

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

AUTHORS: Cengiz SAHİN,Hömer BEYDOĞAN

PAGES: 177-198

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/367702>

Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Student Recognition Competence Scale of Teachers: Validity and Reliability Study

Doç.Dr. Cengiz ŞAHİN *
Doç.Dr. H. Ömer BEYDOĞAN **

Öz :

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliğini ölçmeye yönelik alan yazında bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Günümüzde öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak ya da öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmen adaylarının bu yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğe gereksinim duyulmaktadır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, öğretmen adayı ve öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması toplam 1169 öğretmen adayı ve öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, toplam varyansın %49,32'sini açıklayan 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,938; Barlett Testi anlamlılık değeri $\chi^2=6667,487$ ($p=,000$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,91'dir. Ölçeğin kararlılığına ilişkin iki uygulama arasındaki korelasyon ,88 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile uyum değerleri hesaplanmıştır. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,054, SRMR=,042, NFI=,96, CFI=,98, GFI=,92, AGFI=,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyum değerleri belirlenen standart aralık değerler arasında olup, ölçeğin uyum değerlerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik mesleği, öğretmen, öğrenciyi tanıma yeterliği, ölçek geliştirme.

* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR. (csahin40@gmail.com)

** Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ. (hobeydogan@ahievran.edu.tr)

Abstract:

A scale was not seen in the literature related to the measurement of student recognition competence of teachers. Today, a valid and reliable scale is needed to determine this competence of teachers and prospective teachers. Within this scope, the aim of this study is to develop a scale that can be used to measure the recognition competence of teachers and prospective teachers. Validity and reliability studies of the scale were carried out with the participation of a total of 1169 teachers and prospective teachers. It was determined as a result of exploratory and confirmatory factor analysis that the scale had a 4 factor-structure which explained %49,32 of total variance. It was found that the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient of the scale was 0,938 and Barlett Test significance value was $\chi^2=6667,487$ ($p=0.000$). Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be ,91. The correlation between the two applications which can be shown as a proof for the consistency of the scale is ,88. Confirmatory factor analysis showed that the four-factor model fitted the data (RMSEA= ,054, SRMR=,042, NFI=,96, CFI=,98, GFI=,92, AGFI=,90). The adaptive values of the scale are between the determined standard values, which shows that the adaptive values of the scale are quite high.

Keywords: Teaching profession, teacher, student recognition competence, scale development.

Giriş

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden birisi olan öğretmenlik mesleğinin öneminin her geçen gün biraz daha arttığı görülmektedir. Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleriyle doğru orantılıdır. Bu bağlamda günümüz öğretmeninden, mesleki değerlerle donanımlı, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyen, iyi bir yönetici, öğrenciyi tanıyan ve gelişimi izleyen, öğrenmeyi değerlendirebilen, okul, aile ve toplumla iyi ilişkileri olan nitelikli bir rehber olması beklenmektedir.

Çağdaş eğitimde, öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri için öğretmenlerin sahip olması gereken bazı yeterliklerinin olduğu, eğitimle ilgili tüm taraflar tarafından benimsenen bir görüştür. Türkçe kaynaklarda “öğretmenlik yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşın (MEB, 2002; MEB, 2008), çoğu yabancı kaynaklarda “öğretmenlik mesleği standartları” kavramı tercih edilmektedir (NBPTS, 2002; TDA, 2007; CSTP, 2009; AITSL, 2011; BOSTES, 2014). Çeşitli kaynaklarda yeterlikler ya da standartlar farklı başlıklar altında ve farklı adlarla ifade edilmekle birlikte, farklı ülkelerdeki uygulamaların öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsadığı görülmektedir.

MEB (2008) yeterlilik kavramını, bir işi veya görevi yapabilme gücü; yeterlik alanını, belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebileceği yapılar; öğretmen yeterliliğini ise, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken

bilgi ve tutumlar olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin standartlarının yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür.

Geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin yerini alacağı iddia edilen pek çok düzenleme ve yenilik öğretmenliğin işlevlerini daha da artırmıştır. Öğretimde, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımından öğrenen merkezli yaklaşıma geçiş, öğretmenlik mesleğini daha profesyonelce yapılması yolunu açmıştır (Şahin ve Beydoğan, 2016). Günümüzde öğretmenlik mesleği daha profesyonel, daha teknik ve daha nitelikli bir meslek haline gelmiştir (Geijsel, Slegers, Stoel, ve Krüger, 2009; Caena, 2011; MacBeath, 2012).

Türkiye’de öğretmenliğin meslek olarak tanımlanmasını düzenleyen ilk belge olan Darülmualimin Nizamnamesi’nde (1851), öğretmenliğin çok özel bir eğitim ve yetenek isteyen bir meslek olduğu, statüsünün yükseltilmesi, öğretmen olabilmemenin standartlarının geliştirilmesini içeren ifadeler yer verilmektedir. Adı geçen belgede öğretmenlerin hukuki statülerini ve niteliklerini ilgilendiren hükümler de yer almaktadır (Aydın, 2007).

1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğretim her Türk yurttaşı için zorunlu ve parasız kılınmış, sınıf öğretmeni yetiştirmede köklü önlemler alınmıştır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Yine bu yıl kabul edilen “439 Sayılı Kanun”la öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiştir.

Geçen 165 yıllık süreç içerisinde öğrencinin, velinin ve okulun gelişimini destekleyecek, dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli paya sahip olan öğretmenlik mesleği, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenin mesleki gelişimleri konusunda Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede sık sık gündeme gelen değişik uygulamalar, bu alanda standartlaşma konusundaki zorlukları da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2003).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde; “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığıınca tespit olunur” hükmü yer almaktadır (MEB, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı, bu hükümden hareketle üniversitelerle ve diğer paydaşlarla iş birliği yaparak “öğretmen yeterlikleri”ni belirleme çalışmalarını başlatmış, öğretmenlik mesleğinin bileşenlerini “genel kültür, özel alan ve eğitme-öğretme” yeterlikleri olarak üç boyutta toplayarak tanımlanmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulunca da uygun bulunan ve MEB’in 12 Temmuz 2002 tarih ve 2741 sayılı onayı ile yürürlüğe konulan öğretmen yeterliklerinin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde kullanılacağı ifade edilmektedir (MEB, 2002).

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün koordinatörlüğünde çalışmalar devam etmiş, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerileri dikkate alınarak hazırlanan, öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" MEB'in 17 Nisan 2006 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiş ve Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590). Yeterlik alanları; (1) kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğretme ve öğrenme süreci, (4) öğrenmeyi, gelişimim izleme ve değerlendirme, (5) okul, aile ve toplum ilişkileri ve (6) program ve içerik bilgisi olmak üzere altı yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2008). Türk eğitim sistemine yeni bir ufuk açacağına inanılan öğretmen yeterliklerinin uygulamaya konulmasıyla; nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde ve Türk insanının rekabet gücünün artırılmasında önemli gelişmeler sağlanacağı düşünülmektedir.

Öğretmen Yeterlikleri ve Öğrenciyi Tanıma

Bu çalışma, öğretmen yeterlikleri alt boyutu olan öğrenciyi tanıma yeterliği ile ilgili öğretmen adayı ve öğretmenlerimiz için ölçek geliştirme çalışmasıdır. Öğrenciyi tanımak, öğrencinin kendini gerçekçi bir biçimde tanımasına yardım etmektir (Kepçeoğlu, 1999). Öğrenciyi tanıma amaçlandığında, ele alınması gereken başlıca konular ise, bireyin ailesi ve aile ilişkileri, sosyo-ekonomik durumu, beden gelişimi ve sağlığı, zihin ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi, okul eğitimi ve başarı durumu, okul dışı etkinlikleri ve iş deneyimi, ilgileri, geleceğe yönelik planları ve mesleki eğilimleri şeklinde sıralanabilir.

Bireyler birbirlerinden farklı özelliklerle dünyaya gelen ve sayılamayacak kadar çok özellikleri yönünden birbirinden ayrılan kendine özgü, tek ve benzersiz bir varlık olan insan, doğuştan getirmiş olduğu özellikleri ve sonradan kazandığı özelliklerin bir ürünü olarak birbirinden farklı özellikler taşır. Bireyler arasındaki farklılıklardan çoğu zaman ilk dikkat çeken fiziksel farklılıklardır. Ancak bireyi bir bütün olarak düşündüğümüzde, zihinsel, sosyal, kültürel farklılıkların yanında duygularını, düşüncelerini, istek ve gereksinimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, amaç ve değerlerini, yeteneklerini ve becerilerini tanıması ve bunların farkında olması da önemlidir. Bireylerin kendine özgü olan bu özellikleri bireysel farklılıklar olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2015). Öğretmenler, genellikle öğrencilerine "eşit davrandıklarını" ifade ederler. Oysa bazı durumlarda eşit davranmak, eşitsizliğe yol açar. Çünkü öğrenciler birçok özellikleri bakımından birbirinden farklıdır. Bu bakımdan öğrencilere eşit davranmak yerine özel davranmak onların sağlıklı gelişimleri bakımından önemlidir (Yeşilyaprak, 2013).

Bireyi tanımak, bireylerin ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri sorunları, zayıf ve güçlü yönleri, tutum ve değer yargıları, yetiştirdiği çevrenin geliştirici ve engelleyici etkilerini ayrıntılı olarak bilinmesi, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelikteki davranışlarını, kişisel özelliklerini

ve gereksinimlerini bilmek (Özgüven, 2014), öğrenme stillerini, hazırbulunuşluk düzeylerini bilmek, yani bireyin davranışlarının nedenlerini bilmek (Yeşilyaprak, 2013) faaliyetidir. İnsanı tanımak, onun yaşamdan ne beklediğini ve ne gibi etkiler altında davrandığını bilmekle mümkün olur. Bu çerçevede öğretmenin öğrencilerinin hangi özelliklerini tanıması gerektiğini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590):

Gelişim özelliklerini tanıma: Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma: Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

Öğrenciye değer verme: Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

Öğrenciye rehberlik etmek: Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde çocuğu okula giden birçok anne baba, önce o öğretim yılında çocuğunun sınıfını okutacak öğretmenlerle ilgili bilgi edinerek, çocuğunun “en iyi öğretmen”den ders alması için çaba gösterir. Okul yöneticileri ise genellikle, öğretmenlerinin “iyi” olduğunu ve okulda “iyi/kötü” öğretmen ayrımı yapılamayacağını açıklamaya çalışırlar. “İyi” öğretmenin tanımlanmış yeterlikleri olması halinde yöneticilerin açıklaması da makul kabul edilebilir. Oysa mevcut durumda ailelerin ve yöneticilerin “iyi” öğretmenden aynı şeyleri anladıklarını söylemek mümkün değildir. Bu nedenle veliler okuldan çok, öğretmen arama eğilimine girmektedir (TED, 2009). Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarının ve bu alanlardan biri olan “Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri”ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek ölçeklere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen yeterliklerini ölçmeye yönelik yurt dışında ve Türkiye’de (Şeker, Deniz ve Görgeç, 2004; Diken, 2004; Şahin, 2004) az sayıda ölçeğin olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan “Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri”ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçeğe ise rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada elde edilecek ölçeğin tüm paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitim veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri öğretimin yüksek olması ve öğrencilerin iyi tanınabilmesi ile mümkün olabilmektedir. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi (Seferoğlu, 2003) ve öğrenciyi tanıyan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de bir takım standartların olmasına bağlıdır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2004). Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlilikleridir.

Bu gerekçelerle bu çalışmayla, öğretmen ve öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan “Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri”ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ele edilen bulgular, öğretmen adaylarının genel yeterlikleri içerisinde öğrenciyi tanıma yeterliğinin belirlenmesini sağlayacak özellikte olup, nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlaması öngörülmektedir. Alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanılmamış olması da çalışmaya özgün bir değer katacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulguların öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, eğitim fakültesi program ve uygulamaları ile pedagojik formasyon uygulamalarında yeni bakış açıları için önemli ipuçları sağlayacağı beklenmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının genel yeterlik alanları içerisinde yer alan öğrenciyi tanıma yeterliklerini ölçebilecek bir ölçme aracını geliştirmek ve bu aracın psikometrik özelliklerini incelemektir.

YÖNTEM

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ölçek çalışmasında hangi aşamalara yer verildiği, çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme sürecine toplam 1189 öğretmen ve öğretmen adayı katılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği birinci uygulamaya Kırşehir il sınırları içerisinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarının son sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına devam eden 631 öğrenci katılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği ikinci uygulamaya ise 312 öğrenci katılmıştır. Birinci uygulamada madde havuzunda yer alan 44 madde, ikinci uygulama sonrası 29 maddeye düşmüştür.

Uygulamada madde havuzunda bulunan madde sayısının 10 katı kadar katılımcıya erişilmesi önerildiğinden (Sönmez ve Alacapınar, 2014) açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği birinci uygulamada 631 katılımcı dâhil edilmiştir.

Alanyazında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için farklı gruplarda çalışılması önerisi dikkate alınarak, açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçları sınamak için doğrulayıcı faktör analizi 312 öğretmen ve öğretmen adayının katıldığı farklı bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tutarlılığına ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla test-tekrar test yöntemi işe koşulmuş, uygulama 226 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde hesaplanmıştır.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliğine ilişkin ölçeğin deneme formunun oluşturulması için, öncelikli olarak öğretmen yeterlikleri ile ilgili yurt içinde (MEB, 2002; Şeker, Deniz ve Görge, 2004; Diken, 2004; MEB, 2006) ve yurt dışında (NBPTS, 2002; Kwakman, 2003; Barrar, Fung, Timperly, Wilson, 2007; TDA, 2007; Timperly, 2008; CSTP, 2009; Geijssel vd., 2009; Caena, 2011; AITSL, 2011; MacBeath, 2012; BOSTES, 2014) yapılan araştırmalarla kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede ilgili alan yazından elde edilen bilgiler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda “Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği”nin kapsamına ilişkin çerçeve oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, “Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği”ne ilişkin alan yazından elde edilen bilgiler, eğitim alanında uzman olan öğretim üyelerinin katkısı ile 44 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve eğitim fakültesinden mezun öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterliklerine ilişkin 44 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır.

Ölçekte yar alan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini ifade eden kapsam geçerliliğini belirlemede sıkça kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurulur (Balcı, 2009; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu bağlamda hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. “Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği formu”nun öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterliğini ölçüp ölçemeyeceğine ilişkin iki rehberlik ve psikolojik danışma alanında, bir ölçme ve değerlendirme alanında, iki eğitim programı ve öğretimi alanında ve bir Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerinin alınmasında 3’lü derecelendirme formu kullanılmıştır. Uzmanlardan, hazırlanan formdaki her bir madde için “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” seçeneklerini işaretleyerek yanıt vermeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliliği oranı belirlenmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997). Söz konusu oranlar, her bir madde için olumlu yanıt vermiş uzman sayısı toplamının, toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınarak belirlenmiştir.

Oluşturulan madde havuzunda kapsam geçerliliği oranı 0,80’in altında olan maddeler taslak ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki imla ve noktalama hatalarına bağlı yanlışlıkları ortadan kaldırmak için taslak ölçek maddeleri iki Türkçe alan

uzmanı tarafından okunarak eksikler giderilmiştir. Hesaplanan kapsam geçerlilik oranları doğrultusunda ölçekten bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler yeniden düzenlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucu 44 maddeden oluşan taslak ölçek, ilk uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Taslak ölçekteki maddelerin 30'ü olumlu 14'ü olumsuzdur. Oluşturulan maddeler (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde beşli likert tipi maddeleri içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 2015-2016 öğretim yılında Kırşehir il sınırlarında okulları, ilkököl, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmenler, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına devam eden, açıcılayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve test-tekrar test uygulamasına katılan 1169 öğretmen ve öğretmen adayı araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracının uygulanmasıyla toplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği KMO ve Bartlett test analizleri yapılarak, faktör analizi yapıp yapılmayacağı belirlenmiştir (Kalaycı, 2009). Elde edilen verilerden hareketle veriler üzerinde açıcılayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemede faktör analizi (Seçer, 2013) yöntemi benimsenmiştir. Açıcılayıcı faktör analizi, Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olup (Büyüköztürk, 2008) açıcılayıcı faktör analizi olarak adlandırılmaktadır.

Ölçeğe temel teşkil eden faktörleri belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış; Varimax dik döndürme tekniği seçilerek faktör yükleri incelenmiştir. Ölçekte gözlemlenen çok sayıda değişken içerisinde gruplandırılmış temel değişkenler ya da faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltılması (Seçer, 2013) yoluna gidilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda faktör yükü belirlenen maddelerden faktör yükü ,40'ın altında olan maddeler ve madde faktör yükü iki faktöre de dağılan maddeler atılarak (Balcı, 2009) faktör analizi yinelenmiştir.

Açıcılayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan model yapının test edilebilmesi için uygulama farklı bir çalışma grubuna uygulanarak elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha önceden edinilen bilgilerden hareketle oluşturulan modelin elde edilen veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı sınıanmıştır. Alanyazında modelin yeterliliğini ortaya koymak için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen uyum değerleri Tablo 1'de görülen standartlara göre yorumlanarak sunulmuştur (Kline, 2005; Şimşek, 2007).

Tablo 1. Uyum Değerleri ve Yorumları

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/d < 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0,05$	$0,05 \leq S-RMR \leq 0,10$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
AGFI	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,90 \leq AGFI \leq 0,95$

Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlarla madde toplam puanları arasındaki ilişki, testin iç tutarlılığına yönelik temel verileri sunar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Bir ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini test etmenin yolu, her bir maddeden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandıktan sonra %27'lik alt ve %27'lik üst grupta yer alan ölçek puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi ile belirlenir. Bu çalışmada maddelerin ayırtetme gücü bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır (Büyüköztürk, 2008).

Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin kararlılık düzeyi dört hafta arayla yapılan iki uygulama sonuçları arasındaki korelasyon değerlerinin belirlenmesi şeklinde hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan olumsuz maddelere ilişkin değerler programa ters puanlama yoluyla kodlanmıştır. Yapılan analizler sonucu uygunluğuna kanaat getirilen ölçek çoğaltılarak hedef kitleye uygulanmış, uygulama sonucu elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri IBM SPSS 20,0 ve Lisrel 8,80 programlarında yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde “Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Bir ölçme aracında geçerlilik, belli bir özelliği ölçmek üzere hazırlanan maddelerin, amaca hizmet etme derecesi veya ölçmeye çalıştığımız şeyi ölçebilme düzeyi olarak tanımlanabilir (Seçer, 2013). Bu bağlamda “Öğretmenlerin Öğrencileri

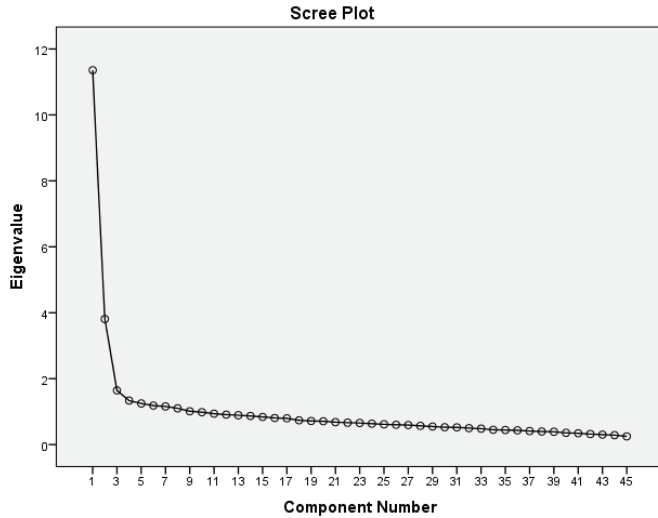
Tanıma Yeterliliği Ölçeği'nin yapı geçerliliği, madde-toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Yapı Geçerliliği

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Ölçekteki maddelerden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle belirlenmiştir. KMO testi değeri ,934; Bartlett testi değeri $\chi^2=9952,252$; ($p=0,000$) olarak bulunmuştur. Maddde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az ,70 olması (Sönmez ve Alacapınar, 2014) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Kalaycı, 2009) için önerilmektedir. KMO testinde oran ne kadar yüksek olursa veri setinin faktör analizi yapmaya uygunluğu o kadar artar (Kalaycı, 2009). Ölçekte elde edilen bulgular, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirmede işe koşulan faktör analizinin amacı, bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek, yani madde indirgemek amacıyla işe koşulur (Balcı, 2009). Faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme tekniği sonucu elde edilen, faktör yük değerleri 0,40'ın altında olan maddeler ile iki ayrı faktörde yük değeri alan maddelerin ölçekten çıkarılması için kullanılır. Faktör analizinde yapılan temel bileşenler çözümlemesi ve Varimax tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, özdeğeri 1,00'den büyük olan 9 faktör tespit edilmiştir. Bu faktör sayısının fazla olması nedeniyle Cattell'in scree sınaması yapılmıştır



Şekil 1. Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği Öz Değer Faktör Grafiği

Büyüköztürk (2008) özdeğer grafiğinin, maddelerin öz değerlerinin birleştirilmesi sonucunda elde edildiğini, bu nedenle grafikte görülebilecek hızlı düşüşlerin (kırılma noktalarının) faktör sayısını vereceğini belirtmektedir. Yapılan analizde özdeğer grafiğinde dördüncü noktadan sonraki faktörlerin hem küçük hem de aralarındaki mesafenin birbirine çok yakın ve benzer olduğu görüldüğünden, ölçekteki faktör sayısının 4 ile sınırlandırılabilirliğini söylemek mümkündür.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu maddelerin faktör yük değerleri incelenmiş ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri gösteren 8 madde, hangi faktörü ölçtüğü konusunda belirleyici olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucu, ölçekteki maddelerin dört öbekte toplandığı görülmüştür. Öbekte yer alan maddelerin uzmanlar tarafından incelenerek, neyi ölçtüğü tematik olarak belirlenmiştir. Birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan 4 madde ölçekten çıkarılmış, analiz yeniden yapılmış 3 madde daha ölçekten çıkartılmıştır.

Çalışma kapsamında öz değeri 1'den büyük olan ve açıkladığı varyans değeri %5'in üzerinde olan 4 faktör olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %16,17; ikinci faktörün açıkladığı varyans %15,33; üçüncü faktörün açıkladığı varyans %11,26 ve dördüncü faktörün açıkladığı varyans %6,54'dir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %49,32'dir. Analiz sonuçları, ölçekte yer alan 29 maddeden 10'unun birinci faktör, 9'unun ikinci faktör, 7'sinin üçüncü faktör ve 3'ünün dördüncü faktörde yüksek yük değeri verdiği görülmüştür.

29 maddeden oluşan ölçeğin faktör sayısı dört, KMO değerinin ,938; Bartlett değerinin $\chi^2=6667,487$; $sd=406$ ($p=0,000$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün faktör yük değerlerinin ,471 ile ,769; ikinci faktörün faktör yük değerlerinin ,517 ile ,716; üçüncü faktörün faktör yük değerlerinin ,438 ile ,749 ve dördüncü faktörün faktör yük değerlerinin ,619 ile ,699 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Faktör analizi ile ölçeğe ait faktörler belirlendikten sonra her faktörde yer alan maddeler belirlenmiştir. Maddelerin, madde toplam puanları ile korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonucu elde edilen dönüşümlü faktör yükleri ve madde-toplam ölçek korelasyonu, ortak faktör varyans değerleri ile faktör yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği'nin Maddelerinin Faktör Yükleri, Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Taslak Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Faktör Yük Değerleri				Madde Toplam Korelasyon Değeri
			1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	
a29	1	,560	,769				,653
a31	2	,349	,718				,632
a44	3	,562	,703				,592
a20	4	,538	,689				,604
a24	5	,476	,688				,567
a17	6	,308	,682				,594
a7	7	,367	,609				,540
a38	8	,513	,584				,467
a10	9	,482	,568				,480
a3	10	,656	,471				,436
a33	11	,377		,716			,589
a34	12	,511		,683			,530
a39	13	,395		,664			,592
a30	14	,531		,663			,512
a32	15	,470		,656			,558
a26	16	,508		,610			,535
a35	17	,463		,592			,628
a28	18	,446		,535			,618
a37	19	,660		,517			,504
a13	20	,478			,749		,594
a11	21	,633			,653		,535
a12	22	,518			,636		,513
a21	23	,594			,597		,536
a15	24	,552			,551		,493
a18	25	,520			,466		,563
a8	26	,408			,438		,485
a2	27	,358				,699	,453
a4	28	,531				,692	,473
a5	29	,541				,619	,514
Açıklanan Toplam Varyans			%16,17	%15,33	%11,26	%6,54	
			Toplam Varyans: %49,32				

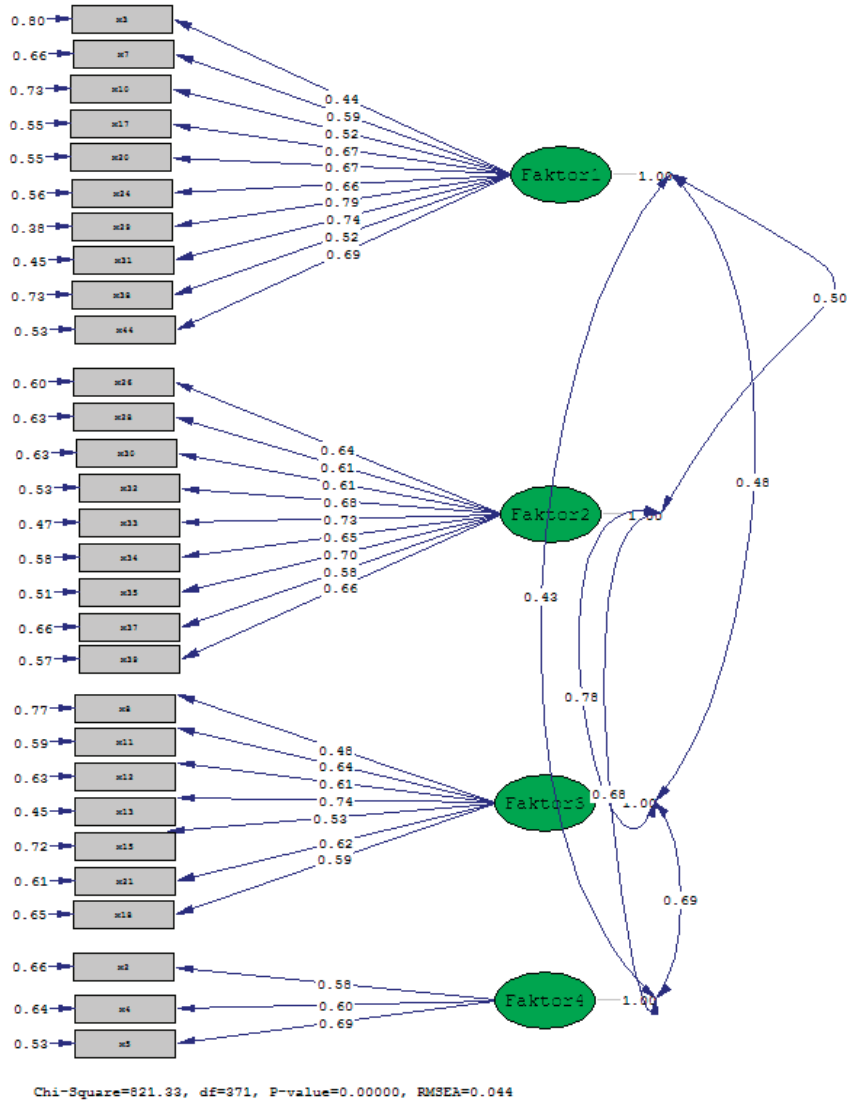
Tablo 2 incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucu 44 maddeden oluşan ölçekte faktör yükü 0,35'in altında olan maddeler atılmış, maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek için, madde-test korelasyonu yapılmıştır. Çalışmada madde-test korelasyonu 0,35 ve üstü değere sahip olan maddeler esas alınmıştır. Sonuçta 29 maddeden oluşan ve 4 faktörlü bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ,438 ile ,769 arasında olduğu saptanmıştır. Bu faktörlerde yer alan maddeler ve alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda adlandırılmış, adlandırmaların uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre birinci faktör bireysel farklılıkları tanıma, ikinci faktör öğrenmeyi yönetme, üçüncü faktör gelişim özelliklerini tanıma ve dördüncü faktör yönlendirme olarak adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu belirlenen 4 boyutlu yapısını doğruluğunu sınamak için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi için kullanılan verilerin toplandığı örneklem dışında 312 öğretmen adayından toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Şekil 2’de görüldüğü üzere açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan 4 faktörlü ve 29 maddeden oluşan yapının yordanabildiği bir eşitlik modeli kurulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu, Ki Kare (χ^2) değerinin 821,33 serbestlik derecesinin χ^2/df ise 2,24’tür. Ki kare değerleri örneklem büyüklüğüne göre değişmektedir. Bu değer ölçeğin uygulandığı mevcut örneklem için kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Kline, 2005). Ölçeğin yapı uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Modelin uygunluğuna ilişkin Browne ve Cudeck, (1993) RMSEA değerinin 0,044 ve 0,10 değerinin altında olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Kline, 2005) Ölçeğin SRMR değerinin 0,042 olduğu belirlenmiştir Byrne (2010) göre doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfır değerini alması ya da sıfıra çok yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koyar. Modelin uygun olması durumunda 0,90 ve üzerinde olması gerekir (Kline, 2005) ölçekte hesaplanan GFI değerinin 0,92; AGFI değerinin 0,90 olarak belirlenmiştir. Modelin uyumu durumunda GFI ve AGFI değerleri 0 ve 1 arası değer alır, 1’e yakın olmalı ancak negatif değerler almamalıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). NFI değerinin 1’e yakın olması beklenir (Raykov ve Marcoulides, 2006). Doğrulayıcı faktör analiz sonucu NFI değeri 0,96; CFI değeri ise 0,98 olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen veriler modelin doğrulandığını göstermektedir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi ölçeğin faktör yükleri bireysel farklılıkları tanıma alt boyutu için ,44 ile ,79; öğrenmeyi yönetme alt boyutu için ,58 ile ,73; gelişim özelliklerini tanıma alt boyutu için ,48 ile ,74; yönlendirme alt boyutu için ,58 ile ,69 arasında değişmektedir.



Şekil 2. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Korelasyon Diyagramı (Standardize Edilmiş)

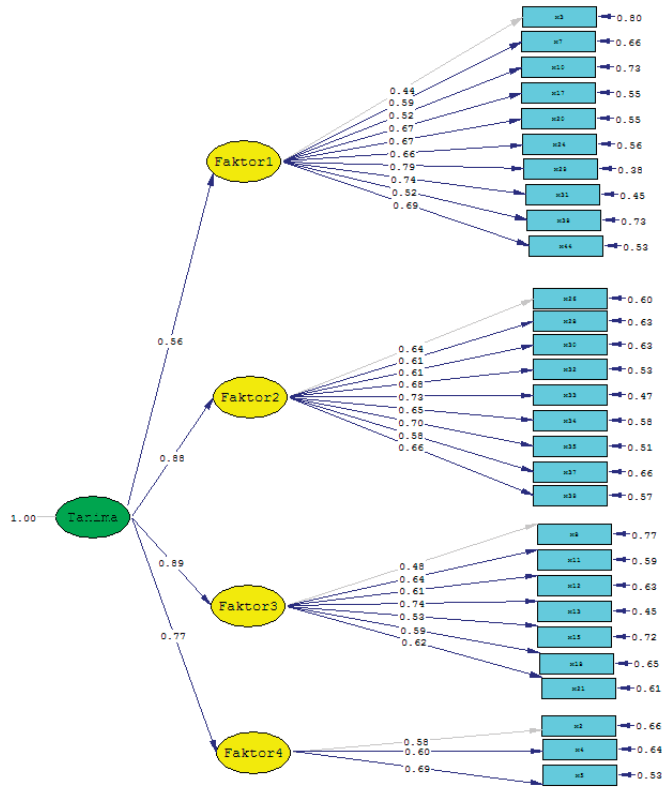
Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'teki bulgulara göre, **Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği**'nde yer alan maddelere ilişkin t değerinin 6,10 ile 19,82 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan t değerlerinin 1,96'dan büyük olması ,05 düzeyinde; 2,58'den büyük olması ise ,01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Buna göre, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen tüm t değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi t-Test Değerleri

Madde No	t	Madde No	t	Madde No	t	Madde No	t
ÖYTÖ 3	11,09**	ÖYTÖ 38	19,41**	ÖYTÖ 35	19,15**	ÖYTÖ 21	16,25**
ÖYTÖ 7	15,35**	ÖYTÖ 44	18,83**	ÖYTÖ 37	15,14**	ÖYTÖ 18	15,23**
ÖYTÖ 10	13,36**	ÖYTÖ 26	16,98**	ÖYTÖ39	17,68**	ÖYTÖ 2	13,67**
ÖYTÖ 17	15,31**	ÖYTÖ 28	16,33**	ÖYTÖ 8	11,75**	ÖYTÖ 4	14,16**
ÖYTÖ20	16,26**	ÖYTÖ 30	15,97**	ÖYTÖ 11	16,79**	ÖYTÖ 5	16,33**
ÖYTÖ 24	17,64**	ÖYTÖ 32	18,61**	ÖYTÖ 12	15,74**		
ÖYTÖ 29	22,73**	ÖYTÖ 33	20,29**	ÖYTÖ 13	20,39**		
ÖYTÖ 31	20,79**	ÖYTÖ 34	17,41**	ÖYTÖ 15	18,29**		

**p<,001

Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen 4 faktörünün, bir üst yapı olarak tanımlanan Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği değişkenini temsil ettiğini göstermek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 4 gizil ve 29 gösterge değişken ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey değişkeni eklenerek ikinci düzey faktör modeli test edilmiştir. Ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin bağlantı diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Korelasyon Diyagramı (Standardize Edilmiş)

Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen modele ilişkin faktör yükleri Şekil 3'te görülmektedir. Faktör yükleri bireysel farklılıkları tanıma alt boyutu için ,44 ile ,79; öğrenmeyi yönetme alt boyutu için ,58 ile ,73; gelişim özelliklerini tanıma alt boyutu için ,48 ile ,74 ve yönlendirme boyutu için ,58 ile ,69 arasında değişmektedir.

Yapılan standart çözümlemelerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerinde Jöreskog ve Sörbom (1993)'e göre kırmızı ok bulunmaması, tüm maddelerin ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ile birinci ve ikinci doğrulamalı faktör analizlerinden elde edilen uyum indeksleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Uyum Değerleri İle DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/d < 5$	2,24	2,20
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,044	0,044
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0,05$	$0,05 \leq S-RMR \leq 0,10$	0,042	0,042
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,96	0,96
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,98	0,98
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,92	0,92
AGFI	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,90 \leq AGFI \leq 0,95$	0,90	0,90

Tablo 4'teki bulgulara göre, açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin uyumlu olduğu görülmektedir. Bu durum "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği"nin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir.

Madde Ayırt Ediciliği

Ölçekte yer alan her bir maddenin Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği bakımından öğrencileri tanıma yeterliklerinin ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla ölçek puanlarına göre üst %27'lik ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Test sonucu elde edilen t değerleri ve anlamlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Madde Ayırt Edicilik Düzeyleri

F1		F2		F3		F4	
Madde	t	Madde	t	Madde	t	Madde	t
M3	-11,451(**)	M26	-11,419(**)	M8	-11,013(**)	M2	-10,501(**)
M7	-13,534(**)	M28	-15,801(**)	M11	-13,395(**)	M4	-9,761(**)
M10	-14,270(**)	M30	-12,029(**)	M12	-11,898(**)	M5	-11,813(**)
M17	-17,031(**)	M32	-13,591(**)	M13	-15,384(**)		
M20	-17,762(**)	M33	-12,887(**)	M15	-11,083(**)		
M24	-15,658(**)	M34	-11,492(**)	M18	-12,283(**)		
M29	-20,862(**)	M35	-14,963(**)	M21	-11,958(**)		
M31	-19,260(**)	M37	-11,206(**)				
M38	-12,514(**)	M39	-13,346(**)				
M44	-18,666(**)						
F1	31,398(**)	F2	-21,805(**)	F3	-21,679(**)	F4	-14,298(**)
						Toplam	-50,934(**)

sd: 338; *p<0,05; **p<0,001

Tablo 5 incelendiğinde ölçekteki 29 maddenin, faktörlere ve toplam puana ilişkin bağımsız örneklem *t*-testi değerlerinin -9,761 ile -18,666 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için *t* değeri ise -50,934 olarak belirlenmiştir. Belirlenen her bir farkın düzeyi anlamlıdır (p<0,001). Elde edilen bu bulguya göre ölçeğin, ruhsal zekâ özellikleri yüksek öğrencilerle düşük öğrencileri ayırdığı yani iç geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini hesaplamak üzere veriler üzerinde iç tutarlılık ve kararlılık analizleri yapılmıştır. Yapılan işlemler ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

a) İç Tutarlılık Düzeyleri

Ölçeğin faktörlere göre ve genelinin güvenirliliği; Cronbach Alpha güvenirlilik kat sayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenirlilik formülleri kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin güvenirlilik analizi değerleri Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Eş Yarılar Korelasyonu	Sperman Brown	Guttman Split-Half	Cronbach Alpha
F1	10	,705	,827	,822	,867
F2	9	,750	,857	,845	,866
F3	7	,629	,772	,743	,794
F4	3	,486	,654	,590	,657
Toplam	29	,740	,851	,851	,912

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeğin iki eş yarı korelasyonları ,740; Sperman Brown güvenirlilik katsayısı ,851; Guttman Split-Half değeri ,851 ve Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,912 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan faktörlere ilişkin eş

yarı korelasyonlarının ,486 ile ,750; Sperman Brown değerlerinin ,654 ile ,857; Guttmann Split-Half değerlerinin ,590 ile ,845 ve Cronbach Alpha değerlerinin ,657 ile ,867 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlik katsayılarına ilişkin veriler, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının güvenilir sonuçlar taşıdığını göstermektedir.

b) Kararlılık Düzeyi

Ölçeğin kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma grubu eğitim fakültesinde ölçeğin daha önceki aşamalarına katılmamış 226 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda iki uygulama arasındaki süre dört hafta olarak belirlenmiştir. Tablo 7’de ölçeğin geneline ve faktörlere ilişkin test-tekrar test sonuçlarını gösteren bulgular özetlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

		İkinci Uygulama			
		F1	F2	F3	F4
Faktör1	F1	,819(**)			
Faktör2	F2		,865(**)		
Faktör3	F3			,776(**)	
Faktör4	F4				,735(**)
	Toplam				
					,882(**)

n=226; **=p<0,001

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının dört haftalık zaman aralığına rağmen, sorulara verdikleri yanıtlar arasındaki korelasyon katsayılarının ,77 ile ,86 arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0,001). Ölçeğin geneline ilişkin elde edilen (r= ,88) kararlılığın bir diğer kanıtıdır. İki değişken arasındaki Pearson korelasyon katsayısının 0,70-0,89 arasında olması ilişkinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Buna göre hem ölçeğin genelinin hem de her bir faktöründeki maddelerin kararlı ölçümler yaptığı söylenebilir.

Güvenirlik analizleri çerçevesinde elde edilen değerlere “Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği” tutarlı ve kararlı ölçümler yapabilme yönüyle güvenilirlik özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliğini belirlemek amacıyla geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği”, Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir ve 29 maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 19’i olumlu, 10’i olumsuzdur. Olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesinde, çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Kırşehir il sınırları içerisinde okulöncesi, ilkököl, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev ya-

pan öğretmenler, eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarının son sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına devam eden öğrenciler oluşturmuş, açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği ölçeğin birinci uygulamasına 631, doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirildiği ikinci uygulamaya ise 312 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında yapılan test-tekrar-test uygulamasında 226 katılımcı yer almıştır. Sonuç olarak ölçeğin geliştirilmesi sürecine toplam 1169 öğretmen ve öğretmen adayı katılmıştır.

44 maddeden oluşan taslak ölçek ile elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde KMO testi ,934 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek, 29 maddeye indirilmiş ve döndürme işlemi amacıyla yapılan ikinci analizde KMO değeri ,938'e çıkmıştır. Faktörlerin temel bileşenler analizini yapmak amacıyla döndürme işlemi gerçekleştirilmiş ve ölçekte dört faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörler bireysel farklılıkları tanıma, öğrenmeyi yönetme, gelişim özelliklerini tanıma ve yönlendirme olarak adlandırılmıştır:

Diğer yandan, doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen model uygunluk göstergeleri; χ^2/df (2,24), RMSEA= 0,054, SRMR= 0,042, NFI= 0,96, CFI= 0,98, GFI= 0,92, AGFI= 0,90 olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler modelin doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değeri birinci faktör için $r = ,86$; ikinci faktör için $r = ,86$; üçüncü faktör için $r = ,79$ ve dördüncü faktör için $r = ,65$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline yönelik hesaplanan güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise $r = ,91$ olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında ölçeğin güvenirliğini belirlemede test-tekrar test yöntemi kullanılmış uygulamaya 226 öğretmen ve öğretmen adayı katılmış, iki uygulama arasındaki korelasyonun $r = ,88$ olduğu görülmüştür. İstatistiksel bulgular değerlendirildiğinde geliştirilen ölçeğin bütün maddelerinin, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma yeterliliğine sahip olanla olmayanı ayırabildiği görülmektedir.

Ölçeğin açıklanan toplam varyansın %49,32'sini açıklarken, ölçeği oluşturan faktörlerin öz değeri birinci faktörde %16,17; ikinci faktörde %15,33; üçüncü faktörde %11,26 ve dördüncü faktörde %6,54 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği'nde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan madde-toplam test korelasyon değerlerinin ,436 ile ,653 arasında değişmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, "Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği" açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu; ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğine ait bulgular, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterliklerini belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Daha sonraki süreçte bu çalışmada geliş-

tirilen ölçek ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen betimsel araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayabilir. Geliştirilen ölçek öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olması bakımından önemlidir.

Kaynakça

AITSL (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers>.

AKYÜZ, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları (sayfa: 48- 66). *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

AYDIN, R. (2007). Türkiye’de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980– 2004). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AYDIN, R., ŞAHİN, H., TOPAL, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2)119-142.

BALCI, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA.

BARRAR, H., FUNG, I., TİMPERLY, H., WILSON, A. (2007). Teacher Professional Learning and Development. Iterative Best Evidence Synthesis Programme. 23.06.2016 tarihinde [http://educationcounts.edcentre.govt.nz/ goto/BES](http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES) adresinden alınmıştır.

BOSTES (2014). Evidence Guide for the Lead Teacher Standards. Board of Studies, Teaching and Educational Standards. 23.06.2016 tarihinde [file:///C:/Users/casper/Downloads/Evidence%20Guide%20for %20Lead%20Teacher%20Standards\[1\].pdf](file:///C:/Users/casper/Downloads/Evidence%20Guide%20for%20Lead%20Teacher%20Standards[1].pdf) adresinden alınmıştır.

BROWNE, M. W. and CUDECK, R. (1993). *Alternative Ways of Assessing Model Fit*. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

BYRNE, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. New York: Routledge.

CAENA, F. (2011). Literature review Quality in Teachers’ continuing professional development. *Education and Training 2020*. Thematic Working Group ‘Profes-

sional Development of Teachers'. European Commission Directorate-General for Education and Culture http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf.

CSTP (2009). *California Standards for the Teaching Profession*. Commission on Teacher Credentialing. Ensuring Educator Excellence. <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>

ÇELİK, H. E. ve YILMAZ, V. (2013). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel Kavramlar – Uygulamalar – Programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

DİKEN, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 16, 102-112.

GEİJSEL, F., SLEEGERS, P., STOEL, R. & KRÜGER, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.

JÖRESKOG, K. and SÖRBOM, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. USA: Scientific Software International.

KALAYCI, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

KEPÇEOĞLU, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım.

KLİNE, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

KWAKMAN, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

MACBEATH, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. University Cambridge Education Education International Research Institute . Leadership for Learning. [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study %20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf).

MEB, (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB Tebliğler Dergisi (2006), Kasım 2006/2590.

MEB (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. [Çevrim-ici: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>].

NBPTS (2002). National Board for Professional Teaching Standards, What teachers should know and be able to do. 23.06.2016 tarihinde http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know adresinde alınmıştır.

ÖZYAR, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları. 23.06.2016 tarihinde http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu.htm adresinde alınmıştır.

ÖZGÜVEN, İ. E. (2014). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Nobel.

SEÇER, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi ve Raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.

SEFEROĞLU, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s.149-167.

SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, S. 131-140.

SÖNMEZ, V. ve Alacapınar, G. F. (2014). Örneklandırılmış Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHİN, A.E., (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5, (8), 58-62.

ŞAHİN, C. (2015). Bireyi Tanıma, C. Şahin (Ed.) *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

ŞAHİN ve BEYDOĞAN (2016). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 5 - 8 Mayıs 2016 Çanakkale.

ŞEKER, H., DENİZ, S. ve GÖRGEN, İ. (2004). **Öğretmen yeterlikleri ölçeği**. *Milli Eğitim Dergisi*. 164, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/seker.htm.

ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş; Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

TDA [Teacher Development Agency], (2007). *Professional standards for teachers in England*. 11.01.2016 tarihinde <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> adresinden alınmıştır.

TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Türk Eğitim Derneği. 12.06.2016 tarihinde file:///C:/Users/casper/Downloads/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf adresinden alınmıştır.

TİMPERLY, H. (2008). Teacher professional learning and development. International Academy of Education UNESCO. 20.05.2016 tarihinde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf adresinden alınmıştır.

VENEZİANO, L. and HOOPER, J. (1997). A Method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1): 67-70.

YEŞİLYAPRAK, B. (2013). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.