

**Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi
(DEvAD)**

**Journal of Language Education and Research
(JLERE)**

ISSN: 2149-5602 | e-ISSN: 2149-5602

2026 | 12 (1) | 398-418 |

DOI: 10.31464/jlere.1858487

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Önerilen Atıf

Avcı, M. ve Karadağ, Ö. (2026). Türkçe öğrenme ve öğretme süreci inşası ölçeğinin geliştirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 398-418.

Makale Geçmişi

Geliş: 07.01.2026

Düzeltilme: 01.04.2026

Kabul: 11.04.2026

Yayın: 30.04.2026

Yazar Katkı Oranı (CRediT)

Yazar 1: Çalışma, 1. Yazarın 2. Yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiş olup veri toplama süreci, verilerin analizi, yöntemin ve metnin yazımı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yazar 2: Akademik danışmanlık, araştırma tasarımı ile metnin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi aşamalarında katkı sunmuştur.

Etik Açıklama

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak hazırlanmış olup çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan etik komisyonu onayı alınmıştır (28.03.2023 tarih, 2775020 sayılı karar).

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanmasında üretken yapay zekâ katkısı yoktur.

Türkçe Öğrenme ve Öğretme Süreci İnşası Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Development of the Turkish Language Learning and Teaching Process Construction Scale

Merve Avcı*

Özay Karadağ**

¹Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye -ORCID: 0000-0002-4007-558X

² Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye-
ORCID: 0000-0003-4596-1203

Sorumlu yazar: merve_avci@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu çalışmada ortaokullarda ana dili olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştiği eğitim ortamlarında ders işleme sürecinin tespit edilmesini sağlayacak bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Hiçbir zaman – Nadiren – Bazen – Sıklıkla – Her zaman seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipinde, 20 maddelik bir araç geliştirilmiştir. Çalışmada açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, 200 Türkçe öğretmeninden oluşan bir örneklemden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin, ilgili faktörlere atanmasında varimax döndürme uygulanmıştır. Faktör yükü binişik olan bir madde ölçek dışında bırakılmıştır. İkinci adımda 398 Türkçe öğretmeninden oluşan bir örnekleme ulaşılmış, bu verideki geçersiz yanıtlar atıldıktan sonra 389 Türkçe öğretmeninden oluşan bir örneklem elde edilmiştir. 389 kişilik veri, doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda en iyi uyum hedeflenmiş, bu kapsamda bir madde daha ölçekten çıkarılmış, 5 faktörlü 18 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *ders işleme süreci, öğrenme-öğretme süreci inşası, Türkçe dersi, öğretmen niteliği, Türkçe eğitimi*

Abstract

The aim of this study was to develop a scale to assess the lesson-delivery process in educational settings where Turkish is taught as the native language in middle schools. To this end, a 20-item scale was developed using a 5-point Likert scale with the response options “Never,” “Rarely,” “Sometimes,” “Often,” and “Always.” Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed in the study. An exploratory factor analysis was conducted using data from a sample of 200 Turkish language teachers. The analysis resulted in a five-factor structure. Varimax rotation was applied to assign items to their respective factors. An item with overlapping factor loadings was excluded from the scale. In the second step, a sample of 398 Turkish language teachers was selected; after excluding invalid responses, the final sample comprised 389. Data from 389 participants were used for confirmatory factor analysis. As a result of the confirmatory factor analysis, the best fit was achieved; in this context, one additional item was removed from the scale, resulting in an 18-item scale with five factors.

Keywords: *lesson planning, designing the teaching-learning process, Turkish language class, teacher quality, Turkish language education*

1. Giriş

Ortaokul düzeyinde Türkçe dersi, 5. ve 6. sınıflarda haftada 6 ders saati, 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 5 ders saati olarak Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Türkçe derslerinin planlanması ve derse ilişkin öğrenme-öğretme süreçlerinin oluşturulması sorumluluğu Türkçe öğretmenlerine aittir. Öğretmenler karşı karşıya buldukları öğrencileri dikkate alarak oluşturdukları öğrenme-öğretme süreçleriyle dersin amaçlarına ulaşmayı hedefler. Öğretmenlerin bilgi ve tutumları ile buna bağlı olarak sınıf içinde yaptıkları iş ve işlemler öğretimin niteliğine etki eder.

Öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılması sadece öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve bireysel tercihleriyle ilgili değil aynı zamanda öğretim programının kapsamı ve sınırlılıklarıyla ilişkilidir. Uluslararası alanda genel olarak öğretim programları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yön veren temel bir çerçeve olarak kabul edilir (Fischer vd., 2018; Misfeldt vd., 2019; Shower, 2017; Zweeris vd., 2023). Öğretim programı dersin amaçlarını, kazanımlarını ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin genel ilkeleri içerir. Bu yönüyle programlar bir derste hangi içeriğin, kime, nasıl öğretileceğini içeren çerçeve metinlerdir (Nation ve Macalister, 2010). Öğretmenler öğrencilerin özellikleri ve sınıfın koşulları doğrultusunda hedefler için somut öğrenme-öğretme süreçleri oluştururken öğretim programını bir rehber olarak kullanır.

Öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasında etkili olan bir diğer faktör ise ders kitaplarıdır. Öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarının seçimi öğretmenler tarafından yapılır ve bu seçim; öğretim programına, öğrenci grubunun özelliklerine, okulun bulunduğu çevrenin olanaklarına ve öğretmenin pedagojik anlayışına uygunluk temelinde şekillenir. Bu yönüyle ders kitapları, öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşmada sınıf içi uygulamalara kaynaklık eder. Ders kitaplarının seçimi söz konusu olduğunda birden çok alternatiften söz etmek mümkündür ve bu durumda belirtilen ölçütler dikkate alınır. Ancak ülkemizde 2006 yılından itibaren öğretmenlerin ders kitabı seçimine ilişkin böyle bir tercih süreci bulunmamaktadır. Öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak dağıtılan ders kitaplarını zorunlu olarak kullanmak durumundadır. Bu durum öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasında tek tipleşmeye sebep olmaktadır. Hazır müfredat ve materyal anlamına gelen bu tek tipleşme öğretmen özerkliğini de kısıtlamaktadır (Karvonen vd., 2018). Öğretmen özerkliğinin kısıtlanması öğrenme-öğretme süreçlerinin tekdüzeleşmesine neden olmakta; öğretim programı ile öğretim materyallerindeki eksikliklerin giderilmesine yönelik müdahaleler ile sınıftaki öğrenci grubuna yönelik farklılaştırılmış etkinliklerin/uygulamaların gerçekleştirilmesinin önüne geçilmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerden, öğretim programı ve ders kitaplarını pedagojik yorum ve uyarlamaya gitmeden, Bakanlık tarafından belirlenen biçimiyle harfiyen uygulamaları beklenmektedir. Bu durum, öğrenme-öğretme sürecini öğretmenin mesleki yeterliklerine dayalı olarak bütüncül biçimde planlayıp yapılandırabileceği bir alan olmaktan çıkararak, önceden belirlenmiş hedef, içerik ve etkinliklerin sınıf ortamında eksiksiz biçimde uygulanmasına indirgemektedir. Böyle bir yapı içerisinde öğretmenin öğretim yılına hazırlık, hedefleri pedagojik olarak yorumlama, içerik-hedef uyumunu gözetme ve öğretim sürecini bilinçli tercihlerle kurgulama olanakları önemli ölçüde sınırlandırılmakta; öğretmen pedagojik karar verici olmaktan çok, uygulayıcı bir konuma yerleştirilmektedir.

Bu yapısal koşullar altında uzun süredir hazır öğretim programları ve standart ders kitaplarıyla yürütülen öğretim uygulamalarının, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlama, uyarlama ve tasarlama kapasiteleri üzerinde dönüştürücü bir etki yarattığı söylenebilir.

Öğretim sürecinin bilişsel, dilsel ve etkileşimsel boyutlarını bütüncül biçimde ele alma; öğrenme etkinliklerini öğrencilerin özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme; ölçme-değerlendirme süreçlerini öğretimi destekleyecek biçimde kullanma gibi pedagojik yeterliklerin, bu yapı içerisinde ne ölçüde işlevsel hâle getirilebildiği belirsizliğini korumaktadır. Öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini kullanabilecekleri alanların sistematik biçimde daraltılması, zamanla öğrenme-öğretme sürecine ilişkin tasarım sorumluluğunun fiilen program ve materyallere devredilmesine yol açmakta; bu durum Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin hangi boyutlarda ve hangi koşullar altında değerlendirilmesi gerektiği sorusunu daha da görünür hâle getirmektedir.

Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim programlarının benimsediği yaklaşımlar doğrultusunda şekillenir. Söz konusu yaklaşımlar; dersin hedeflerinin belirlenmesini ve bu hedeflerin ifade edilmiş biçimini, öğretimin gerçekleştirilmesinde kullanılacak yöntem, strateji ve tekniklerin seçimini, ölçme-değerlendirme anlayışını ve öğretmen ile öğrenci rollerini doğrudan etkiler. Öğrenme ve öğretme açısından davranışçı ya da yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, sınıf içinde öğretmenin bilgi aktarıcı ve denetleyici ya da rehber ve öğrenme ortamını düzenleyici bir rol üstlenmesini; öğrencinin ise yönlendirilen bir alıcı konumunda kalmasını ya da öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenen etkin bir özne hâline gelmesini belirleyici biçimde etkilemektedir. Bu çerçevede her bir yaklaşım, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin belirli pedagojik tercihleri beraberinde getirir. Öğretim programının yaslandığı yaklaşıma bağlı olarak öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdiği iş ve işlemler de farklılaşmaktadır.

Türkiye’de 2006 öncesi öğretim programlarında davranışçı yaklaşım esas alınırken İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (bundan sonra 2006 TDÖP) ve sonrasında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. 2006 TDÖP, Programdaki Temel Yaklaşım bölümünde, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, birikim ve deneyimlerini harekete geçirecek biçimde sunulması ve ölçme değerlendirme sürecin bütünündeki gelişimi izleyerek yapılması gerektiği belirtilmiştir; öğretmenin rehber olarak öğrencinin öğrendiklerini zihnindeki bilgilerle bütünleştirerek inşa edeceği bir süreçten bahsedilmiştir (MEB, 2006 TDÖP, s.3). Doğrudan yapılandırmacılığın esas alındığı zikredilmese de bahsedilen program yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım özelliklerine işaret etmektedir. 2006 TDÖP programı sonrasında 2015, 2019 ve 2024 yıllarında program güncellemeleri gerçekleştirilmiştir. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) yapılandırmacı yaklaşım esaslarını takip ederken 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) kademeli sorumluluk aktarımının da işe koşulduğu görülmektedir (MEB, 2015; MEB, 2019; MEB, 2024). Öğretim programları, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini şekillendirmesinde etkin olmaları bakımından önemlidir.

Öğretim programları ve bunlara bağlı olarak üretilen ders materyalleri çok sayıda öğrencinin bulunduğu sınıf ortamında öğrencilerin tümünün hazırbulunuşluk ve ön bilgi düzeyinin aynı ya da yakın olduğu, benzer motivasyon ile sınıfta bulunduğu ve dolayısıyla öğretmenin hazır müfredat ve materyal ile biçimlendireceği öğrenme öğretme süreci ile öğrenme hedefine ulaşabileceği kabulüyle hareket eder. Oysa sınıf içindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, sahip olduğu ön bilgi sosyokültürel çevreleriyle ilişkilidir ve öğrencinin sorumluluğu olmaktan ziyade öğretmenin baş etmesi gereken bir sorumluluktur (Gear, 2024, s.43). Öğretmenlerin öğretim

materyallerini bu bakımdan değerlendirmesi ve sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetererek bu eksikliklerin giderilmesi için çaba göstermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini söz konusu farklılıkları eksiklik olarak nitelmeden, öğrencilerin bilgiyi inşa etme sürecinde ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriyi göz önünde bulundurarak planlamaları beklenmektedir (Gear, 2024, s.43). Bilinçli bir öğretmenin dersin amaçlarını ve öğrencilerin erişmesi beklenen hedefleri bilmesi; öğrencilerin bu amaç ve hedeflere erişebilmesi için gereken beceriler ile işe koşulması gereken stratejileri tespit edebilmesi beklenir (Slavin, 2019, s. 108-109). Öğretmen öğretim programları ile ortaya konmuş hedefleri, programa uygun öğretim materyallerini kullanmanın yanı sıra sınıftaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini göz önüne alarak tasarladığı öğrenme-öğretme süreci ile yerine getirmekle sorumludur.

Öğretmenlerin öğretim programlarının pasif uygulayıcı olmaktan ziyade aktif olarak biçimlendiren aktörler olmaları ve bu dolayısıyla öğretim programları ile öğretim materyallerini zenginleştirmeleri öğrenme-öğretme sürecinin niteliğine etki eder. Öğretmenlerin müfredata yaklaşımı müfredat aktarıcı, müfredat zenginleştirici ve müfredat yapıcı olarak şekillenebilmektedir (Shawer, 2017). Ülkemizde öğretmenler hazır bir müfredatın uygulanmasından sorumlu olmalarına rağmen bu müfredatın hayata geçirilmesinde sınırlı da olsa inisiyatif alabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iyi bir program okuryazarlığı bilgisine sahip olmaları; öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılabilecek güçlükleri sınıf ortamına girmeden öngörebilmeleri gerekmektedir.

Öğretmen yeterliklerine, niteliklerine, (Baş, vd., 2022; Hattie, 2003; Seferoğlu, 2004) öğretmenlerin dersin belirli bölümüne dair uygulamalarına (Göçer, 2014; Gürsoy vd., 2022; Karatay, ve Dilekçi, 2019; Karatay vd., 2014) ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri de Bakanlık tarafından tanımlanmıştır (MEB, 2017). Çalışmanın temel hedefi, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili olan öğretmen nitelikleri, öğretim programları ve öğretim materyalleri unsurlarını bir arada değerlendirilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda, ortaokul Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen tercihlerine dayalı olarak nasıl yapılandırıldığını bütüncül biçimde ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretiminde ders işleme süreçlerinin ortaya konmasında kullanılabilecek olan Türkçe Öğrenme-Öğretme Süreci İnşası Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni ve Modeli

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde ölçek geliştirme çalışmasının tüm aşamalarına yer verilmiş, bu aşamalarda gerçekleştirilen iş ve işlemler detaylı biçimde açıklanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın evreni, Türkiye'de ortaokul düzeyinde Türkçe dersi veren Türkçe öğretmenleridir. Hazırlanan ölçme aracı evrenden amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılabilen iki ayrı Türkçe öğretmeni örnekleme uygulanmıştır. Amaçlı örneklemede yanıtı aranan soruya cevap bulabilmeyi sağlayacak kriterleri taşıyan bir örnekleme seçimi hedeflenir (Yıldız, 2017). Çalışmada

açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Her iki basamaktaki katılımcı sayısı ile katılımcıların demografik özellikleri Çizelge1’de sunulmuştur. Örneklem büyüklüğü belirleme, üzerinde görüş birliği bulunmayan (DeVellis, 2022) araştırmacıların güçlük çektiği bir konudur (Büyüköztürk, vd., 2020, s.96). Madde ve ölçek sayısı örneklemin belirlenmesine etki eder (DeVellis, 2022). DeVellis’e (2022) göre, tek bir ölçeğin hazırlanacağı 20 maddelik bir havuzla gerçekleştirilen çalışma için 300’den az sayıda katılımcı uygun görülebilmektedir. Ayrıca Tinsley ve Tinsley (1987) örneklem seçiminde madde sayısının beş ile on katı katılımcının yeterli görülebileceğini ifade eder (Tinsley ve Tinsley, 1987 Akt. DeVellis, 2022, s. 157). Çalışmanın her iki aşamasındaki örneklem büyüklükleri incelendiğinde örneklemin evreni temsil gücü taşıdığı söylenebilir.

Çizelge 1. Katılımcıların dağılımı

	AFA		DFA	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Kadın	140	70	265	68,1
Erkek	60	30	124	31,9
22-30 Yaş	71	35,5	99	25,4
31-40 Yaş	94	47,0	172	44,2
41 ve üzeri Yaş	35	17,5	118	30,3
Türkçe Öğretmenliği	183	91,5	329	84,6
TDE ve diğer	17	8,5	60	15,4
1-15 yıl arası deneyim	107	53,5	154	39,6
16-30 yıl arası deneyim	84	42	208	53,5
31 yıl ve üzeri deneyim	9	4,5	27	6,9
MEB	188	94	341	87,7
Özel Kurum	12	6	48	12,3
Toplam	200	100	389	100

Açımlayıcı faktör analizi, 200 kişilik bir örneklemden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada katılımcıların %70’i kadın (140 kişi), %30’u erkektir (60 kişi). Katılımcıların %35,5’i 22-30 yaş aralığında, %47’si 31-40 yaş aralığında, %17,5’i ise 41 yaş ve üzerindedir. Mezun olunan bölümler incelendiğinde 183 katılımcının Türkçe öğretmenliği, 17 katılımcının ise Türk Dili ve Edebiyatı ile diğer alanlardan mezun olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresi açısından dağılımı; %53,5 oranında 1-15 yıl arası, %42 oranında 16-30 yıl arası, %4,5 oranında 31 yıl ve üzeri deneyim süresi olarak gözlenmiştir. Öğretmenlerin %94’ü devlet kurumlarında, %6’sı özel kurumlarda öğretmenlik yapmaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi, 389 kişilik bir örneklemden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada katılımcıların %68,1’i kadın (265 kişi), %31,9’u erkektir (124 kişi). Katılımcıların %25,4’ü 22-30 yaş aralığında, %44,2’si 31-40 yaş aralığında, %30,3’ü ise 41 yaş ve üzerindedir. Mezun olunan bölümler incelendiğinde 329 katılımcının Türkçe öğretmenliği, 60 katılımcının ise Türk Dili ve Edebiyatı ile diğer alanlardan mezun olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki deneyim süresi açısından dağılımı; %39,6 oranında 1-15 yıl arası, %53,5 oranında 16-30 yıl arası, %6,9 oranında 31 yıl ve üzeri deneyim süresi olarak gözlenmiştir. Öğretmenlerin %87,7'si devlet kurumlarında, %12,3'ü özel kurumlarda öğretmenlik yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Ölçek Geliştirme Basamakları

DeVellis'e (2022) göre ölçek geliştirme basamakları şu şekildedir: Ölçek geliştirmenin ilk basamağı ölçülmek istenen yapıya/özelliğe dair sınırları belirlemektir. Ölçeğin nelere yer vereceğini belirledikten sonra madde havuzu oluşturulur. Maddelere ilişkin ilgili alandaki uzmanların görüşüne başvurularak maddelerin ölçeğe alınıp alınmayacağına dair karar verilir. Hazırlanan maddeler ile pilot uygulama gerçekleştirilir. Ardından analiz yapılarak ölçeğe son hâli verilir (DeVellis, 2022). Türkçe ders işleme süreci ölçeğinin geliştirme aşamasında ölçek geliştirme çalışmalarının basamakları (DeVellis, 2022) takip edilmiştir.

Madde havuzunun hazırlanması

Çalışmanın ilk basamağında alan yazını taraması yapılmış ve gözlem yoluyla nitel veri toplanmıştır. Alanyazın ve ders işleme sürecine dair gözlem bulgularından hareketle madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazında Türkçe dersi öğretim programları (TDÖP 2006, TDÖP 2015, TDÖP 2019 ve TDÖP 2024), temel becerilere ilişkin çalışmalar, ders kitaplarının kullanımı ve özelliklerine ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Ders işleme süreci gözlem verisi ise 5. Sınıf, 6. Sınıf ve 7. Sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren üç Türkçe öğretmenin derslerinde birer ay süreyle yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle 36 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alınması

Hazırlanan maddeler için Türkçe eğitimi alanından yedi uzman (profesör doktor), ölçme değerlendirme alanından bir uzman (profesör doktor), istatistik alanından bir uzman (profesör doktor) ve iki Türkçe öğretmeni (bilim uzmanı) olmak üzere on bir uzmandan görüş alınmıştır. 36 maddelik uygulama aracına son hâli verilmiş ve pilot uygulamaya geçilmiştir.

Pilot uygulama

Pilot uygulamada 185 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Pilot uygulama sonrasında ölçek gözden geçirilmiş ve 20 maddelik yeni bir form oluşturulmuştur.

İkinci Aşama uzman görüşü alınması

Hazırlanan yeni form için ikinci kez uzman görüşü (Türkçe eğitimi alanından dört profesör ve istatistik alanından bir profesör) alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında öneriler gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Ölçeğin Uygulanması

Ölçek, çevrimiçi bir platform üzerinden ortaokul düzeyinde Türkçe dersi veren öğretmenlerden amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılan Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma verisi, ortaokul düzeyinde öğretim yapan Türkçe öğretmenlerinden çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır.

2.5. Veri Çözümlemesi

Araştırmanın istatistikleri IBM SPSS Statistics 23 (IBM, 2015) ve IBM SPSS AMOS 23 (IBM, 2015) programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 200 kişilik bir örneklemden alınan veri IBM Statistics 23 (IBM, 2015) programı aracılığıyla analiz edilmiş, faktörler belirlenmiştir. İkinci aşamada ise 389 kişilik bir örneklemden elde edilen veri ile doğrulayıcı faktör analizi IBM SPSS AMOS 23 (IBM, 2015) programı kullanılarak faktör yapısının doğrulanması gerçekleştirilmiştir.

2.6. Etik İlkeler

Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan etik komisyonu onayı alınmıştır (28.03.2023 tarih, 2775020 sayılı karar). Etik komisyon izninin alınmasının ardından Millî Eğitim Bakanlığında (MEB) gerekli izinler tamamlanmıştır. MEB izni sonrasında ortaokul düzeyinde Türkçe dersi sürdüren öğretmenlere, çevrimiçi form aracılığıyla ulaşılmıştır. Formun başlangıcında öğretmenlerden katılım onayı alınmıştır.

2.7. Veri Paylaşılabilirliği

Çalışma, ilk yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan doktora tezi kapsamında geliştirilen Türkçe Öğrenme ve Öğretme Süreci İnşası Ölçeği'nin ölçek geliştirme çalışmasıdır. Veri toplama süreci anonim biçimde sürdürülmüş, katılımcılardan yalnızca demografik bilgiler alınmıştır. Söz konusu bilgilerin tümü, Çizelge 1'de sunulmuştur.

3. Bulgular

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, ölçülmek istenen yapı/özelliğin hazırlanan maddeler aracılığıyla ölçülmesinin mümkün olup olmadığı, ölçülmek istenen konuya ilişkin özelliklerin maddelerle karşılanıp karşılanmadığıyla ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2020; Karagöz ve Bardakçı, 2020). Kapsam geçerliğinin belirlenmesinin yollarından biri, ilgili alanın uzmanlarının görüşüne başvurulmasıdır. Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerliğinin incelenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. İlk aşamada Türkçe eğitimi alanından yedi profesör, ölçme-değerlendirme alanından bir profesör, istatistik alanından bir profesör ve hâlihazırda öğretmenlik yapan Türkçe eğitimi alanında iki bilim uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşü formunda Uygun-Uygun Değil-Değiştirilmeli (Düzeltilme Önerisi) başlıkları yer almıştır. Uzman görüşü sonrasında uygun değil olarak işaretlenen bir madde bulunmadığı görülmüş; uzmanların düzeltme önerileri dikkate alınarak 36 maddelik form pilot uygulamada kullanılmıştır. 2. Aşamada 20 maddelik ölçme aracı için Türkçe eğitimi alanından dört profesör ile istatistik alanından bir profesörden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü formunda yine Uygun-Uygun Değil-Değiştirilmeli (Düzeltilme Önerisi) başlıkları kullanılmıştır.

Uzman görüşü sonrasında düzeltilmesi önerilen maddeler gözden geçirilmiş, düzenlenmiştir. 20 maddelik form içinde uygun değil görüşü verilen maddeye rastlanmamıştır.

Yapı Geçerliliği

Çalışmada yapı geçerliliğinin belirlenmesi için faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi, maddelerin ve bu maddelere verilen yanıtların örüntüsünün tespiti ile bilginin özetlenmesini (DeVellis, 2022, s.116-117); veri setindeki değişkenlerin hangi alt kümeleri oluşturduğunu keşfetme yoluyla çok sayıda değişkenin az sayıdaki faktöre indirgenmesini sağlar (Tabachnick ve Fidell, 2020, s. 612). Ölçek geliştirmenin hedeflendiği çalışmalarda öncelikle Açımlayıcı faktör analizi ardından doğrulayıcı faktör analizi uygulanması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçekte yer alan bir dizi maddenin aralarındaki ilişki örüntüsüne göre gruplara ayrılmasını ve bu gruplama ile bilginin özetlenmesini hedefleyen analizdir (Karagöz ve Bardakçı, 2020, s.31). Faktör sayısı araştırmacı tarafından belirlenmez, verinin sunduğu faktör sayısına ulaşılmak istenir. Açımlayıcı faktör analizi IBM SPSS Statistics 23 programı kullanılarak, maksimum olabilirlik faktör yüklerinin varyansına göre arttırma ve azaltma olarak işleyen döndürme yolu (Tabachnick ve Fidell, 2020, s. 625) tercih edilerek varimax döndürme ile gerçekleştirilmiştir. Faktör döndürme, maddelerin ait olduğu faktörlere yerleşimini güçlendirerek faktörün yorumlanabilirliğini artırır, maddeler arasındaki ilişkinin daha iyi yorumlanabilmesi için kullanılır (DeVellis, 2022, s.133).

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunun tespitinde KMO ve Barlett's Küresellik Testi sonucu baz alınmıştır. Buna göre, KMO katsayısı .882, Bartlett's küresellik testi sonucu ise istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) bulunmuştur (Çizelge 2). KMO değerinin .60'tan yüksek olması ve Barlett testinin istatistiksel açıdan anlamlı çıkması faktör analizine uygunluğu gösterir (Büyüköztürk, 2024, s.136; Karagöz ve Bardakçı, 2020). Söz konusu değerler, örneklemden elde edilen bulguların faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

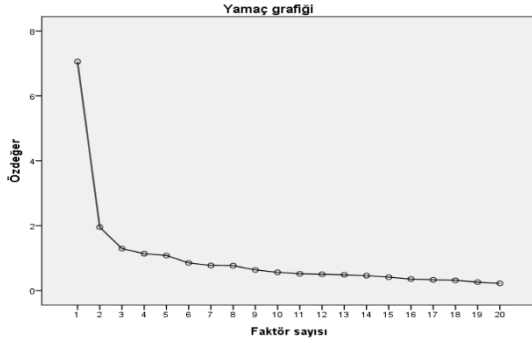
Çizelge 2. KMO ve Barlett's test sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.882
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1617,483
	Df	190
	Sig.	.000

Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %62.619'unu açıklayan 5 faktörlü bir dağılım olduğu görülmüştür. Toplam varyansın %60 ve üzerini açıklayan faktör dağılımı, sosyal bilimler alanında kabul edilebilir görülmektedir (Karagöz ve Bardakçı, 2020, s.205). Dağılım, yamaç grafiği (scree plot) ile gösterilmiştir (Şekil1). Yamaç birikintisi grafiği, faktörlerin özdeğerine ilişkin bir grafikdir; grafiğin dikey görünüşten yatay görünüşe geçtiği noktada faktörün ölçeğin açıklamasına katkısı azalır (DeVellis, 2022, s.128-129).

Yamaç grafiğinde söz konusu faktör dağılımının görünümü aşağıda sunulmuştur. Buna göre; beş faktörlü bir yapının olduğu söylenebilir.

Şekil1. Yamaç grafiği



Çizelge 3. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
M7	,660			,335	
M10	,765				
M11	,773				
M12	,668				,365
M17		,805			
M18		,774			
M19	,348	,559			
M20		,661			
M1			,769		
M2			,754		
M3			,773		
M4			,583	,387	
M5			,400	,563	
M6	,423			,502	
M8				,743	
M9				,766	
M13			,313	,380	,511
M14					,790
M15	,353				,692
M16		,345			,497

Çizelge 3'e göre; madde 7, 10, 11 ve 12 1. Faktör; madde 17, 18, 19 ve 20 2. Faktör; madde 1, 2, 3 ve 4 3. Faktör; madde 5, 6, 8 ve 9 4. Faktör; madde 13, 14, 15 ve 16 5. Faktöre yerleştirilmiştir. Madde 6'nın 1. ve 4. Faktörde benzer yükte/binişik olması, bu yükler arasındaki

farkın .10'dan az olması (Büyüköztürk, 2024) nedeniyle madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktörler altındaki maddeler incelendiğinde 1. Faktör için Anlatmanın geliştirilmesi, 2. Faktör için Okuma kültürü oluşturma, 3. Faktör için Derse hazırlık, 4. Faktör için Anlamanın geliştirilmesi, 5. Faktör için Bütüncül ders tasarımı isimlendirmesinin uygun olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. Faktörlere dair güvenilirlik analizi

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Faktör: Anlatmanın geliştirilmesi	4	.784
Faktör: Okuma kültürü oluşturma	4	.776
Faktör: Derse hazırlık	4	.766
Faktör: Anlamanın geliştirilmesi	3	.753
Faktör: Bütüncül ders tasarımı	4	.723
Toplam	19	.890

1. Faktörün güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's alfa (α) katsayısı .784 olarak; 2. Faktör $\alpha=.776$; 3. Faktör $\alpha=.766$, 4. Faktör $\alpha=.753$ ve 5. Faktör $\alpha=.723$ olarak hesaplanmıştır. Tüm faktörlerin ve ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının .70 üzerinde olması söz konusu faktörlerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2024; Yaşlıoğlu, 2017).

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden belirlenen faktörlerin doğrulamasında, belirlenen hipotezin sınanmasında kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2024, s.133; Karagöz vs., 2020). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 19 madde, 5 faktör altında değerlendirilmiştir. DFA ile de bu faktörlerin model uyumu incelenmiştir. Maddelerin doğrulayıcı faktör analizi sonucundaki regresyon yükleri Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Regresyon yükleri

			Estimate	Estimate (standadized)	S.E.	P
S7	<---	F1	1,000	,628		
S10	<---	F1	,817	,673	,082	***
S11	<---	F1	,894	,727	,091	***
S12	<---	F1	,955	,731	,095	***
S17	<---	F2	1,000	,758		
S18	<---	F2	1,024	,800	,070	***
S19	<---	F2	,897	,580	,088	***
S20	<---	F2	,658	,575	,064	***
S1	<---	F3	1,000	,739		
S2	<---	F3	,903	,702	,078	***
S3	<---	F3	,863	,629	,079	***
S4	<---	F3	,716	,616	,070	***
S13	<---	F5	1,000	,739		
S14	<---	F5	,933	,870	,114	***
S15	<---	F5	1,103	,692	,104	***

			Estimate	Estimate (standadized)	S.E.	P
S16	<---	F5	1,085	,473	,105	***
S8	<---	F4	1,000	,643		
S9	<---	F4	1,147	,621	,092	***

Ölçeğe ait veriler incelenirken bazı faktörlerin çarpıklık-basıklık değerlerinin kabul edilen sınırlar ($skwenwness \leq 3$, $kurtosis \leq 10$, Kline, 2011) içinde yer aldığı bazılarının ise yer almadığı görülmüş; örneklem sayısının yeterli olması nedeniyle robust kestirim ile hareket edilmiştir (Boomsma vd., 2001). Maddelerin, p değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür.

DFA'da incelenen çeşitli uyum indeksleri bulunmaktadır. Bunlar; mutlak uygunluk ölçütleri χ^2/sd , RMSEA, SRMR, GFI, AGFI ile karşılaştırmalı uyum ölçütleri CFI, NFI değerleridir (Yaşlıoğlu, 2017). Çizelge 6'da DFA sonrasında ölçeğin bu indekslerde aldığı değerler ve uyumu sunulmuştur. Ki-Kare istatistiğinin daha sağlıklı yorumlanabilmesi için serbestlik derecesini hariç tutmak gerektiği bu nedenle χ^2/sd değerinin esas alınması gerektiği görüşü vardır (Yaşlıoğlu, 2017).

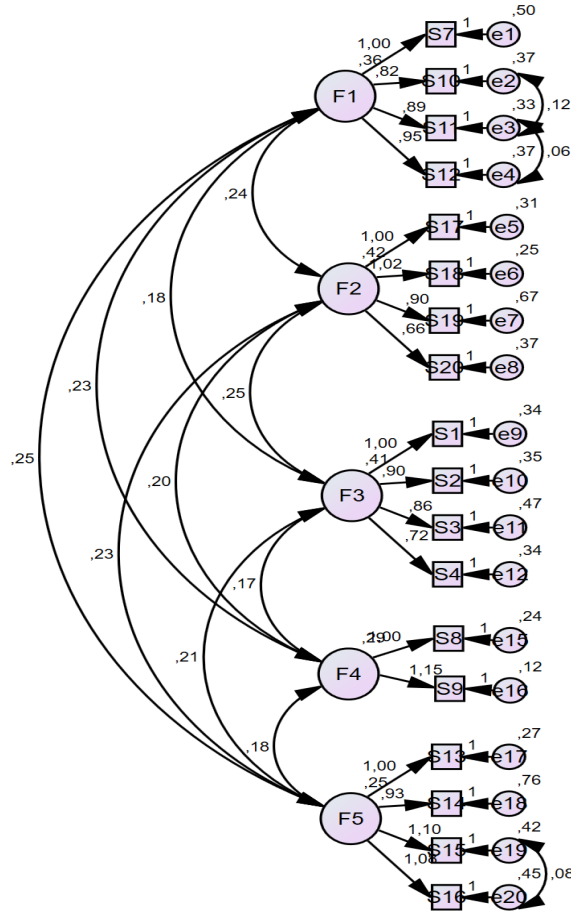
Çizelge 6. Uyum İyiliği İndeksleri (Evcı, ve Aylar, 2017; Yaşlıoğlu, 2017).

İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri	Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.986	İyi uyum.
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,050	İyi uyum.
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,06 \leq SRMR \leq 0,08$	0,046	İyi uyum.
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,951	Kabul edilebilir uyum.
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,936	Kabul edilebilir uyum.
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 0,95$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0,910	İyi uyum.
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,908	Kabul edilebilir uyum.

Türkçe ders işleme süreci ölçeği doğrulayıcı faktör analizinde, 200 kişilik örneklem ile uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan beş faktörlü yapının geçerliliği incelenmiştir. IBM SPSS AMOS programı ile gerçekleştirilen analizde ortaya çıkan faktör grafik yapısı Çizim 1'de gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken en iyi uyum hedeflenmiştir. Bu kapsamda düzeltme indisleri (modification indices) incelenmiş; model uyumunu iyileştirmek üzere Madde5, ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte her defasında bir hata birleştirme olmak üzere, toplamda 3 hata birleştirme ile en iyi uyuma ulaşılmıştır. Hata birleştirme, aynı faktör altında farklı şekilde ifade edilmiş ancak aynı hedefin sorgulandığı maddeler üzerinde uygulanmıştır.

Çizelge6 incelendiğinde DFA ile ulaşılan sonucun anlamlı olduğu görülmektedir (χ^2/sd : 1.987). Modelin uyum indeksi değerlerinden SRMR (0.046), RMSEA (0,050, güven aralığı .041-.60) ve AGFI (0,911) iyi uyum; CFI (0,951), GFI (0,936) ve NFI (0,908) değerlerinin ise kabul edilebilir uyum aralığında olduğundan modelin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çizim 1. DFA Faktör grafik yapısı



Çizim1 ve Faktörler arası ilişki incelendiğinde faktörlerin bağımsız olduğu, faktörler arası korelasyonun .17 ila .25 arasında değiştiği görülmektedir. S10 ve S11 ile S11 ve S12 maddelerinde hata birleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon indekslerinde en iyi uyumun hedeflenmesiyle gerçekleştirilen bu işlem, S10, S11 ve S12'nin aynı becerinin farklı özelliklerine odaklanan maddeler olması nedeniyle uygulanmıştır. Aynı şekilde S15 ve S16 da ölçme değerlendirme uygulamalarının tespitinin hedeflendiği farklı düzeylerde maddelerdir. Bu nedenle hata birleştirme gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir. Faktörler arası korelasyon incelendiğinde en yüksek değerlerin anlatmanın geliştirilmesi ile bütüncül ders tasarımı faktörleri ve okuma kültürü kazandırma ile derse hazırlık faktörleri arasındaki olduğu görülmüştür. Bunu, anlatmanın geliştirilmesi ile okuma kültürü kazandırma faktörleri arasındaki .24'lük ilişki takip etmektedir. Anlamanın geliştirilmesi ve anlatmanın geliştirilmesi faktörleri ile okuma kültürü oluşturma ve bütüncül ders tasarımı faktörleri arasında .23'lük, derse hazırlık ve bütüncül ders tasarımı faktörleri

arasında .21'lik, kuma kültürü oluşturma ile anlamının geliştirilmesi faktörleri arasında .20'lik, anlamının geliştirilmesi ve bütüncül ders tasarımı faktörleri ile anlatmanın geliştirilmesi ile derse hazırlık faktörleri arasında .18'lik, derse hazırlık ile anlamının geliştirilmesi faktörleri arasında .17'lik bir ilişki olduğu görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe dersi, üç temel kaynak üzerinden yapılandırılır. Öğretim programı genel çerçeveyi çizer; hangi içeriğin hangi yöntem ve teknikler kullanılarak aktarılacağını, hangi ölçme değerlendirme yollarının işe koşulacağını (Lakhe, 2025; Nation ve Macalister, 2010), öğretmen ve öğrenci rolleri ile öğretim materyallerini belirler. Öğretim materyalleri, içeriğin hedefler doğrultusunda öğrencilere aktarılmasına kaynaklık eder. Ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde ücretsiz biçimde sunulan ve kullanılması zorunlu tutulan, tüm öğrencilere ulaşan kaynaktır (Deniz, vd., 2019; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Öğretim süreci, ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin izlenmesi ile planlanmaktadır. Bu sürecin planlanmasındaki en önemli unsur, öğretmendir. Yurt dışında hazır müfredatların kullanılmasına ilişkin eleştiriler bulunmakta; kıdemli öğretmenlerin bu metinlerle sınırlandırıldığı ancak mesleklerinin başındaki öğretmenlerin müfredatın çizdiği çerçeveyi takip ederek ilerlemelerinin kolaylık sağladığı ifade edilmektedir (Karvonen vd., 2018). Finlandiya'da müfredat öğretmenlerce belirlenebilen, güncellenebilen ve materyale göre şekillenebilen bir unsurken (Tainio ve Slotte, 2017) ülkemizde müfredat ve materyal kullanımı bir seçim unsuru değil, bir zorunluluktur. Öğretmenlerin deneyimi ve kıdeminden, çalışılan bölgenin özelliklerinden, sınıf mevcudundan, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel arka planlarından bağımsız olarak ülke genelinde sabit bir müfredat ve bu müfredata bağlı olarak üretilen ders materyallerinin kullanımı zorunludur. Oysa öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planladıkları sınıfın özelliklerini göz önünde bulundurma, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını değerlendirme ve eksiklerinin giderilmesi yönünde önlemler alma, materyal ve uygulama çeşitlendirme inisiyatifi alabilmeleri öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sunar. Mevcut düzende ders kitaplarının zorunlu kullanımından dolayı ders kitabındaki metin ve etkinlikler öğrencilere öğretim sürecinin hedeflerini kazandırmaya yetkin olmalıdır. Kitaplarda kullanılan her bir etkinlik, görsel ya da uygulama hedeflere hizmet eder biçimde yapılandırılmalıdır. Yapılan çalışmalar, ders kitaplarının bu bakımdan eleştiriye açık olduğu, birbirini tekrar eder nitelikte olduğunu göstermektedir (Çalışkan, 2015; Oryaşın, 2021; Türkben, 2019). Materyalin niteliği, öğretim sürecinin niteliğine doğrudan etki etmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecini öğretim materyalleri/ders kitapları üzerinden planlaması beklenmektedir. Niteliksiz materyallerle karşılaşan öğretmenler dersin hedeflerine ulaşmakta güçlük çekmektedir. Öğretim programı ile çizilen çerçeve, öğretim materyalleri ile belirlenen içerik aynı sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren tüm öğretmenler için ortaktır. Ancak sınıf mevcudu ve sınıftaki öğrencilerin hazırbulunuşlukları, sosyoekonomik ve sosyokültürel seviyeleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim programlarına hâkim olmaları, hedeflerin gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri öngörebilmeleri; materyalleri hedefleri gerçekleştirme bakımından değerlendirebilmeleri, eksik gördükleri noktalarda etkinlik ve uygulama çeşitlendirmesine gidebilmeleri; öğrenci farklılıklarını tespit edebilmeleri öğretim sürecini bu farklılıkları göz önünde bulundurarak düzenlemeleri gerekmektedir. Türkçe Öğrenme ve Öğretme Süreci İnşası Ölçeği,

öğretmenin öğretim süreci planlarken göz önünde bulundurması beklenen iş ve işlemlerin bütünü hedefleyerek oluşturulmuştur.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın taraması ve üç Türkçe öğretmenin farklı sınıfı düzeylerindeki sınıflarından gözlem yoluyla elde edilen veriden madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. 185 Türkçe öğretmenin veri alınan pilot uygulama sonrası ölçek gözden geçirilmiş, ikinci kez uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrası oluşturulan 20 maddelik ölçek formu ile uygulamaya geçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi 200 kişilik bir örneklemden elde edilen veriyle gerçekleştirilmiş, beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu aşamada binişik faktör yükü göz önünde bulundurularak bir madde ölçek kapsamı dışında bırakılmıştır. Söz konusu 5 faktörlü yapı, 389 kişilik bir örneklemden elde edilen veri ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. En iyi uyum gösteren model hedeflenmiş, modifikasyon indisleri incelendiğinde bir madde daha ölçek dışında bırakılarak 18 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin son hâli ekte sunulmuştur.

Çalışmada veri toplama sürecinin kısıtlılığı nedeniyle veri, çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu nedenle madde sayısı sınırlı tutulmuştur. Yüz yüze veri toplama imkânının bulunduğu bir süreç tasarımıyla öğretmenlerle bire bir görüşme yapılarak öğrenme öğretme sürecine dair daha ayrıntılı maddelerle yeni bir uygulama yapılabilir. Bununla birlikte tüm istatistikî bölgelerden veri toplanmasıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleştirilen işlemlerin istatistikî bölgeler arasında anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı da sorgulanabilir.

Etik Bildirimler

Çalışma, COPE (Committee on Publication Ethics) ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olup araştırma ve yayın sürecinde etik kurallara titizlikle uyulmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazar(lar) herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu çalışma herhangi bir kurum/kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça Doğrulama Bildirimi

Kaynakçada yer alan tüm çalışmaların metin içinde atıf aldığını ve kaynak bilgilerin doğruluğu tarafımızca kontrol edilmiştir.

İntihal Bildirimi

Bu çalışma intihal saptama yazılımları ile taranmış olup bilimsel etik kurallarına uygun hazırlanmıştır.

Hakemlik süreci

Bu makale çift kör hakemlik sürecinden geçirilmiştir.

Makale erişim ve lisans

Yazarlar çalışmalarının telif hakkını saklı tutar ve dergiye ilk yayımlama hakkını verir. Tüm makaleler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) lisansı kapsamında lisanslanmaktadır.

Kaynakça

- Baş, B., Kibar Furtun, M. V., Kapusızoğlu, F. & Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 159-177.
- Boomsma, A. & Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. In R. Cudeck, S. du Toit, D. Sörbom (Eds.), *Structural equation models: Present and future*. A Festschrift in honor of Karl Jöreskog (pp. 139-168), Chicago: Scientific Software.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademik Yay. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yay. Ankara.
- Çalışkan, G. (2015). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.
- Deniz, K., Karagöl, E. & Tarakçı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies*, 14(4), 1257-1269
- DeVellis, R.F. (2022). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yay.
- Evcı, N. & Aylar, F. (2017). Derlem: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10). 389-412.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, E., Foster, B., Frumin, K., Lawrenz, F., Levy, A., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Gear, A. (2024). *Powerful thinking, engaging readers, building knowledge, and nudging learning in elementary classrooms*. Pembroke Publishing, Kanada.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 167-198.
- Gürsoy, H.C., Moralı, G. & Göçer, A. (2022). Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerine göre metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1398-1425.
- Hattie, J.A.C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- IBM Corp (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Karadağ, Ö. & Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 423-436.
- Karagöz, Y. & Bardakçı, S. (2020) *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Nobel Akademik Yay.

- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim*, 48 Özel Sayı 1, 685-716.
- Karatay, H., Dolunay, S. & Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106. <https://doi.org/10.16916/aded.67920>
- Karvonen, U., Tainio, L., Soutarinne, R. (2018). Uncovering the pedagogical potential of texts: Curriculum materials in classroom interaction in first language and literature education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 38-55. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.003>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Lakhe G. (2025). Curriculum development in higher education. *Nepal Journal of Medical Sciences*. 10(2), 1-6. <https://doi.org/10.3126/njms.v10i2.79521>
- MEB Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/03163146_mebozelogretimkurumlariyonetmeli03012025.pdf
- MEB, (2006). İlköğretim Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB, (2015). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB, (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Misfeldt, M., Tamborg, A. L., Dreyøe, J., & Allsopp, B. B. (2019). Tools, rules and teachers: The relationship between curriculum standards and resource systems when teaching mathematics. *International Journal of Educational Research*, 94, 122–133. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
- Nation, I. D. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832.
- Seferoğlu, S.S., (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 40-45.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296–313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Slavin, R. E. (2019). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yay.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, L.S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.) Nobel Akademik Yay.
- Tainio L. & Slotte. A. (2017). Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 61-82. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.469>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672 DOI: 10.17679/inuefd.547841
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business IUJSB* 46, 74-85.

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442.

Zweeris, K., Tigelaar, E. H., & Janssen, F. J. J. M. (2023). Studying curriculum orientations in teachers' everyday practices: A goal systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103969. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103969>

Extended Abstract

Development of the Turkish Language Learning and Teaching Process Construction Scale

The construction of the learning-teaching process is not only related to teachers' professional competencies and individual preferences but is also linked to the scope and limitations of the curriculum. Internationally, curricula are generally accepted as a fundamental framework guiding teachers' classroom practices (Fischer et al., 2018; Misfeldt et al., 2019; Shawer, 2017; Zweeris et al., 2023). The curriculum includes the course's objectives, learning outcomes, and general principles regarding the teaching-learning process. In this sense, curricula are framework documents that outline what content will be taught, to whom, and how (Nation and Macalister, 2010). Teachers use the curriculum as a guide when designing concrete teaching and learning processes tailored to students' characteristics and classroom conditions to achieve these objectives. Another factor influencing the design of the teaching-learning process is textbooks. Teachers are required to use the textbooks distributed free of charge by the Ministry. This situation leads to standardization in the design of the teaching-learning process. This standardization, which implies a fixed curriculum and materials, also restricts teacher autonomy (Karvonen et al., 2018).

Teachers are expected to implement the curriculum and textbooks exactly as prescribed by the Ministry, without making any pedagogical interpretations or adaptations. This situation strips the teaching-learning process of its potential to be holistically planned and structured around the teacher's professional competencies, reducing it to the mere implementation of predetermined objectives, content, and activities in the classroom. Within such a structure, the teacher's opportunities to prepare for the academic year, interpret objectives pedagogically, ensure alignment between content and objectives, and consciously design the teaching process are significantly limited; the teacher is positioned more as an implementer than as a pedagogical decision-maker. The primary objective of this study is to facilitate the comprehensive evaluation of teacher qualities, curriculum, and instructional materials that influence the teaching-learning process. In this context, there is a need for a valid and reliable measurement tool that holistically reveals how the teaching-learning process in middle school Turkish language classes is structured based on teacher preferences. This study aims to develop the Turkish Learning-Teaching Process Construction Scale to identify the processes involved in teaching Turkish as a first language.

This study aims to develop the Turkish Language Learning and Teaching Process Construction Scale to understand how native Turkish language teachers structure their teaching processes. The study follows a scale development approach. An item pool was developed from the literature and qualitative observations, then reviewed by field experts (9 professors and 2 Turkish language teachers). A 36-item pilot form was administered. Following the pilot, the scale was revised and reviewed by 5 professors. Expert feedback rated items as 'appropriate', 'inappropriate', or 'needs

correction' (with suggestions); no items were marked 'inappropriate'. After revisions, data collection began.

To analyze the collected data, both exploratory and confirmatory factor analyses were used. Exploratory factor analysis of data from 200 individuals yielded a five-factor structure, accounting for 62.619% of the total variance. KMO (0.882) and Bartlett's test (significant) confirmed the suitability of the data. One item, which loaded on two factors, was excluded; the remaining item loadings ranged from .497 to .805. The final 19-item scale comprised: Developing Narrative (4 items), Cultivating a Culture of Reading (4 items), Preparing for Class (4 items), Developing Comprehension (3 items), and Holistic Lesson Design (4 items). Subsequently, confirmatory factor analysis with data from 389 individuals supported the model, with fit indices χ^2/sd (1.986), RMSEA (0.050), SRMR (0.046), and AGFI (0.910) indicating good fit, and CFI (0.951), GFI (0.936), and NFI (0.908) indicating acceptable fit. IBM SPSS AMOS analysis showed the factors were independent. Error pooling on three items revealed distinct features of the same skill.

The process of learning and teaching Turkish is shaped by teachers within the framework outlined by the curriculum and the opportunities offered by the ministry-provided teaching materials. There are criticisms of the use of a fixed curriculum; it is argued that experienced teachers are constrained by these texts, while novice teachers find it easier to proceed by following the framework outlined in the curriculum (Karvonen et al., 2018). The provision of the curriculum as a fixed text limits teacher autonomy. Regardless of teachers' experience and seniority, the characteristics of the region where they work, class size, or students' socioeconomic and sociocultural backgrounds, the use of a fixed national curriculum and the instructional materials produced in accordance with it is mandatory. Although the free distribution of teaching materials to all students nationwide is a positive practice on paper, in practice, it stifles teacher creativity and leads to a uniform teaching process. Teachers need sufficient program literacy to evaluate the teaching program and identify shortcomings in achieving lesson objectives. Similarly, they need to review the materials provided to them and support them with activities and texts that will help achieve the objectives. The quality of teaching materials directly affects the quality of the teaching process. Teachers are expected to plan the teaching process using teaching materials and textbooks. Teachers who encounter low-quality materials struggle to achieve the lesson's objectives. The framework outlined in the curriculum and the content defined in the instructional materials are common to all teachers at the same grade level. However, class size, students' prior knowledge, and their socioeconomic and sociocultural levels vary. Teachers must have a thorough understanding of the curriculum, be able to anticipate the knowledge and skills required to achieve the objectives, evaluate materials in terms of their ability to meet these objectives, diversify activities and applications where deficiencies are identified, and identify student differences to organize the teaching process accordingly. The Turkish Language Learning and Teaching Process Construction Scale was developed to encompass the full range of tasks and procedures that a teacher is expected to consider when planning the teaching process.

Ek 1. Türkçe Öğrenme-Öğretme Süreci İnşası Ölçeği

Madde	1 (Hiçbir Zaman)	2 (Nadiren)	3 (Bazen)	4 (Sıklıkla)	5 (Her Zaman)
Öğretim yılı başında öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yönelik bilgilerimi güncellerim.					
Öğretim yılı başında öğretim programında yer alan hedefleri (amaç, kazanım, öğrenme çıktısı, süreç bileşeni) incelerim.					
Öğretim yılı başında o yıl kullanacağım materyallere (yazılı/basılı/dijital ve görsel) yönelik hazırlıklarımı yaparım.					
Ders öncesinde işleyeceğim içeriğin hedeflerle uyumlu olup olmadığını incelerim.					
Öğrencilerin sesteki anlam ayırt edici ve yönlendirici özellikleri (prozodik özellikler) fark etmeleri için etkinlikler yaparım.					
Anlama çalışmalarına öğrencilerin zihinsel hazırlığı (tahmin etme, anahtar kelimeleri bulma vb.) ile başlarım.					
Anlama çalışmalarında öğrencilerin bilişsel becerilerini (ilişkilendirme, karşılaştırma, sıralama, sınıflama, genelleme vb.) işlevsel hâle getirmelerini sağlarım.					
Öğrencilerin konuşmalarında prozodik unsurları (vurgu, ton, duraklama, telaffuz, süre) uygun biçimde kullanmalarını sağlamaya yönelik uygulamalar yaparım.					
Öğrencilerin, konuşmalarında beden dili unsurlarını etkili biçimde kullanmalarına yönelik uygulamalar yaparım.					
Öğrencilerin günlük hayatta dil kullanımına yönelik etkileşimsel konuşma (diyalog vb.) uygulamaları yaparım.					
Ders planlarımı dil becerilerinin bütüncül kullanımına yönelik olarak hazırlarım.					
Tüm dil becerilerinde eleştirel düşünmeyi önceleyecek etkinlikler hazırlarım.					
Dil becerilerine özgü ölçme değerlendirme uygulamaları yaparım.					

Kitaptaki etkinlikleri ölçme değerlendirme (tanılayıcı, biçimlendirici, sonuç değerlendirme) açısından nasıl kullanabileceğimi değerlendiririm.

Derslerimde nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanırım.

Seçtiğim edebî metinler aracılığıyla öğrencilerime estetik zevk kazandırmayı hedeflerim.

Eğitim ortamını Türkçe öğretiminin amaçlarına uygun (sahne, kitaplık, çeşitli sanatsal-kültürel araç-gereçler vb.) biçimde düzenlerim.

Okuma alışkanlığı kazandırmak için öğrencilerin düzeyine ve ilgi alanlarına uygun bireysel okuma önerileri yaparım.
