International Online Journal of Educational Sciences, 2016, 8 (3), 252-271

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

Special Teaching Method-I Attitude Scale For Teacher Candidates: Study of Validity & Reliability

Mine Çeliköz[1]

[1] *Necmettin Erbakan University. Kemal Akman Vocational School, Turkey*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 29.02.2016
Received in revised form 04.05.2016
Accepted 11.05.2016
Available online 13.07.2016

ABSTRACT

The main purpose of this research is to prepare a reliable and valid attitude scale to determine teacher candidates' attitudes towards Special Teaching Methods (STM)-I. The research was conducted with 392 third class students (teacher candidates) studying in different branches of the faculty of education. For the validity of the scale, content validity, face validity and construct validity were examined, while for the reliability, the reliability coefficients were calculated using the methods of cronbach's alpha and split half. Within the scope of construct validity, first Exploratory Factor Analysis (EFA) then Confirmatory Factor Analysis (CFA) were carried out. The measurement instrument, first consisting of 3 factors and 100 items was reduced to 2 factors and 33 items as a result of the analysis. According to the results of CFA which was conducted to confirm the model, one more item was omitted. The factors in the scale were named as "importance/value" and "interest". Both factors of "importance/value" and "interest" have 16 items.

© 2016 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Attitude, attitude scale, special teaching methods, validity and reliability

Extended Abstract

Introduction

Teachers responsible for providing fruitful learning experiences that can address to all students gain the skills concerning these in advance. One of the classes the teacher candidates take in this direction is STM-I. While STM-I class offers practical chances to the teacher candidates about how they will get their students acquire the knowledge and skills in their branches, it also prepares them for an education and a training process which will make them successful in their career.

One of the conditions for teacher candidates to fulfill the necessities of teaching and learning processes more efficiently while doing their job is their positive attitudes towards the classes in which these skills are to be gained. Therefore, in this study, it is aimed to develop a valid and reliable attitude scale to determine the teacher candidates' attitudes towards STM-I class.

Method

This research was conducted with 392 third class students (teacher candidates) studying in different branches of the faculty of education at a state university. Cluster sampling method was used for choosing the students. In the process of preparing the attitude scale related to STM-I, through literature review, expert opinions, student compositions a 100-item pool including cognitive, affective, motor behaviors in the dimensions of interest, love and importance was created. As a result of expert opinions related to the item pool, the scale designed in three dimensions (love, interest and importance) was reorganized. According to

[1] Corresponding author's address: Necmettin Erbakan University. Kemal Akman Vocational School, Konya, Turkey
Telefon: +902123834879
Faks: +902123434808
e-posta: mcelikoz25@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.03.019

© 2016 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

this, the pilot test was carried out after the attitude scale designed in two dimensions as importance/value and interest consisting of 60 items had been confirmed by expert opinions.

It was identified that the collected data in the pilot study is normally distributed. Later, it was concluded that the data is suitable for factor analysis and that the sample is sufficient by conducting Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's test. In the study of validity-reliability, the content, face and construct validity of the scale were examined. While content and face validity were analyzed through expert opinions, the construct validity was tested through both EFA and CFA. Principal Components Analysis and Varimax Rotation Technique were used for EFA. For CFA, along with Chi square (x 2), different fit indices (RMSEA, SRMR, CFI, IFI, GFI and AGFI) were examined. On the other hand; the split half method and cronbach's alpha's coefficients of internal consistency were employed in the reliability analysis. Additionally, it was also attempted to determine the reliability level of the measurement instrument comparing mean scores, standard deviation, total-item correlations, lower and upper 27% students' total attitude scores through independent sample-t test.

Results

Expert opinions were consulted for content and face validity three times in the process of developing the scale. The scale was prepared consulting 9 experts who work in the curriculum and instruction departments as associate professor (4), assistant professor doctor (4) and assistant (1). Then, this scale was checked by 2 students who take STM-I class. The pilot study of the scale was carried out.

First of all, in the data analysis, EFA was conducted. As a result,, it was seen that 33 items were gathered under 2 factors(importance/value and interest) with 27 items omitted from the scale. These two factors together explain 62,43% of the total variance. As a result of CFA, 1 more item in the "interest" dimension decreasing the fit indices was omitted. The scale was reduced to 32 items,16 in the factor of importance/value and 16 in the factor of interest. CFA also found that the total variance explained is 62,11%, the contribution of importance/value factor to the total variance is 38,70% and that of interest factor is 23,41%. Besides, it was determined as $\chi 2$=701.33 (sd=478, p>0.05) and $\chi 2$ / sd value=1.47, RMSEA=0.037, GFI=0.90, AGFI= 0.87, RMR= 0.036 and SRMR= 0.045. According to the values obtained for the purpose of determining the students' attitudes towards STM-I class, it was found that the two factored construct which consists of 32 items (observed variable) is theoretically supported.

According to the results of the reliability analysis, the reliability of the split half method which was carried out to test the consistency between the two halves of the measurement instrument was found to be 0,89 for the overall scale, 0,92 for importance/value dimension and 0,90 for interest dimension. On the other hand, the result of the reliability of Croncbach's Alpha was found to be 0,97 for the overall scale and 0,94 for each of the two sub-dimensions. Within the scope of the analysis of the reliability of the scale, an item analysis which was based on the independent t-test was conducted to determine the power of the discrimination of the items in the pilot test form. According to the results of this analysis, it was found that the mean scores of all the 32 items was found to be significantly different at the level of 0.001.

Conclusion

This attitude scale developed for STM-I consists of 32 items and two sub-dimensions (2 factors). These dimensions are (1)importance/value and (2) interest. There are 16 items in each of these 2 dimensions. 24 of these items are positive and 8 of them are negative. Moreover, 9 of the items are cogntive, 11 of them are affective and 12 items are motor. The responses given to the items designed in 5 likert type are ranked as Strongly Agree (5), Agree (4), Undecided (3), Disagree (2) and Strongly Disagree (1). The lowest point that can be gained from the overall scale is 32 while the highest is 160. The high scores in the scale represent the positive attitude while the low ones represent the negative attitude. The administration of the measurement instrument which can be applied as both individually and in group takes approximately 15 minutes.

According to these results obtained from the research, the scale is a valid and reliable one which can be used to determine the teacher candidates' attitudes towards STM-I. It can also be used in various experimental or descriptive studies about STM class.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Özel Öğretim Yöntemleri I Dersi Tutum Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması

Mine Çeliköz[1]

[1]*Necmettin Erbakan Üniversitesi Kemal Akman Meslek Yüksekokulu, Türkiye*

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 29.02.2016
Düzeltilmiş hali alındı 04.05.2016
Kabul edildi 11.05.2016
Çevrimiçi yayınlandı 13.07.2016

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının ÖÖY-I dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği hazırlamaktır. Araştırma, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 392 üçüncü sınıf öğrencisi (öğretmen adayı) üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları olarak; kapsam, görünüş ve yapı geçerliliğine bakılmış güvenirlik çalışmalarında ise cronbach alpha ve testi yarılama methodları kullanılarak güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında ise önce açımlayıcı daha sonra da doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yürütülmüştür. Başlangıçta 3 faktör ve 100 madde olarak hazırlanan ölçme aracı, yapılan çalışmalar sonucunda iki faktör ve 33 maddeye indirilmiştir. Modeli teyit etmek amacıyla yapılan DFA sonuçlarına gore 1 madde daha atılarak 32 maddeye indirilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler "Önem/Değer" ve "İlgi" olarak adlandırılmıştır. "Önem/Değer" ve "İlgi" faktörlerinin her ikisinde de 16'şar madde yer almaktadır.

© 2016 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Tutum, tutum ölçeği, özel öğretim yöntemleri dersi, geçerlilik-güvenirlik

Giriş

İnsanlığın doğuşuyla başlayan eğitim olgusu, tarih boyunca tüm toplumlar için önemli olmuştur. İlk zamanlarda gelişi güzel ve informal yollarla verilen eğitim; nüfusun artması, yeni ihtiyaçların ortaya çıkması, bilim ve teknolojinin ilerlemesi, toplumsal gelişme ve değişme gibi nedenlerle zaman içerisinde amaçlı, planlı, programlı ve örgütlü bir yapıya dönüşmüştür (Aktepe, 2005). Böylece bireyleri hayata hazırlayan bilgi ve beceriler, okullarda ve görevi sadece öğretmek olan uzmanlarca yani öğretmenler tarafından kazandırılmaya başlamıştır (Oktay, 1991). Aydınlanma dönemine kadar bir uzmanlık alanı olarak görülmeyen ve din adamlarınca yürütülen öğretmenlik (Yıldırım & Vural, 2014), 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra çağdaş anlamda bir meslek olarak kabul edilmiştir (Akyüz, 2008; Popkewitz, 1991).

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, 1973 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bir meslek olarak tanımlanmıştır. Kanunun 43. maddesinde öğretmenlik, *"devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleği"* şeklinde ifade edilmektedir. Aynı kanunda, öğretmenlerin bu mesleğe hazırlanmasında belirli bir eğitimden geçmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının hizmet öncesinde öğretmenlik mesleğine hazırlıkta genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi almaları söz konusu olmuştur.

Genel kültür öğretmenlerin mesleklerini icra edebilmeleri ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri için gerekli davranışları kazandırmaya dönükken; alan bilgisi öğretmenlerin, öğreteceği konulara ilişkin yeterliliklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi ya da diğer adıyla pedagojik formasyon ise öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri, tavır ve tutumları kazandırarak öğretmenlerin nitelikli ya da niteliksiz olarak sınıflandırılmasına etki eden en önemli davranış kalıplarını ihtiva etmektedir.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile öğretmen adaylarına; eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleğinin tanıtılması, aralarında ortak dil oluşturabilmek için mesleki kavramların öğretilmesi, davranışlarını değiştireceği öğrencilerin tanıtılması, öğretim yapılırken öğretilecek davranışların nasıl somutlaştırılacağı, strateji, yöntem ve tekniklerin doğru yerlerde ve doğru şekillerde nasıl kullanılacağı, teknoloji, araç-gereç ve materyallerin öğrencilerin davranışlarının şekillendirilmesinde nasıl seçilip, tasarlanıp kullanılacağı, öğrencilere nasıl rehberlik edileceği ya da nasıl yönlendirileceği, öğrenci davranışlarının nasıl geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülüp değerlendirileceği, başarılı ve başarısız öğrencilerin nasıl ayırt edileceği, etkili

[1] Sorumlu yazarın adresi: NEÜ. Kemal Akman Meslek Yüksek Okulu, Konya; Türkiye
Telefon: +902123834879
Faks: +902123434808
e-posta: mcelikoz25@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.03.019

bir şekilde sorunların çözülerek sınıfın nasıl yönetileceği ve tüm bu öğrenilenlerin gerçek ortamlarda nasıl kullanılacağı hususunda deneyimler kazandırılması amaçlanmaktadır.

Öğretmen adaylarına bu deneyimlerin kazandırılması YÖK tarafından hazırlanan lisans ya da lisansüstü düzeylerde uygulanan ve "pedagojik formasyon" olarak nitelendirilen bir programla gerçekleştirilmektedir. Bu programlarda doğrudan öğrenme ve öğretmeyle ilgili deneyimleri içeren dersler daha ağırlıklıdır. Bu ders grubunda yer alan *"Öğretim ilke ve yöntemleri"* (3 saat), *"Özel öğretim Yöntemleri-I"* (2-2 saat) ve alan öğretimi kapsamında verilen *"Özel öğretim yöntemleri-II"* (2-2 saat) derslerinin toplam süreleri, programlarda öğrenme ve öğretme sürecindeki bilgi ve becerilere verilen önemi ortaya koymaktadır. Bu dersler, bazı öğretmenlik programlarında ve fakültelerde farklı uygulamalar söz konusu olmadığında yani programlarda bu üç derse de yer verildiği takdirde öğretmenlik eğitimi dersleri arasında önemli bir yer işgal etmektedir. Bu ders grubundan öğretim ilke ve yöntemleri dersi tamamen teorik bir içeriğe sahiptir. Özel Öğretim Yöntemleri-I (ÖÖY-I) ve ÖÖY-II ise teorik ve uygulama içeriklidir. ÖÖY-I dersi en son 2007 yılında hazırlığı tamamlanan Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans programları'nda yeniden düzenlenerek, sınıf öğretmenliği ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği programlarının dışındaki tüm öğretmenlik programlarında yer almaktadır (YÖK, 2007).

Yeni programlarla birlikte öğretmenlik mesleği açısından ÖÖY-I dersinin önemi daha da çok artmıştır. Çünkü 1950'li yıllardan sonra psikoloji alanında yaşanan gelişmeler, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda geleneksel eğitim anlayışları terk edilerek, öğrencilerin öğrenme stilleri, çoklu zekâ alanları, ilgileri, yetenekleri, gelişim özellikleri doğrultusunda öğrenciyi merkeze alan programlar gündeme gelmiştir (Veznedaroğlu & Özgür, 2005). Bu programların uygulanmasında her öğrencinin bireysel özelliğine uygun, içinde bulunduğu eğitsel ortamlardan en üst düzeyde yaralanabileceği çok sayıda farklı yöntem ve tekniklerin, materyallerin kullanılması zorunlu bir hal almıştır (Zembat, 2014). Bu yüzden ÖÖY-I dersinin öğretmenlik mesleğinin en temel becerilerini kazandıran derslerden biri olduğu söylenebilir.

Yüksek Öğretim Kurulu öğretmen yetiştirme programlarında ÖÖY-I dersinin kur tanımında genellikle; alana özgü temel kavramların tanıtılması ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisinin kurulması, başta anayasa ve milli eğitim temel kanunu olmak üzere alanının yasal dayanaklarının açıklanması, alan öğretiminin genel amaçlarının incelenmesi, alan öğretiminde kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyallerin kavratılması, ilgili öğretim programı'nın incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, vb.) ve çalışma kitabı örneklerinin (ders, öğretmen, öğrenci) değerlendirilmesi (YÖK, 2007) faaliyetlerine yer verilmektedir.

Alkan (1991), Özel Öğretim Yöntemleri dersinin genel amacının, ilgili alandaki öğretim yöntemlerini ana hatlarıyla tanıtmak, okullarındaki öğretim uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak ve öğrencilerde belirli öğretim alanlarına ilişkin öğretme becerileri geliştirmek olduğunu belirtmektedir. ÖÖY-I dersi öğretmen adaylarına alanlarıyla ilgili bilgi ve becerileri nasıl öğreteceklerine dair pratik imkânlar sunarken aynı zamanda onları meslek hayatında başarılı bir eğitim-öğretim sürecine hazırlamaktadır.

Eğitim fakültelerinin yanı sıra formasyon sertifika programlarında da yer alan bu dersin bilişsel davranışları (kur tanımı dikkate alındığında) öğretmen adaylarının alanlarında kullanacakları öğretim programları, dersle ilgili diğer kaynaklar, alana has strateji, yöntem, teknik, materyal ve araç-gereç bilgilerini içermektedir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği, bilişsel davranışların yanı sıra, duyuşsal ve psikomotor davranışları da gerektirmektedir (Varış, 1988). Öğretmen adaylarına kazandırılacak bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranış grupları içerisinde diğerlerinin önemi göz ardı edilmeksizin belki en önemli davranış grubunun duyuşsal davranışlar olduğu söylenebilir. Bilişsel davranışlar bir nebze de olsa öğretmen adaylarının kendi çabalarıyla da elde edebileceği bilgi türlerindendir. Öğretmenliğin beceri gerektiren psikomotor davranışları da öğretmenlik süreci içerisinde pratik yapılarak büyük ölçüde geliştirilebilir. Oysaki duyuşsal davranışlar, öğretmenlik mesleğinin sevilmesinden, isteyerek yapılmasına ve hatta öğrenciye değer verilmesine kadar mesleki duygu ve hisleri içeren meslek için olmazsa olmaz davranışları içermektedir. Yani öğretmen adaylarının mesleğini icra ederken öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili olumlu bir anlayışa sahip olmalarında da etkilidir. Bu yüzden öğretmen adaylarının ÖÖY-I dersinde kazandığı duyuşsal kazanımlar sadece bu ders boyunca başarılarını değil öğretmenlik mesleğini yaptığı sürece başarılı öğretmen imajını da etkileyecektir.

Bloom öğrenmede duyuşsal davranışların önemine işaret ederek bireylerin bilişsel anlamda öğrendiklerinin bir süre sonra unutulması söz konusu olsa bile eğer öğrendiklerine ilişkin duyuşsal anlamda

bir takım kazanımlar elde edildiyse bu kazanımların unutulmayacağını söylemektedir (Stodolsky, Salk, & Glaessner, 1991). Duyuşsal davranışlar başarıya etki eden önemli bir faktördür ve öğrenmenin gerçekleşmesinde %25 oranında etkilidir (Bloom, 1976). Anderson ve Bourke (2013)'ye göre ise, olumlu duyuşsal özelliklere sahip olan bireyler daha dikkatli, sebatkâr ve başarılı olma eğilimindedir. Bu yüzden öğretmen adaylarının diğer meslek derslerinde olduğu gibi ÖÖY-I dersinde de başarılı olmaları için olumlu duyuşsal davranışlar kazanması gerekmektedir. Tekindal (2015), duyuşsal özelliklerden bazılarını kendini algılama, ilgi, değer ve tutumlar şeklinde sıralamaktadır. Bu özelliklerden tutumlar, bireylerin sevgi, korku, nefret, ilgi, değer, güven ve diğer davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Tutumlar, insan davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biridir (Morgan, 2000) ve bireylerin her hangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi(Oppenheim, 1992; Baysal, 1980) olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin maruz kaldığı uyaranlara karşı tutumunun ne olduğunun bilinmesi, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının ne olacağının tahmin edilebilmesini sağlamaktadır (Üstüner, 2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini uygularken öğrenme ve öğretme süreçlerinin gereklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri, bu becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı derslere yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır. Bunun için öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olup olmadığının belirlenmesi, varsa olumsuzlukların giderilmesine dönük program ve etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmen eğitiminin niteliğini artıracaktır. Bu yüzden lisans düzeyinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumların tüm eğitim fakültelerinde ölçülmesine önem verilmesi gerekmektedir (Seçer, Çeliköz & Yasa, 2007; Aktaş & Alıcı, 2012).

Literatürde tutumlarla ilgili pekçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar öğretmenlik mesleği bağlamında incelendiğinde, araştırmaların büyük bir çoğunluğunun genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını belirlemeye dönük olduğu anlaşılmaktadır (Barwal, 2011; Camadan & Duysak, 2010; Ceyhan, 2014, Çakmak, 2015; Dabat, 2010; Gökçe & Sezer, 2012; Güdek, 2007; Gür, 2010; Kesen & Polat, 2014; Maliki, 2013; Oral, 2004; Rao, 2012; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009; Yakar, 2012) Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların belirlendiği Türkçe literatürde genellikle Aşkar & Erden (1987), Çetin (2006), Demirci (2002), Erkuş, Sanlı, Güven, & Bağlı (2000), Özgür (1986) ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunların dışında, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin tümüne yönelik tutumlarını tek seferde ölçen bir ölçeğin kullanıldığı çalışmalar da bulunmakla birlikte (Çeliköz, 2000; Ekici, 2008; Erden, 1995) bunların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda araştırmacılar ölçek geliştirmekten ziyade bu ölçekleri kullanarak öğretmen adaylarının tutumlarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Diğer taraftan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin her birine yönelik tutumları belirlemeye çalışan ölçek geliştirme çalışmaları bazı derslerde yoğun, bazılarında çok az, bazılarında ise hiç yapılamamıştır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden en çok ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumları belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları göze çarpmaktadır (Aktaş & Alıcı 2012; Daşcı, 2014; Çalışkan ve Yazıcı, 2013; Tekindal, 1997; Yaşar, 2014). Bunun dışında öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik (Karaca, 2006), program geliştirme ve öğretim dersine yönelik (Oğuz, 2012), özel eğitim dersine yönelik (Fırat-Durdukoca, 2015), okul deneyimi derslerine yönelik (Kılınç & Salman, 2007), öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik (Çetin, Bağçeci, Kinay, & Şimşek, 2013), eğitim bilimine giriş dersine yönelik (Önen, & Koçak, 2011), öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik (Gür-Erdoğan, 2011) tutumları belirleyen ölçek geliştirme çalışmaları literatürde yer almaktadır. Türkçe literatürde ise eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ÖÖY-I dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş çok az sayıda (Kana, 2014; Özevin-Tokinan, 2010) tutum ölçeği bulunmaktadır.

Oysaki öğretmen adaylarının, hizmet öncesinde öğretme–öğretme süreçlerinin temel bilgi ve becerilerini kazanmalarını etkileyen temel etkenlerden biri ÖÖY-I dersine ilişkin tutumlarıdır. Öğretmen adaylarının gelecekte başarılı bir öğretmen olabilmeleri ve mesleklerinin gereklerini yerine getirebilmeleri için olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilmeleri önem taşımaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Bu aynı zamanda onların dersteki başarılarını da etkileyecektir. Bu yüzden bu çalışmada, öğretmen adaylarının ÖÖY-I dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği hazırlanması temel amaç olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin Eğitim fakültesinde 2014/2015 Öğretim yılının güz döneminde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ile İlköğretim bölümünün Okulöncesi, Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarının 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan, 392 öğrenci (öğretmen adayı) üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler hâlihazırda kümeler halinde 3. Sınıfta ve kendi bölüm programlarında öğrenim gördükleri için küme örnekleme yöntemi kullanılmış ancak gönüllülük esasına dayalı olarak ölçme aracını doldurmaya istekli olanlar tercih edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bölüm ve cinsiyet dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri programlara göre dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	328	83,7
	Erkek	64	16,3
	Toplam	392	100,0
Program	Okulöncesi	100	25,5
	Fenbilgisi	96	24,5
	Türkçe	68	17,3
	Matematik	90	23,0
	BÖTE	38	9,7
	Toplam	392	100,0

Veri toplama aracı ve geliştirilmesi

Veri toplama aracının hazırlanması aşamasında ilk olarak yerli ve yabancı literatür taranmış, ÖÖY-I dersinin içeriği ve öğrenme yaşantıları gözden geçirilmiş, daha önce hazırlanmış ölçek örnekleri ve ölçek geliştirmeye ilişkin kaynaklar incelenmiştir. Literatürden ve ders uzmanlarından elde edilen bilgiler birleştirilerek, ÖÖY-I dersine ilişkin tutumun temel boyutları olarak ilgi, sevgi ve önem boyutları belirlenmiştir. Daha sonra bu üç boyuta ilişkin bilişsel, duyuşsal ve devinsel davranışları içeren, madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için ilk olarak Matematik Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören ve ÖÖY-I dersini almaya devam eden 41 öğrenciye, dönem başladıktan 9 hafta sonra, bu derse ilişkin hislerini ve görüşlerini yansıtan bir kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrenci kompozisyonlarından toplam 31 tutum ifadesi elde edilmiştir. Bu ifadelere ek olarak araştırmacı tarafından 69 tutum ifadesi daha tasarlanmıştır. Böylece İlgi boyutuyla ilgili 33, Önem boyutuyla ilgili 35, Sevgi boyutuyla ilgili 32 ifadeyi içeren ve toplam 100 tutum ifadesinden oluşan bir havuz oluşturulmuştur.

Madde havuzunun kağıda dökülmesi sonucu ortaya çıkan taslak deneme formu daha sonra, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan, 2 Doçent, 2 Yrd. Doçent ve 1 Asistan olmak üzere toplam 5 uzmana verilerek ölçekle ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda önce 6 maddesi atılarak toplamda 94 maddeye indirilmiş, daha sonra da uzmanların soru sayısını yinede çok bulmaları ve boyutun da ikiye indirilmesinin daha doğru olacağı yönündeki kanaatleri üzerine, madde sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda başlangıçta 3 boyutlu (Sevgi, İlgi ve Önem) olarak tasarlanan ölçeğin sevgi boyutu ölçekten çıkarılmış, Önem/Değer ve İlgi olmak üzere 2 boyutlu olarak yeniden düzenlenmiştir. Buna gore sevgi boyutundaki bazı maddeler diğer boyutların (Önem/Değer ve İlgi) içindeki maddeler ile birleştirilmiştir. Ayrıca diğer 2 boyutla (İlgi, Önem) ilgili maddelerden de bazıları atılarak; İlgi boyutuyla ilgili 30, Önem/Değer boyutuyla ilgili 30 olmak üzere toplam ölçek maddesi 60'a indirilmiştir. Bu maddelerden 21 tanesi olumsuz, 39 tanesi ise olumlu tutum ifadesini içermiştir.

Son olarak, 60 maddelik yeni ölçek formuna ölçme konusunda uzman olan 1 doçent ve 1 Yrd. Doçent öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda bazı ifade değişiklikleri yapılarak madde sayısı değiştirilmeden son şekli verilmiştir. Ayrıca deneme formunun ilgili yönergesi ve değerlendirme kriteri olan beşli likert tipi derecelendirme boyutu eklenerek (Kesinlikle Katılıyorum (5) - Katılıyorum (4) – Kararsızım (3) - Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde) ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin toplanması

Son şekli verilen (1) önem/değer ve (2) ilgi olmak üzere iki alt faktöreden oluşan toplam 60 maddelik ölçme aracı, bu derse devam eden ve ölçeği gönüllü olarak dolduran toplam 392 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Gönüllü öğrenciler tercih edilmekle birlikte, hem katılımın yüksek olması hem de doğru ve samimi bir şekilde ölçeğin doldurulabilmesi için araştırmacının öğrencileri konumunda bulunan Fen, Matematik, Okul Öncesi ve Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerine, "ölçeği doğru ve samimi" olarak dolduranların bilime katkı getirecekleri, bilimsel bir tutum sergilemiş olacakları ısrarlı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu durum öğrenci katılımını % 98 seviyelerine ulaştırmıştır. Araştırmacı tarafından deneme ölçeği bu gruplar üzerinde uygulanırken dersin başında geç gelen öğrenciler olması nedeniyle ve dersin sonunda ise öğrencilerin biran evvel gitmek için sabırsızlanabileceği ve ölçeği doldururken itinalı davranılmayacağı düşünülerek; ÖÖY-I dersinin 2. yarısının hemen başında ölçeğin uygulanması tercih edilmiştir. Ölçeğin uygulandığı Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ise, geçen senelerde yine araştırmacının ders verdiği ve tanıdığı öğrencilerden oluştuğu için önceden öğrencilerle görüşülüp randevulaşılmış ve uygun bir zamanda bir araya gelinerek ölçek uygulanmıştır. Yani, tüm gruplar üzerinde ölçeğin uygulaması esnasında öğrencilerin bizzat başında durulmuş ve gerekli açıklamalar yapmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15/20 dakikalık birsürede tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Deneme formu uygulamasından sonra elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılarak istatistiksel analizlere geçilmiştir. Toplanan veriler ilk olarak örneklem yeterliliği ve normallik varsayımları açısından analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip, göstermediğini belirlemek amacıyla merkezi yığılma (A. Ortalama, Mod ve Medyan) ölçüleri incelenmiş ve değerlerin bir birlerine yakın olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Çarpıklık ve Basıklık katsayıları ile bu katsayıların hataları arasındaki oranlar, histogram/Q-Q grafikleri incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi (P=0.632) yapılarak sonuçların normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Öte yandan yapılan ön deneme verilerinin faktör analizi için uygunluğu ve örneklem yeterliliği açısından değerlendirilmesi amacıyla; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,93) ve Bartlett küresellik testi uygulanmış ve elde edilen ki-kare (x^2 =15086,39) değerinin faktör analizi için uygun olduğu ($p<0,05$) ve örneklemin yeterli olduğu sonuçlarına varılmıştır (Pallant, 2001).

Geçerlilik-güvenirlik çalışmasında ölçeğin kapsam geçerliliği, görünüş geçerliliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam ve görünüş geçerliliği uzman görüşleri doğrultusunda analiz edilirken, yapı geçerliği hem Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. AFA için Temel Bileşenler Analizi ve Dik döndürme yönteminden yararlanılmıştır. DFA için ise Ki kare (x^2)'nin yanısıra farklı uyum iyiliği indeksleri (RMSEA, SRMR, CFI, IFI, GFI ve AGFI) incelenmiştir. Güvenirlik analizinde ise testi yarılama ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Ayrıca aritmetik ortalama, standart sapma, toplam-madde korelâsyonları ile alt (%27) ve üst (%27) gruplarında yer alan öğrencilerin toplam tutum puanlarının bağımsız t-testi ile karşılaştırılması suretiyle de ölçme aracının güvenirlik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere kapsam ve görünüş geçerliği, madde analizi ve yapı geçerliğinin bir yolu olarak da faktör analizi çalışmaları yapılmıştır.

Kapsam Geçerliği. Ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için Lawshe Tekniği dikkate alınmıştır. Bu tekniğe göre uzman sayısı 5 olduğunda minimum fikir birliği değeri olan 0,99 göz önüne alınmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için Eğitim programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 2 Doçent, 2 Yrd. Doçent ve 1 Asistan olmak üzere 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi amacına uygunluk açısından değerlendirmiş ve görüşlerini ölçek üzerinde belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda; içerik açısından uygun olmayan, istenilen özelliği ölçmeyen, aynı davranış üzerinde fazlaca yoğunlaşan ve düzetme gerektiren toplam 40 madde ölçekten çıkarılarak, yeniden düzenlenmiştir. Uzmanlar; 100 maddelik bir ölçme aracının okunamayacak kadar uzun olduğunu, kapsam geçerliliğini düşürmeden-her davranışı ölçecek 2 madde kalacak şekilde ve aynı kapsamda yer alabilecek iki alt boyutun birleştirilerek üç faktörlü bir ölçek yerine 2 faktörlü 60 maddelik bir ölçme aracının daha uygun olduğu yönünde hem fikir olmuşlardır. Bu doğrultuda oluşturulan bu 60 maddelik yeni deneme formu için

tekrar ölçme konusunda uzman olan 1 Doçent ve 1 Yrd. Doçentten uzman görüşleri alınarak, ölçekteki tüm maddelerin ve boyutların kapsam geçerliğine sahip olduğu görüşü teyyit edilmiş ve öğrencilerin ÖÖY-I dersine yönelik tutumlarını ölçmeye uygun bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

Görünüş geçerliği. Ölçek maddeleri son şeklini aldıktan sonra tutum ifadelerin karşısına 5li likert tipi derecelendirme yapılarak yönerge ilave edilmiş ve form arkalı önlü iki sayfa şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğe daha sonra 2 uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir. Daha sonra hazırlanan ölçek ÖÖY-I dersi alan iki öğrenciye kontrol ettirilerek yönergesi ve tutum ifadelerinde anlaşılmayan veya anlaşılmayı zorlaştıran noktalar olup olmadığı test edilmiştir. Sonuç olarak öğrenci ve uzmanlardan alınan geribildirimle ölçeğin görünüş geçerliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yapı geçerliği. Ölçme aracının ilk kez hazırlanıyor olması, yani mevcutta daha önceden hazırlanmış ve kullanılan bir ölçme aracı olmaması nedeniyle ilk olarak boyut ve faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör yapısı ve boyutların belirlenmesinde Temel Bileşenler (Principal Components) Analizi ve Dik Döndürme (Varimax) yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen ilk sonuçlara göre, ölçeğin özdeğeri (eigenvalues) 1.00'in üzerinde olan 5 faktör ortaya koyduğu, birinci faktörün toplam variyansı açıklama oranının % 39,4, ikinci faktörün ise % 16,31 olduğu, diğer faktörlerin de azalarak 5 faktör birlikte toplam variyansın % 78,5'ini açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte ölçek 2 boyutlu olarak tasarlandığı için faktör yapısı 2 faktör ile sınırlandırılarak işleme devam edilmiştir. Faktör yapılarını belirginleştirmek amacıyla yapılan Dik Döndürme neticesinde, 2 faktör altında toplanmayan maddeler, faktör yükü 0.30'u geçmekle birlikte biraz daha tutucu davranılarak faktör yükü 0,50'nin altında olan maddeler, birden fazla faktör altında yer alan ve faktör yükleri arasında en az 0,10 puan olmayan maddeler, toplam madde korelasyonları 0,50'nin altında kalan maddeler kademeli olarak atılmıştır. Ayrıca maddeler atılırken olumlu/olumsuz tutum ifadeleri ile bilişsel/duyuşsal/devinsel tutumların ölçekte dengeli bir şekilde dağılmasına dikkat edilmiştir. Tekrar edilen analizler sonucunda elde edilen sonuçlar, ölçeğin kapsamını bozmadan 27 maddenin atılması durumunda kalan 33 maddenin iki faktör altında (1) önem/değer ve (2) ilgi boyutlarında toplandığını ve iki faktör birlikte toplam variyansın % 62,43'ünü açıkladığını ortaya koymuştur. AFA sonucuna göre Önem/değer boyutu 16 madde, ilgi boyutu 17 madde olmak üzere toplam 33 madde olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aşamasına geçilmesine karar verilmiştir. Bununla birlikte DFA sonucunda da İlgi boyutunda yer alan ve uyum iyiliği istatistiklerini düşüren bir madde daha atılarak 16 madde önem/Değer ve 16 madde İlgi olmak üzere toplam 32 maddeye indirilmiştir. Tablo 2'de aynı tabloyu iki kez tekrar ettirmemek amacıyla AFA sonucu atılan bir madde de çıkartıldıktan sonraki 32 maddelik ölçeğin son haline ilişkin AFA sonuçları verilmektedir. DFA sonucu bir maddenin atılması AFA'nin bir önceki sonucunu büyük ölçüde değiştirmemekle birlikte toplam variyansı açıklama oranını % 62,43'ten % 62,11'e düşürmüştür.

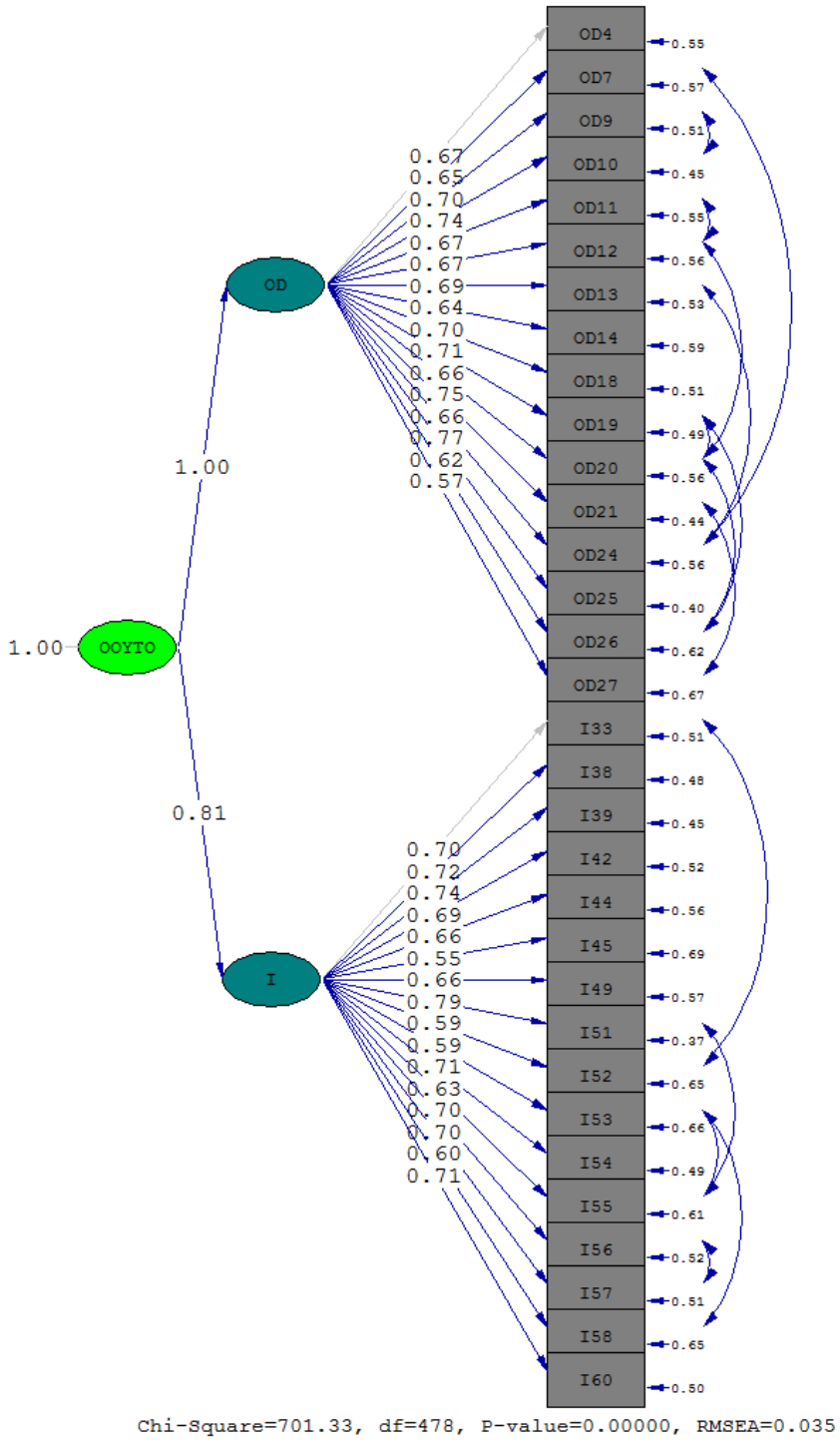
Tablo 2'nin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi, ÖÖY-I dersine yönelik tutum ölçeği temel iki faktörden oluşmaktadır. İlk 16 madde ÖÖY-I dersine verilen önem ya da değeri ortaya koymaya yönelik tutum ifadelerinden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,76 arasında değişmektedir. Önem/Değer boyutunun yani, birinci faktörün tek başına toplam variyansa katkısı % 38,70'dir. Ölçeği oluşturan ikinci faktör ÖÖY-I dersine gösterilen İlgi'yi ölçmeye yönelik tutum ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçekteki 17 ile 32 maddelerini kapsamakta ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0,54 ile 0,74 arasında değişmektedir. İlgi boyutunun yani ikinci faktörün tek başına toplam variyansa katkısı % 23,41'dir ve birinci faktörle birleştiğinde toplam variyansı % 62,11'e ulaştırmaktadır. Bu durum AFA sonucuna göre, ölçme aracının iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve ÖÖY-I dersine yönelik tutumları; önem ve ilgi açısından ölçebilecek geçerli bir yapıya sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Böylece, bir sonraki aşamaya yani Doğrulayıcı Faktör Analizi aşamasına geçilerek, bu yapının ne derece "bir model" oluşturduğu, gözlenen verilerle bu modelin ya da yapının ne derece desteklendiğinin belirlenmesine karar verilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen puanların oluşturduğu faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinden (exploratory factor analysis) sonra, iki faktör ve 33 tutum ifadesinden oluşan ölçme aracının bu yapısının doğruluğunu teyit etmek amacıyla 392 öğrenci üzerindeki uygulamalardan elde edilen verilere LİSREL 8.51 programı aracılığıyla DFA (confirmatory factor analysis) yapılmıştır. Böylece ölçeğin faktöryel geçerliği, başka bir deyişle yapı geçerliği, iki farklı faktör analizi yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Tutum ölçeğine yönelik açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

Maddeler	Faktör Yükü	
	Faktör 1	**Faktör 2**
1	,76	
2	,74	
3	,73	
4	,72	
5	,69	
6	,68	
7	,65	
8	,64	
9	,63	
10	,63	
11	,63	
12	,61	
13	,60	
14	,58	
15	,57	
16	,55	
17		,74
18		,73
19		,73
20		,69
21		,66
22		,65
23		,63
24		,61
25		,61
26		,61
27		,59
28		,59
29		,58
30		,56
31		,56
32		,54
Toplam Variyansı Açıklama Oranı	**38,70**	**23,41**
	62,11	

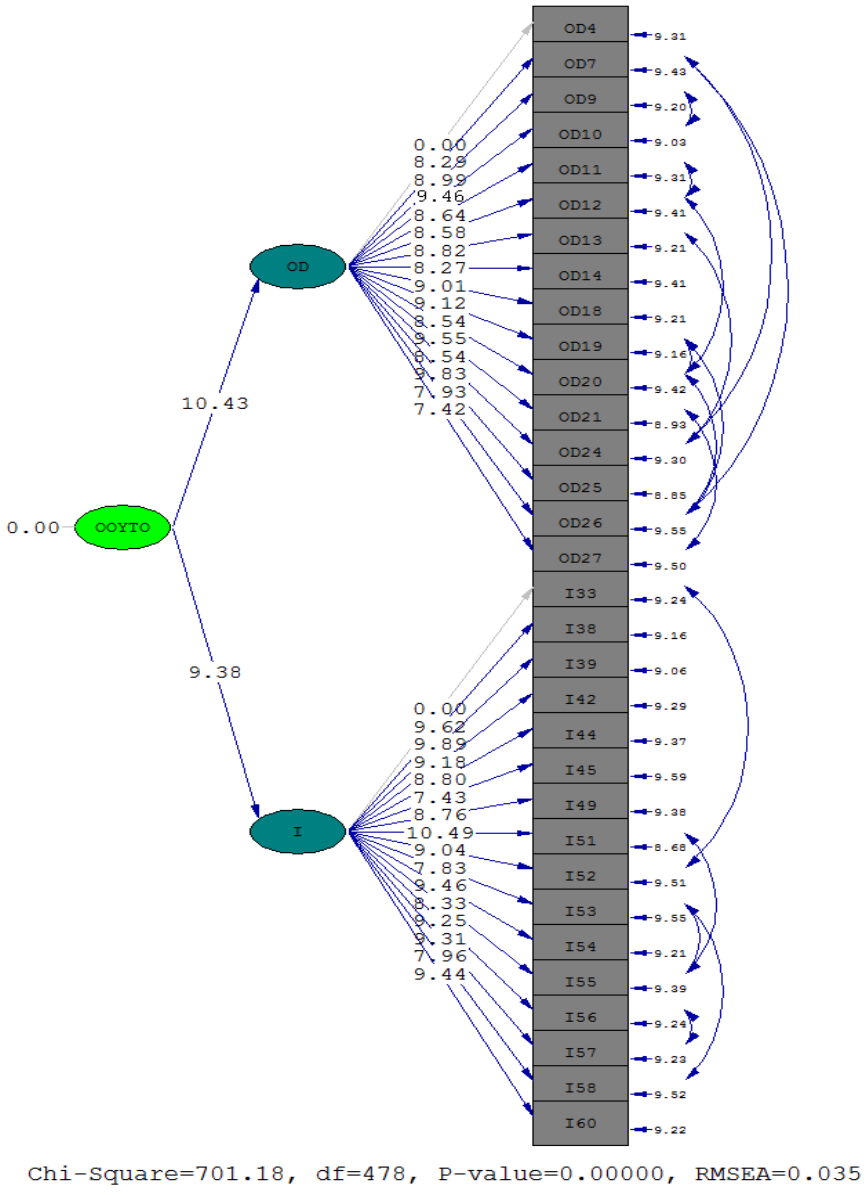
Bu aşamada öğrencilerin ÖÖY-I dersine yönelik tutumlarını iki faktörde ölçmeyi amaçlayan modeli test etmek için üst-düzey gizil değişken olarak isimlendirilen ÖÖYTÖ'yi iki alt gizil değişken (latent variable) olan (ÖD) ve (İ)'yi faktör olarak isimlendirilen gözlenen 33 değişkenin (observed variable) ne kadar açıkladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Model, yapılan DFA sonucunda bir madde atılarak 32 maddeye indirilmiştir. Modelde gözlenemeyen değişkenler olan ÖÖY-I dersine yönelik tutumlar (ÖÖYTÖ) ile tutumların alt boyutları olan Önem/Değer (ÖD) ve İlgi (İ) elips ile, faktörleri temsil eden 32 adet gözlenen değişken ise 32 adet dikdörtgen ile gösterilmektedir. Örtük değişken olan ÖÖYTÖ'nin birinci alt örtük değişkeni olan Önem/Değer (ÖD) ve üzerindeki faktör yükleri [ÖD4, ÖD7, ÖD9, ÖD10, ÖD11, ÖD12, ÖD13, ÖD14, ÖD18, ÖD19, ÖD20, ÖD21, ÖD24, ÖD25, ÖD26, ÖD27] ile İlgi (İ) ve üzerindeki faktör yüklerine [İ33, İ38, İ39, İ42, İ44, İ45, İ49, İ51, İ52, İ53, İ54, İ55, İ56, İ57, İ58, İ60] ilişkin Model ve Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri Şekil 1'de, Standardize Edilmiş t-Değerleri ise Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 1. ÖÖYTÖ yönelik tutum ölçeğine ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri

Şekil 1'de yer alan model ve standardize edilmiş çözümleme değerleri incelendiğinde üst-düzey gizil değişken olan ÖÖYTÖ ile ikinci-düzey gizil değişkenler olan (ÖD) ve (İ) örtük değişkenlerine doğru ve ikinci düzey gizil değişkenlerden de örtük değişkenlere (dikdörtgen kutulara) doğru çıkan oklar, gizil ve gözlenen değişkenlerin ilişkisine işaret etmekte ve açımlayıcı faktör analizindeki faktör yüklerine denk gelmektedir. Şekil 1'de yer alan (ÖD) gizil değişkeninin en düşük temsilci konumunda bulunan ÖD27 değişkeninin değeri 0.57 iken en yüksek temsilci konumunda olan ÖD25 değişkeni 0.77 değerini almaktadır. Benzer şekilde (İ) gizil değişkeninin en düşük temsilci konumunda bulunan İ45 değişkeninin değeri 0.55 iken en yüksek temsilci konumunda olan İ51 değişkeni 0.79 değerini almaktadır. Gizil değişkenlere ilişkin gözlenen bu değerlerin tümünün her iki alt örtük değişken için de önemli olduklarını göstermektedir. Değerler 1.00'e yaklaştıkça gözlenen değişkenin, örtük değişkeni temsil gücü ya da önem düzeyi de artmaktadır. Şekil 1'de yer alan ve modelin solunda bulunan çift yönlü oklar ise gözlenen değişkenlerin

hataları arasındaki kovaryans tanımlamalarını göstermektedir. Yapılan DFA sonucunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları arasında oniki adet karşılıklı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte bu ilişkiler iki alt örtük değişkenin gözlenen değişkenleri arasında değil, aynı gizil değişkenin (kategorinin) gözlenen değişkenleri arasındadır. Örneğin ÖÖY-I dersine yönelik tutumun Önem/Değer boyutunun göstergesi olan ÖD9 (*Öğretmen olduğumda kullanacağım yöntem-teknikleri ve uygulamalarını bu derste öğreniyorum*) ile yine aynı gizil değişkenin ÖD10 (*Bu derste öğrendiklerim, öğretmen olduğumda çok işime yarayacak*) gözlenen değişkenlerine yönelik tutum ifadeleri arasındaki ilişki, bu iki değişkenin açıklayamadıkları varyanslar aracılığıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Gözlenen değişkenlerin hataları arasındaki bu ilişkilerin, örtük değişkenler arası değil kendi içerisinde aynı örtük değişkene ait olması ve görüş alınan uzmanlara göre hem genel olarak ÖÖY-I dersine yönelik tutumun hem de Önem/Değer ve İlgi alt boyutlarının kendi içerisinde önemli göstergeleri olmaları, ayrıca açımlayıcı faktör analizinde sorunsuz işlemeleri nedenleriyle atılmayarak, maddeler arasında gözlenen hata varyansları arasındaki bu ilişkilerin modele eklenmesinde sakınca olmayacağı görüşüne ulaşılmıştır.



Şekil 2. ÖÖYTÖ yönelik tutum ölçeğine ilişkin standardize edilmemiş t-değerleri

Şekil 2'de yer alan t- değerleri örtük değişkenlerin hem üst düzey örtük değişkenle hem de gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade eden önemli bir parametredir. Modelde yer alan t-değerleri incelendiğinde, üst-düzey gizil değişken olan ÖÖYTÖ'nin ikinci-düzey değişkenler olan (ÖD) ve (İ) gizil değişkenlerle anlamlı ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Şekil 2'de yer alan t-değeri 7.42 ile 10.49 arasında değişmektedir. Anlamlılık düzeyi 0.05 alındığında t-değerinin 2.58 ve üzerinde olması anlamlı bir ilişkiye

işaret etmektedir. Anlamlılık düzeyi genelde sosyal bilimlerde 0.05 olarak alınmaktadır. Bu durumda ise t-değerinin 1.96 ve üzerinde bulunması düşük olduğunda ise bu maddelerin atılması gerekmektedir. Bu yönüyle modelde yer alan örtük değişkene ilişkin gözlenen değişkenlerin tümünün 1.96'dan yüksek olması nedeniyle, atılması gereken bir madde bulunmadığı düşünülerek, öğrencilerin ÖÖY-I dersine yönelik tutumlarının göstergeleri olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte standardize edilmiş çözümleme ve standardize edilmemiş t-değerleri sonuçlarına bakılarak, modelin ve ölçek maddelerinin tek bir yapı oluşturduğuna dair yoruma gitmek sağlıklı sonuç üretmeyecektir. Bu yüzden ilave kanıtlara da ihtiyaç bulunmaktadır. Tablo 3'te ilave kanıtlar olarak Modelin Yol Şemasına İlişkin Uyum İndeksleri verilmektedir.

Tablo 3. DFA modelinin uyum iyiliği indeks sonuçları

Model	x^2	SD	AGFI	GFI	NFI	CFI	IFI	RMR	SRMR	RMSEA	% 90 CI RMSEA
Tek Faktörlü Model	701.33	478	0.87	0.90	0.90	0.96	0.96	0.036	0.045	0.037	0.037

Uyum iyiliği indeksleri, bir modelin veri ile uyum ya da uyumsuzluğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Modelin veri uyumuna ilişkin hesaplanan uyum iyiliği indekslerinden; Ki kare (x 2), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), SRMR (Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), IFI (Artan Uyum İndeksi), GFI (İyilik Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi) değerleri incelenmiştir.

DFA sonuçlarına göre $\chi 2$=701.33 (sd = 478, p>.05) ve $\chi 2$ / sd değeri 1.47'dir. Ki kare Değerinin, Serbestlik Derecesine bölümünden elde edilen bu oranın 2.00'den küçük olması yüksek düzeyde iyi uyuma işaret ederken, 5.00'ten büyük olması ise modelde geliştirme yapılması gerekliliğini göstermektedir (Kline, 2005). Bu araştırmada elde edilen 1.47 değeri, ÖÖYTÖ örtük değişkeninin 2 faktörlü yapısı ile 32 maddeyle toplanan veriler arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Ancak ki-kare değerinin örnekleme duyarlı olması ve çeşitli sınırlılıkları nedeniyle diğer uyum indekslerinin de modelin uyumu açısından incelenmesi gerekmektedir Analizde diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA'nın 0.037, GFI'nın 0.90, AGFI'nın 0.87, RMR'nin 0.036 ve SRMR'nin de 0.045 olduğu belirlenmiştir. 0.00 ile 0.08 arasındaki RMSEA değeri iyi bir uyumun göstergesi olmakla birlikte, 0.06 kesme noktası olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006). GFI ve AGFI değerleri 0.00 ile 1.00 arasında değer almakta ve 0.00 uyum olmadığını 1.00 ise mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin 0.90 eşit ve büyük olması iyi bir uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). RMR veya SRMR değerlerinin 0.05'ten küçük olması iyi bir uyuma, 0.08'den küçük olması ise kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir (Brown, 2006; Byrne, 1994). Çalışmada elde edilen değerlerin, yukarıda belirtilen kesme noktalarına eşit ve yakın olmasının modelin yapısı ve veriler arası iyi bir uyumu işaret ettiği söylenebilir. Buna dayalı olarak da öğrencilerin ÖÖY-I dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 32 göstergeden (gözlenen değişken) oluşan iki faktörlü yapının kuramsal olarak desteklendiği, yani ölçmek istediği amacı ölçmeye uygun olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak hem [açımlayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı (DFA) faktör analizi] sonuçlarına dayalı olarak veri toplama aracının, "ÖÖY-I Dersine Yönelik Tutumları" belirlemeye yönelik iki faktörlü ve toplam 32 likert tipi sorudan oluşan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Güvenirlik Çalışması

Ölçme aracının güvenirlik çalışması olarak maddeler arası iç tutarlılık düzeyleri incelenmiştir. İç tutarlılık göstergesi olarak Cronbach alpha ve testi yarılama yöntemleri kullanılarak güvenirlikleri hesaplanmıştır. Ölçme aracıyla ilgili güvenirlik çalışması yapılırken, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Toplam Madde Korelasyonları ve Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değerleri incelenmiş ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde maddelerin aritmetik ortalamalarının 2,99 ile 4,37 arasında değiştiği, standart sapmalarının 0,76 ile 1,12 arasında yer aldığı, madde toplam korelasyon değerlerinin 0.52 ile 0.74 arasında değiştiği ve silindiği takdirde Cronbach Alpha Güvenirlik değerini 0,97'den daha yükseğe taşıyabilecek

herhangi bir maddenin bulunmadığı görülmektedir. Yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçme aracının iki yarısı arasındaki tutarlılığı test etmeye yönelik olarak yapılan Testi yarılama güvenirliği ölçeğin geneli için 0,89 bulunurken, alt boyutları için sırasıyla Önem/Değer boyutu için 0,92 ve ilgi boyutu için 0,90 bulunmuştur. Benzer şekilde maddeler arasındaki korelasyona dayalı tutarlılık hesaplaması için yapılan Cronbach Alpha Güvenirlik sonucu ise ölçeğin geneli için 0,97 bulunurken, alt boyutların her ikisi için de 0,94 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçek güvenirliğinin "oldukça yüksek" olduğunun bir göstergesi olarak (Nunnally, 1978) yorumlanmıştır.

Tablo 4. Ölçek maddelerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, toplam madde korelasyonları ve madde silindiğinde Cronbach's Alpha değerleri ile Spearman Brown güvenirlik sonuçları

Öge	Maddeler	$\bar{x}$	SS	r(jx)	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	Güvenirlik	
						Spearman's (rho)	Cronbach's Alpha
Önem / Değer	1	3,98	,87	,62	,96	0,92	0,94
	2	4,16	1,02	,60	,96		
	3	4,12	,83	,64	,96		
	4	4,15	,82	,68	,96		
	5	4,26	,76	,59	,96		
	6	3,96	,84	,63	,96		
	7	3,94	,87	,64	,96		
	8	4,37	,86	,57	,96		
	9	4,27	,88	,60	,96		
	10	3,78	,88	,73	,96		
	11	3,61	,92	,65	,96		
	12	4,05	,93	,67	,96		
	13	4,38	,85	,57	,96		
	14	4,02	1,00	,74	,96		
	15	3,84	,92	,62	,96		
	16	4,04	,86	,52	,96		
	17	3,70	,99	,69	,96		
	18	3,71	1,03	,70	,96		
	19	3,51	,96	,69	,96		
	20	3,18	1,06	,65	,96		
İlgi	21	3,60	1,12	,62	,96	0,90	0,94
	22	3,72	,95	,54	,96		
	23	3,62	,93	,60	,96		
	24	3,62	,89	,74	,96		
	25	3,68	,92	,56	,96		
	26	3,34	,96	,54	,96		
	27	3,68	,92	,65	,96		
	28	3,59	,95	,55	,96		
	29	3,58	,99	,65	,96		
	30	3,74	,88	,70	,96		
	31	2,99	1,00	,57	,96		
	32	3,33	,97	,66	,96		
Toplam	**Ölçeğin Güvenirlik Değeri**					**0,89**	**0,97**

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamı içerisinde, deneme formundaki maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemenin bir diğer yolu olarak, t-testine dayalı madde analizi yapılmıştır. Tablo 5'te uygulanan ölçekte tutumu en yüksek % 27 grubunda yer alan öğrenciler ile düşük % 27 grubunda yer alan öğrencilerin tutum puanların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 5. Alt ve Üst Grupların Tutum Puanlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t-testi)

Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
1	Alt Grup-(%27)	106	3,94	1,01	5,381	0,001
	Üst Grup-(% 27)	106	4,75	,43		
2	Alt Grup-(%27)	53	3,81	,79	4,726	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,42	,50		
3	Alt Grup-(%27)	53	3,32	1,01	4.656	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,09	,66		
4	Alt Grup-(%27)	53	3,11	1,03	6,253	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,09	,49		
5	Alt Grup-(%27)	53	3,43	1,10	6,270	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,49	,54		
6	Alt Grup-(%27)	53	3,51	,89	4,346	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,15	,60		
7	Alt Grup-(%27)	53	3,51	,85	4,708	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,19	,62		
8	Alt Grup-(%27)	53	3,74	,88	5,281	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,47	,50		
9	Alt Grup-(%27)	53	3,30	,89	5,760	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,13	,56		
10	Alt Grup-(%27)	53	3,23	,85	7,093	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,17	,47		
11	Alt Grup-(%27)	53	3,83	,94	5,374	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,62	,53		
12	Alt Grup-(%27)	53	3,68	1,00	4,429	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,40	,63		
13	Alt Grup-(%27)	53	2,92	,90	6,869	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,91	,53		
14	Alt Grup-(%27)	53	2,89	,85	6,081	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,77	,64		
15	Alt Grup-(%27)	53	3,26	1,08	5,552	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,19	,56		
16	Alt Grup-(%27)	53	3,06	,93	5,600	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,91	,60		
17	Alt Grup-(%27)	53	2,66	1,18	5,315	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,70	,80		
18	Alt Grup-(%27)	53	3,79	1,06	5,166	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,62	,49		
19	Alt Grup-(%27)	53	2,98	1,03	7,331	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,17	,58		
20	Alt Grup-(%27)	53	3,17	1,07	5,330	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,06	,57		
21	Alt Grup-(%27)	53	3,55	1,03	3,687	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,15	,60		
22	Alt Grup-(%27)	53	2,75	1,04	7,953	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,04	,55		
23	Alt Grup-(%27)	53	3,11	1,01	4,165	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,81	,68		
24	Alt Grup-(%27)	53	2,62	1,21	4,649	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,57	,84		
25	Alt Grup-(%27)	53	3,32	,98	4,905	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,08	,55		
26	Alt Grup-(%27)	53	2,75	,98	8,375	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,02	,50		
27	Alt Grup-(%27)	53	2,83	,89	8,343	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,98	,46		
28	Alt Grup-(%27)	53	2,94	,99	6,733	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,92	,38		
29	Alt Grup-(%27)	53	3,19	1,04	5,674	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,13	,62		
30	Alt Grup-(%27)	53	3,08	1,02	7,010	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,17	,51		
31	Alt Grup-(%27)	53	2,68	1,01	7,911	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	3,94	,57		
32	Alt Grup-(%27)	53	3,45	,99	4,683	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	4,17	,51		
Toplam	Alt Grup-(%27)	53	99,60	28,82	13,629	0,001
	Üst Grup-(% 27)	53	128,34	4,80		

P<0.05

Tablo 5'ten de anlaşıldığı gibi alt ve üst gruplarının tutum puanları arasında hem toplam tutum puanlarında hem de tutum puanlarını oluşturan maddelerin tamamında manidar bir fark vardır. Alt grup da yer alan öğrencilerin toplam tutum puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$=99,60) iken, üst grupta yer alan öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}$=128,34)'tür. Bu analiz sonuçlarına göre 32 maddenin tamamın puan

ortalamaları farkının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durum ölçeğin olumlu tutuma sahip öğrencilerle, olumsuz tutuma sahip öğrencileri ayırt edebildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada eğitim fakültelerinde okutulan ÖÖY-I dersine yönelik geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği hazırlanarak, kullanıma sunulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda önce geçerlilik olarak; kapsam, görünüş ve yapı geçerliliğine bakılmış sonra cronbach alpha ve testi yarılama güvenirliği üzerinde çalışılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında ise önce açımlayıcı daha sonra da doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yürütülmüştür.

Başlangıçta 3 faktör ve 100 madde olarak hazırlanan ölçme aracı; uzman görüşlerine dayalı olarak yapılan kapsam ve görünüş geçerliliği, istatistiksel tekniklere dayalı iç tutarlılık hesaplamaları, toplam-madde korelasyonları ve cronbach alpha güvenirlik sonuçları ile açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak önce 94 maddeye, sonra iki faktör ve 60 maddeye, daha sonra da yine iki faktör ve 33 maddeye indirilmiştir. Modeli teyit etmek amacıyla yapılan DFA sonuçlarına gore 1 madde daha atılarak 32 maddeye indirilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler "Önem/Değer" ve "İlgi" olarak adlandırılmıştır. "Önem/Değer" ve "İlgi" faktörlerinin her ikisinde de 16'şar madde yer almaktadır.

Ölçeğin istatistiksel analizinde ilk olarak deneme uygulaması ile toplanan verilerin normal dağıldığı, verilerin faktör analizi için uygun ve örneklemin yeterli olduğu sonuçlarına varılmıştır. Böylece ölçeğin deneme formu verilerinin, AFA ve DFA yapmaya uygun olduğu görülmüştür. AFA'nde yapılan Dik Döndürme sonucuna göre, 2 faktör altında toplanmayan, faktör yükü 0,50'nin altında olan, birden fazla faktör altında yer alan ve faktör yükleri arasında en az 0,10 puan bulunmayan, toplam madde korelasyonları 0,50'nin altında kalan 27 madde kademeli olarak atılmıştır. DeVellis (2003) ve Field (2005)'e göre bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az 0.40 olması gerekmektedir. Yapılan analizde daha tutucu davranılarak 0.50'nin altındaki maddeler atılmıştır. AFA ve DFA sonucunda 32 maddeye inen ölçeğin; *önem/değer* boyutunda en düşük faktör yükü 0.57, en yüksek faktör yükü 0.77; *İlgi* boyutunda ise en düşük faktör yükü 0.55, en yüksek fatör yükü 0.79'dur. Önem/değer boyutunda en düşük faktör yüküne sahip olan madde; *"öğretmen olduktan sonra alanımla ilgili yöntem ve tekniklerle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılırım"*ifadesidir. Bu ifade eyleme dönük bir tutum ifadesidir. Bu ifade, ÖÖY-I dersini değerli bulan öğretmen adaylarının, gelecekte de bu dersle ilgili faaliyetlere katılma eğiliminde bulunacaklarını varsaymaktadır. Bununla birlikte bu tutum ifadesinin faktör yükünün diğerlerine göre daha düşük çıkması, öğretmen adaylarının henüz göreve başlamamış olmaları nedeniyle, öğretmen olduktan sonra "alacakları hizmet içi eğitim faaliyetlerini" kendileri için uzak bir faaliyet olarak değerlendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yani, bu durum yakın vadeli bir faaliyet olmadığı için öğretmen adaylarının tutumlarını orta düzeyde açıkladığı düşünülmektedir. Diğer taraftan aynı boyutun en yüksek faktör yüküne sahip olan maddesi "*dersten kalmak söz konusu olmasaydı bu derse hiç katılmazdım"* ifadesidir. Bu tutum ifadesi ise olumsuz ve eyleme dönük bir tutum ifadesidir. Öğretmen adaylarının hem dikkatli hareket etmesini gerektirmekte hem de derse yönelik olumlu tutuma sahip olan adayların bu ifadeye *"katılmama"* yönündeki eğilimlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Yani ÖÖY-I dersine önem veren ya da vermeyen öğretmen adayları için *"derse devam etme"* en önemli göstegelerden biridir. Ve eylemin gerçekleşme süreci hemendir-şu andır. Bu yüzden olumlu ya da olumsuz tutumu en doğru bir şekilde yansıtabilecekleri güçlü bir ifadedir. Çünkü bu ifadeye cevap veren öğretmen adayı sürecin içindedir, bulunduğu noktadan geriye dönük olarak kendisini devamsızlık durumu açısından hemen değerlendirebilir ve bulunduğu andan sonrası için de derse devam etme ya da etmeme yönünde hislerini eyleme dönüştürebilir. Bu yüzden bu tutum ifadesinin ÖÖY-I dersine yönelik tutumların kesin ve en güçlü belirleyicisi konumuna geldiği düşünülmektedir. Ölçeğin İlgi boyutunda ise en düşük faktör yüküne sahip olan ölçek maddesi *"Derste öğrendiklerimle ilgili konularda tartışmak hoşuma gider"* ifadesidir. Bu tutum ifadesi öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerini belirlemeye yöneliktir. Ayrıca derse karşı ilgili bir öğrencinin, bu dersin içeriğinde yer alan tartışmalardan hoşnut olacağını ya da zevk alacağını varsaymaktadır. Bununla birlikte bu ifadenin faktör yükünün diğer maddelere göre düşük çıkma nedeni, yaşanan ya da yaşanacak ÖÖY-I ders sürecinde bu dersi farklı yöntemlerle işleyebilecek öğretim elemanlarının süreçte tarışmalara daha az yer vermesi ve tartışma sürecini etkili bir şekilde yönetememesi olasılığı olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları da kafa karışıklığına neden olabilir. Yani öğretmen adayları *bu ifadeden* farklı anlamlar ve hisler oluşturabilir. Bu yüzden öğrenme stilleri ya da baskın zekâlarına göre her bireyin öğrendiklerini başkalarıyla paylaşmaları ve

tartışmalara katılmalarını beklemek doğru değildir. Sonuç olarak bu tutum ifadesi öğretmen adaylarının derse yönelik ilgisini, hisleri vasıtasıyla ortaya koyan, ancak yukarıda ifade edilen olasılıklar nedeniyle 0,55 faktör yükü ile ilgi boyutunun en düşük faktör yüklü maddesi olarak ölçekte yer almıştır. Diğer taraftan ilgi boyutunun en yüksek faktör yüküne sahip olan maddesi ise *"bu ders çok güzel bir derstir"* ifadesidir. Bu madde öğretmen adaylarının derse olan ilgilerinin duyuşsal yönünü ortaya koyan ve duyuşsal eğilimlerinin tümünü özetlemeye dönük, oldukça kapsamlı bir maddedir. Öğretmen adaylarının ÖÖY-I dersine yönelik ilgisini beğeni hissine dönüştürerek yansıtan bu ifade, ilginin dışında aynı zamanda ÖÖY-I dersine yönelik tutum ölçeğininde de en güçlü göstergesi konumundadır. Çünkü ÖÖY-I dersine ilgi gösteren adaylar bu dersi güzel yapan özelliklerin farkına varmış, ilgi göstermeyen adaylar ise farkına varmamıştır. Dolayısıyla, ilgili ve ilgisiz adayların tutumlarına olumlu ya da olumsuz olarak yansıyan bu ifade tutum ölçeğin de en güçlü maddesi olarak yer almaktadır.

Sonuç olarak, ÖÖY-I dersine yönelik olarak hazırlanan bu tutum ölçeği 32 madde ve iki alt boyuttan (iki faktör) oluşmaktadır. Bu boyutlar; (1) Önem/Değer ve (2) İlgi boyutlarıdır. Ölçeğin her iki boyutunda da 16'şar madde yer almaktadır. Bu maddelerden 24'ü olumlu, 8'i ise olumsuzdur. Ayrıca ölçek maddelerinin 9'u bilişsel, 11'i duyuşsal ve 12'si de eyleme dönük tutum ifadesinden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi olarak hazırlanan ölçek maddelerine verilecek tepkiler; Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında, olumlu yönde tutum ifade eden maddeler, Tamamen Katılıyorum seçeneğinden başlayarak, Hiç Katılmıyorum seçeneğine doğru 5 ile 1 arasında değerler alırken, olumsuz yönde tutum ifade eden maddeler ise Tamamen Katılıyorum seçeneğinden, Hiç Katılmıyorum seçeneğine doğru 1-5 arasında değerler almaktadır. Her iki faktörden de alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80'dir. Dolayısıyla, ölçeğin toplamından alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 160'tır. Ölçekte yüksek puanlar olumlu tutumu, düşük puanlar ise olumsuz tutumu ifade etmektedir. Hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilen ölçme aracının yanıtlanması yaklaşık 15 dakikayı almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre, ölçek öğretmen adaylarının ÖÖY-I dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Ayrıca özel öğretim yöntemleri dersiyle ilgili yapılabilecek çeşitli deneysel ya da betimsel araştırmalarda da kullanılabilir.

Kaynakça

Aktaş, M. & Alıcı, D. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği'nin (EÖD-TÖ) geliştirilmesi. *Journal of QafqazUniversity*, *33*, 66-73.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2),15-24.

Alkan, C. (1991). *Özel öğretim ilke ve yöntemleri: Özel öğretim teknolojileri***.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 167.

Akyüz, Y. (2008). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmuallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 20,* 17-58.

Anderson, L. W. & Bourke, S. F. (2013). *Assessing affective characteristics in the schools*. New York: Routledge.

Aşkar P. & Erden M. (1987). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim, 121* (12), 8-11.

Barwal, S. K. (2011). Attitude of secondary school teachers towards their teaching profession. *International Journal of Education and Allied Sciences, 3*(1), 63-68.

Baysal, A. C. (1980). *Tutum kavramına kuramsal ve uygulamalı bir yaklaşım ve işletmelerde işle ilgili tutumlar üzerine bir araştırma örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Bloom, B. S. (1976). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik Çev.). İstanbul: MEB Yayınları (Orijinal basım tarihi: 1979).

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.

Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Camadan, F. & Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize Üniversitesi örneği. *The Journal of SAU Education Faculty, 20,*30-42.

Ceyhan, S. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Doğu Anadolu Bölgesi).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Çakmak, S. (2015). *Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon: Okan Üniversitesi.

Çalışkan, H. & Yazıcı, K. (2013) Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences,10*(1), 298-415.

Çeliköz, N. (2000). *G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları.* Çanakkale Üniversitesi Onsekiz Mart Üniversitesi, II Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 10-12 Mayıs.

Çeliköz, N. & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 162*, 136-145.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 28–37.

Çetin, B., Bağçeci, B., Kinay, İ. & Şimşek, Ö. (2013). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutum ölçeğinin (ÖTMTDYTÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science,* 6 (2), 697-713. Doi:10.9761/JASSS_565

Dabat, Z. (2010). The relation between the (class teacher) students' attitudes towards teaching profession and the level of teaching competency with reference to various variables. *Journal of Education and Sociology, 4*, 41-46.

Daşcı, E. (2014). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi Bildiri özetleri,* (s.10-11) 9 - 13 Haziran,

Demirci, C. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Paper presented at the 11th Educational Sciences Congress,* (23–26 October), Lefkoşa: Near East University.

DeVellis, R. (2003). *Scale Development: Theory And Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage

Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 111-132.

Erden, M. (1995).Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 99-104.

Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim. 25*(116), 27–32.

Fırat-Durdukoca, Ş. (2015). Özel eğitim dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(11), 651-666. Doi:10.7827/TurkishStudies.8451

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

Gökçe, F. & Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (1), 1-23.

Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Gür, K. (2010). *Anadolu öğretmen liseleri öğrencileri ile Anadolu liseleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesi (Konya il örneği).*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Gür Erdoğan D. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi tutum ölçeği'nin geliştirilmesi. *11th International Educational Technology Conference Proceedings Book, 2, (*s.1858-1863).

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: SSI Scientific Software International Inc.

Kana, F. (2014). Argümantasyona dayalı dil öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretmeni adaylarının özel öğretim yöntemleri dersine yönelik tutumlarına etkisi, *International Journal of Language Academy*, 2(1), 107/125.

Karaca, E. (2006), Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*, 213-230.

Kesen, İ. & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Journal of Theory and Practice in Education, 10*(2), 556-578.

Kılınç, A. & Salman, S. (2007). Okul deneyimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 23-35.

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

Maliki, A. E. (2013). Attitude of teachers' in yenagoa local governmen area bayelsa state nigeria, towards the teacıng profesiıon: counselling implications. *International Journal of Research In Social Sciences. 2*(2), 61-67.

Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş*. (H. Arıcı, , O. R. Bayraktar, O. İmamoğlu, S. Karataş, I. Savaşır, S. Topçu, ve diğer Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.

Oğuz, A. (2012). Program geliştirme ve öğretim dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 845-861.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*, 187-193.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, ınterviwing and attitude measurement*. New Edtion. New York: Printer Publishers.

Oral, B. (2004). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15* (4),88–98.

Önen, A. S. & Koçak, C. (2011). Öğretmenlik mesleğine ilk adım eğitim bilimine giriş dersine yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 59-72.

Özevin Tokinan, B. (2010). Özel öğretim yöntemleri dersine ilişkin tutumları ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması, *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 41,* 151-164.

Özgür, F, N. (1986). *Tutum ölçeği, öğretmenlik mesleğine karşı tutumu ölçmeye çalışan bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival manual*. Maidenhead: Open University Press.

Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press

Rao, K. S. (2012). Study of the attitudes of secondary school teachers towards teaching profession. *Golden Research Thoughts, 2*(3), 1-5.

Seçer, Z., Çeliköz, N. & Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 425- 438.

Stodolsky, S. S., Salk, S. and Glaessner, B. (1991). Student views about learning maths and social sciences. *American Educational Research, 28*(1), 89-116. Doi: 10,3102/00028312028001089

Tekindal, S. (1997). *Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum aracı geliştirme*. Samsun: Cem Ofset.

Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,12*(45), 109–127.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Education and Science. 34*(151), 140-155.

Varış, F. (1988). *Öğretmen yetiştirme üzerine*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Veznedaroğlu, R.L. & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online, 4*(2), 1-16.

Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Journal of Educational Sciences Research 4*(1), 259-279. Doi: 10.12973/jesr.2014.41.13

Yakar, A. (2012). *Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*, (1),73-90.

Zembat, R. (2014). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

EK-1
ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ-I DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Boyutlar	Yeni sıralama	Orijinal sıra	İKİNCİ BÖLÜM-Tutum Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Onem/Değer	1	4	Bu ders alanımızla ilgili gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmaktadır					
	2	7	Bu dersi neden aldığımızı anlamış değilim					
	3	9	Öğretmen olduğumda kullanacağım yöntem-teknikleri ve uygulamalarını bu derste öğreniyorum.					
	4	10	Bu derste öğrendiklerim, öğretmen olduğumda çok işime yarayacak.					
	5	11	Bu dersi iyi öğrenirsem, eğlenceli sınıf ortamları düzenleyebilirim.					
	6	12	Bu dersi iyi öğrenirsem öğretmen olduğumda zorlanmam					
	7	13	Bu ders bakış açımızı geliştiriyor.					
	8	14	Bu ders bana göre çok gereksiz bir derstir					
	9	18	Bu dersle ilgili yaptığımız faaliyetlerin çoğu, zaman kaybından başka bir şey değil					
	10	19	Bu dersin bana olan katkılarını düşününce mutlu oluyorum					
	11	20	Bu derste edindiğim bilgiler öğretmenlikle ilgili kaygılarımı gideriyor					
	12	21	Bu ders farklı bir bilgi kazandırmıyor.					
	13	24	Yetkili olsam bu dersi programdan kaldırırdım					
	14	25	Dersten kalmak söz konusu olmasaydı bu derse hiç katılmazdım					
	15	26	Çevremdeki insanlara bir şeyler öğretirken bu dersteki deneyimlerimi kullanırım					
	16	27	Öğretmen olduktan sonra alanımla ilgili yöntem ve tekniklerle ilgili hizmet içi eğitimlere katılırım					
İlgi	17	33	Bu ders benim düşünemediğim noktaları açığa çıkarıyor.					
	18	38	Dersin biran önce bitmesini istiyorum.					
	19	39	Bu derse severek geliyorum					
	20	42	Her hafta bu derste neler öğreneceğimi merakla bekliyorum					
	21	44	Dersle ilgili konuları çalışırken hiç zevk almıyorum					
	22	45	Derste öğrendiklerimle ilgili konularda tartışmak hoşuma gider					
	23	49	Derste yorum ve eleştiriler yapabildiğimiz için bu dersi çok seviyorum					
	24	51	Bu ders çok güzel bir derstir.					
	25	52	Bu dersle ilgili ders dışı etkinliklere katılmak isterim					
	26	53	Derste işlenmeyen yöntem ve teknikleri kendim araştır, öğrenirim.					
	27	54	Dersi dikkatle dinlerim					
	28	55	Dersle ilgili konularda tartışmalara katılırım					
	29	56	Dersle ilgili kaynak kitapları incelerim					
	30	57	Dersle ilgili anlamadıklarımı öğrenmek için çabalarım					
	31	58	Dersten sonra öğrendiklerimi tekrarlarım					
	32	60	Derste yer alan bütün etkinliklere gönüllü olarak katılmak isterim					