde, faktörün tamamı ile anlamlı ve pozitif ilişki içerisinde (p<0,000).

Madde Ayırt Ediciliği

Ölçek maddelerine ait puan dağılımının % 27'lik alt ve % 27'lik üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı ve maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için bağımsız örneklem t testi hesaplanmıştır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil; 2011). En yüksek puanı alan 118 kişi (%27) üst gruba, en düşük puanı alan 118 kişi (%27) alt gruba dâhil edilmiştir. Ayırt edicilik güçlerine ilişkin t değerleri ve anlamlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. %27'lik Alt-üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri

F1 (Sosyal Olumsuzluk)			F2 (Akademik Katkı)			F3 (Olumsuz Öğrenci Algısı)			F4 (Bireysel Katkı)		
Madde No	t	p	Madde No	t	p	Madde No	t	p	Madde No	t	p
M1	7,619	,000	M11	4,458	,000	M23	12,419	,000	M31	1,980	,049
M2	9,470	,000	M12	5,119	,000	M24	10,479	,000	M32	4,046	,000
M3	8,083	,000	M13	5,255	,000	M25	9,957	,000	M33	2,271	,024
M4	8,859	,000	M14	4,261	,000	M26	8,645	,000	M34	3,964	,000
M5	11,817	,000	M15	5,468	,000	M27	9,220	,000	M35	,412	,681
M6	8,453	,000	M16	4,848	,000	M28	6,236	,000	M36	5,350	,000
M7	6,161	,000	M17	2,360	,019	M29	8,258	,000	M37	2,124	,035
M8	9,050	,000	M18	5,494	,000	M30	10,322	,000			
M9	8,151	,000	M19	4,892	,000						
M10	11,808	,000	M20	5,365	,000						
			M21	2,638	,009						
			M22	6,416	,000						

df: 234 ; *=p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, ölçekteki 37 madde, faktörler ve toplam puana ait bağımsız örneklem t testi değerlerinin 0,412 ile 12,419 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneline ait t değeri ise 29,619 olarak bulunmuştur. 35. madde dışında kalan diğer maddelerin alt ve üst grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel yönden anlamlı bulunmuştur. Bu nedenle bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç itibarıyla ölçek 36 maddeye indirilmiştir.

Güvenirlilik Düzeyine İlişkin Bulgular

Ölçme aracının tutarlı ve kararlı sonuçlar verebilme durumu araştırmacılar tarafından güvenirlik olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2015; Tavşancıl, 2006; Tezbaşaran, 2008). Güvenirlik, ölçek için önemli ve olmazsa olmaz bir durumdur. Güvenirliği düşük bir ölçeğin geçerlik düzeyi de düşüktür. Ölçek maddelerine verilen yanıtların ne kadar tutarlı olduğu güvenirlik analizi ile belirlenir. Bu bağlamda ölçme aracının güvenirlik analizi Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak yapılmıştır.

Ölçek analizlerinde Cronbach Alpha (α) katsayısının kabul edilebilir olması için 0.70 ve üzeri bir değerde olması gerekir (Büyüköztürk, 2015; Creswell, 2005). Cohen, Manion ve Morrison (2007), Cronbach Alpha katsayısını 0.90 üzerinde olursa çok yüksek düzeyde güvenilir, 0.80 ile 0.90 arasında olursa yüksek düzeyde güvenilir, 0.70 ile 0.80 arasında olursa güvenilir olarak kabul etmektedir (akt. Demir ve Akpınar, 2016). Buna binaen ölçek maddelerinin iç tutarlılık katsayılarını tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve Tablo 6'da elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 6: Ölçeğin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	r	Madde Sayısı
1	,894	10
2	,872	12
3	,834	8
4	,824	6
Ortalama İç Tutarlılık Katsayısı	,790	36

Tablo 6'ya göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.790 olarak hesaplanmıştır. Yine ölçeğin faktörlere göre Cronbach Alpha değerinin ise 0.824 ile 0.894 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen veriler hem ölçekteki her bir faktörün, hem de ölçeğin tamamının tutarlı ölçümler yapabileceğini gösterir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Destekleme ve Yetiştirme

Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği, 5'li Likert tipi bir ölçek olup 4 faktör ve 36 maddeden oluşmaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi öncesinde yapılan Kaiser-Mayer-Olkin katsayı değeri 0.874 (KMO>.60) çıkmıştır. Barlett Sphericity testinde ki-kare değeri ise anlamlı bulunmuş ($\chi^2=11700,144$; $p<0.001$), böylece ölçeğin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır.

Ardından ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmış, faktör analizi sürecinde ölçek maddelerinin faktörlere dağılım durumunu belirlemek için önce Temel Bileşen Analizi, ardından da faktör yük değerlerini belirlemek için Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin faktör sayısı için çizgi yamaç grafiği incelenmiştir. İşlemler sonucunda ölçeğin, öz değeri 1'den büyük olan 4 faktöre sahip olduğu anlaşılmıştır. 10 maddeden oluşan birinci faktöre "Sosyal Olumsuzluk", 12 maddeden oluşan ikinci faktöre "Akademik Katkı", 8 maddeden oluşan üçüncü faktöre "Olumsuz Öğrenci Algısı" ve 7 maddeden oluşan dördüncü faktöre "Bireysel Katkı" adı verilmiştir. Faktör varyanslarının yüksek olması ölçeği oluşturan faktörlerin birbirleri ile uyumlu ve anlamlı olduğunu; dolayısıyla Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeğinin geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddelerinden elde edilen puanlarla ölçek maddelerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve maddelerin genel amaca hizmet etme derecesini belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyon katsayısı incelenmiştir. Madde-toplam korelasyon değerleri 0.541 ile 0.788 arasında değişmektedir. Buna göre bütün maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin iyi düzeyde olduğu, faktördeki her bir maddenin, faktörün tamamı ile anlamlı ve pozitif ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Ölçek maddelerine ait puan dağılımının % 27'lik alt ve % 27'lik üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı ve maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için bağımsız örneklem t testi hesaplanmıştır. İşlem sonucunda toplam puana ait bağımsız örneklem t testi değerlerinin 0,412 ile 12,419 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneline ait t değeri ise 29,619 olarak bulunmuştur. 35. madde dışında kalan diğer maddelerin alt ve üst grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel yönden anlamlı bulunmuş ve 35. madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanmıştır. İşlem sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur. Yine ölçeğin faktörlere göre Cronbach Alpha değerinin ise 0.824 ile 0.894 arasında değiştiği dikkati çekmektedir. Elde edilen veriler hem ölçekteki her bir faktörün, hem de ölçeğin tamamının tutarlı ölçümler yapabileceğini gösterir.

Yapılan işlemler ve elde edilen bütün neticeler, geliştirilen "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği"nin kabul edilebilir geçerlik, güvenilirlik ve ayırt edicilik kriterlerini karşıladığını göstermektedir. Okullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kursları faaliyetinin başarıya ulaşması noktasında kurslarda görev alan öğretmenlerin öz algıları önem taşımaktadır. Söz konusu kurslarla ilgili uygulamaların çok yeni olması ve bu alanda henüz ölçme aracı geliştirilmemiş olması da çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen ölçek, destekleme ve yetiştirme kursları alanında çalışma yapacak bilim insanları için faydalı olacaktır. Ölçeğin ayrıca öğretim tasarımı sürecinde destekleme ve yetiştirme kurslarına yön verebileceği göz önünde bulundurulduğunda önemli bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, geliştirilen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği ile bölgeler, branşlar ve yıllar bazında da kurslar konusunda karşılaştırma, mevcut durumu ortaya koyma ve program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Allen, B. (2016). After-School tutoring increases academic performance. *Journal of Teaching, Learning, and Scholarship*, 2(3), 1-46.

- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Bayar, A., Üstün, A., & Bayar, M. (2016). Öğretmenlerin informal yolla öğrenmeleri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 61-74.
- Boran, A., Atalmis, E. H., & Sağır, E. (2015). Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 17-29.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First course in factor analysis*. (2th Edition), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220-226.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Çakıroğlu, Ü., Gököglü, S., & Çebi, A. (2015). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarına yönelik temel göstergeler: bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 507-522.
- Çelik, H., & Katılmış, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki öğrenci başarısını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 128-153.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. T. Totan). Ankara: Nobel Akademik.
- Durmaz, B. (2009). *Matematik öğretmenlerinin seviye belirleme sınavına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdoğan, K. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, (s. 321-331). Ankara: Asil.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Gündüver, A., & Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Florida: Chapman & Hall/CRC.
- Holloway, J. H. (2000). Extracurricular activities: The path to academic success? *Educational Leadership*, 57(4), 87-88.
- İdin, Ş. (2011). *İlköğretim okullarında hafta sonları düzenlenen kursların 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi açısından seviye belirleme sınav başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İdin, Ş., & Tozlu, İ. (2012). Milli Eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 82-91.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.
- Karasar, N., (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler ve ilkeler*. (27. Baskı), Ankara: Nobel.
- Kartal, S. (2008). Eğitim çalışanlarının örgütsel sosyalleşmelerinde ilköğretim okulu yöneticilerinin katkıları ve iki örnek olay. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 75-88.

- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, 10(1), 1-12.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: the role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36(4), 611-637.
- Massoni, E. (2011). The positive effects of extracurricular activities on students. *College of DuPage (ESSAI)*, 9(1), 84-87. <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27/> adresinden 07.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2004). *Öğrencileri Yetiştirme kursları yönergesi*. 2559 Sayılı Tebliğler Dergisi. 5 Mart 2004.
- Miranda, J. Y. (2001). *A study of the effect of school-sponsored, extra-curricular activities on high school students' cumulative grade point average, sat score, act score, and core curriculum subject grade point average*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among latino middle school students participating in an after-school program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118-136.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Rothman, T., & Henderson, M. (2011). Do school-based tutoring programs significantly improve student performance on standardized tests? *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 34(6), 1-10.
- Sherhoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 325-337.
- Shumow, L. (2001). Academic effects of after-school programs. *ERIC Digest*. ERIC Identifier: ED458010, <https://eric.ed.gov/?id=ED458010> adresinden 07.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. (3 Ed.). New York: Harper Collins.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (17.Baskı), Ankara: Yargı.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. (3. Baskı). Yayınları. Ankara: Türk Psikologları Derneği.
- Turan, S., Armağan, Y., & Çakmak, E. (2015). Türk eğitim sisteminde okullar ve dershaneler: çoklu paradigma açısından bir inceleme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 275-295.
- URL-1, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/2015-2016-egitim-ogretim-yili-merkezi-sistem-ortak-sinavlar/icerik/254>, TTKB, Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2016.
- URL-2, <http://tebliğler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/83-2015/4877-2689-subat-2015>, MEB, Erişim Tarihi: 17 Mayıs 2016.
- URL-3, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150415-1.htm>, Resmi Gazete, Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2016.
- URL-4, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ogratama_2/ogratama_1.html, MEB Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2016.
- URL-5, http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/DYK_Klavuzu_2015_2016.pdf, DYK e-Kılavuzu, Erişim Tarihi, 17 Mayıs 2016.
- Yaman, H., & Tulumcu, F.M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2371-2386.
- Yaman, S., & Tekin, S. (2010). Öğretmenler için hizmet-içi eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 76-88.