

Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi

Nuri Baloğlu & Engin Karadağ

Yetkinlik, başarılı bir öğretim görevi için gerekli bir niteliktir. Öğretmenler bu niteliğin temellerini öğretmenlik eğitimi süresi içerisinde (eğitim fakültelerinde) kazanmakta, ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürüttükleri öğretim görevi içerisinde de geliştirmektedirler. Yetkinlik konusunun kuramsal temelleri Rotter'in (1966) Kontrol Odağı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme kuramlarına dayanır. Bu kavramın ayrıca, bir durumsal liderlik teorisi olan Reddin'in (1970) 3D Kuramıyla da ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmen yetkinliği kavramı bu üç teoriyle çizilen kavramsal çerçevede tartışılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Yine bu çalışmada Öğretmen Yetkinliği konusunda Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılarak dil geçerliği ve faktör yapısı incelenmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yetkinliği, Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği, Dil Geçerliği

Teacher Efficacy and Ohio Teacher Efficacy Scale: Adaptation for Turkish Culture, Language Validity and Examination of Factor Structure

Efficacy is needed for a successfully teaching profession. Teachers receive a base for this quality in the period of their teacher training program at the college of education and this quality impious in teaching profession at the primary and secondary school organizations. Efficacy has evolved from two distinct theoretical perspectives Rotter's (1966) locus of control and Bandura's (1977) social cognitive theory. This concept is related with the situational 3D leadership theory of Reddin (1970) that subjects effectiveness. In this study, concept of teacher efficacy was examined in a frame of there theory and Ohio Teacher Efficacy Scale, originally was developed by Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) was adaptation in Turkish Culture and its language validity and structure of factor were analyze.

Keywords: Teacher efficacy, Ohio Teacher Efficacy Scale, Language validity

Summary

Introduction

Teacher efficacy has become an important concept in the field of education. Efficacy has been defined as *the extent to which teachers believe that they have the capacity to affect student performance* (Ashton, 1984, p.28). Over the last twenty-five years, research has related teacher efficacy to both student outcomes and teacher behaviors in the classroom (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002). Teachers with a strong sense of efficacy tend to exhibit greater levels of classroom management.

Bandura's efficacy theory (1977) suggests that early career experiences contribute to the development of a teacher's perception of self-efficacy. Self-efficacy is *beliefs in one's capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments* (p.3). The Tschannen-Moran et al. (1998) model of teacher efficacy suggested that a valid measure of teacher efficacy must assess both personal teaching competence and an analysis to the task in terms of the key sources and constraints in particular teaching context. In 2001, Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy published a new measure of teacher efficacy to evaluate their theoretical model. Beginning with an unpublished teacher efficacy instrument developed by Bandura, the authors developed and added their own items as part on self-efficacy in teaching and learning. The new measure was named the Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES).

In this study, concept of teacher efficacy was reviewed in its theoretical perspective and OSTES was adapted in Turkish Culture, and its validity and structure of factors were examined in this cultural structure.

Method

The study group was comprised of senior class prospective teachers who were students in a faculty of education in Turkey. Subjects were 267 voluntary prospective teachers (108 male and 159 female).

Four instruments were used to collect data. These were (1) Ohio State Teacher Efficacy Scale in English Form (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), (2) English-Turkish translation congruence rating scale, (3) Turkish language coherence and meaning rating scale, (4) Turkish language and meaning validation rating scale for items and (5) Turkish form of Ohio State Teacher Efficacy Scale.

OSTES items were translated into Turkish by two independent experts of English Language. Later, two experts met to discuss their first translations to create a single copy of translation. Based on this translated form, a ten point rating scale for checking the translation validity was designed. Translated form was validated by a sample of 13 English teachers, and revised by researchers as

needed. Next step was the assessment of Turkish form of the scale for meaning and understanding. The Turkish form was translated back to English to ensure that translation was meaningful and the scale preserved its conceptual integrity. Turkish and English forms were administered to 33 prospective English teachers with three week intervals and scores were correlated.

Turkish form of the scale was also assessed for content validity by 15 faculty members in Educational Sciences. *Lawshe* (Vickery, 1998) content validity ratio was computed. Finally data were collected by using Turkish form of the scale from 267 prospective teachers.

Data were analyzed by using independent sample t-test, Pearson-Moment correlation, factor analysis, Cronbach's Alpha, Guttman, Spearman-Brown correlation coefficients.

Findings and Discussion

On a ten point scale from 1 to 10; congruence score scores for all items ranged from 7.85 to 9.92 ($\bar{X}$ =9.05; Median=9.00; SD=.49). The congruence scores were higher than 9.00 for 13 items of 24 items scale. For the back translation to English congruence score scores ranged from 9.31 to 10.00. [$\bar{X}$ =9.62; Median=9.56; SD=.20]. Result of independent sampling t-test comparing upper 27% and lower 27% of the sample did not show any significant differences.

Result of content validation was evaluated by experts working in field of education science and it was found between 6.06 and 8.53. [$\bar{X}$ =7.21; Median=7.10, SD=0.64]. Content validation rates were .60 and 1.00 for 24 items.

Item-total correlation coefficients were between .370 and .586. For remaining-items result of correlation coefficient was between .307 and .641 significant at $p \leq .05$. Kaiser Meyer Olkin value was .915 and Barlett Sphericity test was significant ($p \leq .01$). Factor analysis indicated that five factors explained 53% of the total variance. Correlations between factor ranged from .526 to .723.

Cronbach's alpha values for factors ranged from .66 to .79 and, for whole scale .90. Guttman coefficients were between .66 and .80 and, for whole scale .92. Spearman Brown coefficients were between .66 and .80 for sub scales and for whole scale .90. Test-retest correlation coefficient ranged from .471 to .710 for five factors.

The Ohio State Teacher Efficacy Scale's Turkish form which was translated in this study has a high validity and reliability. It could be said that this scale can able to measure sense of efficacy for prospective teachers and teachers in a high level of reliability. Scale construct validity was also reconfirmed by exploratory factor analysis. It may be concluded from these findings that The Ohio State Teacher Efficacy Scale's Turkish form may be used with an acceptable level of reliability and validity of measures.

Psikoloji alanındaki davranışçı ve psikanalitik ekollere reaksiyon olarak ortaya çıkan hümanizm 1950'lerde ilgi çeken bir konu olmuştur. Bu akımdan etkilenen Gilbert & Levinson (1957) akıl hastanesi çalışanları üzerinde bir araştırma yapmış ve çalışanların hastalara karşı farklı yaklaşımlar içerisinde bulunduklarını ortaya koymuştur. Aynı bulgular, insancılıktan [*humanistic*] gözetimciliğe [*custodial*] uzanan bir çizgide, insancıl yaklaşıma odaklı çalışanların hastalara daha kibar ve daha saygılı davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca bu çalışmayla ulaşılan sonuçların Rotter'in 1966 yılında geliştirdiği *Kontrol Odağı Kuramı*'na bir temel oluşturduğu söylenebilir.

Rotter (1966) *bireylerin yaşadıkları olayların sorumluluğunu, kime ve neye yüklediklerine ilişkin inançlarını kontrol odağı* kavramıyla açıklamıştır. İnsanlar, yaşadıklarının ortaya çıkış nedenleri konusunda sorumluluğu kendilerine yükleyebilirken, kendilerinin dışındaki faktörleri de sorumlu olarak görebilmekteydiler. Kurama göre iç kontrol odaklı bireyler, yaşadıkları olayların ortaya çıkışı ve gelişiminde kendi iradelerinin belirleyici bir rol oynadığına inanırlarken; dış kontrol odaklı bireyler bunun tam tersine, yaşadıklarının [şans, şanssızlık, kader, başka insanlar v.b. gibi] kendisi dışlarındaki güçlerin etkisiyle oluştuğuna inanmaktadırlar. Kontrol yönelimi açısından bireyler, bu iki uç noktada veya bu iki nokta arasındaki herhangi bir yerde bulunmaktadırlar. Yine kurama göre, farklı yönelimlere sahip insanların algıları onların davranışlarını da farklılaştırmaktadır. Örneğin, iç kontrol odaklı bireyler herhangi bir başarı veya başarısızlık durumuna sebep olarak kendilerini gösterirlerken; dış kontrol odaklı bireyler aynı başarı veya başarısızlığın sorumluluğunu dışındaki faktörlere yüklemektedirler (Solmuş, 2004).

Skinner, kuramında bireylerin davranışlarını izleyen sonuçları pekiştireçler olarak ifade etmiştir (Yeşilyaprak, 2002). Skinner'e göre bireyler sergiledikleri davranışın bir pekiştireçle sonuçlandığını algılamakta ve o pekiştiricinin bu davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin bir beklenti oluşturmaktadırlar. Rotter'e göre bireyler gösterdikleri davranışlarının devamını sağlayacak olan bu pekiştireçleri iç ve dış kontrol yönelimlerine göre, kendi iradeleri ya da kendileri dışındaki güçlerin kontrolünde olduğuna dair genel bir inancı da benimseyebilmektedirler (Dağ, 1991). Rotter (1966), bireylerin yaşadıkları ve algıladıkları ile kontrol odağı arasında da manidar farklılıkların bulunabileceğini ileri sürmektedir.

Rotter'in kontrol odağı kuramı, insan davranışlarını açıklamaya çalışan pek çok çalışmaya da bir temel oluşturmuştur. Bu çalışmalardan biri de Reddin'in (1971) *3D (Dimension)* adlı *Liderlik Kuramı*'dır. Liderlik hakkındaki durumsal kuramlar da tıpkı Rotter'in kontrol odağı kuramında

olduğu gibi, liderlerin amaçlarını iki odağa yönelerek gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Buna göre liderler, amaçlarını ya amacın kendisi olan göreve (task) ya da o amacı gerçekleştirecek insanlarla olan ilişkilere (relation) yönelerek gerçekleştirmektedirler. Reddin (1971) liderlerin bu yönelimlerine bir üçüncü olan etkililik (effectiveness) boyutunu eklemiştir. Reddin'e (1971) göre, liderler amaçlarını gerçekleştirebilmek için ya göreve ya da ilişki yönelebilmektedirler. Ancak, bir liderin etkililik derecesi, üstlendiği amacı gerçekleştirme derecesiyle doğru orantılıdır. Özetle liderler, üstlendikleri amaçları gerçekleştirebildikleri ölçüde etkilidirler.

Liderlik ve yönetim alanındaki kuramcıların Rotter'in kontrol odağı kuramından etkilendikleri söylenebilir. Aynı iddia, Bandura için de ileri sürülebilir. Bu kapsamda Bandura'nın, hem kontrol odağı hem de liderlik alanındaki etkililik yaklaşımını öğretmen yetkinliğine uyarlayarak kurumsal temeli bir adım daha ileriye götürdüğünü söylemek mümkündür. Çünkü Bandura'nın 1977 yılında yayınladığı *Öz-Yeterlik: Davranışçı Değişim Kuramını Birleştirmeye Yönelik* adlı çalışması bu kuramların bir sentezi niteliğindedir.

Bandura (1977) bireylerin kendi yeterliklerinin, *öz-yetkinlik* ve *sonuç alma etkililiği* olmak üzere iki farklı yapıdan oluştuğunu ifade etmektedir. Öz-yetkinliği, bireyin herhangi bir konuda istenen başarı düzeyine ulaşabilmesi için karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelebilmede kendi beceri ve yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya (1977) göre insanlar; yaşamı içinde/boyunca kendi eylemlerinin yetkinliğini değerlendirirler ve bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslarlar. Herhangi bir konuda yetenekli olduğuna inanan bir birey-yetenekli olmasa bile- pozitif bir öz-yetkinlik duygusu geliştirebilir. Ayrıca bunun zıttı da mümkündür. Yani bireyler -yetenekli olsalar bile- negatif bir öz-yetkinlik duygusu geliştirerek herhangi bir beceri konusunda etkisiz davranışlar sergileme eğilimi içerisinde de bulunabilirler. Bandura'ya (1977) göre algılanan öz-yetkinliği yüksek olan bireyler, çevrelerini daha fazla kontrol edebilmekte ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmede daha çok başarı göstermektedirler. Bandura (1998) tarafından ileri sürülen diğer bir yeterlik türü de sonuç etkililiğidir. Bu yeterlik türü de bireylerin bir amaca ulaşmak için çevresel faktörleri kontrol altına alarak sonuca ulaşabilme yeterliğini karşılar.

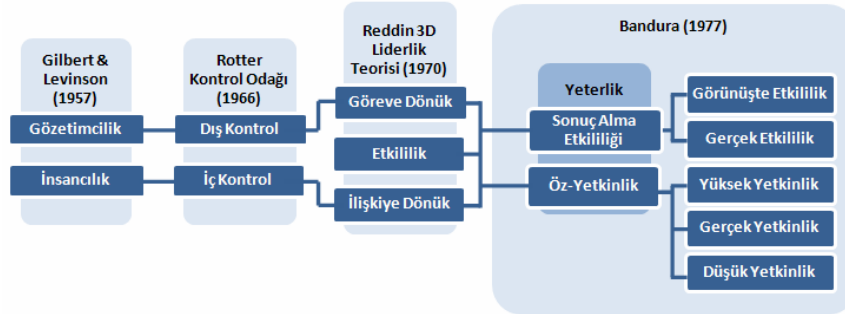
Böyle bir bakış açısıyla; öğretmenler için yetkinlik duygusu içsel bir algıya dayalı olarak öz-yetkinlik kavramıyla karşılığını bulmaktadır. Algılanan öz-yetkinlik gerçekte var olan yetkinlik düzeyine eşit seviyede olabilir. Aynı algı, gerçeğin üstünde yüksek veya gerçeğin altında düşük bir seviyede de bulunabilir. Öğretmenler için etkililik kavramı ise, özde dış

kontrole ve çevresel faktörlere dayalı olarak göreve dönüklüğü ifade eden bir yapıda, Bandura tarafından sonuç yeterliği şeklinde ifade edilen yeterlik türünü oluşturmaktadır. Öğretmen yetkinliğinin bu boyutu Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından öğrenci yükümlülüğü, öğretim uygulamaları ve sınıf yönetimi olarak üç başlık altında toplanmıştır.

Buraya kadar ulaşılan bilgiler çerçevesinde Şekil 1.'de de görülen *Öğretmen Yetkinliği*'nin; Gilbert & Levinson'un 1957 yılındaki araştırmalarına paralel olarak Rotter'in 1966 yılında geliştirdiği kontrol odağı çalışmasına ve bundan sonra yapılmış tüm çalışmalara doğrudan veya dolaylı olarak etki ettiği söylenebilir. Reddin'in 1970 yılında geliştirdiği üç boyutlu liderlik kuramıyla açıklanan etkililik hakkındaki görüşlerin de Bandura'nın 1977'de geliştirdiği sosyal öğrenme kuramına bir temel oluşturduğu varılan sonuçlar arasındadır. Öğretmen yetkinliği çalışmaları sürekli olarak iki ayrı faktör ya da boyut göstermektedir. Kuramsal temelde bunların anlamları üzerinde bir anlaşmazlık bulunmakta ve bu tartışmalar günümüzde de hâlen devam etmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

ŞEKİL 1.

Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi



Literatürdeki bu tartışmalarla birlikte, öğretmenler için yetkinlik kavramının bir inancı; etkililiğin ise amaca dönük gösterilmesi gereken eylemleri ifade ettiği açıktır. Gerçekte bu iki boyut yani, yetkinlik duygusu ve etkililik alanları birbirlerinin tamamlayıcı şeklinde ele alınabilir. Yani, öğretmenler öğretimde başarı için önce kendi güçlerine inanacak, sonra da sonuca etki eden faktörleri kontrol altına almaya çalışacaktır. Bu iki niteliğe sahip olma düzeyi de onların temel yeterlik ölçütü olarak değerlendirilecektir.

Öğretmen Yetkinliği Ölçeklerinin Gelişimi ve Bazı Araştırma Sonuçları

Öğretmenlerdeki kontrol odağını belirleme çalışmaları, akademik çevrelerde özgün ölçme araçlarının üretilmesini de beraberinde getirmiştir. Gilbert & Levinson'un (1957) araştırma bulguları ile okullarda gözledikleri durumlar arasında benzerlikler bulunduğunu gözlemleyen Willower, Eidell & Hoy (1967) tıpkı akıl hastanesi çalışanları gibi, öğretmenlerin de öğrenci kontrolüne ilişkin farklı yönelimler içerisinde bulunduklarını hissetmişlerdi. Kontrol ideolojisiindeki yönelimi belirleyen ilk ölçek bu üç araştırmacının ortaklaşa yürüttüğü bir çalışma ile geliştirilmiştir. Likert tipi 20 maddelik bu ölçekte her bir maddenin ifade ettiği nitelik düzeyi *kesinlikle katılıyorum*'dan *kesinlikle katılmıyorum*'a sıralanan beşli bir skala ile ölçülmekteydi. Ölçekten alınan en yüksek puan, en gözetimci ideolojiye sahip olma yönelimini karşılamaktaydı. Kısa ve kolayca yanıtlanabilir olduğu için 1960'lı yıllarda oldukça popüler bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Packard, 1988).

Öğretmenlerin kontrol odağını belirleme konusunda Willower, Eidell & Hoy (1967) tarafından yapılan bu ölçek geliştirme çalışması birçok araştırmacı ve yazara da esin kaynağı olmuştur. Öğretmen kontrol odağı konusunda; Sadowski, Taylor, Woodward, Peachner & Martin (1982), Rose & Medway (1981), Guskey (1980), Rose (1979), Armor, Condry-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pandey & Zellman (1976), Barfield & Burlingame (1974) eşit aralıklı; Guskey (1980), Rose (1979), Vasquez (1974) ise likert tipi ölçme araçları üzerinde çalıştığı bilinen bilim adamlarıdır.

Moretz (1997) bu dönemde birçok araştırmacının kontrol odağı ve diğer pek çok değişken arasında var olan ilişkileri belirlemeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu kapsamda; Lefcourt (1982) ve Spector (1982) kontrol odağı ile öğretmenlerin diğer özellikleri arasındaki ilişkileri üzerinde durmaktadır. Kremer & Lifmann (1982) öğretmenlerin kontrol odağının yaş gruplarına göre ilişkisini, Parkay, Greenwood, Olenjnik & Proller (1988) kontrol odağının stresle olan ilişkisini saptamışlardır. Czubaş (1996) kontrol odağını bir temel motivasyon yapısı olarak incelemiş ve iç kontrol odağı faktörünün öğretmen stresini azaltan ve bundan dolayı da motivasyonu arttıran bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Cheng (1994) ise, kontrol odağının öğretmenlerde iş tutumu ve örgütsel algının güçlü bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Cheng (1994) iç kontrol odaklı öğretmenlerin işlerine yönelik tutumlarının örgütsel bağlılık açısından daha pozitif eğilimde olduklarını, içsel tatmin, dışsal tatmin, sosyal tatmin, etkisel tatmin, rol açıklığı ve iş başarımı duygusuna daha çok sahip olduklarını

ortaya koymuştur. Ayrıca bu eğilime sahip öğretmenlerin yöneticinin liderliği, örgütsel yapı, öğretmenlerin sosyal normları ve örgütsel kültür ve etkililikleri açısından daha pozitif algıya sahip olduklarını da ortaya atmıştır. Alderman (1990) ise içsel kontrol odağının öğretmenlerdeki yüksek yetkinlik duygusuyla ilişkili olduğunu; Radford, Cashion & Latchford (1993) da kontrol odağının öğretmenlerinin iş algısında, iş tatmininde, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde ve öğretmenin motive etme ve hatta öğretme yeteneğinde bile etkili olduğunu saptamıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, dış kontrol odağından iç kontrol odağına uzanan bir çizgide, konunun öğretmen adaylarının fakülte eğitimi başarısıyla da ilişkili olduğunu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerdeki kontrol odağını belirleme çalışmalarıyla iç içe geçmiş bir şekilde, öğretmen yetkinliği konusundaki ilk araştırmalar da yaklaşık 40 yıl önce başlamıştır. RAND (Research AND Development) Şirketi, Rotter'in 1966'daki teorik temelini kullanarak dil öğretmenlerine yönelik iki soruluk bir ölçek geliştirmişti. Çalışmanın amacı, okuma başarısı üzerinde farklı öğretim programı ve yöntemlerin etkisini belirlemektir (Armor, Conroy-Osequera, Cox, King, McDonnel, Pascal, Pauly & Zellerman, 1976). RAND araştırmacıları, bu çalışmada yetkinliği, öğretmenin öğrenmeyi sağlama kapasitesine olan inancı olarak ele aldı ve iki soruluk bir ölçme aracı hazırlandı. Ölçeğin birinci sorusu; *Öğrenci başarısı, öğrencinin ailesi, ilgisi gibi diğer çevresel faktörlere bağlı olduğu için öğretmenin başarısı da bu faktörlere bağlı mıdır?*, ikincisi ise, *Eğer gerçekten isterse, bir öğretmen en başarısız ve zor öğrencileri bile başarılı yapabilir mi?* sorusu idi. Araştırmacılar birinci soruya güçlü katılım bildiren deneklerin - dış kontrol odaklı insanlarda olduğu gibi- öğrenmede çevresel faktörlerin öğretmenin gücünden daha yüksek olduğuna inandıkları ortaya koymuşlardır. Bu kişilere göre aile içindeki çatışma, şiddet, fiziksel ceza gibi dış faktörler sınıf, cinsiyet, ırk gibi sosyal ve ekonomik faktörler ile çocukların öğrenme ihtiyaçları, onların okul başarısını belirleyen faktörlerdir. Doğal olarak öğretmenler de başarıya ulaşmak için gösterecekleri eylemlerini buna göre belirlemektedir. Bu yönelim, yani öğretimde dış faktörlerin gücüne olan öğretmen inancı araştırmacılar tarafından *genel öğretim yetkinliği* olarak adlandırıldı. RAND araştırmacıları aynı yaklaşımla ikinci soruya güçlü katılım bildiren öğretmenlerin -iç kontrol odaklı kişilerde olduğu gibi- öğrenci için öğrenmeyi zorlaştıran tüm dış faktörlere rağmen öğretim hedeflerine ulaşabilmek için kendi yeteneklerine inanan kişiler olduklarını ortaya koydu. Öğretim yetkinliğini ikinci bir açıyla yorumlayan bu görüş de *kişisel öğretim yetkinliği* olarak adlandırılmıştır (Ashton, Webb & Doda, 1983).

Birçok araştırmacı RAND şirketinin iki soruluk ölçeğinin toplam puanlarını kullanarak öğretmenlik görevinde kalmaya ve öğretim uygulamalarını geliştirilmeye isteklilik, öğretmenlerin stres düzeyleri, öğrenci başarısı ve yetkinlik arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Ashton & Webb'in (1986) bulguları, yüksek yetkinlik düzeyine sahip olan öğretmenlerin akademik standartları sürdürmede daha istekli, akademik eğitime daha konsantre, öğrenci sorumluluklarını daha çok gözleyen ve başarısız öğrencilerle iyi ilişkiler kurmaya çalışan kişiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Ashton & Webb (1986) RAND'ın ilk maddesiyle ölçülen genel öğretim yetkinliğinin öğrencilerin matematik başarılarıyla; kişisel öğretim yetkinliğinin de öğrencilerin dil başarısı ile manidar bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuştur.

Smylie (1988) etkin zaman yönetimi ile öğretmenlerin yenilikleri uygulamaya isteklilikleri arasındaki ilişkileri belirlemiştir. Araştırma sonuçları, kişisel öğretim yetkinliği ile öğretmenlerin öğretim sonrasında öğrencileriyle olan etkileşim için zaman harcama miktarı arasında doğrudan bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Yüksek düzeyde öğretmen yetkinliğinin okul yönetimi ve ailelerle olan ilişkilerle, öğrenci davranışının yönetimindeki başarıyla, stresin psikolojik ve fiziksel semptomlarıyla başa çıkabilmeyle, stres yönetimi tekniklerin etkin kullanma ve stres düzeyini azaltmayla da ilişkili olduğu görülmüştür (Parkay, Greenwood, Olenjnik & Proller, 1988).

Glickman & Tamashiro (1982) 1 ve 5 yıl ile daha fazla sürede mesleki kıdeme sahip öğretmenler üzerinde yaptıkları bir araştırmada 1. ve 5. yılını çalışan öğretmenlerde, istifa ederek görevden ayrılan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yetkinlik bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin, 1 ve 5. yılını çalışan öğretmenlerin sosyal yaşamda kendilerinde bir farklılık yarattığını düşünürlerken, eski öğretmenlerin bu etkiler hakkında olumlu düşünmediklerini ortaya koymuşlardır.

RAND'ın çalışmalarının başarısıyla birlikte öğretmen yetkinliği konusunda geliştirilen iki maddelik bu ölçeğin güvenilirliği üzerinde durulmuş, daha uzun ve daha kapsamlı ölçeklerin geliştirmesi süreci izlemiştir. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

(i) *Öğretmen Kontrol Algısı Ölçeği*: Rose & Medway (1981) tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan ölçektir. İlkokul öğretmenlerinin sınıftaki kontrol algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğrenci başarı ve başarısızlığına ilişkin iki durum arasında bir seçim yapma yoluyla öğretmenlerin yükümlülük algısını belirleyen iki alt ölçekten oluşmuştur.

(ii) *Öğrenci Başarısı Sorumluluğu Ölçeği*: Guskey (1981) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrenci başarısı için öğretmenlerdeki sorumluluk düzeyini ölçen 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği cevaplayanlardan, her bir maddenin ifade ettiği niteliğe ilişkin görüşlerini iki alternatif arasında yüzde olarak bildirmeleri istemektedir. Ölçek maddeleri üzerindeki alternatiflerden birinde, öğretmen tarafından ulaşılan sonuçlar, diğerinde ise öğretmenin kontrolü dışındaki faktörlere bağlı gelişen olaylar yer almaktadır. Guskey'in (1981) bu ölçek yardımıyla elde ettiği veriler, öğrenci başarısı ve başarısızlığı için öğretmenlerin sorumluluk duyma düzeylerini ve bu değişkenler ile etkilikleri arasında pozitif ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymuştur.

(iii) *Webb'in Yetkinlik Ölçeği*: Öğretmen yetkinliği konusunda geliştirilen yedi maddelik bu ölçek yardımıyla araştırmacılar ölçek üzerinde yüksek puan alan öğretmenlerin, öğretimde daha az negatif etkiye sahip olduklarını ortaya koymuştur (Ashton, Olejnik, Crocker & McCauliffe, 1982). Ashton, Olejnik, Crocker & McCauliffe (1982); Ashton, Webb & Doda (1983); Ashton & Webb (1986) öğretmenlerdeki yetkinlik inançlarının nedenleri, sonuçları ve doğasını anlamak için görüşme ve gözlem yoluyla RAND'ın ve diğer araştırmacıların bulgularını birleştirerek öğretmenlerin yetkinlik duygusunu hiyerarşik bir yapıda ve çok boyutlu olarak geliştirmişlerdir (Ashton, Webb & Doda, 1983; Ashton & Webb, 1986). Yetkinlik duygusu, bu model içerisinde de öğretmenlerin öğrenmeyi gerçekleştirmeye olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Ashton & Webb, 1986). Çalışmada kullanılan ölçek ise (i) *öğretim yetkinliği* ve (ii) *kişisel öğretim yetkinliği* şeklinde yine iki bağımsız boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmen yetkinliği kavramı üzerindeki anlaşmazlıklar, bu kavramın net olarak ölçülmesine de yansımaktadır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Gibson & Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçek son 20 yılda öğretmen yetkinliğini ölçmede oldukça popüler olmasına rağmen, faktör yapısının istikrarsızlığı sebebiyle, araştırmacılar tarafından eleştirilmekte, geçerlik ve güvenirliği de sorgulanmaktadır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Bu sorunlar, ilgilileri öğretmen yetkinliğini daha iyi ölçebilecek, yeni ölçekler geliştirmeye yöneltmiştir. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda, öğretmenler için yetkinlik kavramı öğretmenin kendi kapasitesine olan inancı (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977), en sorunlu öğrencilere bile yardım edebilme inancı (Gibson & Dembo, 1984) ve en zor öğrencilerde bile istenen sonucu gerçekleştirebilme gücü olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen yetkinliği konusunda kendi kuramsal modellerini değerlendirmek için bu kapsamda

bir ölçek geliştirmişlerdir. Ohio Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, *Öğretimde Öz-Yetkinlik* konusunda yapılan lisansüstü dersleri kapsamında, Bandura'nın görüşlerini yansıtan yeterlik ölçeğinin öz-yetkinlik boyutuna; öğrenci ilgi ve motivasyonu, kavram yanlışlarının düzeltilmesi, öğrenme güçlükleriyle uğraşma, bireysel öğrenme ve değerlendirme gibi boyutlar da eklenmiştir. *Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği* adı verilen bu ölçek ilk çalışmada 32 maddeye, ikinci çalışmada ise 24 maddeye düşürülerek yanıtlanması basitleştirilmiştir¹. (i) *Öğrenci Yükümlülüğünde Yetkinlik*, (ii) *Öğretim Uygulamalarında Yetkinlik* ve (iii) *Sınıf Yönetiminde Yetkinlik* olmak üzere üç alt ölçekten oluşan bu aracın her bir alt ölçeğinde 8'er soru bulunmaktadır. Öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının her bir maddenin ifade ettiği niteliğe ilişkin görüşlerini (1) *hiçbir zaman*'dan (9) *tamamen*'e uzanan 9'lu Likert tipi bir skala üzerinde ifade etmeleri istenmektedir.

Ölçeğin 410 öğretmen adayı ve 255 stajyer öğretmenden (170 Kadın, 84 Erkek & 1 Cinsiyet belirtmeyen) oluşan bir örneklem grubunda, *yapı geçerliliğinin* belirlenmesi için gerekli olan *Kaiser Meyer Olkin*=.58 ve *Bartlett analizi* [$p<.01$] olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçtan hareketle Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak yapılan *faktör analizi* sonrasında ölçeğin 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Maddelerin faktör yükleri 0.47 ve 0.78 arasında değişmektedir. Ölçeğin 3 faktördeki *öz değeri* 14,03 ve *açıklanan varyans yüzdesi* 58,47 olarak bulunmuştur. Ölçeğin *madde toplam korelasyonları* her bir maddeden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanların karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır. Ölçeğin *iç tutarlılık* düzeyi alt boyutlar için Cronbach Alpha değeri 0.87–0.94 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamı için *iç tutarlılık düzeyi* de Cronbach Alpha 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kriter geçerliği için, Gibson & Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. İki ölçeğin alt ölçekleri arasında $r=.18$ ile $.53$ arasında ve $p<.01$ düzeyinde istatistiksel olarak manidar olarak ilişki saptanmıştır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Bu çalışmada ise, öğretmen/öğretmen adaylarının yetkinlik düzeylerini belirleme konusunda Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve literatürde oldukça yaygın kullanıldığı gözlenen *Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği*'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılarak, dil geçerliği ve faktör yapısı incelenmiştir.

¹ Ayrıca, ölçeğin 12 maddelik kısa bir şekli de geliştirilmiştir.

Yöntem

Örneklem

Çalışmada altı (6) ayrı örneklem grubu kullanılmıştır. Bu örneklem gruplarına ait ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin dil geçerliği çalışmasında, ilk olarak her maddenin İngilizce-Türkçe uyumu, çeviri geçerliği olarak araştırılmıştır. Bu çalışmada; çeşitli yükseköğretim kurumlarında görev yapan İngilizce okutmanları ile ilk ve ortaöğretim kurumlarına İngilizce öğretmeni olarak görevler yapan toplam 13 gönüllü İngilizce dil uzmanından oluşturulmuştur.

Türkçe formun dil ve anlam geçerliği çalışmasında; (i) ilköğretim kurumlarında Türkçe öğretmeni olarak çalışıyor olmak, (ii) ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak çalışıyor olmak veya (iii) üniversitelerde Türk Dili okutmanı olarak çalışıyor olmak şartlarından birini karşılayan 8'i Türkçe öğretmeni, 6'sı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 2'si Türk Dili okutmanı olmak üzere toplam 16 gönüllü Türk Dili uzmanından oluşturulmuştur.

Ölçeğin İngilizce-Türkçe formları arasındaki dilsel eşdeğerlik çalışmasında kullanılan örneklem grubu bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenim gören 33 öğretmen adayından oluşturulmuştur.

Ölçeğin içerik geçerliği çalışması; (i) üniversitelerin eğitim bilimleri bölümlerine bağlı anabilim dallarında öğretim üyesi olarak çalışıyor olmak ve (ii) eğitim bilimleri alanında doktora mezunu olmak şartlarından birini karşılayan 2'si rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğretim üyesi, 6'sı eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalı öğretim üyesi, 4'ü eğitim programları ve öğretim anabilim öğretim üyesi, 1'i eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dalı öğretim üyesi ve 2'si eğitim bilimleri doktorası mezunu olmak üzere toplam 15 gönüllü eğitim bilimleri uzmanından oluşturulmuştur.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'nin dil geçerliği çalışması sonucunda, Türk öğretmen adayları üzerinde uygulanması planlandığından bu çalışmanın kuramsal evreni Türk öğretmen adaylarıdır. Ancak, çalışmanın çalışılabilir evreni bir Eğitim Fakültesine devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu evren içerisinden kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen ve 2007–2008 öğretim yılında bir üniversitenin eğitim fakültesinde derslere devam eden 108'i erkek, 159'u kadın toplam 267 son sınıf öğretmen adayı ölçek çalışmasının geçerlik ve güvenirlik analizleri için çalışmaya

gönüllü olarak katılmışlardır. Örneklem gruptaki öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı ise şöyledir; 76 (28,5%)'sı sınıf öğretmenliği, 74 (27,7%)'ü sosyal bilgiler öğretmenliği, 49 (18,4%)'u fen bilgisi öğretmenliği ve 68 (25,5%)'i Türkçe öğretmenliğidir.

Ölçeğin test-tekrar-test güvenirlik çalışmasına kasıtlı örnekleme yöntemi ve bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 33 öğretmen adayından oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada (i) Ohio Öğretmen Yetkinliğini Belirleme Ölçeği'nin (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) orijinali ile araştırmacılar tarafından geliştirilen (ii) İngilizce-Türkçe Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecelendirme Ölçeği, (iii) Türkçe Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Derecelendirme Ölçeği ve dil geçerliği sağlanan (vi) Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'nin Türkçe Formu olmak üzere bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin uygulama süresi on ile onbeş dakika arasında değişmektedir. Orijinal ölçek ile ilgili bilgiler giriş bölümünde, Türkçe formu ise EK 1'de ayrıntıları ile verilmiştir.

İşlem

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe adaptasyonu çalışmasının yapılabilmesi için gerekli izin, Sayın Megan Tschannen-Moran'dan² elektronik posta yolu ile sağlandıktan sonra, öncelikle ölçek ile önceden aşinalığı olmayan iki İngilizce dil uzmanı tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak ölçek maddelerinin Türkçe çevirisi yapılmıştır. Bunu, bu iki dil uzmanının bir araya gelerek, çevirisini yapmış oldukları her bir maddeyi karşılamaları ve her bir madde için yalnızca bir ifade kullanılarak Türkçe çeviri formu oluşturma aşaması izlemiştir. Bir sonraki aşamada ise dilsel eşdeğerlik çalışması için İngilizce orijinal maddeler sol tarafa, Türkçe çeviri maddeleri ise sağ tarafa ve orta kısma ise *Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi* belirtmek üzere 10 dereceli bir ölçek yerleştirilerek *Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu* hazırlanmıştır (Bkz. Tablo 1).

² Ölçeğin uyarlanması çalışması için gerekli izinleri bize veren Sayın Associate Professor Megan Tschannen-Moran'a teşekkür ederiz.

TABLO 1.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu Örneği

İngilizce Madde	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Türkçe Madde
How much can you do to get through to the most difficult students?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?
How much can you do to help your students think critically?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?
How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?
• Öncelikle ölçeğin İngilizce orijinal maddesini daha sonra ise Türkçe maddesini okuyunuz. • Türkçe maddenin İngilizce orijinal maddeyi anlam ve içerik yönünden ne derecede karşıladığını; hiç karşılamıyorsa (0); tamamen karşılıyorsa (10) aralığını kullanarak her bir madde için düşüncelerinizi (x) işareti ile belirtiniz.												

Örneklem grubundaki İngilizce uzmanlarından öncelikle ölçeğin orijinal İngilizce maddelerini, bunun ardından da Türkçe çeviri maddesi okumaları ve Türkçe çevirinin, İngilizce orijinal maddeyi anlam ve içerik yönünden ne kadar karşıladığını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu aşamada uzmanlardan; eğer Türkçe çeviri, İngilizce orijinalini tamamen karşılıyorsa 10 (on), hiç karşılamıyorsa 0 (sıfır) aralığında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ayrıca formun üzerindeki, her bir boşluğa maddeye ilişkin görüş ve önerilerini de belirtmeleri için ayrı bir bölüm bırakılmıştır.

Bir sonraki aşamada aynı işlem Türkçe formun dil ve anlam çalışması için yapılmıştır. Bu aşamada da Türkçe çeviri maddelerinin yer aldığı *Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Derecesi* belirtmek üzere 10 dereceli olmak üzere bir ölçek yerleştirilmiştir (Bkz. Tablo 2).

Türk Dili uzmanlarından; Türkçe formdaki her bir maddeyi, dil ve anlam bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu aşamada uzmanların her bir madde için, Türkçe dil ve anlam bakımından tamamen anlaşılıyorsa 10 (on), hiç anlaşılıyorsa 0 (sıfır) aralığını kullanarak bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ayrıca uzmanların maddeler ile ilgili görüş ve önerilerini formun üzerine belirtmeleri için ayrı bir bölüm bırakılmıştır.

TABLO 2.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu Örneği

Maddeler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
• Maddelerin, gramer ve anlaşılabilirlik yönünden ne derecede karşıladığını; hiç karşılamıyorsa (0); tamamen karşılıyorsa (10) aralığını her bir madde için düşüncelerinizi (x) işareti ile belirtiniz.											

Bu işlem sonucunda son halini alan Türkçe form, başka bir dil uzmanı tarafından, Türkçe'den ölçeğin orijinal dili olan İngilizce'ye geri çevirisi yapılmıştır. Bu aşamada orijinal İngilizce ve geri-çeviri maddeleri yan yana getirilerek incelenmiştir. Orijinal İngilizce maddeler ile geri-çeviri maddelerinin örtüştüğü gözlenmiştir. Dil geçerliğinin son aşamaya kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve bir eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği son sınıfında öğrenim görmekte olan 33 öğretmen adayından oluşturulan örneklem grubuyla devam edilmiştir. Bu aşamada adaylara öncelikle ölçeğin orijinal İngilizce formu, üç hafta sonra ise ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Bu iki uygulamayla elde edilen puanlar, dilsel eşdeğerlik ölçütü olarak *eşleştirilmiş grup t-testi* ve *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi* ile karşılaştırılmıştır. Bu işlemin yapılması ile Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'nin dil geçerliği çalışması tamamlanmıştır.

Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanmasını takiben Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında, içerik geçerliği 15 gönüllü eğitim bilimleri uzmanı üzerinde yürütülmüştür. Türkçe formun yer aldığı *İçerik Geçerliği Uygunluk Derecesi* belirtmek üzere yine 10 dereceli bir ölçek kullanılmıştır (Bkz. Tablo 3).

İçerik geçerliğiyle ilgili olarak uzmanlardan; Türkçe formdaki her bir maddeyi, okumaları ve her bir maddenin *öğretmen adaylarının öğretmen yetkinlik duygusunu ölçebilme derecesini* değerlendirmeleri istenmiştir.

TABLO 3.
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin İçerik Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu
Örneği

Maddeler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Maddelerin, gramer ve anlaşılabilirlik yönünden ne derecede karşıladığını; hiç karşılamıyorsa (0); tamamen karşılıyorsa (10) aralığında her bir madde için düşüncelerinizi (x) işareti ile belirtiniz.											

Uzmanlardan, eğer madde, öğretmen yetkinlik duygusunu mükemmel ölçüyorsa 10 (on), hiç ölçmüyorsa 0 (sıfır) aralığından değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanması için *Lawshe İçerik Geçerlik* oranları hesaplanmıştır. Lawshe içerik [kapsam] geçerliği oranında uzmanların her bir maddeyi nasıl değerlendirdikleri dikkate alınır. Lawshe katsayısının yüksekliği ve düşüklüğü, uzmanların her bir maddeye verdikleri uygunluğun katsayılarına göre hesaplanmaktadır. Araştırmada kullanılan Lawshe içerik [kapsam] geçerliği oranı formülü Formül 1.'de görüldüğü gibidir (Vickery, 1998).

FORMÜL 1

Lawshe içerik [kapsam] geçerliği oranı formülü

$IGO_i = \frac{n_s - \frac{N}{z}}{\frac{N}{z}}$	Formun <i>i</i> 'nci maddesinin Lawshe içerik [kapsam] geçerliği oranı.
	Maddenin <i>uygun</i> olduğunu belirten uzman
	Toplam uzman sayısı

Lawshe içerik [kapsam] geçerliği oranı formülü sonucundan her bir madde için bir yüzde değeri elde edilmiştir. Bu katsayı -1 ve +1 arasında değişmektedir. Lawshe (1975) tarafından verilen; farklı sayıdaki uzman sayıları büyüklükleri için $p=.05$ güven aralığında minimum Lawshe içerik [kapsam] geçerliği oranları Tablo 4’de sunulmuştur.

TABLO 4.

Lawshe minimum içerik [kapsam] geçerliği oranları

Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99
8	.78
10	.62
15	.49
20	.42
25	.37
30	.33

Tablo 4’de görüldüğü üzere 15 uzmanın katıldığı bir çalışmanın maddelerinin Lawshe içerik [kapsam] geçerlik oranı değerinin .49’dan küçük olması o maddenin veri toplama aracından çıkartılmasını gerektirmektedir.

Çalışmanın izleyen diğer sürecinde ölçek maddelerinin; madde ayırt ediciliği, yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 267 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Adayların, kapsam geçerliği tamamlanmış olan Türkçe formu *Hiçbir Zaman 1* (bir), *Çok Az 2* (iki), *Bazen 3* (üç), *Oldukça 4* (dört) ve *Tamamen 5* (beş) olmak üzere 5’li likert aralığında değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin maddelerinin madde ayırt ediciliği için madde-toplam ve madde-kalan değerlerini belirlemek amacıyla *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi*, %27’lik alt-üst grup madde puanlarının karşılaştırılmasında ise *bağımsız grup t-testi* kullanılmıştır. Dilsel uyarlamalarda faktör analizinin yapıp yapılmaması konusunda literatürde tam bir uyum bulunmamaktadır (Briggs & Cheek, 1986; Hambleton, Marenka & Spielberger, 2005; Fielding & Gilbert, 2006, Tosun & Karadağ, 2008). Ancak öğretmenin yetkilik duygusu konusunda yapılan araştırmalar devam ederken, araştırmacılar Gibson & Dembo (1984) tarafından hazırlanan ölçeğe ait maddelere yapılan faktör yapısında bazı tutarsızlıkların bulunduğu saptamıştır. Çünkü bu ölçekte yer alan birkaç madde her iki faktör grubu içerisinde de yer alabilmektedir (Soodak & Podell, 1993; Woolfolk & Hoy, 1990). Bu çalışmalara paralel olarak Hoy

& Hoy-Woolfolk (1993) tarafından yapılan bir çalışmada; öğretmen yetkinliği ölçeklerinin faktör yüklerinin tutarlılık göstermediğini ve bu nedenle, ölçeğin uygulanmasında araştırmacıların mutlaka faktör analizini yapmalarının gerekliliği ifade edilmektedir. Bu doğrultusunda Türkçe formun yapı geçerliği hakkında fikir edinmek amacıyla *doğrulamalı faktör analizi* yerine *açımlayıcı faktör analizi*³ tercih edilmiştir. Ölçeğin iç güvenirlik düzeyi ve maddelerin ayrışıklığını belirlemek için; ölçeğin iç tutarlılığı *Cronbach Alpha* katsayısı, yarımlar güvenirlik katsayıları olarak *Guttman* katsayısı ve *Spearman Brown* katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin alt ölçeklerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile alt ölçekleri arasındaki korelasyonların tespitinde ise *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi* kullanılmıştır. Son olarak ölçeğin kararlılık katsayısının saptanması amacıyla test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. 33 kişiden oluşan öğrenci grubuna ölçek iki hafta aralık ile iki kez uygulanmıştır. İki uygulama sonucu elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi* kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 15.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Çeviri & Dilsel Geçerlik Bulguları

Mertens (1998), ölçme araçlarını cevaplayan kişilerin dili ile ölçeğin dili farklı olduğunda, ölçeklere geri çeviri tekniği ve dil adaptasyonunun yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak İngilizce dil uzmanlarının yaptığı çalışmalar sonrası, ölçeğin her bir maddesinin Türkçe çevirisinin İngilizce orijinali ile olan uygunluk puanlarının, 7.85 ile 9.92 arasında değiştiği saptanmıştır [$\bar{X}$ =9.05; Ortanca=9.00; S= .49]. En düşük çeviri uygunluk puanı *Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başatabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?* [$\bar{X}$ =7.85, S=1.86] ifadesini içeren 6. Madde için hesaplanmıştır. En yüksek çeviri uygunluk puanı *Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne*

³ Literatürde ölçeklerin geçerlik çalışmalarında faktör analizi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan örneklem büyüklüğü konusunda tam bir görüş birliği yoktur (Osborne & Costello, 2004). Ancak Sapnas (2004) araştırmaların küçük örneklem gruplarında iyi faktör sonuçlarına ulaştığını ortaya koyduğunu ve bu çerçevede 100 kişilik bir örneklem sayısının yeterli olduğunu belirtmesine karşın Preacher & MacCallum (2002) ise örneklem sayısının büyüklüğünün 100–250 arasında olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu görüşlerden hareket edilerek bu çalışmadaki örneklem grubu yeterli düzeydedir.

düzeydedir? [$\bar{X}=9.92$, $S=0.27$] ifadesini içeren 17. Madde için hesaplanmıştır. 24 ölçek maddesinin 13'ünde 9.00 üzerinde uygunluk bulunmuştur. Uzmanların her bir madde için, ölçeğin Türkçe çevirisinin İngilizce orijinali ile uygunluk puanları hakkında bildirmiş olduğu görüşleri ifade eden puanlar Tablo 5'de verilmiştir.

TABLO 5.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin İngilizce-Türkçe Uygunluk Puanları

Madde No	$\bar{X}$	S	Madde No	$\bar{X}$	S
Madde 1	8.85	1.28	Madde 13	8.69	1.03
Madde 2	8.46	1.50	Madde 14	8.85	1.28
Madde 3	8.31	1.75	Madde 15	9.08	0.86
Madde 4	9.85	0.55	Madde 16	8.92	0.76
Madde 5	9.77	0.59	Madde 17	9.92	0.27
Madde 6	7.85	1.86	Madde 18	9.00	1.00
Madde 7	8.92	1.55	Madde 18	8.85	1.90
Madde 8	9.15	1.14	Madde 20	8.92	1.18
Madde 9	9.85	0.55	Madde 21	9.46	0.96
Madde 10	8.77	1.48	Madde 22	9.00	1.63
Madde 11	9.23	1.30	Madde 23	9.07	0.75
Madde 12	9.46	1.19	Madde 24	9.00	1.22

Türk dili uzmanlarından, Türkçe formadaki her bir maddesinin dil ve anlam geçerliği uygunluk puanları, 9.31 ile 10.00 arasında değişmektedir [$\bar{X}=9.62$; Ortanca=9.56; $S= .20$]. En düşük dil ve anlam uygunluk puanı *Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?* [$\bar{X}=9.31$, $S=0.47$] ifadesini içeren 20. Madde için hesaplanmıştır. En yüksek dil ve anlam geçerlik uygunluk puanı *Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?* [$\bar{X}=10.00$, $S=0.00$] ifadesini içeren 17. Madde için hesaplanmıştır. 24 ölçek maddesinin 22'sinde 9.50 üzerinde dil ve anlam uygunluk puanı bulunmuştur. Türk dili uzmanların her bir madde için Türkçe dil ve anlam uygunluk dereceleri Tablo 6'da verilmiştir.

TABLO 6.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Puanları

Madde No	$\bar{X}$	S	Madde No	$\bar{X}$	S
Madde 1	9.75	0.44	Madde 13	9.50	0.51
Madde 2	9.37	0.50	Madde 14	9.50	0.51
Madde 3	9.56	0.51	Madde 15	9.50	0.51
Madde 4	9.93	0.25	Madde 16	9.43	0.51
Madde 5	9.93	0.25	Madde 17	10.00	0.00
Madde 6	9.50	0.51	Madde 18	9.81	0.40
Madde 7	9.68	0.47	Madde 18	9.56	0.51
Madde 8	9.81	0.40	Madde 20	9.31	0.47
Madde 9	9.93	0.25	Madde 21	9.56	0.51
Madde 10	9.50	0.51	Madde 22	9.62	0.50
Madde 11	9.50	0.51	Madde 23	9.25	0.44
Madde 12	9.68	0.47	Madde 24	9.75	0.44

Türkçe ve İngilizce formlarının dilsel eşdeğerliklerinin ölçümü için kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen bir eğitim fakültesinin İngilizce öğretmenliği son sınıfında öğrenim görmekte olan 33 öğretmen adayına önce ölçeğin orijinal İngilizce formu, üç hafta sonra ise ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Daha sonra iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında dilsel eşdeğerlik ölçütü olarak *eşleştirilmiş grup t-testi* ve *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi* kullanılmıştır. Eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, ölçekte bulunan tüm maddelerin İngilizce-Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasında manidar bir fark saptanmıştır. Ayrıca Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonucunda ise, tüm maddelerin İngilizce-Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasında manidar bir ilişki saptanmıştır. Bu durum, aralarında manidar fark bulunmayan maddelerin, İngilizce orijinal ve Türkçe tercümelerinin aynı anlam ifade ettiği şekilde değerlendirilmiştir. Ölçeğin maddelerinin dilsel eşdeğerliklerine ait eşleştirilmiş grup t-testi ve Pearson çarpım momentler korelasyon sonuçları da Tablo 7’de verilmiştir.

TABLO 7.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Maddelerinin Dilsel Eşdeğerliklerinin Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t-testi ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

Eşleştirilen Maddeler	$\bar{X}$	S	t	p	r*	Eşleştirilen Maddeler	$\bar{X}$	S	t	p	r*
Madde 1	İNG. 3.79 TR. 3.82	.82 .84	-.14	.88	.45	Madde 13	İNG. 3.97 TR. 3.97	.68 .72	.00	1.0	.39
Madde 2	İNG. 3.58 TR. 3.76	1.09 .96	-.69	.49	.50	Madde 14	İNG. 3.33 TR. 3.18	1.21 .95	.51	.60	.48
Madde 3	İNG. 4.21 TR. 4.03	.74 .63	1.13	.26	.46	Madde 15	İNG. 4.00 TR. 3.94	.75 .70	.36	.72	.45
Madde 4	İNG. 3.85 TR. 3.55	.61 .93	1.53	.13	.43	Madde 16	İNG. 3.36 TR. 3.91	1.24 .76	-2.03	.05	.51
Madde 5	İNG. 4.03 TR. 3.67	.63 1.19	1.71	.09	.40	Madde 17	İNG. 3.79 TR. 3.67	1.08 .92	.53	.59	.42
Madde 6	İNG. 4.18 TR. 4.27	.76 .83	-.43	.66	.51	Madde 18	İNG. 3.94 TR. 4.00	.74 .96	-.32	.07	.50
Madde 7	İNG. 3.73 TR. 3.94	.97 .86	-.90	.37	.58	Madde 19	İNG. 4.27 TR. 3.76	.76 .90	2.86	.75	.46
Madde 8	İNG. 4.18 TR. 4.06	.80 .65	.72	.47	.48	Madde 20	İNG. 3.79 TR. 3.76	1.29 .90	.11	.90	.42
Madde 9	İNG. 3.85 TR. 3.91	1.27 .76	-.27	.78	.49	Madde 21	İNG. 4.00 TR. 4.21	.79 .74	-1.09	.44	.55
Madde 10	İNG. 3.94 TR. 3.85	.82 .61	.44	.66	.52	Madde 22	İNG. 3.70 TR. 3.76	.68 .56	-.40	.28	.48
Madde 11	İNG. 4.00 TR. 3.58	.93 .93	1.94	.06	.46	Madde 23	İNG. 3.52 TR. 3.88	1.28 .65	-1.35	.69	.46
Madde 12	İNG. 3.73 TR. 3.73	.83 .80	.00	1.0	.39	Madde 24	İNG. 3.97 TR. 3.97	.68 .72	-1.35	.18	.51

$\eta = 33$, $SD = 32$, * $p < .01$

Geçerlik & Güvenirlik Bulguları

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'nin içerik geçerliği eğitim bilimleri uzmanlarınca yöntem bölümünde ayrıntıları verilen form yardımıyla değerlendirilmiş ve değerlendirme puanları 6.06 ile 8.53 aralığında değişiklik göstermiştir [$\bar{X} = 7.21$; Ortanca = 7.10, $S = 0.64$]. İçerik geçerliği çalışmasına katılan uzmanlara ait derecelendirmede, uzman bir madde için 5'ten az puan verdiyse, o maddenin uygun olmadığı düşünülerek, her madde için *Lawshe İçerik Geçerlik Oranı* hesaplanmıştır. Lawshe içerik geçerliği oranında uzmanların her bir maddeyi nasıl değerlendirdikleri dikkate alınmaktadır. Lawshe katsayısının yüksekliği ve düşüklüğü, uzmanların her bir maddeye verdikleri uygunluğun katsayılarına göre hesaplanmaktadır. Lawshe içerik geçerliği oranı sonucundan her bir madde için bir yüzde

değeri elde edilmektedir. Bu katsayı -1 ve +1 arasında değişmektedir. Lawshe (1975) tarafından verilen; farklı sayıdaki uzman sayıları büyüklükleri için $p=.05$ güven aralığında minimum Lawshe içerik geçerliği oranlarında 15 uzman katılımcı için .49'dur. Bu kritere göre 24 maddelik ölçeğin İGO'ları .60 ile .01 arasında değişmektedir ve ölçek maddelerinin tamamı öğretmen adaylarının yetkinlik düzeylerini ölçmede içerik geçerliliğini sağlamıştır. Tablo 8'de tüm maddelerin içerik geçerliği katsayıları verilmiştir.

TABLO 8.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin İçerik Geçerlik Katsayıları

Madde No	$\bar{X}$	S	İGO	Madde No	$\bar{X}$	S	İGO
Madde 1	6.86	1.95	0.87	Madde 13	6.73	2.01	0.60
Madde 2	6.80	1.82	0.87	Madde 14	7.26	1.43	0.87
Madde 3	8.53	1.59	1.00	Madde 15	7.60	1.35	1.00
Madde 4	7.73	2.12	0.73	Madde 16	6.53	1.72	0.73
Madde 5	7.00	1.92	0.87	Madde 17	8.00	2.26	0.87
Madde 6	6.53	1.64	0.73	Madde 18	7.80	1.93	0.87
Madde 7	6.20	2.07	0.73	Madde 19	6.06	1.03	0.73
Madde 8	8.06	1.43	1.00	Madde 20	7.13	1.45	1.00
Madde 9	7.40	2.13	0.73	Madde 21	7.40	2.06	0.87
Madde 10	8.00	1.51	1.00	Madde 22	7.06	1.66	0.87
Madde 11	6.80	1.85	0.73	Madde 23	8.06	1.62	1.00
Madde 12	6.73	1.62	0.73	Madde 24	6.06	1.03	0.73

İGO= Lawshe İçerik Geçerlik Oranı

İçerik geçerliği tamamlanan Türkçe form ölçekte yer alan madde ölçütlerinin özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla 267 öğretmen adayından toplanan veriler üzerinde madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .370 ile .586 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak manidardır. Madde-kalan korelasyonlarında ise elde edilen korelasyonlar .307 ile .641 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak manidardır. Tablo 9'da tüm maddelerin madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayıları verilmiştir.

TABLO 9.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam	Madde Kalan	Madde No	Madde Toplam	Madde Kalan
	r	r		r	r
Madde 1	0.370*	0.307*	Madde 13	0.535*	0.485*
Madde 2	0.613*	0.559*	Madde 14	0.515*	0.457*
Madde 3	0.615*	0.565*	Madde 15	0.631*	0.582*
Madde 4	0.495*	0.448*	Madde 16	0.599*	0.552*
Madde 5	0.568*	0.514*	Madde 17	0.535*	0.485*
Madde 6	0.523*	0.464*	Madde 18	0.433*	0.372*
Madde 7	0.597*	0.550*	Madde 19	0.676*	0.628*
Madde 8	0.596*	0.541*	Madde 20	0.600*	0.548*
Madde 9	0.686*	0.641*	Madde 21	0.651*	0.604*
Madde 10	0.449*	0.391*	Madde 22	0.573*	0.514*
Madde 11	0.579*	0.529*	Madde 23	0.641*	0.599*
Madde 12	0.536*	0.478*	Madde 24	0.613*	0.612*

$\eta = 267$, * $p < .01$

Ölçek maddelerinin, maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle orijinal ölçekte madde toplam puanının alındığı tespit edilmiştir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Bu durum ölçeğin alt boyut puanlarının olduğunu gibi aynı zamanda ise, ölçek maddelerinden elde edilen toplam puandan dolayı tek boyutlu olarak da değerlendirilebileceğini göstermektedir. Ayrıca alan-yazında da madde ayırt ediciliğinin faktör analizi öncesi ve sonrasında yapılması gerektiği şeklin herhangi bir saptamada bulunmamaktadır. Bu bilgiler ışığında ölçekten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonucuna alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız grup t-testi sonucunda maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için $p < .01$ düzeyinde manidar bir fark vardır. Böylelikle ölçekten elde edilen yüksek puan ile düşük puan arasında ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir. Tablo 10'da tüm maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları verilmiştir.

TABLO 10.

Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerinin Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Eşleştirilen Maddeler		$\bar{X}$	S	t	p	Eşleştirilen Maddeler		$\bar{X}$	S	t	p
Madde 1	ÜST _{%27}	4.71	.45	19.41	0.00	Madde 13	ÜST _{%27}	4.50	.50	15.79	0.00
	ALT _{%27}	3.10	.53				ALT _{%27}	3.10	.56		
Madde 2	ÜST _{%27}	4.96	.20	27.72	0.00	Madde 14	ÜST _{%27}	4.39	.49	18.88	0.00
	ALT _{%27}	2.99	.56				ALT _{%27}	2.78	.48		
Madde 3	ÜST _{%27}	5.00	.00	18.85	0.00	Madde 15	ÜST _{%27}	5.00	.00	19.33	0.00
	ALT _{%27}	3.36	.73				ALT _{%27}	3.31	.74		
Madde 4	ÜST _{%27}	4.51	.50	13.78	0.00	Madde 16	ÜST _{%27}	4.56	.50	17.41	0.00
	ALT _{%27}	3.31	.54				ALT _{%27}	3.04	.54		
Madde 5	ÜST _{%27}	4.65	.47	18.06	0.00	Madde 17	ÜST _{%27}	4.32	.47	21.16	0.00
	ALT _{%27}	2.97	.62				ALT _{%27}	2.86	.34		
Madde 6	ÜST _{%27}	5.00	.00	21.46	0.00	Madde 18	ÜST _{%27}	5.00	.00	20.84	0.00
	ALT _{%27}	3.35	.65				ALT _{%27}	3.51	.60		
Madde 7	ÜST _{%27}	4.76	.42	16.50	0.00	Madde 19	ÜST _{%27}	5.00	.00	24.42	0.00
	ALT _{%27}	3.28	.63				ALT _{%27}	3.04	.68		
Madde 8	ÜST _{%27}	4.50	.50	20.41	0.00	Madde 20	ÜST _{%27}	4.56	.50	13.69	0.00
	ALT _{%27}	2.76	.51				ALT _{%27}	3.01	.81		
Madde 9	ÜST _{%27}	4.97	.16	25.21	0.00	Madde 21	ÜST _{%27}	5.00	.00	21.17	0.00
	ALT _{%27}	3.10	.60				ALT _{%27}	3.36	.65		
Madde 10	ÜST _{%27}	4.57	.49	19.94	0.00	Madde 22	ÜST _{%27}	5.00	.00	21.97	0.00
	ALT _{%27}	3.00	.44				ALT _{%27}	3.10	.73		
Madde 11	ÜST _{%27}	4.76	.42	17.98	0.00	Madde 23	ÜST _{%27}	4.28	.45	20.08	0.00
	ALT _{%27}	3.18	.61				ALT _{%27}	2.83	.41		
Madde 12	ÜST _{%27}	4.60	.49	22.60	0.00	Madde 24	ÜST _{%27}	4.60	.49	13.82	0.00
	ALT _{%27}	2.85	.43				ALT _{%27}	3.19	.70		
$\eta = 72+72=144, SD = 142$											

Faktör analizi, veriler arasındaki ilişkilere dayanarak, verilerin daha manidar ve özet bir biçimde sunulmasını sağlayan çok değişkenli bir istatistiksel analiz türüdür. Amaç esas olarak değişkenler arasındaki karşılıklı bağımlılığın kökenini araştırmaktır (bkz. Bryman & Cramer, 1997; Kangwa & Olubodun, 2003; Dennis & Winston, 2004; Wang & Ahmed, 2004). Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin=.915 ve Bartlett ($p<.01$) test analizleri sonuçları ile açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Faktör analizi bir ölçeğin maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Böylece maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Faktör analizi bir ölçeğin tek boyutlu olup

olmadığını test etmek amacıyla da kullanılır (bk. Balcı, 2000; Bryman & Cramer, 1997; Turgut & Baykul, 1992). Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizine 24 madde ile başlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerinin öz değeri 1'den büyük 5 alt ölçekte toplanmıştır. Elde edilen faktör yükleri .436-.772 arasında değişmektedir. Ayrıca 24 maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin sadece bir alt ölçekte yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Ancak faktör analizi sonucunda oluşan alt ölçeklerin ölçeğin orijinal faktör yapısı ile paralellik göstermemesi üzerine Türk kültürü için elde edilen alt ölçeklerin isimlendirilmeleri yapılmıştır. Birinci alt ölçek olan ve 6 maddeden oluşan *yönlendirme*, öğrencileri öğretim amaçlarına yönlendirme faaliyetlerini içermektedir. Bu alt ölçeğe ait maddelere örnek olarak *Öğrencinize -ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?* gösterilebilir. İkinci alt ölçek olan ve 5 maddeden oluşan *davranış yönetimi* öğretim ortamında öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesini engelleyen, yavaşlatan veya saptıran öğrenci davranışlarını kontrol edebilme yeteneğini içerir. Bu ölçeğe ait maddelere örnek olarak *Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?* gösterilebilir.

Üçüncü alt ölçek olan ve 6 maddeden oluşan *motivasyon*, öğrencileri öğrenmeye yönelik olarak isteklendirme, yüreklendirmeyi içerir. Bu ölçeğe ait maddelere örnek olarak *Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?* gösterilebilir. Dördüncü alt ölçek olan ve 5 maddeden oluşan *öğretim becerisi*, öğrenmeyi kılavuzlama yoluyla öğretim hedeflerinin gerçekleştirme yeteneğini içerir. Bu ölçeğe ait maddelere örnek olarak *Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?* gösterilebilir. Beşinci alt boyut olan ve 2 maddeden oluşan *ölçme ve değerlendirme*, öğrenme hedeflerinin gerçekleşme düzeyini farklı yöntemlerle belirleyebilme yeteneğini içerir. Bu ölçeğe ait maddelere örnek olarak *Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?* gösterilebilir. Tablo 11'de açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen alt ölçekler ve faktör yük değerleri⁴ verilmiştir.

⁴ Faktör yükleri değerleri verilirken .30'un üzerinde yer alan ancak o alt faktörde yer almayan faktör yükleri *italik* olarak belirtilmiştir. Ayrıca .30'un altında yer alan faktör yüklerine Tablo 11'de yer verilmemiştir.

TABLO 11.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Yönlendirme	Davranış Yönetimi	Motivasyon	Öğretim Becerisi	Ölçme Ve Değerlendirme
Madde 5	.680	-	-	-	-
Madde 2	.624	-	-	-	-
Madde 9	.600	.443	-	-	-
Madde 16	.574	-	-	.382	-
Madde 22	.573	-	.370	-	-
Madde 8	.546	-	-	.406	-
Madde 15	-	.698	-	-	-
Madde 13	-	.676	-	-	-
Madde 3	-	.601	-	-	-
Madde 9	.465	.567	-	-	-
Madde 21	.334	.487	-	-	-
Madde 6	-	-	.601	-	-
Madde 4	-	-	.542	.419	-
Madde 11	-	.339	.529	-	-
Madde 24	-	-	.526	.419	-
Madde 7	-	.491	.511	-	-
Madde 12	-	-	.436	-	-
Madde 1	-	-	-	.616	.314
Madde 14	-	.405	-	.538	-
Madde 17	.359	.307	-	.527	-
Madde 20	-	-	.369	.510	-
Madde 23	.415	-	-	.509	-
Madde 10	-	-	-	-	.772
Madde 18	-	-	-	-	.717

Faktör analizinde kullanılan *Temel Bileşenler Analizi* ve buna paralel olarak yapılan *Varimax Dik Eksen Döndürme Tekniği*⁵ sonucunda ölçekte

⁵ Açımlayıcı faktör analizinde *eksen döndürmesine (rotation)* dik (orthogonal) ve eğik (oblique) olmak üzere iki tür döndürme yaklaşımı bulunmaktadır. Dik eksen döndürmede, faktörler, eksenlerin konumu değiştirmeksizin (aynı açıyla) döndürülür. Eğik eksen döndürmede ise, eksenlerin döndürülmesinde farklı açılar kullanılmaktadır. Her iki eksen döndürme sonunda değişkenlerle ilgili açıklanan toplam varyans miktarları değişmezken, faktörlerin açıkladıkları varyanslar değişiklik göstermektedir. Genel bir kural olarak araştırmacı temelde verileri ile en uygun olan sonuçları almakla ilgileniyorsa eğik eksen döndürme; araştırmacı daha çok sonuçların genellenebilirliği ile yani gelecek için en uygun çözümle ilgileniyorsa dik eksen döndürme önerilmektedir. Bununla birlikte her iki döndürme sonuçları hemen hemen her zaman benzer sonuçlar ürettiğinden, uygulamaların tamamına yakınında yorumlamada kolaylık sağladığından dik döndürmenin tercih edildiği söylenebilir. Dik ve eğik döndürme yönteminin ürettiği sonuçların benzerliği, (i) faktör değişken oranı ve (ii) faktörler arasındaki korelasyon küçüldükçe daha da artmaktadır. Araştırmacıların uygulamada sıklıkla dik döndürme için varimax veya quartimax; eğik döndürme için oblimin veya promax tekniklerinden birini seçtikleri gözlenmektedir. Quartimax'ın, varyansın çoğunu karşılayan genel bir faktörün olduğuna

bulunan maddelerin 5 alt ölçekte toplandığı görülmüştür. 5 alt ölçekte toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 53'dür. Literatürde faktör analizi çalışmalarında yüklerinin toplam varyansı açıklama oranının alt sınırını %40 olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994). Alt ölçeklerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları Tablo 12'de görüldüğü üzere sırasıyla (i) 3.262 ve %13.591, (ii) 3.062 ve %12.759, (iii) 2.465 ve %10.273, (iv) 2.402 ve %10.009 ve (v) 1.587 ve %6.612'dir.

TABLO 12.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri

Alt Ölçekler	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1- Yönlendirme	3.262	13.591
2- Davranış Yönetimi	3.062	12.759
3- Motivasyon	2.465	10.273
4- Öğretim Becerisi	2.402	10.009
5- Ölçme ve Değerlendirme	1.587	6.612
Toplam	12.778	53.243

Ölçek alt ölçeklerinin arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar .526 ile .723 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan *Yönlendirme* alt ölçeği için toplam puan 3.92 (S=.53), *Davranış Yönetimi* alt ölçeği için 4.06 (S=.54), *Motivasyon* alt ölçeği için 3.99 (S=.45), *Öğretim Becerisi* alt ölçeği için 3.81 (S=.47) ve *Ölçme ve Değerlendirme* alt ölçeği için ise 3.85'dir (S=.56). Tablo 13'de tüm alt ölçeklerin ortalama, standart sapma ve birbiri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık, yarımlar yöntemi ve test-tekrar-test yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha alt ölçeklerde .66 ile .79 arasında iken ölçeğin geneli için ise .90 olarak bulunmuştur. Guttman yarımlar katsayısı ile alt ölçeklerde .66 ile .80 arasında iken ölçeğin genelinde .92 olarak bulunmuştur. Ayrıca Spearman

inanıldığı, varimax'ın ise çok faktörlü yapının söz konusu olduğu durumlarda daha uygun bir seçim olduğu söylenebilir (Kline, 1994; Stewens, 1996; Stapleton, 1997; Rennie, 1997). Literatürde yer alan bu açıklamalar ve ölçeğin orijinalinin geliştirilmesinde dik eksen döndürme yaklaşımının kullanılmasından dolayı, bu çalışmada *varimax dik eksen döndürülme* tekniği kullanılmıştır.

TABLO 13.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği Alt Ölçeklerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5
1- Yönlendirme	3.92	.53	-	.670*	.632*	.566*	.573*
2- Davranış Yönetimi	4.06	.54		-	.648*	.577*	.526*
3- Motivasyon	3.99	.45			-	.588*	.718*
4- Öğretim Becerisi	3.81	.47				-	.723*
5- Ölçme ve Değerlendirme	3.85	.56					-

$\eta=267$, * $p<.01$

Brown katsayısı ile alt ölçeklere .66 ile .80 arasında ilen ölçeğin genelinde .90 olarak bulunmuştur. Tablo 14’de tüm alt ölçeklerde Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown katsayıları verilmiştir

TABLO 14

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Alt Ölçeklerin Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown Katsayıları

Alt Ölçekler	Alpha	Guttman	Spearman Brown
1- Yönlendirme	.79	.80	.80
2- Davranış Yönetimi	.78	.78	.77
3- Motivasyon	.73	.73	.67
4- Öğretim Becerisi	.69	.70	.66
5- Ölçme ve Değerlendirme	.66	.66	.66
Genel	.90	.92	.90

Ölçeğin bir diğer güvenilirlik incelemesi kararlılık anlamına gelen test-tekrar-test yöntemidir. Bu yöntemde iki test arasındaki zaman aralığı hakkında kesin bir kural olmamaktadır. Bu çerçevede ölçek 33 öğrenciye üç hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen korelasyon katsayıları .471 ile .710 arasında ve istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Tablo 15’de tüm alt ölçeklerin test-tekrar-test korelasyon katsayıları verilmiştir.

TABLO 15.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği Test-Tekrar-Test Katsayısını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5
1- Yönlendirme	.545**				
2- Davranış Yönetimi		.703**			
3- Motivasyon			.471**		
4- Öğretim Becerisi				.710**	
5- Ölçme ve Değerlendirme					.598**
$\eta=33$, ** $p<.01$					

Tartışma

Bu çalışma; 267 öğretmen adayından oluşan örneklem grubu üzerinde Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanmasını içermektedir. Çalışma on aşamada yürütülmüştür. Bunlar (i) İngilizce-Türkçe çeviri geçerliği, (ii) Türkçe formun dil ve anlam geçerliği, (iii) İngilizce-Türkçe formları arasındaki dil eşdeğerliği, (iv) içerik geçerliği, (v) madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları, (vi) madde ayırt edicilik özelliği, (vii) yapı geçerliği (viii) iç tutarlılık, Guttman yarımalar ve Spearman Brown güvenirliği yöntemleri, (ix) alt ölçekleri arasındaki korelasyonların ve (x) test-tekrar-test güvenirliğinin incelenmesi işlemleridir.

Ölçeğin çeviri geçerliği bulguları, orijinal İngilizce maddeleri ile uyumludur. Ölçek maddelerinin uyum ortalaması 10 tam puan üzerinden 9.05 bulunmuştur. Maddelerin uyum derece ortalamaları 7.85'in altına saptanmamıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin %55'ine yakının 10 üzerinden 9.00 uyumlu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe çevirisinin İngilizce orijinali ile örtüştüğü söylenebilir. Ölçeğin Türkçe formunda yer alan her bir maddesinin dil ve anlam geçerliği uygunluk dereceleri, çeviri geçerliğine oranla daha yüksek bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe maddelerinin dil ve anlam geçerliği uygunluk ortalaması 10 tam puan üzerinden 9.62'dir. Maddelerinin Türkçe dil ve anlam geçerliği uygunluk ortalamaları 9.00'un altında saptanmamıştır. Ayrıca Türkçe formda yer alan maddelerinin %75'ine yakın 10 üzerinden 9.50 dil ve anlam uygunluğu bulunmuştur. Sonuç itibari ile ölçeğin Türkçe formunun anlaşılabilir bir düzeyde Türkçe dil ve anlam yapısında olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinin dilsel eşdeğerliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan

eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda ölçekte bulunan tüm maddelerin İngilizce-Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasında manidar bir fark saptanmamıştır. Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'nin çeviri ve dil geçerliği çalışması sonucunda elde edilen bulgular; ölçeğin Türk kültürü üzerinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Eğitim bilimleri uzmanları ölçek maddelerini 10 tam puan üzerinden 7.21 olarak değerlendirmişlerdir. Bu puanlar üzerinden elde edilen Lawshe içerik geçerlik oranları tüm maddeler için geçerliği sağlamıştır. Buna göre içerik geçerliği sonucu olarak söz konusu tüm maddeler ABD'de öğretmen yetkinlik duygusunu ölçebilirken, aynı zamanda Türk gruplarında da ölçtüğü söylenebilir.

Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .370 ile .586 arasında, madde-kalan korelasyonlarında ise elde edilen korelasyonlar .307 ile .641 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak manidardır. Ölçek maddelerinin maddelerin ayırt edicilik güçleri belirlenmesi amacıyla ölçekten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandığı zaman alt %27 ve üst %27'yi oluşturan üst ve alt grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için $p < .001$ düzeyinde manidar bir fark vardır. Böylelikle ölçekten elde edilen yüksek puan ile düşük puan arasında ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlarına göre, ölçek yeterli düzeyde madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırt edicilik özelliklerin sahip olduğu söylenebilir (Bkz. Oosterhof, 2001).

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerinin öz değeri 1'den büyük 5 alt ölçekte toplandığı, faktör yük değerleri ise .436 ile .772 arasındadır. Bir değişkenin .30'un altındaki faktör yükünde olması düşük düzey olarak değerlendirilmekte ve bu alt ölçeklerin ölçekten çıkartılması gerekmektedir (Kline, 1994). Çalışmanın faktör yükleri incelendiği zaman bunun .30'un altında olmaması faktör analizi geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çözüm Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak tekrar incelendiğinde her bir maddenin sadece tek alt ölçekte yüksek değer verdiği görülmüştür. Beş (5) alt ölçekte toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 53'tür. Açıklanan varyans oranının % 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmaları için yeterli görülmektedir.

Ölçeğin alt ölçek punları arasındaki korelasyonlar .526 ile .723 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan Yönlendirme alt ölçeği için toplam puan 3.92 ($S=.53$), Davranış Yönetimi alt ölçeği için 4.06 ($S=.54$), Motivasyon alt ölçeği için 3.99 ($S=.45$), Öğretim Becerisi alt ölçeği için 3.81 ($S=.47$) ve Ölçme ve Değerlendirme alt ölçeği için ise 3.85'dir ($S=.56$). Alt ölçekler

arasındaki korelasyon analizinde iki alt ölçek arasındaki ilişki negatif olarak görülüyorsa, alt ölçekler arasında ters yönde, pozitif olarak görülüyor ise artı yönde bir ilişki vardır. Buradan hareketle, ölçeğe ait alt ölçekler arasında elde edilen bulgulara göre pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Ölçeğin iç tutatlılık katsayısı Cronbach Alpha alt ölçeklerde .66 ile .79 arasında iken ölçeğin geneli için ise .80 olarak bulunmuştur. Guttman yarımalar katsayısı ile alt ölçeklerde .60 ile .80 arasında iken ölçeğin genelinde .86 olarak bulunmuştur. Spearman Brown katsayısı ile alt ölçeklerde .66 ile .80 arasında iken ölçeğin genelinde .86 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması genel olarak ölçeğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özgüven, 1994).

Ölçeğin kararlılık anlamına gelen test-tekrar-test korelasyon katsayıları .471 ile .710 arasında değişmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının yetkinlik duygularının test-tekrar-test yöntemi ile incelenmesi sonucunda kısa zaman aralığında değişme olmadığını göstermektedir (Fraenkel & Wallen, 2005).

Sonuç olarak; Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'nin Türkçe formu da orijinali gibi, yeterli güvenirlik katsayılarına sahip, kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergeleri bulunan bir ölçek olarak değerlendirilebilir. Özellikle öğretmen adayları üzerinde yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek yararlı bir araç olabileceği düşünülmekte ve ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması bu ölçeğin ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır. Ölçeğin değişik örneklemeler [örn. Öğretmenler gibi] üzerinde denenmesinin daha güçlü göstergelere ulaşılmasını yarar sağlayacaktır. Ayrıca ölçeğin faktör yapısının yeni yapılacak araştırmalarda doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizinin yapılması önemlidir.

Kaynaklar / References

- Alderman, M. K. (1990). Motivation for at-risk students. *Educational Leadership*, 48, 27-30.
- Armor, D., Conroy-Osequera, P., Cox, M., King, N., McDonnel, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellerman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED130243).
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

- Ashton, P.T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P.T., Webb, R.B., & Doda, N. (1983) *A study of teachers' sense of efficacy: Final report*. (ERIC Document Repoducation Service No. ED231834).
- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık Ltd.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1998). Exploration of fortuitous determinants of life paths. *Psychological Inquiry*, 9, 95-99.
- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *Journal of Experimental Education*, 42 (4), 6-11.
- Berman, P., McLaughlin, M. V., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting education change*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED140432).
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The values of factor analysis in the development and evaluation of personalty scalas. *Journal of Personality*, 54, 106-148.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cheng, Y. C. (1994). Locus of control as an indicator of Hong Kong teachers' job attitudes and perceptions of organizational characteristics. *Journal of Educational Research*, 87 (3), 180-188.
- Czubaj, C. (1996). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116 (3), 372-378.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği'nin (RİDKOÖ) üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Dennis, R., & Winston, B. (2003). A factor analysis of Page and Wong's servant leadership instrument. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(8), 455-459.
- Fieding, J., & Gilbert, N. (2006). *Understanding social statistics*. London: SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gilbert, D. C., & Levinson, D. J. (1957). Custadializm and humanism in mental hospital structure and in staff ideology. Edit. M. Greenblatt, D. J. Levinson & R. H. Willians. *The patient and the mental hospital* (s.20-34). Glencoe: Free Press.

- Glickman, C. D., & Tamashiro. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19, 558-562.
- Guskey, T. R. (1980). Individualizing within the group-centered classroom: The mastery learning model. *Teacher Education and Special Education*, 3(4), 47-54.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51
- Hambleton, R. K., Marendia, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological test for cross-cultural assesment*. New Jersey: LEA Publishers.
- Hoy, W. K., & Hoy-Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 335-372.
- Kangwa, J., & Olubodun, J. (2003). A factor approach to analysis of home maintenance outcomes and attributes of management successes in the owner-occupied sector. *Structural Survey*. 21(4), 158-171.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kremer, L., & Lifmann, M. (1982). Locus of control and its reflection in teachers' Professional attributions. *College Student Journal*, 16(3), 209-215.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lefcourt, H. (1982). *Locus of control: Current trends in theory and research*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Moretz, C. A. (1997). *Trust, autonomy, and teachers' student control ideology. A dissertation submitted to the graduate school of education Rutgers*. New Brunswick: The State University of New Jersey. UMI Number: 9730862.
- Oosterhof, A. (1994). *Classroom applications of educational measurement*. N.J: Macmillan Publishing Company.
- Osborne, J. W., & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (11). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11> Web adresinden 04 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Özgüven, E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Packard, J. S. (1988). The pupil control studies. Edit. N.J. Boyan, *Handbook of research on educational administration* içinde (ss.185-207). New York: Longman.
- Parkay, F. W., Olejnik, S., & Proller, N. (1986). *A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Preacher, K. J., & McCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*, 32 (2), 153-161.

- Radford, K., Cashion, M., & Latchford, S. (1993). Locus of control and teachers: A preliminary report of an investigation of locus of control in pre-service teachers. *The Teacher Educator*, 29(1), 43-52.
- Reddin, W. J. (1970). *Effective management by objectives the 3D method of MBO*. New York: McGraw- Hill.
- Reddin, W. J. (1971). *Managerial effectiveness 3D*. New York: Mc Graw-Hill.
- Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406446).
- Rose, J. S. (1979). *Relationships among teacher locus of control, teacher and student behavior, and student achievement*. Unpublished Dissertation, University of South Carolina, Columbia, USA.
- Rose, J. S., & Meedway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs about their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sadowski, C. J., Taylor, R. C., Woodward, H. R., Peachner, R. K., & Martin, B. J. (1982). *The reliability and validity of a Likert-type locus of control scale for teachers*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, Ms. No. 2475.
- Sapnas, K. G. (2004). Letters to the editor: Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*, 36 (1), 4-9.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1:1-30.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 196-205.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407416).
- Stewens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tosun, Ü., & Karadağ, E. (2008). Yapılandırmacı düşünme envanterinin Türkçe'ye uyarlanması dil geçerliği ve psikometrik incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 225-264.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992). *Ölçme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Vasquez, J. A. (1974). The relation of teacher locus of control to teacher characteristics and student reading gains. Unpublished Dissertation, University of California, Los Angeles, USA.
- Vickery, S. (1998). Let's not overlook content validity. *Decision Line*, 29 (4), 10-13.
- Wang, L. C., & Ahmet, P. K. (2004). The development and validation of the organizational innovativeness construct using confirmatory factor analysis. *European Journal of Innovation Management*, 7(4), 303-313.
- Willower, D. J., Eidell, T. L., & Hoy, W. K. (1967). *The school and pupil control ideology*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED016279)
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Education Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* Ankara: Pegema Yayıncılık.

İletişim/Communication:

Engin Karadağ
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
26 Ağustos Yerleşimi, Kayışdağı
Kadıköy/ İSTANBUL
e-mail: ekaradag@yeditepe.edu.tr

Alındığı tarih/Received: 15/04/2008
Düzeltilme/Revision: 15/08/2008
Kabul/Approved: 06/09/2008

EK 1.

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçe Formu

No	Maddeler	1	2	3	4	5
1.	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Öğrencilerinizin eleştirel düşünmelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
4.	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐