



## The Development of Self Efficacy Belief Scale in Turkish Language Teaching: A Reliability and Validity Study<sup>1</sup>

Halil Erdem ÇOCUK<sup>2</sup> Devrim ALICI<sup>3</sup> Özler ÇAKIR<sup>4</sup>

**ABSTRACT.** The purpose of this research is to develop a reliable and valid self efficacy scale which intends to measure Turkish Language prospective teachers self efficacy beliefs towards Turkish Language teaching. For this purpose, a 69 items trial form is constructed by using the Turkish Language Teaching specific competencies of MoNE (2008). The items in the trial form were ten point response categories as suggested by Bandura (2006). The trial form was administered to totally 413 participants who were Turkish Language teacher trainees. As a result of exploratory factor analysis with Varimax rotation, the structure with five factors and 22 items was obtained. While alpha reliability of the scale was obtained as 0.941, the reliability of factors, 0,911; 0,897; 0,857 and 0,761 and 0,761 were obtained respectively. The results of the factor analysis indicated that the scale provided construct validity.

**Keywords:** Turkish Language teaching, self efficacy belief, reliability, validity.

<sup>1</sup> This research was presented at 6<sup>th</sup> International Turkish Language Teaching Conference.

<sup>2</sup> Res. Asst., Mersin University, Faculty of Education, Mersin, Turkey. [halilerdemcocuk@gmail.com](mailto:halilerdemcocuk@gmail.com).

<sup>3</sup> Associate Prof. Mersin University, Faculty of Education, Mersin, Turkey. [devrimo.alici@gmail.com](mailto:devrimo.alici@gmail.com).

<sup>4</sup> Associate Prof. Mersin University, Faculty of Education, Mersin, Turkey. [ozlercakir@gmail.com](mailto:ozlercakir@gmail.com).

## SUMMARY

***Purpose and Significance:*** Teacher efficacy is important because it is related to positive teacher behaviours in the classroom such as persistence, enthusiasm, commitment, and instructional behaviour. In this respect, it is important to reveal self efficacy beliefs of teachers and teacher trainees. For this purpose, it is obvious that researchers need reliable and valid measurement instruments. The review of the literature indicated that there is only one self efficacy scale development study for Turkish Language teaching (lper, 2012). This research aims to develop reliable and valid self efficacy belief scale for Turkish Language teaching.

***Method:*** Totally 413 Turkish Language teacher trainees participated in the study. A 69 items trial form is constructed by using the Turkish Language Teaching specific competencies of MNE (2008). Item-scale correlations were analyzed by Pearson correlation coefficient. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy is used to examine the appropriateness of factor analysis. Bartlett's test of sphericity is used to examine the hypothesis that the variables are uncorrelated in the population. The study of exploratory factor analysis with varimax rotation was repeated after extracting the items that load on more than one factor. In order to determine the number of the factors, the factors with an eigenvalue greater than one were considered. The items with factor loadings greater than 0,45 and communality estimates greater than 0,50 were retained. Cronbach alpha was used for the reliability of the scale.

***Results:*** As a result of exploratory factor analysis with varimax rotation, the structure with four factors and 22 items was obtained. Cronbach alpha reliability of the scale was obtained as 0.941. The alpha reliability of factors, 0,911; 0,897; 0,857 and 0,761 were obtained respectively. The results of the factor analysis indicated that the scale provided construct validity.

***Discussion and Conclusions:*** It can be stated that the four factorial construct obtained in the study represents the competencies included in the Specific Competencies for Turkish Language Teaching. It is hoped that, the scale will contribute to future studies in the field of Turkish Language teaching.



## Türkçe Öğretmenliği Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması<sup>1</sup>

Halil Erdem ÇOCUK<sup>2</sup> Devrim ALICI<sup>3</sup> Özler ÇAKIR<sup>4</sup>

**ÖZ.** Bu araştırma, Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını ölçen, güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, MEB'in (2008) Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde yer alan ifadelerden yararlanılarak 69 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formundaki maddeler, Bandura'nın (2006) önerdiği biçimde, on kategorili olarak derecelendirilmiştir. Hazırlanan form, Türkçe öğretmen adayı olan 413 katılımcıya uygulanmıştır. Varimax döndürme ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 22 maddelik dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alfa güvenirligi 0,941 olarak elde edilirken, faktörlere ilişkin güvenirlikleri ise sırasıyla 0,911; 0,897; 0,857 ve 0,761 olarak bulunmuştur. Faktör analizi bulguları, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretmenliği, özyeterlik algısı, güvenirlilik, geçerlik.

<sup>1</sup> Bu araştırma, 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Araş. Gör. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye. [halilerdemcocuk@gmail.com](mailto:halilerdemcocuk@gmail.com).

<sup>3</sup> Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye. [devrimo.alici@gmail.com](mailto:devrimo.alici@gmail.com).

<sup>4</sup> Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye. [ozlercakir@gmail.com](mailto:ozlercakir@gmail.com).

## GİRİŞ

Özyeterlik çalışmalarının önemli temsilcilerinden birisi olan Bandura (1986: 391) öz yeterliği “kişilerin bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme ve bu eylemleri organize edebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlamıştır. Özyeterlik, aynı zamanda bireyin bir işteki kapasitesinin, başarılarının, güdülerinin ve öz-düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bileşkesinden oluşan dinamik bir yapıdır (Vardarlı, 2005). Senemoğlu (2005) ise özyeterlik kavramını, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi anlayışı, inancı, kendi yargısı olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterecekleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmeyecekleri, ısrarlı ve sabırlı olacakları çeşitli çalışmalarda dile getirilmektedir (Aşkar ve Umay; 2001; Bandura, 1993; Tschannen –Moren, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bunların yanısıra özyeterlik algısının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı da bildirilmektedir (Berkant ve Ekici, 2007). Öğretmenlere ilişkin yüksek ve düşük özyeterlik algısı, eğitim öğretim sürecinde gerek öğretmeni gerekse de öğrenciyi çeşitli şekillerde etkilemektedir. Pajares’e (1997) göre düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenler, sınıf içinde öğretmen kontrolünü ön planda tutan, katı davranış anlayışını benimseyen, olumsuz yaptırımlarla öğrencileri gözetim altında tutan bir yapıya yönelmekte ve öğrencilerinin gelişmesini engellemektedirler. Yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenler ise, öğrencilerini kendi tecrübeleri ile kontrol altında tutmakta ve geliştirmektedirler (Akt. Uygur, 2010).

Türkiye’de, MEB (2008) öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarını ve alt boyutlarını tanımlamak ve geliştirmek üzere çalışmalar yapmış ve öğretmenlik mesleği yeterliklerini, genel yeterlikler ve özel alan yeterlikleri olarak iki aşamada incelemiştir. MEB öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini, 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlemiştir.

İlköğretimde belirlenen Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri beş yeterlik alanı, yeterlik alanlarının kapsamı ve kapsamaların içeriğini detaylandıran yeterliklerden oluşmuştur (MEB, 2008). Bu yeterlik alanları, *Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Dil Becerilerini Geliştirme, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme, Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma ve Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama* şeklinde sıralanmaktadır.

Her bir temel yeterlik alanı için ise yeterlik alanının kapsamı detaylandırılmıştır. Örneğin “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” temel yeterlik alanının kapsamı için “Türkçe öğretimine uygun plan yapabilme; Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme; Türkçe öğretimi sürecinde uygun materyal ve kaynak kullanabilme; Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme” alt yeterlik alanları yer almaktadır.

Bu kuramsal arka plan doğrultusunda Türkçe öğretmen adaylarının öğretim sürecindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmede genelde öğretmenlik mesleğine özelden ise alan birikimine ilişkin özyeterlik algılarının etkili olması beklenmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmen adaylarının kendi alanlarına ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında öğretmenlik mesleğine ilişkin çeşitli genel özyeterlik ölçeklerinin yanı sıra branşlara yönelik olarak da özyeterlik algısı ölçeklerinin geliştirildiği gözlenmektedir. Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretmenliği açısından bakıldığında, alan yazında Türkçe öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterliklerinin incelendiği az sayıda araştırma ve özyeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması olduğu saptanmıştır (Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Çapan ve Demirel, 2011; Durukan ve Maden, 2012; Saraçoğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Ülper, 2012).

Saracaloğlu ve arkadaşları (2010) araştırmalarında Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından uyarlanan genel öğretmen özyeterlik algısı ölçeğini kullanmışlardır. Durukan ve Maden (2012) çalışmalarında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik özyeterlik algılarını incelemiş ve bu amaçla Türkçe dersiyile ilgili tutum ve özyeterlik algısını ölçen maddelerden oluşan bir ölçekten yararlanmışlardır. Coşkun ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında MEB’in Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerinde yer alan ve A1, A2 ve A3 olarak düzeylendirilen 165 performans göstergesinin tamamı, herhangi bir değişiklik yapılmadan ölçek maddesi olarak kullanılmıştır. Araştırmacılar, bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak Cronbach Alfa istatistiklerini hesaplamış ve 165 maddenin MEB’in belirlediği 165 performans göstergesini karşıladığı kabulüyle kapsam geçerliğinin sağlandığını ileri sürmüştür. Ancak ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili herhangi psikometrik bir çalışma yapılmadığı gözlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ve/veya öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını ölçmeye yönelik tek bir özyeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması olduğu (Ülper, 2012) belirlenmiştir. Ülper’in

alışmasında lek maddeleri Türkçe ğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda geliştirilmiştir.

Bu araştırma, alan yazınla ilgili ölçeklerin psikometrik özelliklerindeki eksiklikleri de dikkate alarak, sınıf içi ğretmen davranışlarını belirleyen önemli etmenlerden biri olan zyeterlik algısını Türkçe ğretimi alanında ölçmeye yönelik, güvenilirlik ve geçerlik kanıtları elde edilmiş bir ölçek geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Türü

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ğretmen adaylarının Türkçe ğretimine ilişkin zyeterlik algılarının belirlenmesinde kullanılabilcek bir ölçek geliştirmek olduğundan, araştırma, “temel araştırma” niteliğindedir.

### Katılımcılar

Araştırmaya Türkçe ğretmenliği 4. sınıfta okuyan 7 farklı üniversiteden 231’i (%55,9) kadın 182’si (%44,1) erkek toplam 413 ğretmen adayı katılmıştır.

### Araçlar

Türkçe ğretmen adaylarının Türkçe ğretimine yönelik zyeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla öncelikle geliştirilmek istenen ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunun oluşturulmasında kuramsal arka planda değinilen Türkçe ğretmeni zel Alan Yeterliklerinden (MEB, 2008) yararlanılmıştır.

MEB’de (2008) yer alan her bir yeterliğe ilişkin alt yeterlikleri A1, A2 ve A3 olmak üzere üç düzeyde ayrıntılı olarak ifadelendirilmiştir. Bu çalışmada özel alan yeterliklerini A3 düzeyindeki 5 temel yeterlik ve alt yeterlik alanındaki performans göstergeleri dikkate alınarak madde yazım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. A3 düzeyinin seçilme nedeni, bu düzeydeki yeterlik ifadelerinin A1 ve A2 düzeyindeki yeterlik ifadelerini ayrıntılı olarak kapsıyor olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, A1 düzeyi yeterliklerin en genel olarak ifade edildiği düzey iken, A3 düzeyi yeterliklerin en ayrıntılı olarak ifade edildiği düzeydir.

Yapılan incelemede, A3 düzeyindeki yeterlik ifadeleri incelenmiş ve birden fazla yeterliği barındıran ifadeler bir yeterliği ifade edecek şekilde ayrı ölçek maddeleri halinde düzenlenmiştir. Hazırlanan maddeler biri lme

değerlendirme diğeri program geliştirme uzmanı olan iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, ilgili maddeleri ölçek geliştirmede madde yazımı açısından ve her bir maddenin Türkçe öğretimi özyeterlik algısını ortaya koymaya yönelik bir ifade olup olmaması açısından incelemiştir. Uzman görüşü sonucunda son şekli 69 maddeden oluşan bir deneme formu elde edilmiştir.

Ölçek, Bandura'nın "Özyeterlik Ölçeği Geliştirme Rehberi (Guide for constructing self-efficacy scale)"ndeki (2006) önerileri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bandura özyeterlik ölçeklerinin etkinlik alanlarına göre oluşturulması ve seçilen etkinlik alanlarının içindeki yeterlik inançlarını çok yönlü değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özyeterlik değerlendirmeleri bireyin altından kalkabileceğine inandıkları zorluk derecesini yansıtır. Eğer üstesinden gelinecek engel yoksa etkinlik kolayca yapılır ve herkes yüksek derecede yeterlidir. Bu yüzden de özyeterlik ölçek geliştirme çalışmalarında maddeler, "beceri, çaba, doğruluk, üretkenlik, tehdit ya da özdüzenleme seviyeleri" açısından dikkatlice belirlenir. Böylece bireylere değişik seviyelerdeki etkinlikler sunarak bunları yeteneklerine olan inançlarına göre oranlamaları istenir. Bu öneriler doğrultusunda ölçekte yer alan ifadelerin yapısal düzenlemesi gerçekleştirilmiştir. Bandura, özyeterlik geliştirme çalışmalarının 0'dan 100'e kadar 10'ar birimlik aralıklarla 100 puanlık bir ölçek üzerinden yapılması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Birkaç basamaklı ölçeklerin daha az hassas ve güvenilir olduğunu savlayan Bandura, bu ölçeklerin aynı zamanda ayırt ediciliğinin düşük olduğunu ifade etmiştir. 0-100 arasındaki kategorilerde kişinin performansını daha fazla yordayacağını ileri sürmüştür. Bu öneriye bağlı olarak bu araştırmada geliştirilen ölçekte yer alan maddeler 0-100 arasında derecelendirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmaya katılan 413 öğretmen adayına ait veriler için ilk aşamada madde-ölçek korelasyonları Pearson korelasyon katsayısı (Erkuş, 2012) yardımıyla hesaplanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testlerinin sonuçları dikkate alınmıştır. Dik döndürme yöntemlerinden Varimax döndürme ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sırasında birden fazla faktöre yük veren maddeler sırasıyla analiz dışında tutularak analiz tekrarlanmıştır. Ayrıca özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinden işlem yapılmış; yalnızca faktör yükü 0,45'den büyük ve ortak faktör varyansı 0,50'den büyük olan maddeler sürece dâhil edilmiştir.

(Tabachnick, 2015). Tüm analizler sonrasında, elde edilen ölçeğin *Cronbach Alfa* katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2012; Kalaycı, 2009).

## BULGULAR

Bu bölümde madde analizi, ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi, güvenilirlik ve geçerlik bulgularına yer verilmiştir

Korelasyona dayalı madde analizi çalışmasında 69 maddelik ölçeğin madde ölçek korelasyonlarının oldukça yüksek ve manidar (0,329 ile 0,721 arası) olduğu belirlenmiştir.

Verinin faktör analizine uygunluğu için yapılan Bartlett testinin sonucunda ki-kare istatistiği manidar bulunmuştur ( $\chi^2=5638,962$ ;  $p<0,05$ ). Kaiser-Meyer-Olkin değeri ise oldukça yüksektir (0,941>0,60). Bu iki bulgu veri setinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

*Varimax* döndürme yapılmadan gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1'den büyük 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 11 faktörün açıkladığı toplam varyans %69,413'tür. Her faktörün açıkladığı toplam varyans ise sırasıyla %45,070; %4,298; %3,298; %2,948; %2,545; %2,332; %2,119; %1,857; %1,762; %1,639 ve %1,544'tür. Her faktöre ilişkin özdeğerler sırasıyla 31,098; 2,966; 2,276; 2,034; 1,756; 1,609; 1,462; 1,281; 1,216; 1,131 ve 1,066'dır. Ölçeğin alfa güvenilirliği 0,825 olarak hesaplanmıştır.

Maddelerin faktörlere verdiği yük dağılımını daha iyi ortaya koymak amacıyla yapılan *Varimax* döndürme sırasında, ortak faktör varyansı 0,50'den küçük, faktör yükü 0,45'den küçük ve/veya birden fazla faktöre yük veren maddeler elenerek döndürme işlemi tekrarlanmıştır. Sonuç olarak, 22 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Döndürme sonrası faktör analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'e göre, 4 faktörün açıkladığı toplam varyans %64,886'dır. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans ise sırasıyla %47,071; %7,324; %5,572 ve %4,918'dir. Her faktöre ilişkin özdeğerler sırasıyla 10,356; 1,611; 1,226; 1,082'dir. Ölçeğin alfa güvenilirliği 0,944 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1'e göre birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oldukça yüksektir. Birinci faktörün özdeğerinin (10,356) ikinci faktörün özdeğerinden (1,611) yaklaşık 6 kat daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Madde ölçek korelasyonlarının da yüksekliği göz önünde tutulduğunda bu üç

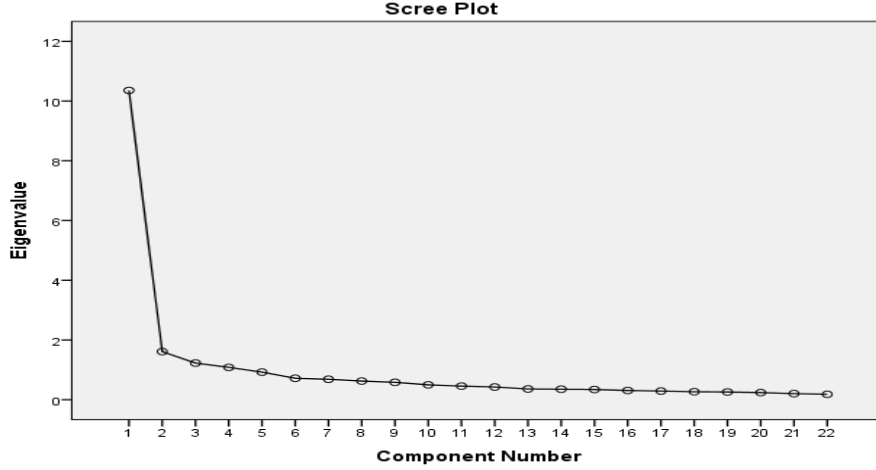


bulgu, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Çokluk ,Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012).

**Tablo 1. 22 Maddelik Ölçeğe İlişkin Varimax Döndürme Sonrası Faktör Analizi Sonuçları**

Madde No	Madde-ölçek korelasyonu	Ortak faktör varyansı	Faktör Yükleri			
			1	2	3	4
m2	0,690	0,638	,798			
m1	0,719	0,726	,740			
m3	0,653	0,616	,698			
m16	0,690	0,529	,679			
m15	0,713	0,580	,647			
m17	0,632	0,611	,615			
m14	0,761	0,618	,571			
m34	0,642	0,554	,555			
m33	0,589	0,652	,533			
m49	0,550	0,734		,747		
m51	0,646	0,662		,745		
m50	0,659	0,807		,721		
m48	0,684	0,809		,676		
m52	0,752	0,585		,676		
m67	0,693	0,510		,606		
m27	0,751	0,679			,804	
m28	0,756	0,745			,804	
m26	0,722	0,675			,713	
m21	0,693	0,736				,818
m20	0,763	0,684				,699
m69	0,680	0,556				,678
m19	0,447	0,571				,575
Özdeğer			10,356	1,611	1,226	1,082
Açıklanan varyans	64,886		47,071	7,324	5,572	4,918

Şekil 1’de verilen yamaç birikinti grafiği de bu bulguları desteklemektedir.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği

Çalışmanın bir sonraki aşamasında faktörlerin adlandırılması gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de yer alan birinci faktör 9 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün *Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme Yeterlikleri* olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Birinci Faktöründe Yer Alan Maddeler

<i>Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme Yeterlikleri</i>
1. Okuma süreçlerine (okuma, anlama, yorumlama, eleştirel düşünme) bütün öğrencilerimin katılımını sağlama
2. Okuma süreçlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme
3. Öğrencilerimin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik etme
4. Öğretim Sürecini öğrencilerimin öğrenme stillerine göre düzenleme
5. Öğretim Sürecini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre düzenleme
6. Öğrencilerimin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlama
7. Tüm öğrencilerimin dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleme
8. Öğretim Sürecinde bütün öğrencilerimin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma
9. Öğretim Sürecinde bütün öğrencilerimin aktif katılımlarını sağlama

İkinci faktörde yer alan maddeler Tablo 3'te verilmiştir. Bu faktörün de *Türkçe Öğretiminde Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme Yeterlikler* olarak adlandırılması uygun bulunmuştur.

**Tablo 3.** Ölçeğin İkinci Faktöründe Yer Alan Maddeler

<i>Türkçe Öğretiminde Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme Yeterlikleri</i>
10. Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanma
11. Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişmelerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemleri ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşma
12. Öğretim Sürecini özgün materyaller hazırlayarak zenginleştirme
13. Öğretim Sürecinde içeriğe, öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma
14. Öğrencilerimin Türkçe öğrenimde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlama

Ölçeğin *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri* olarak adlandırılan üçüncü faktöründe ise 3 madde yer almaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçeğin Üçüncü Faktöründe Yer Alan Maddeler

<i>Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri</i>
15. Öğretim sürecinde kullanacağım ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test etme
16. Türkçe öğretiminde kullanılabilir ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma
17. Kullanışlılığı, geçerliği ve güvenilirliği uygun ölçme-değerlendirme araçları geliştirmede
18. meslektaşlarımla iş birliği yapma

Ölçeğin son faktörü ise 4 maddeden oluşmaktadır ve bu faktörün *Türkçe Öğretiminde Mesleki-Akademik Gelişim Yeterlikleri* olarak adlandırılması kararlaştırılmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Ölçeğin Dördüncü Faktöründe Yer Alan Maddeler

<i>Türkçe Öğretiminde Mesleki-Akademik Gelişim Yeterlikleri</i>
19. Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturma
20. Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyma
21. Alanla ilgili akademik çalışmalar yapma
22. Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış Türkçeye yönelik makale, proje gibi ürünler ortaya koyma

Ölçeğin bütününe ilişkin alfa güvenirliği 0,941 olarak elde edilirken, her bir faktör için güvenirliği ise sırasıyla 0,911; 0,897; 0,857 ve 0,761 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, geliştirilen ölçeğin güvenirliği yüksek ölçümler yaptığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik algısını belirlemeye yönelik olarak her biri 0-100 arasında derecelendirilen 22 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir (Ek 1). Ölçekten alınabilecek puanlar 0-2200 arasında değişmektedir. Ölçek puanlarının yüksekliği öğretmen adayının Türkçe öğretimi özyeterlik algısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulguları, geliştirilen ölçeğin 4 faktörden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Faktör analizi bulguları, ölçeğin yapı geçerliğinin kanıtı olarak kabul edilebilir. Cronbach alfa katsayısı yardımıyla hem her bir faktör için hem de ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenirlik katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Ölçekte yer alan maddeler, MEB'in (2008) hazırlamış olduğu Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri A3 düzeyindeki yeterlik ifadelerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Söz konusu formda 5 temel yeterlik alanı bulunmaktadır. *Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Değerlendirme* yeterlik alanındaki alt yeterlik alanları "Türkçe öğretimine uygun plan yapabilme, Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme, Türkçe öğretimine uygun materyal ve kaynaklar kullanabilme, Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme" olarak yer almaktadır. *Dil Becerilerini Geliştirme* yeterlik alanındaki alt yeterlikler ise "Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme, Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme, Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme, Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme, Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme, Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme, Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme, Türkçenin doğru ve etkin kullanımı ve iletişim açısından model olabilme ile Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme" şeklinde sınıflandırılmıştır. Diğer bir yeterlik alanı ise *Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme*dir. *Dil*

*Gelişimini İzleme ve Değerlendirme* yeterlik alanının alt yeterlik alanları “Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme, Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme, Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme” olarak adlandırılmıştır. *Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma* yeterlik alanında ise 5 tane alt yeterlik alanı bulunmaktadır. Bu alt yeterlik alanları ise şunlardır: Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapma, Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımını sağlayabilme, Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme ve Toplumsal liderlik yapabilme. Son yeterlik alanı *Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama*’dır. Bu alanda ise “Mesleki yeterliklerini belirleyebilme, Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme” olmak üzere 3 alt yeterlik alanı tanımlanmıştır.

MEB’in (2008) temel yeterlik alanı olarak tanımladığı *Dil Becerilerini Geliştirme* ile *Öğretim Sürecini Planlama ve Değerlendirme* alanları altında yer alan performans göstergelerinin geliştirilen ölçekte birinci ve ikinci faktörlere dağıldığı ortaya çıkmıştır. Birinci faktör altında toplanan maddeler incelendiğinde birbiriyle ilişkili iki grup dikkat çekmektedir. İlk grupta okuma becerisine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Temel dil becerilerinden okuma becerisi ile ilgili maddeler ölçekte yer alırken diğer becerilerle ilgili maddeler analiz sürecinde elenmiştir. Ancak diğer dil becerilerine ait yeterliklerin dolaylı olarak kapsandığı maddelerin de söz konusu boyut altında yer aldığı görülmüştür. Bu faktör altında yer alan diğer bir grup maddenin ise öğrenme stilleri, öğrencilerin ihtiyaçları, dilin farklı amaçları için kullanımı değişkenlerini içerdiği ve öğretimin bireyselleşmesine yönelik olduğu gözlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler bütüncül şekilde incelendiğinde, bu maddelerin öğrenme öğretme sürecinde “öğrenciye görelilik” ilkesini temsil eden ifadelerden oluştuğu söylenebilir. Bu nedenle birinci faktör “**Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme Yeterlikleri**” olarak adlandırılmıştır.

Yukarıda değinildiği gibi *Dil Becerilerini Geliştirme* ile *Öğretim Sürecini Planlama ve Değerlendirme* alt yeterlik alanına ait ifadelerin

bazıları da ikinci faktör altında toplanmıştır. “Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanma (mad. 10) ve “Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişmelerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemleri ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşma (mad. 11)” maddeleri “Dil Becerilerini Geliştirme temel yeterlik alanındaki “Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme” alt yeterliğinden yararlanılarak hazırlanan maddelerdir. “Öğretim Sürecini özgün materyaller hazırlayarak zenginleştirme (mad. 12)” ve “Öğretim Sürecinde içeriğe, öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma (mad. 13)” maddeleri ise doğrudan öğretim sürecindeki materyal geliştirme, kullanma ve sonuçlarını paydaşlarla paylaşmaya yöneliktir. Son madde olan “Öğrencilerimin Türkçe öğrenimde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlama” da Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme yeterlik alanıyla ilgilidir. Bu üç grup birleşerek ölçekte ikinci faktör olan **Türkçe Öğretiminde Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme Yeterlikleri** alanını oluşturmuştur.

**Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri** olarak adlandırılan üçüncü faktördeki maddeler, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanının “Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme” alt yeterliğindeki performans göstergelerinden üretilmiştir. “Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme” yeterliğinden oluşturulan maddelerin faktör analizinde elendiği görülmüştür. **Türkçe Öğretiminde Mesleki-Akademik Gelişim Yeterlikleri** şeklinde adlandırılan son faktörde ise dört madde bulunmaktadır. “Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturma (mad. 19)”, “Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyma (mad. 20)” ve “Alanla ilgi akademik çalışmalar yapma (mad. 21)” maddeleri “Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme” yeterliklerinin performans göstergelerinden oluşmaktadır. “Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış Türkçeye yönelik makale, proje gibi ürünler ortaya koyma (mad. 22)” ise “Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanma” yeterliğinin performans göstergesinden üretilmiştir.

MEB'in (2008) Türkçe öğretimi temel yeterlik ve alt yeterlik alanları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen ölçeğin, çalışmanın başında dikkate alınan A3 düzeyindeki yeterlik alanlarını temsil eden maddelerden oluştuğu söylenebilir. Ancak, MEB'in belirlediği yeterlik alanlarına göre oluşturulan bazı maddelerin, ölçek geliştirme sonucunda farklı yeterlik alanlarında temsil edildiği gözlenmiştir. Örneğin, MEB'in "*Dil Becerilerini Geliştirme*" ve "*Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Değerlendirme*" yeterlik alanlarını temsil etmek üzere hazırlanan maddelerden "*Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme Yeterlikleri*" ile "*Türkçe Öğretiminde Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme*" faktörleri elde edilmiştir. *Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme* ve *Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama* yeterlik alanları ölçekte de faktör yapısı olarak korunmuştur. Bunun yanı sıra MEB'in (2008) *Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma* temel yeterlik alanından yararlanılarak oluşturulan ölçek maddelerinin analiz sürecinde elendiği saptanmıştır. Bunun nedeni olarak da öğretmen adaylarının bu yeterlik alanına ilişkin somut yaşantı eksikliği gerekçe gösterilebilir. Bu bulgular geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Geliştirilen ölçekle yapılacak farklı araştırmaların ölçeğin güvenirlik ve geçerliğine ek kanıtlar sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKLAR

- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,1-8.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: PrenticeHall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs Of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Berkant, H. G. ve Ekici G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E.P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 140-163.
- Coşkun, E., Özer, Ö. ve Tiriyaki, E.N. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çapan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 120-128.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS Ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2012). Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği (TDÖAÖ): güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 164-173.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme I: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- MEB (2008). *Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 265-283.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yorum Matbaası.
- Vardarlı, G. (2005). "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. *Çok Değişiklikli İstatistiklerin Kullanımı*. (Çev Ed.: Baloğlu, M.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Tschannen –Moren, M., Woolfolk Hoy, A.E. ve Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Uygur, M. (2010). "İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ülper, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. *Turkish Studies*. 7(2). 1115-1131.



**Ek 1: Türkçe Öğretmenliği Özyeterlik Algısı Ölçeği**

Sayın Türkçe Öğretmen adayı,

Bu ölçekte mesleğiniz sırasında karşılaşılabileceğiniz bazı durumlara yer verilmiştir. Sizden istenen her bir ifadeyi okuduktan sonra bu durumun üstesinden gelmeye ilişkin algınızı 0-100 arasında belirlenen sayılardan uygun olduğunu düşündüğünüz sayıyı vererek işaretlemenizdir.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
yapamam			kısmen yapabilirim			yapabileceğimden kesinlikle eminim				

No	İfadeler	Düzyey (0-100)
1	Okuma süreçlerine (okuma, anlama, yorumlama, eleştirel düşünme) bütün öğrencilerimin katılımını sağlama	
2	Okuma süreçlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme	
3	Öğrencilerimin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik etme	
4	Öğretim Sürecini öğrencilerimin öğrenme stillerine göre düzenleme	
5	Öğretim Sürecini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre düzenleme	
6	Öğrencilerimin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlama	
7	Tüm öğrencilerimin dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleme	
8	Öğrencilerime yazımsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırma	
9	Öğretim Sürecinde bütün öğrencilerimin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma	
10	Öğretim Sürecinde bütün öğrencilerimin aktif katılımlarını sağlama	
11	Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanma	
12	Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişmelerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemleri ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşma	
13	Öğretim Sürecini özgün materyaller hazırlayarak zenginleştirme	
14	Öğretim Sürecinde içeriğe, öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma	
15	Öğrencilerimin Türkçe öğrenimde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlama	

- 
- |    |  |
|----|--|
| 16 | Öğretim sürecinde kullanacağım ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test etme |
| 17 | Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma                          |
| 18 | Kullanılabilirliği, geçerliliği ve güvenilirliği uygun ölçme-değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarımla iş birliği yapma           |
| 19 | Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturma                  |
| 20 | Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyma   |
| 21 | Alanla ilgili akademik çalışmalar yapma  |
| 22 | Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış Türkçeye yönelik makale, proje gibi ürünler ortaya koyma                            |
-